

Educare/educarsi nell'ambiente digitale

n.5/2015

a cura di:
Roberto Maragliano
Mario Pireddu
Giovanni Ragone





Direttore scientifico

Giovanni Boccia Artieri

Comitato editoriale

Alberto Abruzzese (*Università IULM, Milano*)
Sara Bentivegna (*"Sapienza" Università di Roma*)
Federico Boni (*Università degli Studi di Milano*)
Vanni Codeluppi (*Università di Modena e Reggio Emilia*)
Fausto Colombo (*Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*)
Stefano Cristante (*Università del Salento*)
Giovanni Fiorentino (*Università degli Studi della Tuscia*)
Gino Frezza (*Università di Salerno*)
Alberto Marinelli (*"Sapienza" Università di Roma*)
Francesca Pasquali (*Università degli Studi di Bergamo*)
Gianfranco Pecchinenda (*Università "Federico II", Napoli*)
Giovanni Ragone (*Sapienza Università di Roma*)
Mario Ricciardi (*Politecnico di Torino*)
Luca Toschi (*Università di Firenze*)

Comitato scientifico/referee

Maurice Aymard (*Fondation Maison des Sciences de l'Homme, Parigi*)
Sebastiano Bagnara (*Università di Sassari*)
Roberta Bartoletti (*Università di Urbino Carlo Bo*)
Nancy Baym (*University of Kansas*)
Sergio Brancato (*Università di Napoli "Federico II"*)
Jean Burgess (*Queensland University of Technology*)
Enrique Bustamante (*Universidad Complutense, Madrid*)
Gustavo Cardoso (*ISCTE, Lisbona*)
Gianni Corino (*University of Plymouth*)
Patrice Flichy (*Université Paris Est Marne-la-Vallée*)
Elisa Giaccardi (*Universidad Carlos III, Madrid*)
Jeremy Hight (*California Institute of Arts, Los Angeles*)
Emiliano Ilardi (*Università di Cagliari*)
Paula Levine (*San Francisco State University*)
Jorge Lozano (*Universidad Complutense, Madrid*)
Roberto Maragliano (*Università di Roma 3*)
Sara Monaci (*Università degli Studi di Torino*)
Enrico Pedemonte (*"L'Espresso"*)
Xavier Perez (*Universitat Pompeu Fabra, Barcellona*)
Mike Philips (*University of Plymouth*)
Beppe Richeri (*Università della Svizzera Italiana, Lugano*)
Massimo Riva (*Brown University, Providence*)
Gemini Laura (*Università di Urbino Carlo Bo*)
Gino Roncaglia (*Università della Tuscia, Viterbo*)
Roberto Saracco (*EIT ICT Labs, Trento*)
Donald Sassoon (*Queen Mary College, Londra*)
Chris Speed (*Edinburgh College of Art*)
Yvon Thiec (*Eurocinema, Bruxelles*)
Bernardo Valli (*Università di Urbino*)
Ugo Volli (*Università di Torino*)

Journal Manager

Manolo Farci (*Università degli studi di Urbino Carlo Bo*)

Review Editor

Emiliano Ilardi (*Università di Cagliari*)
Andrea Miconi (*Iulm Milano*)

Articles Editor

Romana Andò (*"Sapienza" Università di Roma*)
Tatiana Mazali (*Politecnico di Torino*)
Augusto Valeriani (*Università di Bologna*)
Mario Pireddu (*Università degli Studi Roma Tre*)

Redazione

Alfonso Amendola (*Università degli Studi di Salerno*)
Antonio Camorrino (*Università "Federico II", Napoli*)
Luca Massidda (*Università degli Studi Roma Tre*)
Maria Francesca Murru (*Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*)
Luca Rossi (*IT University of Copenhagen*)
Gianluca Simonetta (*Università degli Studi di Firenze*)
Gabriella Taddeo (*Università degli Studi di Torino*)
Simona Tirocchi (*Università degli Studi di Torino*)
Fabio Tarzia (*Sapienza Università di Roma*)
Gianluca Torrini (*Università degli Studi di Firenze*)

Direttore responsabile ai termini di legge

Giovanni Ragone

Hanno diretto la rivista

Alberto Abruzzese (2013-2015)

Casa Editrice Sapienza

ISSN: 2282-2542

Rivista in attesa di iscrizione nel registro stampa del Tribunale civile di Roma



Questa rivista è pubblicata sotto una licenza Creative Commons Attribution 3.0

Editoriale

Ripensare il medium didattico, di <i>Roberto Maragliano e Mario Pireddu</i>	3
---	---

Saggi

Il tempo della ricreazione, di <i>Alberto Abruzzese</i>	12
---	----

Verso la blended education. Riflettendo su immaginari, media e apprendimento, di <i>Giovanni Ragone, Emiliano Ilardi, Fabio Tarzia</i>	18
--	----

Ritmi e algoritmi, di <i>Alessio Ceccherelli</i>	32
--	----

Un'ipotesi post-science fiction di chiusura delle scuole, di <i>Adolfo Fattori</i>	39
---	----

Imparami l'Internet, di <i>Mafe De Baggis</i>	54
---	----

Oltre gli idoli del senso comune. Per un'educazione (scientifica) al digitale, di <i>Stefano Moriggi</i>	62
--	----

Prolegomeni a una "educazione tecno-estetica", di <i>Pietro Montani</i>	71
---	----

La cultura dell'arte ai tempi del digitale, di <i>Emanuela Pulvirenti</i>	83
---	----

La formazione ri-creata. Ruolo e caratteristiche della pratica artistica con i media digitali nell'innovazione del sistema educativo, di <i>Andrea Balzola</i>	90
---	----

Pratiche

La sociologia dei media e la scuola digitale. Il mutamento socio-educativo nella prospettiva comunicazionale, di <i>Walter Belmonte</i>.....	105
Video-educar(si): dal Digital Video Sharing (DVS) alla meducazione, di <i>Filippo Ceretti</i>.....	126
Personal Learning. L'uso spontaneo dei social media per l'apprendimento, di <i>Emiliano Chirchiano</i>.....	141
IDEAM. Strategie di comunicazione generativa modellate sulla retorica antica, di <i>Gianluca Simonetta</i>.....	149
Giovani sguardi sulla media education, di <i>Cosimo Marco Scarcelli</i>.....	164

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 discettare 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 auspicate 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

Il tempo della ricreazione

Alberto Abruzzese
Università Iulm di Milano

Abstract

Una riflessione sullo spazio delle reti può partire dall'idea che in questo spazio, sempre più dilagante su ogni tempo storico - sociale e di lavoro, privato e pubblico - stia finalmente emergendo ciò che accadeva negli intervalli ricreativi, laddove insegnanti, libri di testo, cattedre e banchi scomparivano. Quei momenti di svago venivano concepiti dalle istituzioni come riposo dalle attività di formazione, come programmata sospensione dal tempo produttivo. Nella società in rete ogni forma di lavoro umano cambia o ha la possibilità di cambiare di luogo e di linguaggio, e dunque potrebbero mutare i rapporti di forza e i contenuti che il lavoro produce. Se si ragiona sulle piattaforme espressive delle reti, occorre collocare al centro della loro messa in discussione la critica dei processi formativi della tradizione. Se si ricerca una effettiva riuscita delle dinamiche di rete, si tratta di piegare in altro senso i poteri e saperi che hanno creato la globalizzazione. Serve quindi lavorare su processi formativi in grado di fornire persone vocate al loro uso interattivo e propriocettivo, in grado di creare contenuti e non di gestire mere technicalità professionali.

Key Words: formazione, vocazione, media, consumi

Dobbiamo affrontare qualcosa che non è né causa né conseguenza. Se la logica del potere è controllare solo conseguenze e non le cause, c'è una bella differenza. (...) [i soggetti della politica] sono stati intrappolati in questa logica di gestione delle conseguenze. (...) Dobbiamo affrontare qualcosa che non è né causa né conseguenza. Dobbiamo trovare qualcosa di terzo.

Giorgio Agamben

Loro non hanno più la stessa vita fisica, e il loro mondo non ha più le stesse cifre: dato che gli uomini sono balzati, nell'arco di una sola vita, da due a sette miliardi, loro abitano un mondo pieno. (...) Loro non hanno più lo stesso corpo né la stessa condotta; nessun adulto ha saputo ispirare loro una morale adatta. (...) Lui o lei non hanno più la stessa genealogia. (...) Non abitando più lo stesso tempo, loro vivono tutta un'altra storia. (...) Noi adulti abbiamo trasformato la società dello spettacolo in una società pedagogica la cui concorrenza schiacciante, vanitosamente incolta, eclissa la scuola e l'università. Senza rivali per tempi di ascolto e visione, per seduzione e importanza, i media già da molto tempo hanno avocato a sé la funzione dell'insegnamento. (...) I ragazzi abitano dunque il virtuale (...). Non hanno più la stessa testa. (...) Attraverso il cellulare (...) abitano dunque in uno spazio topologico di vicinanza, mentre noi viviamo in uno spazio metrico, misurato dalla distanza. Non abitiamo più lo stesso spazio. (...) Lui o lei non hanno più lo stesso spazio, la stessa speranza di vita, non comunicano più allo stesso modo [del nostro], non percepiscono più lo stesso mondo (...). Non avendo più la stessa testa dei genitori, lui o lei apprendono in un altro modo. (...) Ovunque si dice che sono morte le ideologie: sono le appartenenze che esse reclutavano ad essere morte

Michel Serres

Una sterminata saggistica sta celebrando il salto d'epoca in atto: mai forse c'è stato un pensiero così poco univoco e compatto. Solo pochi autori – spesso in contraddizione persino con se stessi (vedi quelli qui citati in epigrafe) – riescono a cogliere la sostanza del trapasso che noi civilizzati e civilizzatori stiamo vivendo. Oppure: stiamo per vivere. E se diciamo “noi” sappiamo che, da *fuori* della nostra sfera, premono anche gli “altri” che restano diseredati e asserviti al nostro destino. Cerco qui brevemente di dire qualcosa a proposito.

Il mio titolo vuole riferirsi al ben noto quanto ormai obsoleto modo di nominare l'intervallo di “riposo” – *disattivazione* – concesso dagli insegnanti agli studenti durante le ore di scuola: implicita ammissione di non avere avuto cura dei loro corpi e con essi della loro persona e dei loro affetti.

Ecco: credo che una riflessione sullo spazio delle reti possa partire dall'idea che in questo spazio, sempre più dilagante su ogni tempo storico, sociale e di lavoro, privato e pubblico, stia finalmente emergendo ciò che accadeva – di mai riconosciuto e dunque mai allora riconoscibile – in quegli intervalli ricreativi, quando insegnanti e libri di testo, cattedre e banchi, *scomparivano*. Restando ovviamente i vincoli e legami dettati dalla famiglia, complice e diretta assegnataria della scuola come primo ingresso nella sfera pubblica. Quei momenti di svago venivano concepiti dalle istituzioni come riposo dalle attività di formazione impartite al giovane per trasformarlo in soggetto sociale. In cittadino. In professionista. Venivano concepiti come programmata sospensione dal tempo produttivo. Lo stesso termine, *sospensione*, usato per definire la pena impartita allo studente *disubbidiente*: prima lezione di una libertà concepita come obbligo e di un obbligo concepito come liberazione.

Mi pare che il titolo che mi sono scelto alluda abbastanza bene alla dimensione ancora di fatto in fieri – ed anzi profondamente osteggiata – di una società in rete in cui ogni forma di lavoro umano cambia o potrebbe cambiare di luogo e di linguaggio persino senza essere avvertita. La qual cosa non vuole dire che solo per questo il lavoro non abbia più un “padrone” ma certamente vuol dire che potrebbero mutare i rapporti di forza e i contenuti che il lavoro produce. Mutare – è bene dirlo subito – non comporta l'idea salvifica di un fine prestabilito, ultimo, ma anzi sanziona quanto ogni mutazione sia animata dal desiderio di dovere sopravvivere restando nella propria stessa ineludibile natura e condizione.

Per quanto sia convinto di questo mio titolo, vorrei infatti che esso non suonasse retorico e neppure furbescamente liberatorio, asservito al “principio speranza” del progressismo occidentale. Se un tempo – dopo le grandi catastrofi di dolore e morte del Novecento – lo slogan fu “non più e non ancora” (anche l'informatica nacque in quel clima di voluta redenzione), ora esso si spezza e lascia possibile solo la sua prima parte: “non più”. La questione è che comunque tanto le retoriche sulla creatività dall'alto quanto quelle sulle culture dal basso vivono ancora dentro la corazza dei regimi sociali della storia. Mentre c'è ancora da capire di cosa parlino i ragazzi durante la loro così espansa “ricreazione”, non sono poche le penetrazioni in rete di molti *insegnanti* dei loro padri. Ecco perché, tra i tanti modi in cui si può ragionare sulle piattaforme espressive delle reti, a me pare molto utile, anzi prioritario, quello di collocare al centro della loro messa in discussione la critica dei processi formativi della tradizione. Se si vuole contare su una effettiva riuscita delle dinamiche di rete, c'è e sempre più ci sarà bisogno di processi formativi in grado di fornire persone adatte – *vocate* – al loro uso interattivo e propriocettivo: in grado di creare contenuti e non limitarsi a gestire pure tecnicità professionali. In sostanza si tratta di piegare in altro senso i poteri e saperi che hanno creato la globalizzazione. Progetto che non può che partire dalla singola persona, primo anello della catena sociale.

Di questa mia noterella devo dare per scontati alcuni presupposti teorici che tuttavia tanto poco scontati sono da rendere difficile intendersi anche tra piccole comunità di persone come quelle degli “amici” in rete (tu dici qualcosa e molti, pur condividendola, dicono l'esatto contrario, credendo di dire la stessa cosa: il discorso passionale può essere cieco; la piattaforma espressiva attinge a regimi di discorso sempre più incoerenti tra loro).

Ritengo dunque scontato sostenere che: a) la tecnologia non è una forma di potenza estranea all'essere umano ma ne è una protesi e dunque una sua continua emanazione e espansione: qui ogni corpo fisico e sociale, seppure in varia misura, va oltre i propri limiti, oltre la propria “pelle” e si “incarna” nell'ambiente che lo ospita; un grave errore metodologico – ma grave per il suo risvolto politico (il punto di crisi di un metodo non è un altro metodo ma un'altra politica) e comune tanto agli entusiasti quanto ai più accaniti critici delle reti – è stato e continua ad essere quello di non sapere vedere nell'innovazione digitale la rivelazione e il potenziamento di dispositivi presenti in

varia misura e con diverse possibilità in antecedenti epoche della civilizzazione e più ancora nelle fasi primitive e arcaiche che la hanno preceduta; b) la sfera dei consumi non è solo il mezzo con cui il potere domina l'individuo ma la soglia che l'individuo attraversa spinto dalla continua trasformazione dei propri bisogni di sopravvivenza in eccedenza e violenza del *desiderio*: senza sfera dei consumi i linguaggi digitali non si sarebbero aperti e sviluppati al di là della loro primigenia origine dentro la guerra come stato d'eccezione della politica e dell'economia; c) il passaggio dalla scrittura e lettura del libro all'intrattenimento in rete (e della rete in noi) costituisce uno straordinario salto di qualità, ma solo a patto che la differenza qualitativa venga cercata e valutata nella vita quotidiana delle persone e non riguardi invece i canoni del sapere alfabetico e dunque delle etiche, estetiche e politiche del soggetto moderno e delle sue istituzioni; d) il regime di crisi permanente avviato dalla globalizzazione sta polverizzando e liquidando tutti i valori del capitalismo storico: stato sociale, democrazia, solidarietà, governabilità: restare impigliati nelle dialettiche – progressiste o reazionarie che siano – della storia occidentale di fatto significa condannarsi ad uno scontro di retroguardia o peggio ancora di *servizio*. Significa dedicarsi a un conflitto strumentalizzato dai poteri che si pretende di abbattere (vecchio paradosso della modernizzazione, del resto, ma questa volta spinto ad livello estremo).

Sia chiaro, l'uso che qui devo fare del termine formazione è ormai completamente inadeguato. Mi sembra un problema al momento insormontabile, dovendo continuare a usare questo termine per la stesura di un testo scritto. Può essere risolto solo narrativamente. Semmai avessimo il coraggio di essere espliciti e la certezza di essere compresi, dovremmo usare il termine de-formazione, in grado di distinguersi nettamente dal significato corrente di formazione (e anche, connessione non indifferente, di in-formazione). Persino il concetto di auto-formazione presenta dei limiti perché lascia al centro del suo significato il soggetto che ne sarebbe il protagonista, mettendo così ai margini la natura di un processo che è invece interattivo e "immersivo".

Dunque, il campo speculativo fornito dalle innovazioni digitali manca sempre più spesso delle parole in grado di definire un concetto e una pratica che siano riversati, sbilanciati sul presente, sullo spazio del tempo presente e dei suoi ritmi. Come credo si debba ammettere – ad onta delle logiche strumentali e deterministiche classiche – i linguaggi del computer sono capaci di produrre effetti immediati, trasparenti o segretati che siano, ma anche effetti sommersi e di lungo periodo. E questi, come si addice alle dinamiche catastrofiche, si rivelano a seguito di una catena di fattori difficilmente prevedibili e accorpabili secondo semplici progressioni lineari. In tal senso i conflitti socialmente programmati fanno da copertura ai conflitti reali. Potremmo dire che parole come formazione hanno vissuto processi catastrofici in gran parte occulti rispetto alle tradizionali scienze di riferimento. Processi che percepiamo come progressiva impotenza del loro significato tradizionale e non ancora come potenza delle qualità che vi si stanno realizzando. Una di queste parole è a mio avviso "capitalismo": la potenza che è stata inventata come *copertura* della più intima violenza della natura umana in quanto tale.

Va colta la differenza tra la dimensione formativa che comunque ha la frequentazione della rete, dalla formazione che impartisce una istituzione destinata a tale specifica funzione. Ne consegue un dato di fatto: i processi formativi in rete, la loro fragranza, non sono la stessa cosa delle modalità di formazione che *si servono* della rete. La densità dei primi è assai distante dalla rarità almeno provvisoria dei secondi. Facebook, ad esempio, è uno straordinario laboratorio di formazione o, appunto, di de-formazione o auto-formazione, mentre invece resta per il momento molto contenuto, limitato e parziale, l'uso che della rete fanno le istituzioni e gli apparati deputati a svolgere attività di formazione: scuola, università, istruzione tecnica e professionale. Credo che questa sia una distinzione fondamentale da fare. L'esperienza messa in gioco dalle istituzioni, solo in casi particolari, particolarmente avanzati – cioè in *aule* dotate di una visione radicalmente anti-

istituzionale, anti-storica, anti-alfabetica, anti-sapientiale – può arrivare a “toccare”, includendola in sé, l’esperienza messa in gioco nel caso di Facebook. Questa – per restare sullo stesso esempio – è una piattaforma espressiva tra le più distanti da altri social network: tanto quelli di altro e più elevato livello e missione culturale (che vuole dire anche affette di complicità di vedute con intellettuali, professionisti, amministratori e politici della tradizione), quanto quelli di più marcata vocazione specialistica e spirito innovativo per contenuti e mezzi (che può volere dire anche espressione di vertici tecnocratici e lobby di potere). Appunto per questo motivo le zone di internet che appaiono più opache al razionalismo strumentale degli apparati tradizionali possono fruttare innovazione di contenuti e pratiche inedite. Qui ci sono infiniti *significanti* di cui rivelare e apprendere il *significato*.

Una formazione che opera in immersione con la rete si apre a territori in cui le marche distintive tra una disciplina e l’altra sono costrette a confrontarsi con una pluralità di esperienze infinitamente più estese e localmente intense. In rete le pratiche di ricerca sono costantemente *distratte* dal loro obiettivo iniziale. Ricordate il giovanissimo Benjamin quando, invece di andare alla sinagoga, si perde nella città e, nel suo divagare senza più meta, prova in sé – un in sé che si è fatto territorio interiore – la potenza di una esperienza erotica altrimenti inattuabile? La distrazione è stato sempre un tabù dell’istruzione. Ma il desiderio è stato sempre anche una tentazione dell’esperienza professionale a *eccedere* nelle proprie funzioni e a deviarne l’obiettivo.

Attraversando internet e social network il mondo è estremamente più variegato e contraddittorio delle sue passate rappresentazioni. Sparse in ogni dove vi sono affermazioni prive di coerenza tra loro. La rete serve a ricomporre e rilanciare le rovine del moderno o almeno ospita chi se ne fa carico volendo approfittarne, ma ospita anche esperienze profondamente *dissipative*. Basta a dimostrarlo l’elevatissimo numero di frequentatori e utenti dei siti pornografici e del gioco d’azzardo. Ma anche un consumo di serialità che fa della fiction tradizionale una sorta di droga. Tutti fenomeni che si sottraggono ai valori della società civile. Insomma, frequentare le reti significa imbattersi in anticorpi in grado di intaccare e mettere in contraddizione con se stessa l’identità forte della sovranità del potere sia sul suo versante più luminoso e promettente, sia su quello più oscuro e terribile.

Si disse all’inizio che un pericolo della rete si sarebbe rivelato proprio nella sua tendenza a facilitare operazioni a scapito di riflessione critica. Ma si può affermare anche che con altrettanta facilità vi emergono fattori di anomia sociale in grado di turbare ogni certezza. Dato che è la persona a intrattenersi con questo mondo disperso, si può prevedere che essa si incontri e scontri al di là delle prigioni normative in cui famiglia, scuola, lavoro, istituzioni, partiti e stati la hanno imprigionata con la forza dei paradigmi della società moderna, con i suoi modelli di civilizzazione. Molti gruppi di resistenza – intellettuali, stampa, associazioni religiose e popolari, corporazioni, persino consumatori – si scagliano istintivamente contro i danni che i linguaggi relazionali delle reti provocherebbero su bambini e educazione, sull’autorità dei genitori, sui vincoli delle prescrizioni sessuali e di genere, sui costumi morali, oppure sulla democrazia, l’opinione pubblica, la sicurezza civile, l’identità nazionale. Questo dimostra che la tradizione è sempre più incerta di sé ed ha *paura* di dovere dichiararsi impotente e di dovere mutare radicalmente i termini e le funzioni della sua *falsa coscienza*. Se il palazzo crolla vanno puntellate le sue crepe.

Motivo per cui c’è un margine di strategia che andrebbe assunto nel creare le condizioni necessarie a fare delle reti un ambiente formativo adeguato alla complessità sociale. Questa sponda consiste nel formare i facilitatori di tali processi sulla base di contenuti in tutto opposti a quelli che hanno educato le classi dirigenti e il popolo dei regimi civilizzatori. Come? Riconoscendo nella persona il dispositivo di potere di cui tali regimi si sono serviti e si servono. E di conseguenza favorendo la presa di distanza della persona dal ruolo che la volontà di potenza del mondo le ha

affidato, assoggettando a sé la sua natura desiderante: gli istinti e pulsioni di sopravvivenza che la rendono complice del dolore e della violenza della società. La persona non va assecondata facendone il bene comune da opporre al sistema in cui abita, ma va al contrario dissuasa dal credere nella sua *innocenza*. L'umanesimo di cui si sono infarcite tutte le politiche delle istruzioni sociali – dello stato o dell'impresa che siano – hanno reso impraticabile questa svolta di paradigma. E al contempo hanno destituito di ogni vitalità la propria tradizione fondativa. Ad una società che riconosce la caduta di reputazione delle proprie classi dirigenti manca il coraggio e l'intelligenza di mettersi a rischio nel potere distraente delle reti. Qui può sfaldarsi lo strategico regime di sicurezza con cui l'immaginario catastrofico dell'industria culturale di massa è stato confinato in virtù di una sorta di doppio regime tra forme di evasione e forme di partecipazione tra loro incomunicabili.

Nota biografica

Alberto Abruzzese è Professore Emerito di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso l'Università IULM di Milano, dove è stato Preside della Facoltà di Turismo, Culture e Territorio e pro-Rettore per le Relazioni Internazionali e l'Innovazione Tecnologica. I suoi campi di ricerca: comunicazione di massa, cinema, televisione e nuovi media, con un interesse particolare verso i cambiamenti sociali collegati all'uso diffuso dei media. È stato per anni professore di Sociologia della Comunicazione presso l'Università "Sapienza" di Roma e presso l'Università "Federico II" di Napoli. Tra le sue pubblicazioni: *Forme estetiche e società di massa* (1973), *Lo splendore della TV. Origini e destino del linguaggio audiovisivo* (1995), *Lessico della Comunicazione* (2003), *L'occhio di Joker* (2006), *Sociologie della comunicazione* (con P. Mancini, 2007), *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media* (a cura, con R. Maragliano, Mondadori, 2008), *Punto zero. Il crepuscolo dei barbari* (Luca Sossella, 2015). Contact: alberto.abruzzo@gmail.com.

Verso la blended education Riflettendo su immaginari, media e apprendimento

Giovanni Ragone, Sapienza - Università di Roma
Emiliano Ilardi, Università di Cagliari
Fabio Tarzia, Sapienza - Università di Roma

Abstract

Il passaggio d'epoca investe nei fondamenti il mondo dell'educazione, trasformando i paradigmi dell'apprendimento, le strutture e le pratiche istituzionali; si intravede il prevedibile scenario futuro – che nel Nord Europa è il presente - anche per i sistemi di istruzione formale, con il *mainstream* che punta verso una visione e una pratica multidisciplinare e sulla soggettività di chi apprende. Ma in questo quadro una questione centrale resta ancora ai margini del dibattito pubblico: la relazione fra educazione e immaginari/media. Quell'esperienza dell'abitare e trasformare il mondo che nei programmi e nelle pratiche scolastiche tradizionali entra ancora attraverso il letto di Procuste dei manuali di letteratura e di storia.

Key Words: educazione; media; immaginari; flipped classroom;

I

Nella fase che ha seguito l'avvento del mondo digitale (dall'economia industriale a quella informazionale, dagli *old media* ai *new media*, dalla cultura nazionale al *glocal*) si sono aperte nei sistemi educativi falle e fronti di crisi su tutti i versanti. Le ragioni sono evidenti, non solo ai mediologi, ma seppure iniziano a essere percepite, anche in Italia, nel dibattito pubblico, e nei *think tanks* dei politici e degli ambienti imprenditoriali più avveduti, le nostre scuole e università stentano a fronteggiare il nuovo paesaggio, e interpretano quello che accade come minacce: la riduzione del *welfare state*, il cambiamento radicale delle conoscenze utili per i lavori e le professioni, l'allargamento delle missioni richieste alle agenzie educative (*lifelong learning*, interazione con imprese e servizi, integrazione con gli immigrati, ecc.), la concorrenza crescente dell'offerta di corsi on line in inglese, la necessità di sintonizzarsi con le pratiche e le mentalità delle nuove generazioni, e così via. Una barriera culturale di fondo segna l'attuale straordinaria difficoltà di trasformazione del corpo istituzionale – quante “riforme” a vuoto... -, ed è il permanere di una ostica distinzione tra lo spazio/tempo dell'educazione formale (prevalentemente “analogico”) e lo spazio/tempo delle reti digitali dove si svolge in massima parte l'apprendimento (come il lavoro e molte altre funzioni essenziali per “abitare” il nostro mondo). Distinzione che naturalmente è insostenibile e destinata a sciogliersi, insieme ad altre: nell'ambiente tecno-mediale e sociale delle reti i due aspetti tradizionalmente distinti del ciclo della conoscenza - vale a dire la ricerca che si travasa nel corpus organizzato delle teorie disciplinari da un lato, e dall'altro la formazione; o in altri termini la produzione e la disponibilità delle informazioni, della ricerca, dell'innovazione da un lato e dall'altro la loro comunicazione, trasmissione e ri-mediazione - si fondono, si alimentano vicendevolmente, e si connettono in nuove architetture. Le forme *digitali* della conoscenza offrono proprio per la loro natura ibrida enormi opportunità, se l'energia che esse sprigionano viene utilizzata in pieno, assumendo quel “salto” epistemologico – causato non solo dalla esplosiva disponibilità di informazioni e di teorie che Internet rende accessibile ma anche dall'apprendimento basato sulla discussione, sulla condivisione, sulla collaborazione, reso possibile dalla conformazione reticolare del principale ambiente di comunicazione.

Il vantaggio strumentale dei *new media* è evidente: lo studente può facilmente incorporare nel suo bagaglio contenuti aggiornati di ricerca, collaborare con *communities* di ricerca o ricerca/azione; e a sua volta produrre contenuti. E l'istituzione potrebbe facilmente funzionare sul serio come infrastruttura di sostegno alle comunità educanti, facilitare il riutilizzo di tutto ciò che è stato condiviso, riarticolare pratiche, percorsi e sistemi, sintonizzarsi sulle abilità digitali più diffuse tra i giovani, senza rinunciare al dialogo tra le generazioni. In realtà i sistemi educativi formali hanno davanti una sola strada possibile: diventare istituzioni ibride con le reti e adottare – qui e là sta accadendo – paradigmi basati su virtualizzazione, collaborazione, *blended learning*, didattica costruttivista, orientamento sul lavoro e sull'innovazione. E dunque, nuovi modelli organizzativi (Ragone, Ceccherelli, & Ilardi, 2011, pp. 91-114). Perciò l'e-learning non va considerato come un fenomeno collaterale, o come una branca specializzata dell'educazione, e in prospettiva non ha senso nemmeno la distinzione tra apprendimento tradizionale, in aula o in laboratorio, e apprendimento on line (del resto, anche nell'e-learning si sta passando dalle logiche della trasmissione del sapere dall'esperto all'inesperto – che sia *time independent learning* o *distributed learning* - verso una maggiore autonomia di chi apprende – un *independent study* sostenuto da più interazione in tempo reale).

Ma le tecnologie, le piattaforme e i *tool* da mettere a disposizione del *blended learning*, che si avvia a diventare la zona di convergenza “naturale” fra i media dell'educazione e le pratiche dell'istruzione formale, funzionano se cambiano i modelli, in coerenza con il motore molto più “profondo” del passaggio d'epoca, nel corpo stesso del soggetto e della sua relazione con la cultura. Pierre Lévy individuava molti anni fa la trasformazione in corso descrivendo la struttura ipertestuale della rete: il *sensu* non è dato in partenza per essere trasferito (il paradigma informazionista, trasmissivo) né è *mediato* nel dialogo risolutore di *problemi* (il paradigma interazionista, metacognitivo) ma è costruito come risultato finale di una rete di associazioni, di annotazioni, di spiegazioni, di “commentari”, di rinvii ad altri testi; comunità di attori legati da una struttura sociale e spesso organizzativa ben definita, costruiscono non solo un *sensu collettivo* e *condiviso* ma anche *suddiviso e distribuito*, con una legittimazione e valorizzazione delle differenze individuali (Lévy, 1996). E l'educazione dovrebbe in ipotesi avvicinarsi a questo paradigma. Certo però, continuando a “leggerlo” su un piano socio-semiotico, ripetendo definizioni che pure continuano ad andare per la maggiore, si rischia di non afferrare il mutamento profondo del soggetto e delle sue pratiche di senso. Un mutamento solo apparentemente recente, in realtà in incubazione da parecchio tempo, e nutrito da oltre un secolo di civiltà dell'immagine e della virtualità: vale a dire – seguendo Alain Touraine – il passaggio da un soggetto che scambiava e socializzava prevalentemente attraverso l'assimilazione a “ordini” sociali collettivi e ad istituzioni tutrici dell'*heritage*, a un soggetto sempre più incline a cercare individualmente un senso nel suo stare al mondo, attraverso la relazione con gli altri (Touraine, 2012). Relazione che passa attraverso un'auto-educazione: etica nel confronto con le storie, disponibili all'infinito nel mondo delle reti; ed estetica nel suo agire la comunicazione (e su questo torneremo). Chi apprende si trova immerso in una interazione simbolica che richiede un forte investimento individuale, in un'interazione per altro esposta alla pressione fortissima dei format dell'industria culturale: ed è probabilmente vitale che il soggetto, compiendo esperienze diverse, “dal vivo” come in rete, impari a costruire, da solo e insieme ad altri, le sue mappe e i suoi “beni”.

II

Proviamo ad individuare i contorni del movimento in corso, nello scenario evolutivo più vicino a noi. L'aspetto più vistoso riguarda naturalmente l'innesto tecnologie digitali/apprendimento. La diffusione dei *devices* mobili e il loro uso precoce da parte dei bambini e dei giovani (3 ore al giorno, più o meno) facilita l'educazione con media digitali, l'utilizzo di più sistemi di accesso alle conoscenze, la delocalizzazione ulteriore e la personalizzazione, sia nei momenti individuali che in quelli collettivi. Secondo alcune ricerche nel 2019 il 50% di tutti i corsi di scuola secondaria in USA si svolgeranno anche online (Horn & Staker, 2011). Per le attività in rete restano importanti i Learning Management System come Moodle, ma emergono altre applicazioni per *tablet* e *smartphone*, più flessibili, di minor costo e in grado di connettersi ad Internet dovunque. Per ora i produttori di *apps* puntano soprattutto su giochi didattici (o *serious games*), con qualche rischio di un apprendimento troppo orientato verso risposte immediate o a breve termine, nella logica dei “premi” tipica dei *videogames*. Ma andiamo “dietro” l'innesto in corso di molto hardware e software: è evidente a tutti che ciò che i *new media* “spingono”, e che diventa la pratica culturalmente dominante, è un apprendimento per navigazione tra siti, antitetica all'ordine lineare della lezione tradizionale: è la centralità del *link*, entro un *search engine* che consente di trovare facilmente e velocemente riferimenti, fonti (più o meno autorevoli), informazioni, di esplorare diversi contenuti in tempi brevissimi, spesso saltando da un'idea all'altra – da frammentarie scoperte ad altre - in

rimandi continui. Un modello di apprendimento che dovrebbe essere corroborato e gestito nell'area specifica dell'educazione - almeno in teoria – con un *user-centered design*, basato sulla possibilità di chi apprende di poter personalizzare i sistemi di navigazione sulla base di obiettivi. E le tecnologie delle *digitized classrooms* (per esempio *tablet* collegati a proiettori o ad altri dispositivi su cui l'insegnante riproduce la lezione o su cui vengono presi appunti istantaneamente visualizzati dagli altri, poi messi online e distribuiti in rete) servono solo se assicurano e facilitano questo tipo di navigazione, e se favoriscono il lavoro di gruppo, emulando in aula ciò che accade on line con applicazioni e piattaforme *social*, come i wiki, i blog o anche Facebook (YouTube, Flickr, Instagram, ecc.) e in generale con tutti i sistemi di condivisione, brainstorming, produzione e discussione dei contenuti.

Le applicazioni digitali basate sulla navigazione in rete e sulla collaborazione in gruppi e *community* sono un forte corroborante per il movimento di fondo che consiste nella riduzione o eliminazione delle lezioni frontali a favore di un apprendimento condiviso, sfruttando le risorse di Internet e le sue potenzialità, mantenendo o no una classe fisica, e comunque responsabilizzando gli studenti nel *learning by doing* collaborativo sia a scuola che nell'impegno a casa. E facilitano la *peer education* (“un gruppo di persone motivate e formate su un tema specifico propongono, in un periodo di tempo ben definito, attività educative informali oppure organizzate ai loro pari, per età o interessi, con lo scopo di svilupparne conoscenze, attitudini, abilità, e di renderli responsabili”) (Zielony, 2003), modello che si avvicina al funzionamento dei social network, anche se può essere integrato in un percorso più tradizionale.

In questo modo il “corso” o la “classe”, reale o virtuale, può cessare di essere un luogo chiuso e autoreferenziale per diventare il punto di partenza e di arrivo di un percorso didattico complesso e articolato (*flipped classroom*), dove gli studenti collaborano concretamente ad attività di ricerca, ma anche di costruzione e comunicazione di oggetti digitali (siti, video, etc.), grazie all'uso intensivo di social media adeguati allo scopo. L'attività didattica vi si presenta come esperienza identificabile in prodotti “reali” (simulati) e resi pubblici (siamo nei pressi del “costruzionismo” di S. Papert: artefatti cognitivi, oggetti e dispositivi che facilitano lo sviluppo di specifici apprendimenti) (Papert, 1994).

III

Il secondo cambiamento visibile è naturalmente più lento del primo, riguardando direttamente i modelli educativi “ufficiali”, che con un processo prevalentemente dal basso iniziano ad aprirsi in senso interdisciplinare e multidisciplinare. In Finlandia una metà delle scuole ha abolito per una metà del tempo scolastico le discipline e spesso la divisione per classi di età: i colleghi dei docenti scelgono i temi sui quali si svilupperà l'apprendimento e i gruppi di studenti si organizzano per le ricerche (aiutati dagli insegnanti, con le loro competenze – quelle sì – disciplinari, che intervengono quando occorre “riempire” conoscenze di base per comprendere un fenomeno o per costruire un oggetto). In altri paesi europei, incluse Germania, Francia, Spagna, si sperimenta nello stesso senso. Ma è una auto-riforma che richiede come pre-condizione una completa o quasi autonomia delle scuole e un cambio di pratiche, mentalità e ruoli degli insegnanti (che hanno comunque interessanti tradizioni all'attivo: si pensi alle prime esperienze di questo tipo in Italia, dagli anni Settanta e anche prima, per esempio con il Movimento di Cooperazione Educativa).

E questo, con tutta probabilità, è il futuro. Le tecnologie digitali lo facilitano, l'ambiente dei media digitali lo spinge. Non si tratta solo di sperimentare, cambiando i programmi, le *flipped classroom*. La società in rete nel suo complesso – e il lavoro con particolare evidenza – richiede programmi di studio multidisciplinari, che integrino risorse formative sparse sul territorio nazionale,

europeo e mondiale, superando le barriere tradizionali ma anche favorendo la formazione “vocazionale”, la riconversione di professionisti, lavoratori, disoccupati, e una più stretta integrazione tra formazione e competenze in possesso delle aziende e dei servizi pubblici. A sollevare critiche radicali ai sistemi scolastici tradizionali, ancora eredi del pensiero deduttivo illuminista, del modello di sviluppo positivista industriale (la fabbrica compartimentata, con una rigida scansione del tempo e una penalizzazione fortissima della creatività, dell’uso del corpo e del movimento), ben oltre i teorici dei *new media*, sono dunque i processi reali. Al netto, potremmo aggiungere, delle illusioni o degli inganni ideologici della *sharing economy*, sotto la coperta della quale si è sviluppata al massimo grado la spinta alla competizione senza freno tra individui (Lovink, 2012). La proposta avanzata da Balzola in questo stesso numero di *Mediascapes Journal*, della “formazione come laboratorio aperto al territorio”, che crea degli *habitat performativi*, cioè reti virtuali e luoghi reali (stazioni creative) che siano centri permanenti di incontro, di scambio, progettazione, produzione e partecipazione del sapere teorico e creativo, è dunque coerente con le nuove culture e – aggiungeremo - con i tentativi di innovazione nel rapporto fra apprendimento e lavoro (in qualche misura “creativo”, o anche no), come i FabLab, e così via... In fin dei conti se – come sostiene Jeff Koons in una intervista televisiva a Bonito Oliva, trasmessa l'8 ottobre 2015 su Rai 3, - “l'arte ha il potere di connettere senza sforzo tutte le forme dell'intelletto umano”, le sfide che le società di oggi devono affrontare sono così complesse da rendere implausibile qualsiasi confine disciplinare.

IV

Il terzo vistoso movimento è la diffusione dei MOOCs (*Massive Open Online Courses*), di cui si occupano altri contributi a questo numero della rivista. Tralasciando molti aspetti, osserviamo che il loro successo sembra derivare da una omogeneità *integrale* ai format industriali dominanti in rete: iperframmentazione, *serendipity* e creazione di storie formative a coerenza debole. Tipicamente, unità che ruotano attorno a una videolezione di 10-15 minuti, collegata ad alcune letture online di informazione o approfondimento, prodotte dal docente o liberamente rintracciabili on line più uno o più *topics* da discutere nel forum dedicato. In definitiva la conoscenza è disseminata e destrutturata in una varietà di nodi liberamente percorribili e non ordinati coerentemente; l'interazione diretta con il docente o con il suo staff è nulla o molto ridotta. Il docente spiega i punti essenziali, mentre problematizzazione e approfondimenti successivi sono affidati all'iniziativa autonoma dei partecipanti (ma gli utenti realmente attivi nei gruppi di discussione sono proporzionalmente pochi) (Boninu, 2014, pp. 70-83). L'ispirazione, più che al “prosumerismo” di Toffler (1980) sembra riferirsi alla “wikinomics” di Tapscott e Williams (2010), un incrocio tra *venture capitalists*, che hanno ben intuito il potenziale economico dell'operazione, e *crowdsourcing*. I MOOCs sono infatti sperimentati e studiati soprattutto dalle università come incubatori di un modo diverso di costruire *e-learning*, ma anche da *start up* come Coursera e Udacity che mirano al nuovo modello di business, incardinato sull'individuazione di nuovi mercati e nuovi bisogni dei consumatori, dove la qualità del prodotto è garantita da testimonial di eccezione: le università stesse. Quanto ai risultati, una recente ricerca della Penn University, diffusa nel dicembre 2013 (Perna et al., 2013) dimostra che la percentuale media di partecipanti che concludono il corso rispetto al numero di partenza è davvero molto bassa, del 2-4%, con punte del 6% per quei corsi che prevedono un impegno personale minore (ad esempio nella quantità di letture assegnate).

V

Riassumiamo e approfondiamo. Prescindendo dai MOOCS, che più che altro standardizzano, semplificano e rivendono pratiche di *e-learning* aggiornate, il cambiamento che si profila ha caratteri solidi, con un retroterra teorico e una modellizzazione pratica del processo di apprendimento, sul piano cognitivo ed ergonomico, pedagogico e organizzativo, in una oggettiva convergenza con l'evoluzione del *blended learning*; soprattutto perché si fonda su una interazione con risorse e esperti esterni intrecciata con l'interazione cooperativa tra i partecipanti; sull'integrazione dell'aula nel processo di rete; e in definitiva su un apprendimento cooperativo, polarizzato e tematico. Sul piano organizzativo, tutto questo richiede istituzioni educative aperte e ibride, mentre le logiche "chiuse" delle aziende e quelle per altri versi non meno chiuse degli ordinamenti scolastici e universitari fanno da freno. Le istituzioni dovranno quindi mutuare i paradigmi teorizzati fin dagli anni Ottanta per le Learning Organizations, in cui è prevista l'integrazione di diversi attori: il singolo, il gruppo, il docente/tutor, la *community* in rete, l'utilizzo di strumenti comunitari nella ricerca, nella costruzione di *learning objects*, nella narrazione in rete delle esperienze, nella costruzione di reti tematiche, e nell'autovalutazione delle reti. E dovranno farlo in un contesto in cui assume ancora più importanza il *net criticism* nei confronti di una retorica delle tecnologie e dei media digitali spesso insopportabilmente pervasiva, se non manipolatoria (Keen, 2007; Lovink, 2011; Morozov, 2013; Maxia, Nutini, & Traverso, 2014) e comunque in favore di un uso riflessivo di Internet e dei social media, e dell'utilizzo di strumenti per gestire la privacy, le situazioni di rischio, la tutela dei propri diritti online.

Intanto le sperimentazioni ci sono, e anche – ovviamente – le criticità nelle esperienze di *flipped classroom* e/o *peer education*, come in generale nel *blended learning*. Non siamo specialisti, ma come molti altri – e da anni – sperimentiamo e affrontiamo difficoltà che sono spesso di tipo organizzativo e di *design* del percorso: carenze di tutoring, carenza di formazione e di pratica su questo piano degli insegnanti, eccesso insostenibile di attività, difficoltà di socializzazione nel lavoro di gruppo on line, carenza di abilità "tecniche" degli studenti nella produzione di oggetti, carenza di radicamento in ambienti istituzionali, di impresa o almeno di laboratorio in cui siano all'opera vere competenze professionali, o mancanza di una programmazione adeguata dei tempi (apprendere dura fatica). Oppure i punti critici riguardano temi e "contenuti" dell'apprendimento, non abbastanza contestualizzati rispetto all'esperienza personale dei corsisti (*life-centered*), allo svolgimento di compiti operativi (*task-centered*), e alla risoluzione di problemi. Gli oggetti che si producono dovrebbero essere costruiti utilizzando il più possibile *digital libraries* qualificate, dovrebbero essere se possibile autoconsistenti e diventare stimolo o spunto per processi di apprendimento in altri gruppi e altre community. In definitiva, infatti, lo scopo ultimo del processo didattico risiede nella riflessione metacognitiva e nell'azione produttiva, dove le competenze acquisite dai singoli possono naturalmente essere valutate)¹.

VI

Fin qui il plausibile futuro e una sperimentazione attuabile negli interstizi degli ordinamenti istituzionali... Ma ora vorremmo riaprire il discorso che abbiamo aperto e lasciato in sospeso ragionando sul senso attuale della socializzazione (con Touraine), e riportarlo nella dimensione accertata e specializzata dell'"educazione": tra le varie etimologie del termine ("tirar fuori", nutrire...) quella che preferiamo è *e-duco*, ti guido fuori dal tuo stato (verso un altro stato...).

Naturalmente lo spostamento dell'equilibrio io-noi e io-tu sull'auto-educazione partecipata comporta una ridefinizione sia del ruolo di "guida" che del "verso un altro stato". La "guida" come scambio simbolico attraverso il quale si formino delle conoscenze. L'"altro stato" come produzione culturale collaborativa. E quindi occorre concentrare l'attenzione su ciò che presidia e forma lo scambio simbolico e la comunicazione (intesa come co-produzione del senso): vale a dire immaginari e media, i "luoghi" del nostro abitare il mondo, della memoria, dell'*heritage* (l'attività di ri/mediazione del patrimonio culturale) (Ragone, 2014; Ragone, 2015). Tradizionalmente, nella scuola e nell'università, immaginari e media venivano in genere occultati, o forse *dovevano* essere il più possibile occultati, a garanzia del mantenimento di una centralità culturale dei saperi formalizzati rispetto all'apprendimento informale. Ma oggi essi tornano necessariamente al centro di un paradigma dell'educazione che veda come protagonista il soggetto nel suo acquisire le conoscenze prodotte e accumulate, sì, ma attraverso la decisiva esperienza della ricerca di senso attraverso lo scambio con gli altri, con le storie degli altri, e con la costruzione di modelli e forme estetiche.

La scuola tradizionale, in Italia quella gentiliana, raccontava storie e forme assimilandole a codifiche sistematiche, storico-manualistiche (le materie umanistiche) o pretendeva l'assimilazione di nozioni e di teorie astratte, mostrandone solo a volte le implicazioni concrete (le materie scientifiche). Il DNA dell'educazione, i suoi programmi, erano coerenti con il sistema che in ogni nazione assimila l'individuo ai diversi ordini codificati: le discipline, la mitologia comunemente accettata o l'ideologia imposta, le funzioni sociali, ecc. A rileggerli, anche i programmi "positivisti" stabiliti dai governi italiani della Sinistra storica di fine Ottocento – e distrutti da Gentile – erano sì basati sull'apprendimento di abilità tecniche utili alla vita pratica e al lavoro, ma erano anche impregnati in modo impressionante dalla ossessione verso il comando sociale e dalla connessa codificazione "povera" di una pedagogia popolare. E in definitiva il Novecento, prima per i borghesi, poi per tutti, ha comportato una costante e sempre maggiore schizofrenia fra ciò che generalmente riguardo agli immaginari si studiava (i classici antichi e italiani e la storia della letteratura italiana, più pillole di storia dell'arte, e mappe concettuali ed evenemenziali di storia della filosofia e di storia), e le storie che si affollavano nel nuovo ambiente dei media di massa, un ambiente e un gigantesco campo di osservazione e di vita virtuale, che veniva tenuto all'esterno dell'educazione, in un quadro che i diversi regimi liberali, fascisti, democristiani (con un sostanziale consenso dei comunisti) hanno condiviso. A scuola schemi e pochi testi, a casa il cinema e l'*entertainment* radiotelevisivo. Il ciclo della cultura, dagli immaginari (storie condivise) → alla memoria → all'identità → all'*heritage* (lavoro sugli immaginari), non doveva essere sottratto al comando di agenzie educative di stato, luoghi di ri/produzione della mitologia dominante attraverso una *forma mentis* e pratiche fondamentalmente scritte, adatte a perpetuare nelle masse l'equilibrio oscillante fra l'ordine sociale e politico (la scuola insieme alle altre istituzioni pubbliche) e le zone di trasgressione (in generale pertinenti al *loisir*: avanspettacolo, ballo, cinema, show televisivi, ecc.). Finché il sistema non è andato in crisi, negli anni Sessanta, con una ondata di consumi creativi, e con nuovi insegnanti che hanno cercato modelli alternativi. Risale a quel periodo un tentativo di rifocalizzazione dell'apprendimento, attraverso una ridefinizione dei rapporti fra "materiale" e "immaginario", in alternativa di fatto ai programmi e ai paradigmi delle discipline. Ma tutte e due le zone, il materiale e l'immaginario, nonostante l'arrivo delle *Annales* francesi, sono restare sostanzialmente ai margini dell'educazione anche nei decenni che sono alle nostre spalle.

Oggi, indeboliti gli ordini tradizionali, disciolte le distinzioni tra spazio della cultura alta o istituzionale e spazio del consumo, spostato il senso sul soggetto come protagonista a cui si chiede imperativamente di trovare se stesso nello scambio simbolico, immerso in un mondo

multiculturale, denso di storie che hanno radici in culture diverse, lo scenario è radicalmente cambiato. L'insegnamento, nelle scuole e nelle università, molto meno.

VII

Oggi le informazioni sono prodotte, accumulate e rese disponibili prevalentemente in rete, dove tendono ad assumere forma di racconto, tanto più nei social network. La funzione sociale e identitaria delle storie, contrariamente a quanto si teorizzava negli anni Novanta, sembra rafforzarsi: più aumenta l'incertezza sui rischi sociali, più si scatenano i media come principale sistema di controllo ma anche di costruzione delle soggettività (Ragone, 2012). Troppo superficiale il ragionamento secondo il quale le nuove generazioni, in un caos culturale che *pour cause* si cerca di assimilare a quello post-caduta dell'Impero Romano, devono inventarsi tutto *ex novo*, tesi sostenuta per esempio da Nancy (2015): il ciclo che continua a collegare immaginari, storie, memoria, identità ed *heritage* si riproduce, in forme nuove, anche nel nuovo ambiente dei media. Già Manuel Castells, nel suo celebre quadro *fin de siècle* sulla società in rete, iniziava a bilanciare la teoria sullo "spazio globale dei flussi" e sul "tempo senza tempo" con il riconoscimento di nuovi processi di costruzione delle identità collettive, ancorati alla memoria ("locale") e alla riflessione (progettuale), entrambi sostenuti da racconti (in prevalenza religiosi o ecologici) (Castells, 2002; Castells, 2004). È vero che Internet apre la possibilità di costruirsi in totale libertà i propri percorsi in base al desiderio, al sentimento o al link cognitivo del momento, in modo tale che i nuovi soggetti della comunicazione digitale sono in grado di navigare e frantumare la propria identità tra migliaia di microstorie o di produrre essi stessi le loro storie. Ma proprio in risposta a una così potente riconfigurazione delle soggettività, rimane culturalmente e socialmente indispensabile per gli individui quel "lavoro" che consiste nel fare esperienza degli immaginari e delle storie che li veicolano nella memoria collettiva; e anzi la relazione con le storie degli altri – e con le forme del sé – ha trovato più potenti mezzi di produzione nella versatilità dei format e nella virtualizzazione delle tecnologie digitali. Perciò lo storytelling è letteralmente "esplosivo" con la società delle reti.

E allora la scuola deve fare un "salto", e diventare luogo di esperienza, analisi, critica e ri/mediazione di ciò che un tempo era diviso e reso invisibile: la mitologia collettiva, l'esperienza del consumo, sinestetica, simultanea, spettacolare, e la stessa struttura ed evoluzione dei media, e in particolare dei format che modellano le storie, sotto l'impulso non solo delle strategie delle grandi multinazionali della comunicazione ma anche di miliardi di persone più o meno attive. Scambiare esperienza, con migliaia di personaggi della *fiction*, e con decine o centinaia di amici, ancora in un mondo virtuale, quello di Facebook, è la vita quotidiana e costituisce gran parte del lavoro di apprendimento dell'umanità. Si ripete in un certo senso su scala gigantesca e in tempi enormemente più rapidi quel ciclo culturale che attraverso il romanzo e il giornale aveva portato tra il XVII e il XIX secolo alla socializzazione a distanza e alla potenza artificializzata, inconscia e disorganizzante della metropoli. L'ambiente della nostra vita immateriale, che invade nel profondo quella materiale, cambia struttura a ritmi ormai rapidissimi: pensiamo a fenomeni evidenti ed imponenti degli ultimi anni, come l'accentuarsi delle dinamiche seriali (la nuova serialità televisiva, le lunghissime saghe cinematografiche e romanzesche, la trasformazione dei videogame in grandi universi narrativi, ecc.); come la più forte drammatizzazione dell'intreccio/conflitto sempre più stretto e profondo fra le identità "globali" e di flusso e quelle nazionali e locali – i nuovi racconti su medio oriente e immigrazione; come l'esplosione dei *prosumer* (non più solo consumatori ma anche produttori individuali o in *community*), con annesso movimento di *crowdsourcing*, *crowdfunding* e micro-industria creativa.

VIII

Immaginari, storytelling e conoscenze accumulate dalla ricerca, non confinabili in due “aree” distinte. In conclusione, proviamo a riflettere sulle nostre esperienze. Alcuni anni fa, cominciando a studiare le migliori pratiche per la valorizzazione dei patrimoni culturali nella *network society* abbiamo fatto un esperimento con gli studenti (Mediologia, Facoltà di Lettere della Sapienza). Nel 2009 il comune di Roma aveva commissionato a Franco Zeffirelli la realizzazione di un video promozionale sulla città eterna, *Omaggio a Roma* (Zeffirelli, 2009), stanziando svariati milioni di euro. Lo spot è esteticamente impeccabile con Monica Bellucci e Andrea Bocelli che ripercorrono le bellezze classiche di Roma (collocate esclusivamente nel centro storico) sulle note della *Tosca* e della *Turandot* di Giacomo Puccini. Ma a quale pubblico è diretto? Prendendo spunto da questo video ma senza mostrarlo agli studenti, abbiamo chiesto loro di creare una serie di spot promozionali per Roma. Il risultato è stato completamente opposto a quello di Zeffirelli: i video degli studenti sono sincopati *mash-up* di spezzoni cinematografici, serie tv e scene di *videogame* in cui appaiono i vari contesti di Roma (Gruppo Gulliver, 2011). Insomma per Zeffirelli Roma è una quinta operistica e in parte cinematografica, per gli studenti invece il cinema la fa da padrone insieme alla televisione e ai videogiochi. E mentre per Zeffirelli la Roma da valorizzare è essenzialmente quella di una guida del Touring Club, per gli studenti sono beni culturali anche l'EUR della serie *Romanzo Criminale*, la Garbatella dei *Cesaroni*, Ponte Milvio di Moccia, gli attori famosi che l'hanno attraversata o gli avatar che combattono in *Assassin's creed*, etc. Ogni soggetto filtra e organizza memoria storica e culturale attraverso narrazioni, metafore, simbologie di un immaginario che è essenzialmente mediale, ed evidentemente Zeffirelli agisce mitologie, immaginari e forme narrative diversamente dai ventenni attuali. Questa conclusione, che in un *mediascape* multimediale dovrebbe essere da decenni un dato acquisito, è invece totalmente estranea alle istituzioni culturali e politiche che infatti non riescono ad attrarre un pubblico più giovane verso le bellezze del nostro paese in quanto si ostinano in buona parte ad utilizzare strategie comunicative “libresche” perfino quando si cimentano con i media audiovisivi (video di Zeffirelli) o digitali (basta consultare un qualsiasi sito internet di un museo o di un'area archeologica).

Ma l'ignoranza sull'ambiente mediale e sugli immaginari che le persone “abitano” è ancora più estesa nelle istituzioni educative. Se un insegnante deve spiegare ai suoi studenti la Seconda Guerra Mondiale, comincia di solito con l'elencarne le cause (essenzialmente politico-ideologiche ed economiche), poi racconta i fatti (essenzialmente battaglie, con qualche excursus sulla vita quotidiana durante la guerra), infine ne spiega gli effetti (essenzialmente politico-ideologici ed economici). E tutto l'immaginario di massa prodotto prima, durante e dopo la guerra? Nei casi più fortunati, la visione di qualche film sull'Olocausto. Numerosi e prolungati sbadigli da parte degli studenti. Forse perché non sono interessati? Perché fanno parte di una generazione viziata e consumista che vive in un eterno presente e rifiuta la dimensione della Storia e della memoria? Forse perché gli studenti già conoscono la Seconda Guerra Mondiale, ma raccontata attraverso forme narrative e medialità differenti. Alcuni di loro hanno già combattuto quella guerra e vissuto da protagonisti lo sbarco in Normandia giocando a *Medal of Honor* o la riconquista di Stalingrado impersonando il soldato sovietico di *Call of Duty*; altri avranno visto *Salvate il soldato Ryan* o le serie tv prodotte da Spielberg; altri ancora magari si sono fermati a guardare un documentario di History Channel sui misteri di Hitler o sugli amori di Mussolini. Rispetto alle passate generazioni che incontravano per la prima volta la Seconda Guerra Mondiale a scuola - e il docente poteva

contare almeno sulla loro curiosità - quelle attuali già ne hanno fatto esperienza, essenzialmente in maniera ludica o spettacolare. E lo stesso vale per altri periodi storici o artistici: si pensi ad esempio ai videogiochi strategici ambientati nell'antica Roma (oltre a film come *Gladiator* o a serie tv come *Spartacus*), a quelli che fanno rivivere l'età degli imperi post napoleonici (già protagonista del gioco da tavolo Risiko), o ai Borgia rappresentati nella serie tv e in *Assassin's Creed II*. Come gli studenti universitari trasformati in *videomakers* non ignoravano l'importanza del Colosseo, di San Pietro o di Piazza Navona ma semplicemente collocavano tali monumenti in un ambiente di immaginari e media diverso dal racconto di un manuale di storia dell'arte, allo stesso modo gli studenti di scuola possiedono una disordinata conoscenza delle principali epoche storiche e artistiche, almeno dal punto di vista visuale, anche se magari non sanno collocarle cronologicamente e in un rapporto logico-causale. D'altronde se c'è un fenomeno che ha caratterizzato gli ultimi trent'anni è proprio quello delle riscritture della Storia da parte dell'industria culturale (romanzi, film, serie tv, *videogame*, *graphic novel*, etc.), parallelo alla esplosione dello *storytelling* come principale strumento di comunicazione e trasferimento di informazioni della *network society*.

La maggior parte degli insegnanti – e vale anche per l'università - non ne tiene conto, e spesso non ha gli strumenti per leggere questi immaginari e questo tipo di memoria. E lo scontro tra media e immaginari di riferimento che si svolge in aula è spesso drammatico (i media sono un mondo in drammatico conflitto, lo scopri McLuhan). Le forme narrative con cui sono cresciuti gli studenti sembrano irriducibili a quelle del docente. Eppure proprio qui va trovata una mediazione: tra un racconto filologicamente corretto di eventi storici, filosofici o artistico-letterari e le storie e le forme ludico-spettacolari in cui sono cresciute le nuove generazioni (Martella & Ilardi, 2009; Tarzia, 2012).

Proviamo a fare un esempio (basato su una nostra esperienza di *flipped classroom*). Nel 2014 durante un laboratorio su Videogiochi e Beni culturali (Scienze della Comunicazione, Università di Cagliari) è stato chiesto a tre gruppi di studenti di progettare dei *videogames* che valorizzassero il patrimonio archeologico della Sardegna. È stata data loro la massima libertà nella scelta del territorio, del genere videoludico, del *gameplay*, ma dovevano rispettare un'unica condizione: che uno o più obiettivi previsti dal gioco dovesse svolgersi per forza sul territorio (sul modello degli ARG, *alternate reality game*), obbligando quindi il giocatore a recarsi fisicamente nel luogo per portare a termine le missioni. Poiché il valore aggiunto dei siti archeologici sardi è di possedere numerosi reperti cartaginesi due gruppi hanno deciso di ambientare la loro storia durante le guerre puniche. E per costruire la sceneggiatura hanno dovuto leggersi tre voluminosi testi accademici riguardanti proprio le lotte tra romani e cartaginesi. Secondo la loro testimonianza, per la prima volta hanno studiato volentieri, perché l'obiettivo era centrato in modo creativo (sia come *task* che come *problem*): conoscere la storia antica non semplicemente per possedere un bagaglio culturale ma per costruire nuove storie in base alle loro preferenze. Nel 2015-2016, lo stesso sistema applicato alla letteratura: l'obiettivo è di riadattare (a loro scelta: per il cinema, per la televisione, per il fumetto, per l'universo videoludico) un romanzo di Jane Austen. Progetto o lavoro di gruppo permettono una interazione e scambio tra immaginari. E permettono al docente di inserirli in un processo. Ovvio che per ottenere risultati: bisogna abbandonare una rigida divisione disciplinare, per utilizzare miti, metafore, immaginari che attraversano i secoli e sono fondamentali anche oggi; occorre che il docente conosca, almeno a grandi linee, l'immaginario di riferimento dei suoi studenti e i media che essi utilizzano; occorre abbandonare un sistema rigidamente cronologico e logico-causale di comunicazione della cultura (sia essa arte, storia, filosofia, letteratura, etc.; ma vale, con altre tecniche, per le conoscenze scientifiche e tecnologiche). È molto meglio partire dalla fine, magari dall'ultima rifunzionalizzazione ludica o spettacolare del

concetto o della metafora che il docente vuole insegnare, quella cioè che fa parte dell'immaginario dei suoi studenti; e poi, dopo averli incuriositi, costruire insieme teorie e analisi più astratte.

IX

Partire dalla fine? Non è un percorso immune da insidie, e soprattutto dalla ricaduta piatta in quella che potrebbe essere chiamata la sindrome di *Moby Dick*. È noto come gli editori abbiano avuto vita facile nel ridurre ad un libro per ragazzi l'opera di Melville. Hanno lasciato l'inizio e la fine, e tagliato il corpo del testo. La prima parte di *Moby Dick* è un racconto di formazione: Ismaele parte alla ricerca di avventure per mare. La parte finale è un racconto bellico-epico: la caccia finale alla balena bianca e il naufragio del Pequod. Ma la maggior parte dell'opera consiste in una complessa catalogazione filosofica dell'universo, della vita e delle attività di bordo, dei cetacei, della tecnica di caccia etc.. : è questa la sezione che veramente interessava a Melville, ed è anche, per il lettore dell'epoca e per quello più moderno, quella più indigesta. Melville era così bravo da riuscire ad ingannare il lettore; lo irretiva propinandogli l'immaginario a cui il lettore si riferiva (quello del romanzo d'avventura), lo conduceva con sé attraverso trecento e più pagine di puro enciclopedismo filosofico e infine lo faceva uscire felice e contento, immergendolo nella catartica battaglia finale contro la balena bianca, con il fatale naufragio. Ecco, quello che dobbiamo evitare nella didattica è la banalizzazione di questa pur affascinante tecnica: attirare lo studente, e farlo uscire contento, magari lasciandolo sfogare con la produzione di "oggetti". Ridurre il tutto alla testa e alla coda, a un libro per ragazzi. Ma nemmeno replicare la strategia della fase centrale di "elencazione dei capodogli", può andare bene. L'idea estrema e già gesuitica dell' "utile col dolce" è, in qualsiasi modo la si guardi, superata. Come fare allora?

Innanzitutto, occorre "guardarsi dagli studenti". Quello medio tende sempre a spostare sul presente, sull'immediato il suo potenziale di coinvolgimento, a fermarsi sul dato conosciuto e da lui frequentato. È un problema serio, perché chi è cresciuto in un universo mediale istantaneo, lavorando su una identità immersa tende a non darsi una visione strategica, in favore della ricerca immediata del soddisfacimento del desiderio. Scosso da continui "innamoramenti", e mai tentato dall'amore, prende fuoco in ogni istante, ma si spegne subito. Il primo scopo del processo di apprendimento dovrebbe essere, da parte della "guida", quello di ri-coltivare la facoltà della continuità passionale. Non basta quindi "catturare" lo studente con una serie di espedienti che partano dal suo mondo per condurlo ad una conoscenza più ampia: bisogna *tenercelo* in quel mondo. Prima di capire ad esempio che il passato può essere fondamentale per interpretare il presente (come sosteneva Benedetto Croce, la storia è sempre contemporanea), deve *sentire e comprendere* – e qui entrano inconscio e pensiero cognitivo - che noi siamo perché qualcun altro è stato, e prima ancora che quando pensiamo e leggiamo il passato, e gli immaginari passati, noi pensiamo sempre a quelli presenti. È qui che bisogna intervenire: sulla sua attualizzazione del passato. Perché ci interessano gli egiziani? O i romani? Per i loro misteri e le loro bizzarrie, cioè per la loro diversità? O per la paura dell'ingovernabilità del sociale che oggi ci agita? Oltre all'esotismo, per il confronto con l'oggi. Imperi spietati e strutture sociali a piramide ci fanno capire meglio i sistemi democratici e di massa, e in generale i meccanismi di tenuta della cultura e della società.

In secondo luogo, occorre "guardarsi dai docenti" (in questo caso da noi stessi). Nella fase di passaggio dall'ingresso/cattura di interesse e chiamata in causa degli immaginari e delle storie possedute da chi apprende alla fase finale di ri/mediazione e creazione, l'insidia maggiore è infatti quella che l'insegnante ricada nella didattica intesa come trasmissione di teorie o, ancor peggio,

come replica (insegno quello che mi hanno insegnato, come me l'hanno insegnato). Sappiamo che non funziona, ma il problema resta: qual è il ruolo che in definitiva attribuiamo alla teorizzazione? Studiare i cartaginesi, per rifarsi all'esempio esposto nel paragrafo precedente, per conoscerne l'identità culturale, certo anche in chiave oppositiva e attualizzante, implica un investimento di approfondimento e di analisi superiore rispetto ad un lavoro di apprendimento finalizzato all'applicazione "pratica", alla ri/mediazione che per forza di cose selezionerà elementi e strutture adatte al riuso (cioè della produzione del *videogame*, nel nostro caso), e dunque parziale. Occorre (ancora) un investimento in una certa misura "fine a se stesso". Nelle università americane, d'altra parte, lo studio sull'antichità è spesso considerato materia fondamentale proprio perché concepito come laboratorio di analisi preparatoria al ragionamento politico puro (pensiamo ad esempio agli studi di Luttwak sulla strategia geopolitica dell'impero romano e di quello bizantino, che hanno un evidente rapporto con la politica estera americana postvietnamita e postirakena). Una comprensione più approfondita dei processi vi viene "rigiocata" sulla soluzione di problemi di oggi (forse non a caso, del resto, una delle ultime pratiche didattiche diffuse negli Stati Uniti, e patrocinata da Apple, è il CBL, *Challenge Based Learning* (<https://www.challengebasedlearning.org>), basato proprio sulla sfida di porsi e risolvere problemi reali). Ma queste considerazioni sembrano implicare conseguenze su cui ragionare, sul rischio di forti differenze di livello ("operatori" culturali? intellettuali e classi – ancora – dirigenti?).

Torniamo al pericolo del rientro nell'alveo della didattica tradizionale durante la fase "centrale" dell'apprendimento. Come uscirne? Cosa fare una volta "agganciato" lo studente? In primo luogo, si è detto, provare a tenerlo "dentro", a farlo appassionare con le risorse possibili di *storytelling*, dal flashback alla suspense. Cercare molti esempi che possano attraversare l'insieme di un processo culturale, dalla letteratura al cinema, dal gioco allo sport, dall'architettura all'urbanistica, dalla musica alla pittura (ed era come si è già accennato la strada intravista dalla scuola italiana prima del ritorno all'ordine dei governi di questo secolo, quando le più innovative elementari del paese, soprattutto in Toscana o in Emilia Romagna, prevedevano lo studio di un qualsiasi "oggetto" attraverso il coinvolgimento diretto dell'alunno, ma anche l'apporto di diversi docenti di varie materie in grado di sviluppare il loro singolo sguardo in relazione a quello degli altri). Poi arriva il fatidico frangente in cui è necessario approfondire l'analisi. E occorre allora cominciare ad aprire delle finestre (rovesciando il percorso tradizionale di lavoro teorico dentro il quale si aprivano momenti di box pratici); organizzare dei momenti di sosta nei quali mostrare il meccanismo della ricerca, discutere delle tesi, avviare delle comparazioni metodologiche, secondo una tecnica che alcuni storici contemporanei, primo fra tutti Robert Darnton, hanno saputo predisporre e mettere a punto. "Praticizzare" per così dire la teoria, e guidare gli studenti nel ruolo di studiosi in erba, facendo loro sentire l'illuminazione del congegno, il fascino della composizione, della costruzione della ricerca. Questo è forse il modo per aumentare lo spessore nell'articolazione finale, quella del riuso e dell'applicazione, che acquista anche un valore di evidenza teorica e metodologica. Neutralizzando, almeno all'università, un ultimo pericolo che prende spesso purtroppo l'aspetto del "professore a contratto", portatore di competenze. Se per esempio nelle nostre lauree magistrali in giornalismo si insegnasse un po' meno ad usare tecniche (sottoposte ad un ricambio continuo) e un po' di più a tenere insieme teorie e creatività, la qualità oggi infima della nostra informazione ne trarrebbe certo giovamento.

Nota biografica

Giovanni Ragone insegna Mediologia alla Sapienza Università di Roma, dove ha fondato e diretto il DigiLab, centro di ricerca sulle tecnologie digitali per la cultura. Sociologo dei processi culturali, nel suo percorso intellettuale ha attraversato media e immaginari, letteratura e arti, educazione, editoria, pubblicità, digital heritage e beni culturali. È stato consigliere per l'università e la formazione superiore dei due governi Prodi. Fra i saggi più rilevanti: *L'immaginario della fine*, in *Lo spettacolo della fine. Le catastrofi ambientali nell'immaginario e nei media*, Guerini e Associati 2012; *Per una mediologia della letteratura. McLuhan e gli immaginari*, in *Tecnologia, immaginazione e forme del narrare*, Ed. L. Esposito, E. Piga, A. Ruggiero, "Between", IV. 8 2014; *Radici della sociologia dell'immaginario*, in "Mediascapes Journal", 4, 2015; *Analogie 3. Il medium pubblicità*, Liguori 2015. Contact: giovanni.ragone@uniroma1.it

Emiliano Ilardi insegna Sociologia dei processi Culturali e Comunicativi, Communication Management e Narratologia e digital storytelling presso i corsi di laurea in Scienze della comunicazione e in Filosofia e Teorie della comunicazione (entrambi erogati in e-learning) dell'Università di Cagliari. Sull'e-learning e il rapporto tra didattica e nuove tecnologie ha pubblicato: ILARDI E., GOLLA E., FAVRIN V., (2015), *Dal Blended Learning al Transmedia Storytelling come modello per l'e-learning: il caso del corso di Scienze della Comunicazione*, in Calidoni P., Casula C., *Education 2.0: Esperienze, riflessioni, scenari*, Cagliari, CUEC, Ceccherelli A., Ilardi E., Ragone G. (2011), *L'università delle reti*, "Scuola Democratica", vol. 3; Ilardi E., Ceccherelli A., Ragone G. (2011), *Net collaborative learning: le potenzialità della rete nei corsi universitari*, in Ligorio M.B., Mazzoni E., Casini Schaerf M., Simone A. (a cura di), *Manuale di Didattica Universitaria OnLine Vol II. Esperienze*, Napoli, Scriptaweb, Contact: ilardi@unica.it.

Fabio Tarzia è docente di *Sociologia dei processi culturali e comunicativi* presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Si occupa di sociologia della letteratura e dell'immaginario, sociologia delle religioni, storia del libro e dell'editoria, storia del giornalismo e analisi dei format televisivi. Più recenti pubblicazioni: *Spazi (s)confinati. Puritanesimo e frontiera nell'immaginario americano* (con E. Ilardi), Roma, manifesto libri, 2015 (pp. 15-208); *Narrazione della storia e consumi mediali*, Napoli, Liguori, 2011. Contact: fabio.tarzia@uniroma1.it.

Bibliografia

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., & Bloom B. S. (2001). (eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Boninu, L. (2014). La sfida educativa fra utopie libertarie e nuovi autoritarismi. L'esempio dei MOOCs. *Media Education*, 5, 1 (2014).
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Cortina.
- Castells, M. (2002). *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi. (ed. or. 1996).
- Castells, M. (2004). *Il potere dell'identità*. Milano: Università Bocconi. (ed. or. 1997).
- Horn, M.B., & Staker, H. (2011). *The Rise of K-12 Blended Learning*, Innosight Institute 2011. Preso da: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf>

- Gruppo Gulliver (2011). Roma: è come vivere un film. Preso da: <https://www.youtube.com/watch?v=91YIRgBZioc>
- Keen, A. (2007). *The Cult of the Amateur: How Today's Internet Is Killing Our Culture*, New York: Doubleday/Currency.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli. (ed. or. 1994).
- Lovink G. (2012). *Ossessioni collettive. Critica dei social media*. Milano: Egea. (ed. or. 2011).
- Martela, G., & Ilardi, E. (a cura di). (2009). *Hi-Story. Riscritture della storia nella fiction contemporanea*. Napoli: Liguori.
- Maxia, M., Nutini, I., Traverso, M. (2014). Uso sicuro e positivo della rete e peer education. *Media Education*, 5, 1 (2014).
- Moroov, E. (2013). *To Save Everything, Click Here. The Folly of Technological Solutionism*. New York: PublicAffairs.
- Nany, J.-L. (2015). *Beni vacanti*. Festival della filosofia di Modena, Carpi e Sassuolo, 19 settembre 2015.
- Paert, S. (1994). *I bambini e il computer*. Milano: Rizzoli.
- Prna, L, Ruby A., Boruch, R., Wang, N., Scull, J., Evans, C. & Ahma, S. (2013). *The Life Cycle of a Million MOOC Users*. Preso da: http://k12accountability.org/resources/Online-Education/perna_ruby_boruch_moocs_dec2013.pdf.
- Ragone, G. (2012). *L'immaginario della fine*. In *Lo spettacolo della fine. Le catastrofi ambientali nell'immaginario e nei media*. Milano: Guerini e Associati.
- Ragone, G. (2014). Memoria. In A. Abruzzese, L. Massidda (a cura di). *I grandi temi del secolo, Appendice XXI secolo. Aggiornamento enciclopedico* (pp. 401-415). Torino: Utet Grandi Opere.
- Ragone, G. (2015). Radici della sociologia dell'immaginario. *Mediascapes Journal*, 4, 2015
- Ragone, G., Ceccherelli, A. & Ilardi, E. (2011). L'università delle reti. *Scuola Democratica*, n.3, ottobre 2011.
- Tapscott D., & Williams, A.D. (2010). *Wikinomics 2.0. La collaborazione di massa che sta cambiando il mondo*. Milano: Rizzoli. (ed. or. 2006).
- Tarzia F. (2012). *Narrazione della storia e consumi mediali. Un'inchiesta sui giovani e la memoria*. Napoli: Liguori.
- Toffler A. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Touraine, A. (2012). *La globalizzazione e la fine del sociale*. Milano: Il Saggiatore. (ed. or. 2004).
- Zeffireli, F. (2009). *Omaggio a Roma*. Preso da: https://www.youtube.com/watch?v=_bW-Hrhf00Y
- Zieloy, R., Kimzeke, G., Stakic, S., & de Bruyn M. (2003). *Peer Education. Training of trainers manual*. United Nation Joint Interagency Group on Young People's Health Development and Protection In Europe and Central Asia (IAG)

Note

1 Le tassonomie per la valutazione più diffuse in area anglosassone sono tuttora quella di Bloom, e - per quanto riguarda le abilità nelle attività on line - quella di D. Rowntree, entrambe riadattate in Anderson, Krathwohl, & Bloom (2001).

Ritmi e algoritmi

Alessio Ceccherelli
Università Roma Tor Vergata

Abstract

L'articolo riflette sulla natura intrinseca degli oggetti digitali e cosa accade se questi oggetti vengono calati in un contesto formativo. Partendo da un'analisi delle caratteristiche principali dei MOOCs e da quelle dei videogiochi utilizzati con finalità educative, si giunge ad identificare una doppia natura, dicotomica, del digitale: da un lato la possibilità di esplorare liberamente ed autonomamente un percorso formativo; dall'altro la serie di vincoli infrastrutturali che sembrano costringere ad un'impostazione didattica pre-impostata, pre-ventivata. Si tratta di una dicotomia intrinseca, che impone a chi si occupa di formazione ed istruzione un'attenta riflessione sul proprio ruolo e sul proprio approccio metodologico, inducendo a ragionare su un compromesso che dovrebbe trovarsi tra i vincoli che la tecnologia sembra imporre e le libertà che invece forniscono ancora un valore aggiunto rispetto alla formazione in aula.

Key Words: MOOCs; Videogiochi; Medium; Formazione;

Tra agosto 2015 e febbraio 2016 sono partiti o partiranno - tra gli altri - 55 MOOCs nel Regno Unito, 39 in Francia, 31 in Spagna, 16 in Olanda, 3 in Italia. Le cifre aumentano notevolmente se si prendono in considerazione i dati dal 2012 (<http://public.tableau.com/profile/ines1930#!/vizhome/OEEScoreboard-August15/Story1>), a dimostrazione di una tendenza costante. Il quadro riassume ciò che sta accadendo in Europa per contrastare l'egemonia statunitense in materia di *corsi massivi online*. EMMA - *European Multiple Mooc Aggregator* (<http://platform.europeanmoocs.eu>) è il nome del progetto europeo - con la Federico II di Napoli come capofila - che li intende aggregare, e che vede il coinvolgimento di soggetti storici dell'educazione a distanza, come la Universitat Oberta de Catalunya e la Open Universiteit Nederland. EDUOPEN (<http://eduopen.it>) è invece il recente progetto che vede coinvolte diverse università del Nord e del Sud Italia. La lingua utilizzata resta per lo più l'inglese, nell'ottica dell'internazionalizzazione e della costruzione di network, ma l'uso della lingua nazionale sta crescendo (Gaebel, Kupriyanova, Morais & Colucci, 2014) specialmente in Spagna, Germania e Francia, segno di un interesse mutato verso di essi. Da strumento per lo più promozionale del proprio Ateneo, i MOOCs stanno assumendo infatti nuove vesti: luogo d'elezione dei pre-corsi universitari, strumento di orientamento per le matricole, strumento di formazione per docenti e personale tecnico-amministrativo, occasione di ricerca sull'innovazione didattica. Stanno anche perdendo parte di quella non formalità che li contraddistingue sin dalle sue origini, tanto che l'acquisizione e l'interscambio di CFU/ECTS tra diversi atenei (nazionali e internazionali) è una delle caratteristiche su cui si punta molto.

D'altra parte, l'attenzione che i corsi massivi suscitano da 3-4 anni nelle Università e nelle grandi agenzie formative può essere letta come il tentativo di fare proprie le tendenze educative che si stanno sviluppando sulle dinamiche della rete, tendenze caratterizzate da informalità, frammentazione, casualità, logica di mercato, come in parte preconizzato già venti anni fa da Moore (2007). L'attuale situazione dei MOOCs sembra porsi infatti a metà tra il Modello del Cambiamento Sistemico e il Modello di Sistema Virtuale, ovvero tra una situazione in cui i corsi sono costruiti e sviluppati da *équipes* specializzate (contenuti, grafica, comunicazione, valutazione, tutorato, etc.) e frequentati da «un gran numero di studenti appartenenti a differenti aree geografiche»; e una situazione in cui l'ambiente formativo si struttura come «un mercato di singoli "formatori di istruzione" che incontrano "studenti-consumatori" disposti a pagare quanto determinato dalle leggi del mercato».

Il quadro che si presenta risulta interessante per una ambiguità di fondo. Da un lato abbiamo infatti un sistema che sin dalle origini del proprio nome (il corso del Professor George Siemens su *Connectivism and Connective Knowledge* tenuto alla Athabasca University nel 2008) si riconosce nel concetto cardine del connettivismo: la disposizione/dispersione dei contenuti e dei materiali di studio in siti-hub (Wikipedia, Academia.edu, Google Maps), oppure in riviste o giornali a libera consultazione, o ancora approfondimenti dei singoli partecipanti in forum tematici; gruppi di studio auto-organizzati su Facebook; l'uso di Twitter come altro ambiente di interazione; la *peer evaluation* come strumento di valutazione che va incontro alle premesse epistemologiche del costruttivismo.

C'è però un altro lato della questione. Le parole chiave, in questo caso, sono due: automazione e standardizzazione. L'alto numero di partecipanti presuppone, in genere, strategie docimologiche che non richiedano la correzione/valutazione *ad personam*, ma che facciano uso per quanto possibile delle capacità automatizzanti dei sistemi informatici; oppure che utilizzino la logica della valutazione tra pari, logica che risolve la criticità dovuta ad un'effettiva difficoltà

organizzativa nell'affrontare grandi numeri (la percentuale degli iscritti che si impegna nelle prove valutative e giunge alla fine del corso) con risorse non adeguate perché difficilmente adeguabili, se non a costi troppo elevati (la quantità di tutor dedicata all'interazione e al monitoraggio mal si concilia, oltre che con la quantità di studenti, con il tempo a disposizione). Tutto questo rende complicato verificare la qualità e l'appropriatezza delle prove di verifica, demandando il controllo alla capacità/serietà autovalutativa del partecipante e del gruppo, un po' come avviene - del resto - per le *communities* online e per i siti in stile Wikipedia. La quantità elevata si ripercuote anche sulla qualità dell'interazione: fatta salva - dal punto di vista connettivista - quella che avviene tra studenti nei forum e nei social network, la relazione tra studenti e tutor o social media manager non è e non può essere particolarmente fruttuosa, se non forse per coloro che effettivamente giungono alla fine del processo didattico, ovvero - e qui si aprirebbe un altro discorso sul successo effettivo del corso - il 4% circa, da quel che mostrano ricerche in proposito ("Penn GSE Study", 2013). La standardizzazione concerne, invece, i contenuti. La configurazione tipica di un MOOC prevede una videolezione e una serie di approfondimenti da trovare in Internet e portare avanti autonomamente, abbracciando la logica orizzontale e serendipica della rete. La qualità delle lezioni e dei materiali didattici è ovviamente variabile, assumendo un valore aggiunto se comprese all'interno di un'università prestigiosa (Stanford, Harvard, MIT, etc.) o di un network rinomato (Coursera, EdX, Udacity); ma a prescindere dalla qualità intrinseca, risulta difficile far salire di livello quei contenuti con una loro articolazione e problematizzazione, individuale o - soprattutto - di gruppo e condiviso con i formatori. La tendenza alla schematizzazione, alla sintesi, all'elenco di punti essenziali è spesso difficilmente evitabile, proprio per venire incontro ai vincoli strutturali del corso e del setting temporale. Da un certo punto di vista, insomma, un corso massivo non si discosta molto da un corso basato sui famigerati pacchetti SCORM, acronimo di punta dell'e-learning di 10 anni fa e che va ancora molto di moda specialmente nei corsi di formazione aziendali o per categorie professionali: in entrambi i casi si ha a che fare con percorsi strutturati, che prevedono lezioni puntuali su argomenti (o parte di argomenti) specifici, prove di autovalutazione che riducono notevolmente l'interazione tra studenti e formatori. Quello che lo SCORM non ha sono le (grandi) potenzialità offerte dall'interazione orizzontale tra studenti, sia in termini di confronto che di intervalutazione. C'è poi l'aspetto dell'apertura e della - sostanziale - gratuità che, seppur poco rilevante dal punto di vista meramente didattico, è interessante come modello di istruzione superiore alternativo a quello tradizionale, e come modello di business in grado di captare nuovi mercati, nuove necessità, nuove priorità conoscitive/istruttive, sempre di più basate su un ragionamento di costi e benefici, di ritorno sull'investimento: quanti CFU/ECTS posso ottenere a questo prezzo? quanti punti conteggiabili nelle graduatorie d'istituto? quale sapere pratico mi viene garantito? quale prospettiva occupazionale? Per il resto, senza la reale motivazione dello studente e senza la sua capacità autodirettiva nello studio, un MOOC e un corso fatto di SCORM rischiano di essere fallimentari o poco incisivi in termini di apprendimento.

Ecco dunque l'ambiguità di cui si diceva: premesse costruttiviste insieme a esiti che fanno pensare più che altro a posizioni comportamentiste; intenzioni pedagogiche che puntano molto sulla centralità dello studente e sulle sue peculiarità (il *ritmo* tutto personale dell'apprendere), insieme a percorsi di studio semi strutturati ma prevalentemente rigidi e vincolati (l'*algoritmo* predefinito nella progettazione del corso). Una dicotomia che si fa fatica a sciogliere, e che fa leggere il concetto di autonomia nell'apprendimento in modi opposti, sia in termini di responsabilizzazione dell'apprendente che di impasse strutturale dell'agenzia formativa.

Ma è qualcosa che riguarda solo i MOOCs? Dopotutto, la predilezione per teorie pedagogiche e pratiche didattiche “innovative”, che ribaltano l’epistemologia stessa del concetto di sapere in qualcosa di non dato, da negoziare e costruire continuamente, e che trova nell’infrastruttura connettiva della rete e del digitale il suo ambiente ideale, si scontra da sempre con impostazioni rigorose, fatte di sequenze strutturate di unità didattiche contenuto + quiz, molto poco in linea - ad esempio - con quella “social constructionist pedagogy” che guida la progettazione e lo sviluppo della piattaforma di e-learning più famosa ed usata al mondo, *Moodle* (<https://docs.moodle.org/29/en/Philosophy>).

Prendiamo in considerazione un’altra frontiera digitale dell’educazione: il videogioco. Il dibattito su quanto faccia male o faccia bene è ormai cosa vecchia, e frequenti sono gli articoli di giornale che divulgano su questo ambito risultati di ricerche a carattere scientifico. In Argentina esiste addirittura un progetto Aula 365 (<http://www.aula365.com>) promosso dal Ministerio de Educacion y Telefonica per lo sviluppo del Programa Escuela 2.0, basato su una logica (se non proprio videoludica) di *edutainment*. Personalmente ritengo che esistano numerosi e variegati benefici cognitivi nell’uso dei videogiochi, a prescindere dal loro contenuto (Ceccherelli, 2012) ed è su questo assunto che proseguo la riflessione in merito. La profonda assonanza tra videogiochi e contesti di apprendimento è data in prima battuta dalla loro dimensione meramente ludica, riassumibile - secondo la game designer Jane McGonigal (2012, p. 21) - in quattro elementi fondamentali: 1. un *obiettivo*, ovvero “l’esito specifico verso cui tende l’attività dei giocatori [che] concentra la loro attenzione e orienta continuamente la loro partecipazione al gioco. L’obiettivo dà ai giocatori un senso di finalità”; 2. alcune *regole*, che “impongono dei vincoli al modo in cui i giocatori possono raggiungere l’obiettivo [spingendoli] a esplorare spazi di possibilità in precedenza inesplorati. Le regole liberano la creatività e favoriscono il pensiero strategico”; 3. un *sistema di feedback*, che “dice ai giocatori quanto sono vicini al raggiungimento dell’obiettivo [...]. Il feedback in tempo reale funge da promessa che l’obiettivo può essere effettivamente raggiunto e fornisce la motivazione per continuare a giocare”; 4. la *volontarietà della partecipazione*, la quale “richiede che chi gioca conosca e accetti di buon grado l’obiettivo, le regole e il sistema di feedback”.

Sono elementi, questi del gioco, che in un videogame vengono ripresi o - nel caso del feedback - elevati all’ennesima potenza, e che mostrano quanto siano vicine pratiche così apparentemente distanti come l’apprendere e il (video)giocare: ogni sistema didattico che si rispetti tiene conto di obiettivi da raggiungere, di regole da seguire, di un sistema (comunicativo) che informi lo studente del livello e della qualità del suo apprendimento. Ciò che manca - quasi sempre - è la volontà di partecipare, ovvero quell’aspetto motivazionale che raramente è intrinseco in chi si trova nella condizione di studente. Il desiderio di apprendere è innato, e anzi è fondamentale per la nostra sopravvivenza; eppure esso sembra affievolirsi mano a mano che si cresce e ci si scolarizza. Sembra, perché in realtà siamo sottoposti a continue richieste di apprendimento, anche in contesti in cui esso è talmente insito da scomparire alla vista. Chi negli anni ha tirato i fuori i concetti di *apprendimento autentico*, o di *apprendimento significativo*; e chi ha studiato il funzionamento del nostro cervello (Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2007), tutti ci dicono che per essere supportati e invogliati ad apprendere abbiamo bisogno in fondo di poche cose: 1. provare un senso di controllo e di scelta; 2. ricevere frequenti e specifici feedback sulla prestazione; 3. incontrare compiti che ci sfidano senza minacciarci; 4. avere la capacità di autovalutarsi in modo accurato; 5. aver a che fare con compiti di apprendimento relazionati alla vita quotidiana. I sistemi tradizionali di istruzione raramente raggiungono questi obiettivi, e se lo fanno è grazie alla capacità individuale del singolo docente. Un videogioco, invece, se ben fatto,

incontra tutti questi punti (anche l'ultimo se pensato nell'ottica ludica). Soprattutto il secondo e il quarto appaiono estremamente interessanti, perché riguardano uno degli aspetti più controversi dell'insegnare e dell'apprendere. Senza indugiare sulla opportunità di far sì che la valutazione diventi il più possibile autentica, legata alle competenze, e modulata su più dimensioni (soggettiva, oggettiva e intersoggettiva), va però almeno sottolineato come il poter avere indietro da un sistema didattico continue e precise informazioni sulla qualità dell'apprendimento, renda più semplice ed efficace quello che dovrebbe essere uno degli scopi principali di un processo educativo/istruttivo: l'autonomia, la capacità di autodirigere il proprio agire.

Uno degli araldi del connubio tra didattica e videogiochi, James Paul Gee, sostiene da tempo che chi si occupa di insegnamento, a partire dai docenti, debba diventare un *learning designer*, alla stregua di quanto fanno con i videogiochi i *game designers*. Non considerando le difficoltà, ma non impossibilità (<http://q2l.org>), di mettere a regime questo approccio all'interno del sistema formativo (riadattamento di progettazione e programmazione, del proprio apparato tecnologico, dei singoli docenti, soprattutto), quanto è desiderabile una prospettiva simile? Il concetto di *learning designer* non si discosta molto, in definitiva, da quello di *instructional designer*, che già di suo non ha avuto molto successo nei contesti formativi tradizionali, ma che resiste come figura chiave nella formazione professionale e nel mondo variegato del *technology enhanced learning*. Così come per l'*instructional design*, l'idea di Gee deriva dalla necessità di strutturare un'esperienza di apprendimento più efficace, adeguata e attraente, ponendo forse un'eccessiva enfasi sulla parte della progettazione che - fondamentale in ogni contesto di apprendimento - rischia però di vincolare troppo l'esperienza didattica alle esigenze del contenuto da trasmettere e alle capacità dell'insegnante, finendo con l'inibire anche le possibilità di personalizzazione e individualizzazione. Gee parla esplicitamente di riprofessionalizzazione e di script che il docente deve sapersi scrivere per raggiungere gli obiettivi preposti: "Teachers are designers of learning, and can create experiences tailored to suit their outcome. If we "re-professionalize" teachers as designers, they can create their own scripts for what they want students to learn" (come citato in Barseghian, 2011). Sorvolando sul grado di attrattività che questi scripts autoprodotti potrebbero avere, e su quanto dunque siano in grado di motivare all'apprendimento, l'immagine di studenti che devono apprendere ciò che i loro insegnanti vogliono non sembra propriamente in linea con le premesse pedagogiche legate alla rete di cui si diceva (costruttivismo, connettivismo, etc.). Si direbbe piuttosto un rinnovato interesse verso una visione *behaviorista* dell'apprendere, quasi che i videogiochi possano essere metafora di *teaching machines* attualizzate e complesse. Non a caso, chi - come Zanolli (2010) - ha studiato l'utilizzo del videogame nella glottodidattica, mette in evidenza come esso sia uno strumento adatto allo svolgimento di esercizi strutturali e audio linguali, ai *drills*, con sequenze stimolo/risposta/rinforzo, utile per fissare strutture e lessico, ma a lungo andare poco stimolante.

Ancora una volta si pone la profonda contrapposizione tra libera ed autonoma esplorazione di un percorso didattico (lato *ritmo*) e sostrato infrastrutturale vincolato al progetto, al programma (lato *algoritmo*). Una polarizzazione che non pertiene soltanto al digitale, e che non deriva da esso, ma che nel digitale si presenta in modo più pressante per chi ha l'obiettivo non soltanto di educarsi, ma di educare. Le tecnologie digitali, proprio perché facilitano per molti versi l'operato di chi insegna (la gestione di grandi numeri con maggior agio rispetto ad un corso interamente in presenza, la distribuzione dei materiali didattici di approfondimento, la comunicazione uno-molti, l'interazione molti-molti, l'eventuale diversificazione delle prove di verifica, il controllo dell'attività dello studente rispetto al suo apprendimento), inducono ad una progettazione didattica strutturata

e definita nei dettagli, con attività e risorse tali da agevolare non solo l'apprendimento, ma anche l'insegnamento. E questo è un bene. Una progettazione che, però, non può che essere in buona parte legata all'infrastruttura tecnologica, alla sua logica binaria oltre che alla sua vocazione connettiva: il medium è il messaggio, ricordiamolo, e il digitale è contraddistinto da entrambe queste anime, che in un contesto educativo diventano quasi opposte. Il rischio di farsi prendere la mano da ciò che la tecnologia rende o può rendere automatizzabile è alto, specialmente se i numeri con cui si ha a che fare sono elevati e le forze non sono adeguate: perché impazzire dietro le interazioni nel forum o gli elaborati singoli o collaborativi di decine (o centinaia) di studenti, quando è possibile - con un test strutturato chiuso - pensarci una volta per tutte? Al limite, in una strategia opposta ma degli esiti simili, così come avviene per i MOOCs si applica la logica della valutazione tra pari, ma questo comporta la perdita del controllo sul processo didattico dei singoli.

La complessità sta tutta nel rendersi conto di quanto sia facile cedere ai due estremi di questa coppia: o lasciare troppa libertà, e dunque impossibilità del controllo fino all'inevitabile ricorso (spesso in cattiva fede) alla parola magica dell'autovalutazione; o legare troppo ai vincoli, e dunque possibile (in)sofferenza del soggetto che apprende verso un percorso eccessivamente stringente, poco motivante, con prove valutative inefficaci. Nel mondo "fisico", le due estremità appaiono ben separate in contesti formativi distinti: da una parte la dimensione dell'informale, in cui si apprende ciò che si vuole, ciò che interessa e dunque stimola, o addirittura si apprende senza rendersene conto; dall'altra la dimensione del formale, fatta di programmi ministeriali, di circolari, di indicazioni operative sul variegatissimo mondo dei BES, di sistemi valutativi addirittura sovranazionali, di setting rigidissimi fatti di orari e spazi raramente adeguabili alle proprie esigenze. Da una parte c'è il ritmo, dall'altra l'algoritmo: il dialogo, se e quando voluto da chi si trova ad insegnare, è difficilissimo.

Col digitale, invece, la ricerca di un equilibrio si tramuta - o dovrebbe tramutarsi - in un obiettivo che il docente può e deve raggiungere, o almeno approssimare come un asintoto, potendo usufruire in modo più agevole di un maggior numero di variabili didattiche: lavoro individuale e lavoro cooperativo, attività in autovalutazione e altre in etero o inter-valutazione, prove strutturate chiuse e prove aperte, singole o in gruppo. Fare tutto questo in aula può diventare stressante, quando non impraticabile, a meno che il numero di studenti non sia basso o medio-basso; ma l'introduzione di un dialogo tra l'offline e l'online aiuterebbe enormemente la gestione del processo, quasi a prescindere dai numeri che si hanno di fronte, e col valore aggiunto di portare implicitamente avanti un'operazione di *media education* che appare sempre più urgente.

Nota biografica

Umanista di formazione, laureato in Lettere su Leopardi e Gadda, da anni si occupa soprattutto di tecnologie, media e didattica. I principali interessi di ricerca riguardano le potenzialità formative offerte dalle tecnologie, quelle più recenti, da Internet ai videogiochi, convinto che la via da seguire - nell'insegnamento e nell'apprendimento - sia quella dell'integrazione e del dialogo costante tra presenza e distanza, online e offline. Dal punto di vista pedagogico si ritrova nelle posizioni costruttiviste. Dal punto di vista sociologico, invece, è in linea con la prospettiva mediologica, quella di McLuhan e Debray. Lavora alla Scuola IaD di Roma Tor Vergata, università dove insegna Didattica generale. Contact: ceccherelli@scuolaiaad.it

Bibliografia

- Barseghian, T. (2011). *Ten Surprising Truths about Video Games and Learning*. Preso da: <http://ww2.kqed.org/mindshift/2011/02/24/ten-surprising-truths-about-video-games-and-learning/>
- Ceccherelli, A. (2012). *Videogiochi e apprendimento tra medium e messaggio. Considerazioni sull'uso didattico dei videogiochi*. Preso da: <http://rivista.scuolaiad.it/n06-2012/videogiochi-e-apprendimento-tra-medium-e-messaggio-considerazioni-sull'uso-didattico-dei-videogiochi>.
- Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., & Colucci, E. (2014). *E-learning in European Higher Education Institutions*. Preso da: http://www.eua.be/Libraries/publication/e-learning_survey.pdf?sfvrsn=2.
- McGonigal, J. (2012). *La realtà in gioco. Perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo*. Milano: Apogeo. (ed. or. 2011).
- Moore, M. (2007). *La morte della distanza*. Preso da: <http://rivista.scuolaiad.it/wp-content/uploads/pdf/primopiano/moore-primopiano.pdf>.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right - Using It Well*. New York: Pearson Education, Inc.
- Penn GSE Study Shows MOOCs Have Relatively Few Active Users, With Only a Few Persisting to Course End*. (2013). Preso da: <https://www.gse.upenn.edu/pressroom/press-releases/2013/12/penn-gse-study-shows-moocs-have-relatively-few-active-users-only-few-persist>.
- Zanoli, F. (2010). *Videogiochi e italiano L2/LS*. Italiano LinguaDue, n. 1. Preso da: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/637/850>.

Un'ipotesi post-science fiction di chiusura delle scuole

Ruolo e caratteristiche della pratica artistica con i media digitali nell'innovazione del sistema educativo

Adolfo Fattori
Accademia di Belle Arti, Napoli

Abstract

Il rapporto fra sfere del digitale e dell'educazione è fatto della relazione fra sviluppo di tutto ciò che intendiamo per "digitale" (le tecnologie basate sull'elettronica e il sistema binario: cibernetica, informatica, virtuale...) e azione delle istituzioni dell'educazione "formale": prima di tutto *la scuola*. Il digitale ha investito la scuola sin dai primi anni Ottanta del XX secolo, con l'ingresso dei primi personal computer, certo, ma, ancor di più, con la penetrazione di tecnologie di organizzazione del rapporto fra docenti e alunni ispirati alle logiche della programmazione informatica: costruzione di moduli operativi fondati su procedure fatte di *somministrazione di informazioni/verifica dei risultati/valutazione degli stessi*. Tentativo lodevole di definizione di procedure che unificassero e rendessero confrontabili pratiche e risultati, ma che finivano per ridurre la complessità del processo educativo a elementi discreti. Di quel periodo – mentre ci si inoltrava nell'espansione a macchia d'olio della sfera del digitale – rimane la dimensione più riduttiva e coattiva: procedure digitalizzate per valutare gli alunni, rinunciando all'offerta di *mondi possibili del Web*, ignorando la circostanza che ormai per larghe masse di giovanissimi – almeno nel mondo occidentale – il Web è il proprio ambiente abitativo quotidiano, abdicando alla possibilità di insegnare a governarne le modalità di esplorazione e abitazione. Illudendo gli utenti – famiglie, alunni – che l'ingresso nel digitale si faccia con qualche lavagna interattiva e qualche tablet, e magari costruendo un "gruppo" con gli alunni su un social network. E nascondendo che il vero digitale nella scuola agisce a livello profondo, con "registri elettronici" e valutazioni standardizzate.

Key Words: scuola, digitale, formazione, fantascienza

... Il sistema educativo di Camiroi è inferiore al nostro... Alcuni degli edifici scolastici sono grotteschi. Abbiamo espresso meraviglia su un particolare edificio che ci sembrava incredibilmente vistoso e pacchiano. – Che cosa pretendete da bambini di seconda? – ci hanno risposto... - Volete dire che sono i bambini stessi a progettarli?...Una cosa del genere non sarebbe certo permessa sulla Terra.

Robert A. Lafferty

... un alto edificio un po' tetro e con innumerevoli finestre che sembrava un ospedale per malattie mentali e quindi era probabilmente il liceo.

Stephen King

- Sia creativo... Pensi ad altri modi in cui le regole possono essere aggirate. Aggiunga articoli, comma, eccezioni. Poi collaudi le simulazioni e veda qual è il loro grado di difficoltà. Vogliamo che qui ci sia una progressione calcolata. Vogliamo portare avanti il ragazzo.- Quando ha intenzione di farne un comandante? A otto anni?

Orson Scott Card

Scriveva William Burroughs che “la fantascienza ha la cattiva abitudine di avverarsi”.

Una professione di fede decisamente pessimista, o perlomeno disincantata, marcata da quell'attributo, “la cattiva abitudine”. Un'affermazione, insomma, che fa immaginare che lo scrittore, riflettendo sulla relazione fra la *science fiction* letta in precedenza e il mondo al tempo in cui scriveva, abbia rilevato come delle “previsioni” elaborate dai romanzi di fantascienza letti, se ne fossero “avverate” solo le più fosche e sgradevoli.

D'altra parte, se è senz'altro eccessivo affermare che la narrativa di *science fiction* sia in grado di *predire* il futuro in senso referenziale, letterale, è pur vero che spesso si è dimostrata in grado di *percepire* la direzione tendenziale dei fenomeni sociali in atto, e *immaginarne*, forzandoli, gli esiti. Esaltando, così, le percezioni, le paure, le ansie – anche solo i sentimenti di disagio – connesse alla percezione, anche inconsapevole, del mutamento sociale.

E vogliamo immaginare che il vero senso delle parole di Burroughs fosse questo.

Possiamo provare a testare questa affermazione applicandola agli sviluppi – e alle derive – del sistema educativo nella sua parte più istituzionale, quella che sovrintende all'educazione “formale”, a partire dall'impatto dei cosiddetti “nuovi media”, e più in particolare delle tecnologie digitali, prendendo ad oggetto l'Italia. Si tratta di un periodo di circa trent'anni, che quindi parte attorno ai primi anni Ottanta del secolo scorso per arrivare fino a noi.

Usando come chiave di lettura proprio alcuni spunti che provengono dalla narrativa di fantascienza. E ricordando che, almeno per quanto riguarda l'ultimo secolo e mezzo, i sistemi educativi dei singoli paesi, e in particolare quelli occidentali, possono essere tranquillamente considerati nella sostanza simili, spesso ispirati l'uno all'altro – e che in particolare per quanto ci riguarda negli ultimi decenni le proposte di riforma a qualsiasi titolo del sistema educativo italiano, nel suo complesso e/o nei suoi singoli segmenti, spesso erano articolate richiamandosi ai sistemi esteri e alle “sperimentazioni” relative.

D'altra parte la logica del digitale¹ ha avuto come cifra non solo la capacità di impregnare profondamente il sociale, ma anche quella di stimolare e accompagnare lo sviluppo dei fenomeni connessi alla *globalizzazione* nel suo stadio attuale. Il che rende eccentriche eventuali obiezioni – che siano ispirate al senso comune o meno – relative alla circostanza che la fantascienza sia un genere fondamentalmente anglosassone che quindi non avrebbe particolari relazioni con vicende specificamente italiane.

Proverò quindi a prendere spunto da alcuni romanzi o racconti di *science fiction* del passato per ragionare su alcune tendenze dell'oggi, e su come si sono sviluppate.

Nel 1970 Robert A. Lafferty (1970), uno degli scrittori più scanzonati e eccentrici della fantascienza della cosiddetta “età dell'oro”, pubblicava due racconti brevi, ambientati sul bizzarro pianeta di Camiroi (per certi versi una sorta di pianeta Gong, quello inventato dal musicista pop Daavid Allen negli stessi anni, per intenderci), dove di fatto non esistono istituzioni stabili di nessun genere. Una sorta di utopia hippie, potremmo dire. Una commissione ricercatori – ingessati e presuntuosi – spedita dalla Terra a “esplorare” le usanze del posto si trova a contatto con il modo di vivere degli abitanti del pianeta, rimanendo sempre più interdotta dal loro stile di vita (nel primo racconto, *Leggi e usanze dei Camiroi*, 1967), fin quando perde completamente l'orientamento nell'imbattersi nel sistema educativo del pianeta (il secondo racconto, *Associazione Genitori e Insegnanti*, 1979), per il semplice motivo che su Camiroi un sistema educativo altamente formalizzato – e autoreferenziale – come quelli cui siamo abituati nelle società occidentali moderne *non esiste*.

In pratica, gli abitanti di Camiroi sono riusciti a realizzare una sorta di quadratura del cerchio: hanno sviluppato un sistema in cui l'educazione *formale* è un leggerissimo, evanescente contenitore riempito di modalità pratiche e procedure tipiche dell'educazione *informale*. Agli scolari, alunni, studenti viene dato un compito; sta a loro poi trovare il sistema di svolgerlo senza applicare procedure standardizzate o prescritte in anticipo.

Naturalmente i risultati possono apparire a volte discutibili o bizzarri (come nell'epigrafe a inizio di questo testo), ma c'è sempre tempo di correggere le disfunzionalità (perché alla fine di questo si tratta) più evidenti, seguendo un processo per tentativi ed errori che gli adulti camiroiniani (o camiroinesi) sperano, prevedono, *sanno* che condurrà ad una soluzione accettabile. Facendo contemporaneamente, i ragazzi, *esperienza* delle procedure e degli effetti di queste. Insomma, i ragazzini di Camiroi imparano (dovrei dire “impareranno”?) per *esperienza* e non per *sentito dire* (Cavicchia Scalamonti & Pecchinenda, 1996). Il punto di catastrofe cruciale dell'educazione in tutte le società complesse.

In realtà probabilmente Lafferty non poteva avere consapevolezza delle riflessioni sociologiche sulla differenza fra i due tipi di conoscenza, effetto dell'estensione delle conoscenze e contemporaneamente della separazione progressiva dalle fonti di queste, quanto piuttosto, da “abitante” degli anni Sessanta-Settanta del Novecento – quelli dell'«immaginazione al potere» e dell'esplosione delle istanze di libertà delle culture giovanili – sentiva tutto il peso di una organizzazione della trasmissione dei saperi paludata, rigida, autoritaria, prescrittiva, a volte addirittura confessionale – apertamente negli Stati Uniti, subdolamente in Italia.

Siamo all'alba dell'emersione diffusa dell'informatica e del digitale nella società. Le tecnologie elettroniche del calcolo e della gestione delle informazioni sono ancora appannaggio dei militari, dei centri di ricerca delle scienze *hard* – e della produzione, come anni dopo argomenteranno due ingegneri italiani, Giuseppe Perrella e Raffaele Strino (1980) in un testo particolarmente lucido e incisivo: “L’interdipendenza tra hardware, software e linguaggi di programmazione, i limiti (insuperabili) dei linguaggi di programmazione rispetto al linguaggio naturale, la funzione economica, sociale e culturale del mercato del *software* contribuiscono a tracciare le coordinate di una trasformazione *antropologica* in atto basata sulla riproduzione di un *nuovo soggetto conoscitivo ed estetico-percettivo*.”

Si tratta, peraltro, di quella trasformazione legata allo sviluppo della fase elettronica dell'industrializzazione, che abbiamo già definito come una produzione e riproduzione mediante modelli generativi”.

Siamo, scrivevo, agli albori della penetrazione della *logica* del digitale nel corpo sociale della società ancora “di massa”, ancora basata sul modello fordista – quello che ha informato di sé l'intera gamma dei comportamenti sociali – ma il fatto che abbia colonizzato l'organizzazione della produzione è la premessa perché diventi il calco non solo dei rapporti di produzione, ma anche, in prospettiva, del modo di conoscere e dare senso al mondo – come peraltro Jean Baudrillard già aveva intuito nel 1976 (2015).

La scuola, ancora in quegli anni, era quella tipicamente fordista, in Italia ibridata con il modello ancora ottocentesco ispirato – e orientato – alla caserma (Cfr. Fattori, 2012a) descritto in testi come il *Cuore* di Edmondo De Amicis: rapporti gerarchici rigidi, bloccati, testi scolastici – specie per i cicli dell'obbligo – spesso ancora ispirati e infettati dalla tradizione fascista. Una scuola bloccata su di sé, che però era in quegli anni investita in pieno dall'uragano della contestazione e del “Sessantotto”.

Il conflitto ruota attorno alla distanza – sempre più profonda – fra la rigidità prescrittiva e l'autoritarismo dell'organizzazione dello studio (sul modello di quelli dominanti in fabbrica) e le istanze di indipendenza e autonomia – e di scelta dei propri modelli di vita, di gusto – da parte degli utenti della scuola (e dell'università, se è per questo...). E questo in tutto il mondo occidentale.

Dalla tempesta del “Sessantotto” la scuola italiana esce alla fine illesa, anche se acciaccata. Nella sostanza, nei termini dei bersagli che i critici avevano individuato – autoritarismo, ritardo storico, meritocrazia basata sul censo, anacronismo dei contenuti – non cambia nulla, se non qualche innovazione “vivificante” in qualche antologia per la scuola media superiore (tipo l'inserimento di qualche raccontino di fantascienza, giusto per mostrarsi “moderni”), diventa solo più facile essere promossi, e le ottusità più evidenti vengono messe “in sonno” – ma comunque non abolite dalla normativa. Appare anche una parvenza di “democrazia”, attraverso la creazione di occasioni assembleari rigidamente regolamentate...

Ma la scuola rimane fordista da una parte, legata all'estemporaneità delle pratiche degli insegnanti, estranea spesso a qualsiasi criterio di organizzazione della gestione dei contenuti, delle verifiche sui progressi degli alunni, della valutazione dall'altra. Nonostante la liberalizzazione degli accessi all'università, le divisioni fra i vari indirizzi rimangono quelle di sempre, sostanzialmente legate al censo, in un mercato del lavoro che nonostante tutto continua a “tirare”, per cui i liceali proseguono negli studi e si preparano alle professioni “liberali” – o a entrare al servizio dello stato – e gli altri vanno a lavorare.

Né c'è bisogno di altro, fin quando, sottotraccia, non si cominciano a sentire da un lato gli effetti della crisi energetica del 1973 (Harvey, 2010), dall'altro i primi effetti della penetrazione della

logica del digitale nel complesso del corpo sociale e delle sue istituzioni: si avvicina quella “mutazione antropologica” di cui scrivono Perrella e Strino.

In pratica, delle trasformazioni che erano già avvenute nell’industria con la diffusione dei primi “calcolatori” e delle macchine a controllo numerico, nelle scuole non v’era traccia. Tanto per fare un esempio, ancora gli orari degli istituti industriali (tecnici e professionali) erano appesantiti da ore di “laboratorio” in cui gli alunni si dedicavano a levigare a mano con gli utensili tradizionali (lime ed altro) piccoli blocchi di metallo, mentre per esempio nei tecnici per ragionieri al massimo poteva capitare di trovare delle macchine per la tenuta della contabilità, spesso neanche elettriche.

Se quindi la finalità dichiarata di questi istituti è la formazione al lavoro, già la scuola italiana è in ritardo: qualsiasi punto di vista si abbia sull’organizzazione di fabbrica, delle burocrazie e della produzione nel passaggio dal fordismo al toyotismo, va da sé che i diplomati che la scuole sfornano partono già, largamente, ad handicap.

Il procedere e i risultati dell’educazione formale erano insomma in gran parte legati a processi casuali e intuitivi, non discretizzabili e non numerabili nel loro sviluppo, se non – necessariamente – nello sbocco finale: il voto.

Pure, ma in particolare per i cicli dell’obbligo, esistevano dei tentativi di organizzazione formalizzata dei procedimenti di valutazione, che ruotavano attorno a griglie e tabelle tassonomiche che provavano a distinguere e classificare – un’intenzione lodevole, ispirata dal desiderio di ridurre discrezionalità, “effetto alone”, casualità, ma in una dimensione che assomigliava in modo preoccupante a quella delle scienze naturali, quella di Carl Nilsson Linnaeus per intenderci, e che però in qualche misura già applicava una logica attigua a quella della programmazione digitale: classificare significa distinguere e separare, attraverso l’uso di un sistema di opposizioni, in fondo *binarie*.

Contemporaneamente, per effetto dell’onda lunga delle agitazioni degli anni precedenti e del diffondersi di una cultura più “progressista” e “democratica”, comincio a diffondersi fra gli insegnanti il desiderio di praticare strade nuove, più “coinvolgenti” per gli alunni, di far riferimento a metodi come il *problem solving*, per intenderci, che, a pensarci bene, già avevano *in nuce* un altro elemento tipico dei paradigmi della programmazione, l’*if, then*, il “se, allora”.

Se ci si pensa, questi timidi – e inconsapevoli – sfioramenti della sfera del digitale riguardavano comunque le pratiche dei docenti, non toccavano gli alunni: l’esempio dei blocchetti di metallo lavorati a mano dai futuri meccanici o tornitori la dice lunga: l’idea di “fabbrica” che aveva l’apparato della Pubblica istruzione era ancora addirittura prefordista, per certi versi.

Ma è proprio dagli istituti tecnici che parte una – prima timida, poi sempre più convinta – trasformazione nello sguardo verso i processi di formazione che si svolgevano nelle scuole italiane.

All’inizio degli anni Ottanta, con la prima vera messa sul mercato di quelli che poi ci saremmo abituati a chiamare “pc”, i *personal computer*, avviene una vera, profonda mutazione nella diffusione dell’informatica nelle imprese. Dai reparti produttivi – la gestione dell’approvvigionamento di scorte, i reparti di trasformazione delle materie in prodotti, la gestione della distribuzione – l’elettronica passa ai luoghi dove si crea la memoria dell’impresa, il suo essere un organismo *misurabile* nel suo valore economico: i reparti di gestione della contabilità. I luoghi in cui si registrano i *valori* – il valore dell’impresa nelle sue parti, in termini qualitativi, sì, *ma prima di tutto quantitativi*. In termini discreti, numerabili, come solo il denaro può essere, e come il computer tratta i suoi dati.

In effetti, prima della commercializzazione di massa, quella rivolta al consumatore finale, il computer si diffuse negli uffici di contabilità, un luogo di elezione, per le sue potenzialità: niente più errori di calcolo, o di interpretazione, e una riduzione decisamente significativa dei tempi di lavoro

necessari a aggiornare tutti i registri contabili – e quindi una straordinaria riduzione dei costi del lavoro.

Arrivare agli uffici contabili significò per il paradigma digitale arrivare a occupare il cervello e il cuore delle imprese, lì dove si descrive nella lingua che gli è propria la loro identità e la loro memoria: la gestione del flusso della documentazione e dell'informazione aziendale. Quella cui pensava Harold Innis – non a caso, forse, un ingegnere – quando cominciò a riflettere sull'importanza vitale dei documenti nella vita delle società complesse, delle loro burocrazie.

Ed è proprio nello stesso periodo che dalla Direzione Tecnica del ministero² – quella che si occupa appunto degli istituti tecnici – e in particolare da chi al suo interno ha una cultura tecnico-aziendale³ – parte una proposta di innovazione nel modo di insegnare. La proposta riguarda *solo* gli istituti tecnici, comunque: evidentemente il monolite della trasmissione delle basi della cultura vera, quella umanistico-scientifica, quella che forma le élite – i licei, insomma – non aveva bisogno di modificarsi, di “innovarsi”: il greco, il latino, l'arte classica certo non cambiano, né cambiano la fisica newtoniana, la chimica, l'astronomia... “Kuhn? Chi era costui?”⁴ probabilmente si sarebbero chiesti i custodi ministeriali del sapere, se gli fosse capitato di sentirne il nome...

In ogni caso, lanciando la parola d'ordine “dal programma alla programmazione” questo gruppo di operatori dell'istruzione provò ad attuare una piccola rivoluzione copernicana, sostenendo che il “programma” scolastico come elenco ordinato di nuclei di contenuto non implicava nessuna attenzione all'alunno, era “docentecentrico” per così dire, perché chiedeva solo di essere “svolto” in successione, senza che si dovesse badare alla reale quantità, ritmo, qualità dell'apprendimento da parte degli alunni, e apparteneva quindi ad una logica superata e disfunzionale, autoritaria e prescrittiva. Passare – convertirsi, se si vuole – alla “programmazione” significava dividere i contenuti dell'insegnamento delle varie discipline in nuclei omogenei (le “Unità didattiche”), per quanto possibile autoconclusivi, organizzabili secondo una scansione diversa da quella dei vecchi elenchi ministeriali – che spesso finiva per essere identificata con l'indice del libro di testo – per i quali il processo di insegnamento/apprendimento doveva essere organizzato secondo modalità nuove – *che avevano come calco i procedimenti tipici della programmazione informatica*: il modello era il “diagramma di flusso” o “diagramma a blocchi”.

L'insegnante era invitato intanto a dichiarare – scandendoli con precisione – quali sarebbero stati i contenuti, gli obiettivi didattici che avrebbe perseguito, i tempi necessari, il metodo, gli strumenti che avrebbe messo in opera per ogni singola unità didattica. Ed era tenuto a verificare periodicamente se gli obiettivi che si era prefisso erano stati raggiunti o no, per tornare indietro e replicare il processo se non fosse andato a buon fine (il “se-allora” dei diagrammi a blocchi). Insomma, si immaginavano pratiche per quanto era possibile centrate sugli alunni, piuttosto che sui tempi standard della scuola, imposti dalla logica del programma. A questa cornice si aggiungeva naturalmente – *necessariamente* – l'incoraggiamento a usare tassonomie via via più articolate per misurare e valutare il processo di apprendimento, i progressi degli alunni, nel suo farsi – e nei suoi esiti.

Come si può percepire, già qui era presente una dimensione che andava verso la discretizzazione dei processi educativi, in termini di *procedure*, in un andamento che se da un lato faceva attenzione ai tempi degli alunni, dall'altro introduceva logiche sì, razionalizzanti, ma a rischio di automatizzazione.

È una soglia sottile, quella che viene a definirsi: da un lato, c'è il tentativo di vincolare il processo educativo a una logica che in tendenza dovrebbe ridurre le disparità fra gli alunni e rendere gli insegnanti più consapevoli della loro azione; dall'altro, la strada che si intraprende razionalizzando e organizzando riduce in tendenza l'incommensurabilità di alcuni aspetti della crescita culturale, conoscitiva e personale degli alunni. Discretizzare, misurare, *valutare* significa

ridurre, delimitare, eliminare tutto ciò che nell'identità dell'alunno – o almeno di ciò che di questa la scuola può percepire – non sia riconducibile a parametri definiti. Una logica di *valori* che già si avvicina virtualmente a quella del *valore di scambio*, da assumere nel momento in cui si sarebbe entrati sul mercato del lavoro. Ricordiamoci che la proposta del gruppo di progetto ministeriale nasce all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso: il mercato del lavoro ancora assorbiva diplomati, almeno al centro-nord,⁵ e questi progetti si rivolgevano esclusivamente agli istituti tecnici. A partire dai tecnici per ragionieri, i più "elitari", e *quelli che avevano i rapporti più diretti con i territori di azione del valore di scambio*, oltre ad insegnare una disciplina, l'Economia aziendale, particolarmente affine alle architetture di calcolo del computer: se i linguaggi di questo hanno in comune, in profondità, il "sistema binario", che funziona per opposizioni – "spento/accesso", "sì/no", "zero/uno" – altrettanto avviene per il nucleo dell'Economia aziendale, la contabilità generale in partita doppia: "dare/avere", "costi/ricavi", "attività/passività", "economico/finanziario", "patrimonio/reddito"...

Alla fine, lo stesso nucleo di senso del mercato, dello scambio merce-denaro (altra opposizione!) sulla base di un valore numerabile insegnata a scuola, informa di sé il processo educativo, sulla base di procedure che simulano il funzionamento del computer.

Rimanendo però patrimonio dei docenti, senza diventare conoscenza per gli alunni.

In questa fase, insomma, di "digitale" nell'apprendimento dei ragazzini non c'è niente – a parte l'imparare a usare il pc a "scuola" per scrivere testi in *Wordstar* e costruire tabelle e "torte" con *Lotus123*.⁶

Vivevamo ancora in un mondo che – nella percezione quotidiana, comune, fenomenica – era ancora quello della Modernità metropolitana e fordista. In termini di percezione della propria collocazione in un tempo e in uno spazio precisi – quindi della nostra percezione dello scorrere del tempo e della "forma" dello spazio – rimaneva una coerenza, una affinità profonda fra le esperienze fatte a scuola e nella vita quotidiana, la scansione del tempo vissuto era simile in tutti i contesti in cui si abitava: lo spazio/tempo scolastico era anche il proprio, si era abituati a star fermi, seduti, ad ascoltare qualcuno che parlava o scriveva alla lavagna... Si era abituati alla scansione oraria delle lezioni, alla *location* costituita dall'aula... Era, in fondo, *il tempo della televisione*, di quella generalista, ancora non ibridata e rimediata con il computer e le sue modalità. Era uno spazio/tempo gestibile e familiare. Predigitale, pre-multidimensionale.

È però interessante notare come i due media, quello audiovisivo e quello digitale potessero convivere nelle logiche dell'innovazione didattica. E la spinta veniva dal mercato.

La CaRiLo, ad esempio, naturalmente attenta alla qualità dei suoi potenziali dipendenti, propone in quegli anni alle scuole una serie di lezioni sul funzionamento della Borsa valori in videocassette vhs (sì, il videoregistratore cominciava ad entrare nelle scuole: il futuro incombeva), svelando subito il limite invalicabile dell'insegnamento *in absentia* degli strumenti di comunicazione non interattivi: se un alunno non capiva un passaggio, poteva tornare indietro e riascoltare/rivedere la lezione anche ripetutamente, *ma avrebbe risentito sempre le stesse frasi e visto le stesse immagini*: non c'era feedback, insomma, né avrebbe mai potuto esserci.

Capito il problema, la CaRiLo rilancia proponendo un gioco per computer, *Holding*, che invece si basa sull'interattività: *Holding* simula un mercato, in cui ogni giocatore (ogni alunno) è un'impresa, con un suo capitale, un suo prodotto, una sua dimensione. Ogni impresa deve fare delle scelte (di investimento, di intervento sul mercato...), giocando "al buio", in pratica, sulla base di informazioni che simulano quelle che un imprenditore potrebbe avere nel reale. Sulla base di un algoritmo specifico, interno al programma, ad ogni "giro" il gioco decide chi ha fatto scelte corrette e vantaggiose e chi no. Con le logiche conseguenze ...

Naturalmente le “mosse” dei giocatori dovevano essere contemporanee, come “in tempo reale”, ma giocando tutti sullo stesso computer, i giocatori inserivano la loro scelta uno dopo l’altro, poi il computer lavorava e – dopo un certo tempo – dava la sua risposta. La simultaneità delle mosse era solo simulata, ma forse quello di *Holding* è uno dei primi casi di simulazione applicata ad un prodotto didattico. Presto caduto nel dimenticatoio.

Intanto, però, nelle scuole si rafforzava il paradigma della “programmazione”. Vale ancora la pena di citare Perrella e Strino: “Ora, con la fase elettronica dell’industrializzazione, da forme di rappresentazione deterministe si è passati a modelli di simulazione che generano storie di eventi e di stati possibili, senza la *necessità* di un rapporto diretto col processo concreto.

Quindi, il processo produttivo, mentre con l’industrializzazione meccanica veniva *rappresentato e determinato*, con la diffusione delle tecnologie elettroniche viene sempre più *dedotto, previsto e regolato da modelli generativi*.

Modelli generativi che in quanto modelli che incorporano e sintetizzano il processo concreto in forme astratte di conoscenza e di rappresentazione e quindi modelli che diventano mezzi che generano il reale” (Perrella & Strino, pp. 23-24).

In pratica, la riduzione del reale a simulazione produce dei modelli che diventano il calco attraverso cui gli umani “leggono” il reale, lo decifrano e lo organizzano – lo decodificano e ricodificano. Trasferita dalla fabbrica alle scuole tecniche – che preparavano al lavoro di fabbrica e d’ufficio progressivamente sempre più informatizzati – questa logica è alla base della “trasformazione antropologica” su cui i due ingegneri – precocemente – puntavano l’attenzione. Nel decennio Ottanta la trasformazione è silente, sotto traccia, ma già *virale*, come impareremo a dire qualche anno dopo. E comincia a modificare il nostro modo di percepire il reale. L’avanzare sempre più impetuoso dei “nuovi media” elettronici, la penetrazione interstiziale del *loro* modo di gestire spazio e tempo colonizzerà sempre più il reale, trasferendoci in un mondo in cui aumenterà la mobilità – fisica, percettiva – sradicandoci dalla necessità dell’immobilità davanti a una lavagna, ad uno schermo, ad una pagina stampata...

La scuola invece non si muove: rimane lì, con i suoi banchetti e le sue sedioline per puffi, le sue aule, il gesso e la lavagna, il suo orario scandito come in una istituzione totale – cui somiglia, per forza di cose: la sua dimensione abitativa rimane quella del falansterio (o del Panopticon: gli edifici scolastici degli anni Ottanta, progettati da architetti pieni di buone intenzioni, sono un inno all’*open space*), della fabbrica – Stephen King coglie un punto cruciale, nelle righe che ho posto in epigrafe. E con un curioso ribaltamento di prospettiva: laddove le tecnologie elettroniche tendono a simulare – potenziandone le performance – le tecnologie precedenti, nella scuola il loro uso finisce per venir *ridotto* a queste. Un uso al ribasso, insomma...

E la divaricazione fra lo spazio/tempo su cui è organizzata la scuola e quello che si esperisce nel mondo si allarga sempre di più. Raggiunto – ed è stata una vittoria della democrazia, seppur sussunta agli interessi del mercato – l’obiettivo della scuola per tutti, la scuola “di massa”, questa si ferma lì, abbandonando – se non nelle petizioni di principio – la concezione, pur nella sua versione romantica, di una educazione attenta ai talenti, alle vocazioni, alle passioni dei singoli. Necessariamente, devono funzionare meccanismi basati sull’applicazione di un qualche massimo comun divisore che permetta di valutare i singoli sulla base di parametri generali.

Senza accorgersi – o trascurando – che non solo progressivamente diventa obsoleto il sapere che viene trasmesso (e qui siamo al senso comune), non solo lo sono altrettanto i metodi (e vale lo stesso discorso), ma che – ed è decisivo – *ci si rivolge a persone che ormai vivono altrove*, che esperiscono il mondo secondo griglie conoscitive che sono *altre* rispetto a quelle all’interno delle quali esiste la scuola. Tutti gli anni Novanta, fino al Duemila e oltre, grazie anche alle generose iniezioni di finanziamenti provenienti dall’Unione europea (il Fse e il Fesr), sono segnati nella

scuola dalla realizzazione di “laboratori informatici”, usati prima di tutto per familiarizzare con quello che poi sarebbe diventato il “pacchetto office” della Microsoft, nel mondo esterno e nella esperienza degli adolescenti e dei ragazzini dall’invasione delle *play station* e degli *X-box* che realizzavano l’ibridazione fra immersione nel virtuale e mobilità totale. Tecnologie che emancipavano dalla necessità della postazione fissa, e contemporaneamente permettevano un’immersione virtuale nei mondi che proponevano.

D’altra parte nel *Rapporto sulla situazione sociale del paese* redatto ogni anno dal CENSIS, già nel 1983 si leggeva che “La socializzazione e l’apprendimento dei giovani tende ad assumere quote sempre più vaste di formazione non formale [...] e di quella definibile come informale (*mass media* specialmente, attività culturali in senso lato); per contro il sistema di istruzione tende sostanzialmente ad operare *come se il resto non esistesse o risultasse del tutto trascurabile*” (CENSIS, 1983). Un vizio antico, quindi, quello di non guardare a ciò che accade al di fuori del proprio cortile. Una delle espressioni dell’autoreferenzialità delle burocrazie.

Ragioniamoci un attimo. Se fino agli anni Sessanta del Novecento gran parte dell’educazione informale si realizzava in famiglia o per strada, e quella formale a scuola (e nelle parrocchie, per alcuni aspetti), ma in ogni caso attraverso forme analoghe di interazione fra adulti e ragazzi, con lo sviluppo della televisione questo rapporto comincia a spostarsi a favore dei mezzi di comunicazione di massa. Analogici, ancora, limitati nella copertura del tempo vissuto quotidiano, il che comincia a far traballare la presa della comunicazione istituzionalizzata sugli alunni.

Certo, qualche insegnante più “moderno” invita a vedere alcuni programmi in tv, più tardi comincerà a far vedere la tv a scuola – o meglio, combatterà (questo nei Novanta) perché la propria scuola si doti di un televisore da usare come monitor per collegarci un videoregistratore, per far vedere magari qualche film (o qualche documentario, giusto per salvarne la “valenza didattica” dell’operazione e ridurre le critiche cui si espone...), ma non andiamo oltre la sostituzione dell’emittente di messaggi in carne ed ossa con un emittente virtualizzato: non cambiava il grado di separazione fra l’esperienza concreta che gli alunni potevano fare nel mondo esterno e quella “per sentito dire” che facevano a scuola... Forse sarebbe stato il caso di far sperimentare agli alunni il montaggio video (già era possibile praticarlo con attrezzature non troppo costose e complicate) per fargli fare esperienza della possibilità di “costruire mondi” ispirati dall’immaginazione manipolando le immagini. Cosa che d’altra parte, con i mezzi volta per volta disponibili, gli umani hanno sempre fatto. E praticare la differenza fra realtà “naturale” e realtà via via sempre più “virtualizzate” (Fattori & Fucile, 1988).

Intanto, però, una forma di “digitalizzazione” sistematica – obliqua, sorniona, subdola – nelle scuole cominciava a penetrare, non nel *processo* educativo – che tendeva grazie al fascino del “diagramma a blocchi” e della sua apparente semplicità a trasformarsi in un sistema di *procedure*, non dissimili da quelle alla base di un budget aziendale – ma nella valutazione: l’ossessione per la ricerca di una presunta oggettività della valutazione se da un lato aveva scatenato l’immaginazione didattica nella costruzione di tassonomie, dall’altro spingeva a costruire griglie valutative sempre più discretizzate – e cogenti – che pretendevano di eliminare qualsiasi “effetto alone” (uno dei fantasmatici spauracchi degli insegnanti, frutto della psicologia spicciola erogata nei vari – e spesso disastrosi – “corsi di aggiornamento” cui si partecipava...), ma che hanno l’unico risultato di inchiodare gli alunni al proprio passato da un lato (come se il processo educativo erogato dalle istituzioni non debba produrre cambiamenti da un anno all’altro, nelle persone: un vero e proprio lapsus!), dall’altro a quella parte delle prestazioni di questi che può essere misurata contabilmente, statisticamente, senza nessuna attenzione – appunto – all’emergere di talenti, vocazioni, affinità – allo “stile personale”, se si vuole, dei singoli individui...

Ecco, qui finisce per giocarsi tutta la dinamica della transizione verso una società “connessa” grazie alla Rete e al digitale, e la versione di cartapesta della stessa nella scuola.

Il fatto è che i nostri adolescenti già per conto loro esperiscono il virtuale: con i loro *smartphone*, con gli *Xbox*, con le *playstation*. Fanno esperienza quotidiana, continua della connessione e di uno spazio/tempo che è ubiquo e non-lineare, in cui si avventurano e navigano – *vivono* – senza aver bisogno che qualcuno gliene insegni in maniera formalizzata le grammatiche, le sintassi, gli oggetti. Anzi, spesso sono *loro* a farci da *coach* nei nostri tentativi di esplorazione.

In altri termini, se la formazione dell’individuo – l’obiettivo dell’educazione, alla fin fine – riguarda il processo attraverso cui costui diventa un membro attivo, consapevole, autoriflessivo della formazione sociale in cui vive, la sua *socializzazione*, insomma, questo processo non si riduce certamente ai saperi – pratici e teorici – che gli vengono impartiti a scuola. Anzi: la sproporzione fra le quote di educazione informale e non formale e quella formale di cui scrivevano gli estensori del *Rapporto CENSIS* che ho citato tende a spostarsi sempre di più a sfavore dell’ultima – e il sistema educativo istituzionale insiste a non accorgersene.

Ma se la formazione è questo, allora è qualcosa in cui si è immersi in ogni momento della propria giornata, e che di fatto è costituita da tutte le esperienze che l’individuo fa, su cui può riflettere, e che diventano parte della sua *identità*, che *muovono* la sua vita e le sue azioni, il suo *essere-nel-mondo*, allora dobbiamo intenderla come “... nel senso più generale e fondante di formazione dell’individuo: costruzione di mondi; costruzione dell’identità personale; produzione di sistemi comunicativi e simbolici necessari alla metabolizzazione individuale e collettiva dei traumi del mutamento; definizione di un sistema di regole e credenze per l’orientamento dell’azione sociale. Così collocata, la formazione non può essere interpretata in modi distinti né dalla produzione di *fiction*, giochi, divertimento, né dalla produzione di informazione, *perché tutti questi ambiti, queste zone, appartengono a un’unica grande costellazione di pratiche significative e simboliche, grazie alle quali il soggetto ha modo appunto di «formare» se stesso*” (Abruzzese, 2006, corsivo mio).

Praticamente tutto lo spettro delle esperienze che l’umano può fare e delle pratiche che può sperimentare, *che ne fanno un membro della formazione sociale che abita*.

Questa articolazione del senso che possiamo dare alla dinamica dell’educazione – che a questo punto possiamo sostituire con *socializzazione* (intendendo sia quella *primaria* che *secondaria*) – per molti versi è analoga a quella che è alla base della traslazione operata da coloro che hanno promosso il passaggio dal termine “Pedagogia” al termine “Scienza dell’educazione” per rivendicare la necessità di un cambio di paradigma e promuoverlo, sostenendo che “Pedagogia” rimanda ad una concezione tradizionale, autoritaria, *prescrittiva* della disciplina, mentre la “Scienza dell’educazione” è una modalità di accompagnamento del processo di cambiamento che interessa l’umano nella sua socializzazione, perché “*L’educazione è un modo di designare processi complessi che non possono essere scomposti nei minimi termini [...] utile a capirsi rispetto ad un insieme di accadimenti che si verificano nella storia di un individuo o di un gruppo il cui scopo è un cambiamento modale*” (Demetrio, 1990, p. 25, corsivo mio).

Il che significa, portando il discorso alle sue estreme implicazioni, che – premettendo che (come peraltro scrive anche Duccio Demetrio nello stesso luogo⁷) la traslazione dalla “pedagogia” alla “scienza dell’educazione” è storicamente e socialmente determinata, aspetto anch’essa del mutamento sociale e discorso, seppur “locale” su questo mutamento – *non è più praticabile una strategia di formazione strutturata e prescrittiva* come quella che gioco forza la scuola può proporre e somministrare. Nel senso che se, in passato – nel relativamente lungo periodo che ospita storicamente l’emergere, l’affermarsi, l’istituirsi dei sistemi di massa dell’istruzione –, in corrispondenza della parabola della società della fabbrica e della metropoli una scuola strutturata,

articolata sul modello del fordismo, sui tempi e gli spazi dell'esperienza metropolitana e industriale era coerente e funzionale allo sviluppo delle biografie e delle identità, e agiva su una percezione del continuum spazio-temporale condiviso dagli individui, dai gruppi, dagli apparati, proprio questa configurazione entra in profonda crisi e si frantuma, svanisce.

Intanto l'ordine della simulazione e del digitale impregna il mondo sociale, e in profondità, sottotraccia, diventa il *modello* da cui procedono tutti gli ambiti della vita collettiva e della formazione delle identità individuali.

In modo sottile, *morbido*, silente riorganizza il mondo del gioco e del divertimento – e riarticola le modalità di uso degli spazi e dei tempi ludici. E quindi *educa*, permette lo sviluppo delle quote di socializzazione e di formazione informali e non formali, sempre più egemoni nella vita degli adolescenti e dei bambini.

In modo palese, sfacciato, *sembra* colonizzare e informare gli ambienti dell'educazione formale: progetti centralizzati di "classi digitali", come il *CI@ssi 2.0*, gestito da Anas, Miur e facoltà universitarie (di Scienze dell'educazione, naturalmente, con l'unica eccezione di Sociologia della Federico II) per alcuni anni a partire dal 2009, con inondazioni di computer, LIM e altre strumentazioni, specchietti per le allodole, ritinteggiature superficiali... Perché se le pratiche didattiche, le concrete procedure di organizzazione dei contenuti, il sistema di misurazione e valutazione dei risultati della didattica, *il continuum spaziotemporale in cui si svolge il processo di insegnamento/apprendimento* rimangono gli stessi, quelli tradizionali, scanditi dalle campanelle orarie, collocati nelle aule tradizionali, cosa cambia davvero? Un po' – ma in termini molto meno decisivi e sistematici – come nel romanzo di Orson Scott Card citato in epigrafe, da cui è stata tratta anche una dimenticabile pellicola (Hood, 2013): per vincere una guerra contro una razza aliena che vuole invadere la Terra, vengono addestrati dei ragazzini, usando dei simulatori digitali.

È un confronto impari, fra l'ambiente di apprendimento informale, quotidiano, costituito sempre più dagli spazi virtuali dei media digitali, dagli universi che questi ospitano, dalla interattività che propongono, e lo spazio/tempo ripetitivo e serializzato degli edifici scolastici in cui l'accoglimento della dimensione digitale è solo nei cascami, nelle apparenze, nella superficie... più supporti, mortificati nell'uso al ribasso delle proprie funzionalità e degli sguardi prospettici che propongono...

Ecco, c'è invece un luogo, un'area in cui il digitale è penetrato, e a fondo, entrando dal sottoscala, dalla porta posteriore, giocandosi l'affinità che ha con tutti gli altri sistemi basati sul numerico, sul *discreto*: nell'esaltazione della ideologia della valutazione.

E qui vengono evocati i *fantasmi* dell'azienda e dell'aziendalismo. "Fantasmi" perché della azienda si prende in considerazione un modello evanescente e fantasioso, disegnato in termini archeologici e superficiali, e perché si propone della *cultura* aziendale l'applicazione di uno solo dei suoi strumenti, quello più rozzo ed elementare, estratto a forza dalla logica della contabilità e ridotto ai minimi termini – e applicato ad una sfera cui non è pertinente: quella di una presunta "produttività" sul piano della "merce" che la scuola sforna: il "successo formativo" degli alunni. Un'altra evocazione fantasmatica.

E questo avviene su due piani: da un lato, la ricerca ossessiva, inesausta – e inesauroibile – di una tecnologia di valutazione esaustiva; dall'altra, la concreta offerta, debitamente opacizzata, ai docenti, "in *bundle*" con il registro elettronico, di un repertorio finito di tratti distintivi ordinati gerarchicamente (che corrispondono banalmente ai voti in cifre) con cui costruire stringhe che costituiscono la valutazione dell'alunno. Una riduzione – debitamente accompagnata – della complessità del processo educativo ad un ritratto che rimane numerico che vuole eliminare ogni ambiguità e agisce da filtro di ogni eventuale qualità non misurabile (Fattori, 2015a).

Una definizione in termini confrontabili, scambiabili fra loro – e paragonabili in termini di valore di scambio sul mercato del lavoro e della continuazione eventuale degli studi. A imitazione delle grammatiche con cui si costruiscono i profili personali sui siti web...

Più che di ispirazione alle strategie aziendali si tratta di applicazione di un singolo aspetto delle pratiche dell'azienda, quello contabile sommativo, neanche "in partita doppia". Perché per coloro che in questi ultimi venti anni hanno governato le politiche dell'istruzione la dimensione e la filosofia aziendale si è ridotta all'obiettivo di ridurre i costi e basta, *senza però pensare al prodotto finale* – cosa che invece le aziende hanno ben presente: le tecniche di riduzione dei costi hanno ben chiaro l'obiettivo di mantenere la qualità dei prodotti inalterata.

Nella scuola è successo invece che – sotto la parola d'ordine della "razionalizzazione" e del risparmio – si è tagliato a man salva in termini di personale, delegando al Fondo sociale europeo il finanziamento della pretesa "innovazione" didattica, attraverso la fornitura di tecnologie, puntando sull'informatizzazione veicolata attraverso strumenti e supporti che, però, in assenza di politiche tese ad accogliere e rispondere al mutamento sociale e alle trasformazioni antropologiche che hanno investito le società occidentali hanno lo stesso impatto beffardo della fornitura di un'auto da corsa da usare in un cortile condominiale. Il risultato sono alunni che usano il computer come Alan Turing avrebbe usato la sua "macchina a stadi finiti" non per decifrare i messaggi di "Enigma" ma per giocare ai cruciverba (Fattori, 2015b). Cosa che peraltro spesso fanno quando sono nelle aule laboratorio: annoiati da lezioni che – nonostante LIM e altri supporti – rimangono frontali, di nascosto giocano *on line*, chiacchierano sui social, *imparano e esplorano seguendo l'impulso del momento*.

Ecco, qui precipita la dinamica dei cambiamenti che hanno investito la scuola italiana: di fronte all'impetuoso avanzare della virtualizzazione e della globalizzazione, della riarticolazione delle identità individuali e delle soggettività sociali, di fronte all'immersione sempre più completa nella dimensione delle culture digitali la scuola italiana lascia la sua struttura complessiva inalterata accogliendo dei paradigmi della digitalizzazione solo ciò che attiene direttamente alle sue affinità con l'altro modello digitale fondante: il paradigma contabile della numerazione, della misurazione. In maniera opaca, sotterranea, nascosta. Solo in funzione della valutazione degli alunni fino ad ieri, oggi in funzione anche di una presunta "autovalutazione". L'ultimo coniglio tirato fuori dal cappello dei tecnici ministeriali è infatti il Rav, "rapporto di autovalutazione", che si dedica – esclusivamente – a fare il consuntivo degli alunni promossi, rimandati, bocciati, eleggendo questo a misura del "successo" o "insuccesso formativo". Ancora una volta, contabilità elementare al ribasso.

Una dimensione che più autoreferenziale non si può, un contributo, naturalmente di risulta, di uno dei fenomeni connessi allo sviluppo delle grandi burocrazie, dove il flusso dei documenti e dei dati finisce per sostituirsi, simulandoli, ai fenomeni che questi dovrebbero descrivere. L'estremo esito – nelle visioni di filosofi pessimisti come Jean Baudrillard – della "supremazia del codice", della colonizzazione del mondo da parte del digitale, quello che – prima con la televisione, come scriveva il francese, poi con il computer, potremmo inferire – "ha ucciso la realtà" (1996).

Intanto i nostri pre e adolescenti scoprono, visitano, colonizzano gli universi virtuali, vi "costruiscono mondi", si formano ad un mondo sociale che è progressivamente più ibridato dal virtuale. Si preparano agli scenari del futuro, scenari di connessione e comunicazione, rispetto ai quali il tempo/spazio scuola è sempre di più un noioso, lento, fastidioso intermezzo quotidiano – una espansione part time del tempo (che si riduceva però a un solo anno) di quella istituzione totale a termine che è stata per generazioni la leva militare obbligatoria: una segregazione in un mondo parallelo fatto di regole, geometrie, visioni proprie, da decrittare e subire in apnea, in attesa del rilascio.

Le politiche scolastiche, scrivevo, rispetto ai processi in corso sono altrove: dimentichi o disinteressati a questi, rabberciano azioni e retoriche che si sviluppano in un altrove evanescente e artificiale, privo di punti di contatto con la realtà cui si applicano.⁸

E l'ultima trovata spettacolare delle nostre élite non è da meno: la cosiddetta "Buona scuola" non è che un tentativo di ratificare uno stato di fatto già presente, con quel po' di potere in più che dà alle dirigenze, la sistemazione – obbligata e che non modifica nulla, nella sostanza – di una certa quantità di insegnanti... non tocca i veri punti di crisi del sistema perché non coglie l'aspetto strutturale, profondo, catastrofico della questione: la totale *indifferenza* di contenuti e metodi dell'insegnamento alla realtà esterna, sociale, naturale, umana, strombazzando di un cambiamento epocale ad uso di color che – pur essendone gli utenti: famiglie, imprenditori, quindi elettori, contribuenti – non frequentandola possono solo coglierne gli aspetti di inadeguatezza superficiali: muri scrostati, infrastrutture inadeguate, aule sporche...

Una certa opposizione diffusa paventa l'ipotesi che da qualche decennio a questa parte sia in corso un progetto di sistematica distruzione dell'istruzione pubblica, di cui le "riforme" che si sono susseguite nel tempo sarebbero tappe successive. Forse non è così, ma è chiaro che l'attenzione all'educazione delle giovani generazioni ha intrapreso un percorso che per chi a vario titolo si occupa di formazione, socializzazione, educazione sembra quantomeno inadeguato, fuori bersaglio – oltre a scontare il fisiologico ritardo delle burocrazie ad accorgersi e governare i cambiamenti volta per volta in atto (Fattori, 2010, p.17).

Può valere quello che sosteneva Alberto Abruzzese in un'intervista che mi concesse qualche anno fa, a ridosso della pubblicazione del suo *Il crepuscolo dei barbari* (2011), esemplare nella sintesi che propone:

La scuola e l'università sono state le istituzioni alle quali i regimi di senso della scrittura – le culture identitarie di classe tipiche del libro, della città, della cittadinanza e della politica, infine degli stati nazionali e delle relazioni internazionali – hanno affidato il compito di educare e formare l'individuo al lavoro e alle professioni, dunque di gettare le basi delle strategie progressiste di modernizzazione della società. Il regime chiuso, verticale, autoritario, sapienziale, militaresco delle aule scolastiche e accademiche non poteva reggere a lungo al potere di socializzazione del cinema e della televisione, che pur essendo regimi di senso affidati all'immagine frontale, hanno creato le premesse dell'intrattenimento dei consumi con l'esperienza quotidiana delle cose e poi la dimensione creativa dei consumi stessi. A partire dalla metà del Novecento la scuola e l'università hanno occupato un posto sempre più residuale. L'avvento dei new media ha creato l'illusione di potere ridare vita alle istituzioni della cultura ma era ormai troppo tardi per riuscire a sfondare le pareti del sapere e della didattica: lo spazio delle reti sta incrementando le dinamiche iniziate con l'industria dei media e cioè processi di autoformazione che attingono a regimi relazionali, centrifughi e glocal (ogni punto dei territori post-industriali si è fatto centro e periferia al tempo stesso). La qual cosa non comporta di necessità – e i segnali in tal senso non mancano – che nei territori digitali non si ricostituiscano le dinamiche, i soggetti e le strategie dei vecchi poteri e delle vecchie soggettività del tempo moderno e dei suoi regimi imperialisti. (Fattori, 2012b)

Con il consueto equilibrio, Abruzzese richiama i due aspetti dei processi cui assistiamo: da un lato le opportunità di (auto)formazione offerti dalla Rete e dagli universi di discorso del digitale – e quindi le potenzialità "libertarie", emancipatorie, del Web; dall'altro, il carattere di potenziale, rinnovato strumento di oppressione delle nuove tecnologie. Come peraltro sta succedendo.

Portando il ragionamento al limite, dobbiamo accettarne una conseguenza: *la scuola, come apparato di socializzazione ed educazione, è obsoleta*. Perché, a prescindere dal verso e dalle intenzioni di chi la governa, *non è più pertinente ai suoi utenti*. Appartiene ad un altro continuum spazio-temporale.

È oltre il punto di catastrofe, destinata a svanire, come tanti altri prodotti dell'agire umano, nell' "oscuro abisso del tempo", in attesa che noi si scopra il nostro pianeta Camiroi e lo si popoli. Oppure che, come nel film *Tron*, quello per certi versi profetico di Steven Lisberger del 1982, in cui un umano sperimenta la possibilità di migrare in un sistema computerizzato trasformandosi in programma.

Forse uno dei sensi che potremmo dare al termine "postumano" – non nel senso proposto da Rosi Braidotti nel suo saggio (2014), quanto nel senso di *erede* evolutivo e prosciugato. Un individuo che risolve gli esiti dell'individualizzazione "esplosando" il suo corpo negli spazi/tempi a-dimensionali del Web e delle protesi e dei supporti cibernetici e digitali, che scopre nuove forme di socializzazione e di scambio simbolico grazie alla connessione, assumendolo definitivamente come interfaccia totale, riscrivendo così i rapporti con le dimensioni sociali ed identitarie di esistenza. Un'ipotesi post-fantascientifica?

Nota biografica

Adolfo Fattori (1955) vive e lavora a Napoli. Ha pubblicato, fra l'altro, *Cronache del tempo veloce. Immaginario e Novecento* (Liguori, Napoli, 2010), *Sparire a se stessi. Interrogazioni sull'identità contemporanea*, Ipermedium, S. Maria C. Vetere, 2013). Ha curato con Antonio Fabozzi la voce *Fantascienza nella Letteratura Italiana* Einaudi (1984). È fra i fondatori della rivista on line *Quaderni d'Altri Tempi*. È docente a contratto presso l'Istituto Universitario S. Orsola Benincasa di Napoli e insegna Sociologia della comunicazione presso l'Accademia di Belle Arti di Napoli. È stato docente a contratto di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università Federico II di Napoli. Insegna Economia aziendale nelle scuole medie superiori. Contact: adolfofattori@libero.it

Bibliografia

- AA.VV. (2015), Archeologie del sapere sul digitale. *Quaderni d'Altri Tempi* n. 55. Preso da: http://www.quadernidaltritempi.eu/rivista/ancore/ancore38_letture.pdf.
- Abruzzese, A. (2006). *L'occhio di Joker. Cinema e modernità*. Roma: Carocci.
- Abruzzese, A. (2011). *Il crepuscolo dei barbari*. Milano: Bevivino.
- Baudrillard, J. (2015). *Lo scambio simbolico e la morte*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1976).
- Baudrillard, J. (1996). *Il delitto perfetto*. Milano: Raffaele Cortina. (ed. or. 1995).
- Braidotti, R. (2014). *Il postumano*. Roma: DeriveApprodi.
- Cavicchia Scalamenti, A., & Pecchinenda G. (1996). *La memoria consumata*. Napoli: Ipermedium.
- CENSIS. (1983). *XVII Rapporto/1983*, Milano.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fattori A., & Fucile, G. (1988). Ecologie dello schermo. In L. Dozza (a cura di). *Nei sistemi dei segni*. Teramo: EIT.
- Fattori, A. (2010). *Cronache del tempo veloce. Immaginario e Novecento*. Napoli: Liguori.

- Fattori, A. (2012a). Guardare a un altro orizzonte insieme ad Alberto Abruzzese. *Quaderni d'Altri Tempi*. n. 37. Preso da http://www.quadernidaltritempi.eu/rivista/numero37/bussole/q37_b01.html.
- Fattori, A. (2012b). Alla scoperta dell'acqua calda. *Quaderni d'Altri tempi* n. 41. Preso da: http://www.quadernidaltritempi.eu/rivista/numero41/orienta/q41_orienta02.html.
- Fattori, A. (2015a). Lumpencomplotti patafisici. Logiche e ambiguità del sistema scolastico digitale. *Futuri* n. 5, 5/2015a.
- Fattori, A. (2015b). Segreti di sua maestà o di Pulcinella?. *Quaderni d'Altri Tempi* n. 54. Preso da: http://www.quadernidaltritempi.eu/rivista/numero54/bussole/q54_b06.html.
- Harvey, D. (2010). *La crisi della modernità*. Milano: il Saggiatore. (ed. or. 1990).
- Hood, G. (2013). *Ender's Game*. Usa: Eagle Pictures.
- King, S. (2002). *Il talismano*. Milano: Sperling & Kupfer. (ed. or. 1983).
- Kuhn, T. (2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi. (ed. or. 1962).
- Lafferty, R. A. (1970). Associazione genitori e insegnanti. *Urania* n. 852. Milano: Mondadori.
- Lisberger, S. (1982). *Tron*. Usa: Walt Disney Productions.
- Perrella, G., & Strino, R. (1980). *Le macchine simulanti*. Roma: Theorema.
- Scott Card, O. (2013). *Il gioco di Ender*. Milano: Nord. (ed. or. 1985).

Note

¹ Con “digitale” intenderò tutto ciò che ha a che fare con le tecnologie basate sull'elettronica e il sistema binario: cibernetica, informatica, virtuale, etc.

² Da qui in poi, molto di quel che scriverò è anche frutto della mia esperienza diretta come insegnante di Economia aziendale in una cosiddetta “scuola pilota”, che cioè ospitava volentieri progetti “innovativi”.

³ In pratica, un gruppo di ispettori centrali ex insegnanti di Ragioneria e di presidi di istituti per ragionieri.

⁴ Thomas Kuhn (1922 – 1996) è l'autore del testo *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, pubblicato nel 1962, testo fondamentale per l'epistemologia della seconda metà del Novecento, non solo nel campo delle scienze “esatte”.

⁵ E non a caso la maggior parte delle scuole che accolsero questi progetti, i “progetti assistiti” del ministero, tutti identificati con una sigla vagamente evocativa: Igea, Mercurio, Erica, Aracne, Sirio... erano al centro-nord.

⁶ Gli antenati di “Word” ed “Excel”.

⁷ “... modo convenzionale, storicamente e culturalmente mutevole”.

⁸ O meglio, tesi a ridurre la realtà ai propri vaniloqui, sempre in funzione della realizzazione di un modello di istruzione contabilizzato.

Imparami l'Internet

Mafe de Baggis
Pleens

Abstract

Gli adulti oggi pensano di dover “imparare” il computer e credono ancora che il computer assomigli più a una catena di montaggio che a un pennello o a un telaio, più a una macchina per creare copie identiche e spersonalizzate che a una macchina per creare i mondi che riesci a immaginare. La didattica per adulti deve rispondere al loro bisogno di “imparare a fare” convincendoli, strada facendo, che in realtà devono imparare a pensare, progettare, valorizzare e comprare, perché il computer non ci rende diversi, ci mette in rete con competenze diverse che insieme funzionano solo se si sanno reciprocamente valorizzare. Per far succedere qualcosa online non è sufficiente pigiare un bottone: smontare questa convinzione è il gradino che separa gli adulti dalla contemporaneità.

Key Words: apprendimento, evoluzione, riduzionismo, tecno-determinismo

Imparami l'Internet

“Essere digitali”, titolava Nicholas Negroponte negli anni Novanta: vent'anni dopo i ragazzi del tempo, adulti più o meno inseriti nella realtà professionale, sembrano ancora convinti che la rivoluzione digitale sia in corso e non ampiamente digerita. Eppure abbiamo tutti giocato con i videogiochi da piccoli, comprato un telefono cellulare quando ancora avevamo i capelli e la pelle tonica, dato per scontato iniziando un nuovo lavoro la consegna di un computer personale insieme a una scrivania con telefono e al badge, scaricato musica e film e usato il Bancomat per prelevare e per pagare.

Gli adulti oggi pensano di dover “imparare” il computer e credono ancora che il computer assomigli più a una catena di montaggio che a un pennello o a un telaio, più a una macchina per creare copie identiche e spersonalizzate che a una macchina per creare i mondi che puoi immaginare. Insegnare agli adulti che quella che loro credono essere una rivoluzione meccanica è in realtà un'evoluzione sociale e culturale è il mio lavoro (anche quando non insegno); far accettare agli adulti che per far succedere qualcosa online non è sufficiente pigiare un bottone è il mio incubo e il mio sogno insieme.

“Di cosa avere paura in rete? Forse di chi crede che la competenza d'uso di device sia cultura digitale” (Vellar, 2015). Non è del tutto colpa della prima generazione costretta a studiare anche dopo aver finito le scuole: per i nostri genitori il percorso formativo finiva con la laurea o il dottorato o l'MBA, non nel senso che poi si smetteva di aggiornarsi ma che l'aggiornamento era, appunto, un apprendere cose nuove ma nel solco di un metodo, di un contesto, di un pensiero che era sempre lo stesso. Un commercialista, un avvocato, un medico dovevano aggiornarsi su nuove norme o nuove terapie, così come un manager o un consulente doveva cercare nuove fonti di ispirazioni o di imparare dai più bravi (da qui la gran fame di *case study* e *best practice*), ma nessuno di loro era pronto a dover studiare qualcosa di completamente nuovo e diverso. Non solo: un adulto oggi è predisposto a imparare nel modo in cui ha imparato da bambino, cioè inaffiato da nozioni certe, precise, ben separate e controllabili, perfette per poi funzionare nel mondo aziendale della pianificazione e controllo. Come scrive Marco Dominici:” Dipartimenti, lezioni frontali in blocchi di un'ora, file di banchi, libri di testo, prove d'esame sempre uguali a se stesse, voti: sono tutti aspetti della struttura organizzativa della scuola concepiti per formare studenti a immagine e somiglianza della società industriale (Dominici, 2015).

Al centro di questa scuola c'è il libro di testo e “leggendo non solo ci si educa alla lettura ma ci si educa anche a concepire il sapere (e al limite pure il mondo) come un oggetto di lettura.” (Maragliano, 2014). E da dove vengono le pratiche e i metodi messi a punto per far funzionare prima il lavoro in fabbrica e poi il lavoro impiegatizio?

Un punto significativo di riferimento fu la struttura militare, la quale, perlomeno a partire dall'epoca di Federico il Grande di Prussia, si è affermata come un prototipo di organizzazione meccanicistica. (...) Molte delle idee e dei metodi di Federico il Grande risultarono particolarmente utili per risolvere i problemi determinati dall'incremento delle dimensioni delle fabbriche e furono, progressivamente, adottati, nel corso del diciannovesimo secolo, dagli imprenditori che erano alla ricerca di forme organizzative adatte alla tecnologia delle macchine. (Morgan, 1986)

Gareth Morgan scriveva già nel 1986 che “tali organizzazioni (meccanicistiche) non sono progettate per l’innovazione”, ma esattamente come per la “rivoluzione digitale” stiamo ancora oggi scontando il ritardo di comprensione e di adattamento ed elaborando il lutto per la

Traditional Strategy, who played a significant and meaningful role in how organizations operated to win in the industrial era, perished on Tuesday, in Boston. He was forty-three. The cause of his demise was the numerous complications arising from a collision with the Social Era, the context for business in the twenty-first century. Traditional Strategy (T.S.), born of Joseph Schumpeter and Frederick Winslow Taylor, combined capitalism and industrial efficiency. (Merchant, 2012)

Tu lo chiami Internet, io la chiamo psicologia della comunicazione

Un'altra competenza che la scuola non ci garantisce è l'abitudine a ragionare sui media e sulla comunicazione, che sono temi su cui tutti hanno un'opinione e su cui si ama ironizzare, esattamente come fiumi di sarcasmo scorrono sulle “Scienze della Comunicazione”, tanto più necessarie proprio in quanto negate da chi ignorandole totalmente le viola sistematicamente. Per moltissimi adulti l'idea di un mondo e di una società diversi da quello dei loro vent'anni e diversi da quello che credono di vedere è altrettanto aliena delle regole di galateo al tè di Alice nel Paese delle Meraviglie: sono persone per cui le storie sono sempre state stampate e rilegate in forma di romanzo, convinte che filosofia, religione e matematica non abbiano nulla a che vedere le une con le altre e per le quali il metodo scientifico garantisce certezze e non dubbi. È il mondo del positivismo e del metodo ed è anche questo un effetto del modo in cui siamo stati istruiti: “parallelamente alla diffusione della stampa si diffonde l'idea di una sapere diviso per settori distinti l'uno dall'altro, ciascuno organizzato al suo interno esattamente come un libro stampato, e questo orientamento culturale influisce sulla formazione dell'idea moderna di scuola” (Maragliano, 2014), che a sua volta influisce sul modo in cui vogliamo, possiamo, chiediamo di imparare quando diventa necessario farlo da adulti.

Non c'è ragione di dubitare che questo modello sia stato quello più adatto al suo contesto storico, quello cioè che preparava efficacemente gli studenti alla realtà sociale ed economica in cui vivevano. Il problema è che il mondo sociale ed economico di oggi richiede invece competenze e abilità molto diverse e in continua evoluzione: essenziali risultano quindi la capacità di adattamento al cambiamento e lo spirito collaborativo per la soluzione di problemi. (Dominici, 2015, p. 84).

Possiamo stupirci che adulti cresciuti a botte di manuali, certezze, confini sicuri tra materie, metodi, voti e giusto/sbagliato siano le prime vittime del tecno-determinismo, cioè della convinzione che siano le macchine a farci fare quello che vogliono - quasi a farlo da sole - e non noi a decidere cosa far fare alle macchine? Ovviamente no, e la preoccupazione principale è che anche i bambini di oggi frequentano una scuola molto simile, abitata da insegnanti in grandissima parte spaventati dal cambiamento (con luminose e numerose eccezioni purtroppo ancora insufficienti). Scuola che già nel 1969 Marshall McLuhan trovava “reazionaria, orientata a valori e a tecnologie ormai passate (...) un sistema morente e datato, fondato su valori alfabetici e su dati frammentati e classificati, completamente inadatti per i bisogni della prima generazione televisiva”

Per dirla con Gregory Bateson, noi figli della scuola a stampa siamo a nostro agio con l'apprendimento di tipo 0 (“la semplice risposta a una differenza”) o di tipo 1 (“la risposta appresa resta adeguata solo in quel particolare contesto, che deve perciò ripresentarsi uguale”), mentre in questo momento avremmo bisogno di un deutero-apprendimento, “un apprendimento operante sul cambiamento del processo stesso dell'apprendimento primario” (Bateson, 2000). Un passaggio difficile, complicato dal fatto che i primi interessati a drammatizzare l'evoluzione in corso e a presentarla mettendo l'accento sulla “disruption” e non sul miglioramento sono i tecnologi stessi, sia per ingordigia (l'enorme mercato della vendita di consulenza si basa sulla complicazione di dinamiche spesso assai semplici) sia per convinzione. Gli *evangelist* della tecnologia vista come folgore sulla via di Damasco e niente che sarà mai più come prima assomigliano molto alla descrizione che Flavia Monceri fa di Neo di Matrix:

Lui ha scoperto la verità, l'unica verità possibile, ha scoperto come si può fare a conoscerla e anche a modificarla per arrivare allo scopo di una società perfetta, che ovviamente è quella che deriva da quell'unica verità. Poi lo dice anche agli altri che da soli non ci arriverebbero o magari arriverebbero ad altre verità, che però vanno considerate come errori e potrebbero essere dannose, sviando dal conseguimento del fine. Il fine della società perfetta (che è sempre anarchica perché non ha bisogno dell'esercizio del potere come dominazione) può essere raggiunto solo se tutti aderiscono alla verità scoperta dall'individuo superiore, il quale la trasmette agli altri perché essa dev'essere condivisa tendenzialmente da tutti per funzionare. Affascinante idea, davvero. Se non fosse per una cosa: che la via giusta è la sua, non la mia o quella di un altro. (Monceri, 2014)

Suona familiare? A me sì, perché troppo, troppo spesso chi ritiene che Internet salverà il mondo (dove invece saremo sempre e solo noi umani a farlo o non farlo) dimentica di esplicitare “solo se lo userete esattamente come dico io”. Peccato che questo ci porti a un paradosso, quasi un orrido logico: se il computer è una macchina che costringe a pensare, che raramente premia la ripetizione, che cambia in continuazione superando continuamente i suoi confini, se Internet è una rete asimmetrica ma comunque capace di riconoscere e premiare l'ultimo arrivato se dotato delle caratteristiche giuste per diventare un nuovo *hub* (Barabasi, 2002), come possiamo pensare, definire, insegnare un modo giusto per fare le cose? È semplice: non possiamo. La ricetta, la soluzione, il manifesto, il decalogo, i *do's* e *dont's*, tutte le tecnologie didattiche così amate in aula e così rilanciate sui social media lo sono perché sono sempre e per sempre figlie della stampa, del libro di testo, della maestra col righello, del professore che lancia le bamboline a chi dà la risposta giusta. Idem per *case study*, *benchmark* e *best practice*: ha senso ispirarsi agli altri in un contesto che premia l'innovazione? O è un po' come prendere le medicine di un altro, cioè un comportamento che qualunque positivista biasimerebbe?

Volete imparare a pensare digitale e non stampato? Volete guidare il cambiamento e non subirlo? Volete progettare i comportamenti invece di inseguirli?

Contrariamente a quello che si pensa dovete volare più alto e non rasoterra, dovete frequentare il pensiero astratto prima anche solo di pensare di toccare un tasto. Oppure “flettere i muscoli e lanciarsi nel vuoto” e fare prima di aver completamente capito, che poi è un modo diverso per dire reimparare ad imparare in un mondo in cui tutte le risposte sono contemporaneamente giuste e sbagliate. Per imparare a sopravvivere in un mondo in cui i *Lebenswelt* possibili e giusti sono molteplici, contemporanei e in continua evoluzione.

Cosa ho imparato in aula

Gran parte del mio vantaggio competitivo come *strategist*, creativa e formatrice sta nella capacità di leggere e nell'interpretare i segnali impliciti ed espliciti in arrivo dalle persone, in presenza e in remoto: io lo definisco usare il #Luminol, cioè far emergere i significati e i comportamenti dalle azioni più che dalle dichiarazioni. Internet e i social media sono l'ambiente ideale per il #Luminol, abitati come sono da persone convinte di nascondersi dietro uno schermo che invece le rivela (Turkle, 1997), ma anche l'aula non scherza. Non c'è bisogno di essere Sherlock Holmes per cogliere sottotesti, metacomunicazioni e reali intenzioni, ma pare che non fermarsi alle apparenze sia uno di quei talenti che la didattica basata sul libro non aiuta a sviluppare.

La formazione in azienda

Proviamo a usare il #Luminol sulla formazione per gli adulti, soprattutto quella pensata per trasmettere "*soft skill*" come la creatività, la capacità di relazione mediata dal computer, la scrittura, la narrazione o la progettazione editoriale. In vent'anni di insegnamento in azienda ho incontrato centinaia, forse migliaia di persone, poche per trarne delle conclusioni statistiche, molte per permettermi di sintetizzare delle regolarità, queste:

- Moltissimi adulti a parole dichiarano di odiare i computer e le diavolerie tecnologiche, nei fatti vogliono solo e soltanto imparare a pigiare i bottoni giusti sperando che il miracolo avvenga. Hanno paura che il computer pensi per loro e scoprono invece di aver paura di dover pensare, scrivere, risolvere problemi e soprattutto prendere in considerazione l'umano dall'altro lato dello schermo. "*È brutto! È cattivo!*" dicono loro, "*Se è vero, era brutto e cattivo anche prima*", rispondo io. Pillola rossa o pillola blu?
- Quasi nessun direttore del personale ha una vera consapevolezza delle competenze non strettamente legate al ruolo dei suoi dipendenti e molti decisori tendono a scambiare il rifiuto di seguire la strategia digitale dell'azienda con il rifiuto dei media digitali. Se seguissi il briefing che ricevo dovrei preparare una lezione per perfetti imbecilli all'età della pietra, mentre puntualmente mi trovo di fronte persone brillanti, con resistenze quasi sempre causate da pregiudizi, paure ed equivoci.
- È incredibile quanto gli equivoci diffusi dai mass media siano resistenti, sintomo di una narrazione reazionaria molto efficace: primo tra tutti l'idea che sia necessario scegliere tra il vecchio e il nuovo per seguire un percorso stereotipato e impossibile da modificare e personalizzare, cioè l'esatto contrario di quanto necessario per sopravvivere oggi.
- Tutti hanno paura di finire in una catena di montaggio e non si rendono conto invece di poterne uscire.
- Tutti vogliono i risultati possibili con i social media, pochissimi vogliono cambiare per ottenerli.
- Quasi sempre chi liquida i "*soft skill*" come fuffa è in realtà turbato dalla scoperta che i social media richiedono idee, sensibilità, capacità di scrittura e di relazione, e non comandi, funzionalità, opzioni e trucchetti. "*Non funziona!*" dicono loro, "*lo stai facendo sbagliato*", risponde chi invece c'è riuscito.

La formazione volontaria

Abbastanza diversa la situazione quando la formazione non è in azienda, dove spesso viene vissuta un po' come religione o ginnastica al liceo: meglio che lavorare, ma non qualcosa in cui impegnarsi. Da un paio d'anni faccio molta formazione su richiesta, sia in aula sia personale, e naturalmente il comportamento di chi si iscrive a un corso spesso pagandolo di tasca propria è molto diverso. Da corsi di questo tipo esco carica come una molla, non svuotata: capita anche in azienda, ma molto meno spesso. Si sente che c'è dietro un investimento personale (di soldi ma anche di tempo e di speranze) e per essere il più efficace possibile ho proposto a chi mi segue un questionario¹. Hanno risposto 232 persone e il dato più netto emerge dalla risposta alla prima domanda "Cosa vorresti dalla formazione?". Il 13% delle persone hanno risposto "capire meglio", il 15% "sapere quello che c'è da sapere", il 15,9% "tenermi aggiornato" e uno schiacciante 51,8% "Imparare a fare". Non fa una piega, il punto è la confusione tra imparare a fare qualcosa e imparare a farlo con il computer. Il tecno-determinismo spunta anche qui, perché restiamo intimamente convinti che "imparare Internet" ci permetta di fare cose che prima non sapevamo fare (scrivere, raccontare, fotografare, far ridere, disegnare etc). Non tutto si può insegnare, non tutto si può imparare, ma un buon corso può fare molto di più che trasformarti da scrittore incapace a scrittore mediocre, può insegnarti a progettare, riconoscere, comprare, valorizzare un talento molto specifico come la scrittura (e ovviamente vale per tutti i talenti).

Per fortuna nella risposta alla seconda domanda "Esci soddisfatto da un corso quando" il 23% ha scelto "Capisci cosa puoi fare da solo e come comprare il resto", mentre il 70% è soddisfatto se "Ha scoperto qualcosa che non immaginava". Scarso successo invece per le conferme (0,8%) e per i dubbi (1,2%). La risposta "Altro" è stata usata da 11 persone soprattutto per ribadire l'applicabilità pratica delle nozioni ricevute, richiesta che condivido ma che rifiuto di vedere in contraddizione con la necessità di insegnare a inserire in un processo e in un contesto quello che vuoi "imparare a fare".

Tutti, tutti, tutti vogliono concretezza, fatti, zero fuffa e soluzioni immediatamente applicabili, ma è opinione diffusa che un laboratorio (concreto!) debba costare meno di una lezione frontale (tutta Teoria!), a parità di docente e di programma, così come si tende a pensare che una persona in piedi che indica delle slide trasmetta più valore di una seduta davanti a te che risponde alle tue domande guardandoti negli occhi, cioè esattamente il contrario di quello che pensiamo se dobbiamo descrivere una relazione calda e umana, indispensabile perché ci sia comunicazione e quindi apprendimento.

Il momento più difficile e più importante in aula infatti è il passaggio dal "ti ascolto un po' come facevo a scuola, metà sì, metà pensando ai fatti miei" al "metto le mani sulla carta e ci provo sul serio". È lì che casca l'asino, nel senso che è lì che si scopre la difficoltà di mettere in pratica le nozioni ricevute frontalmente, perché è tutto lì: non è il cosa fare che cambia il mondo, è il come farlo (dettaglio spesso difficile da far digerire anche facendo consulenza). La fortissima richiesta di uscire da otto ore di corso trasformati è figlia della convinzione che il computer faccia le cose da solo, quelle brutte (ci fa diventare narcisi, aggressivi, volgari, analfabeti) ma anche quelle belle (ci trasforma in creativi, strateghi, artisti). È chiaro a tutti che non è così, ma è dovere di noi formatori chiarirlo a costo di sembrare arroganti.

Un altro sintomo della confusione tra talento/capacità e computer è che molto spesso la richiesta di lavorare su carta e non su computer è spiazzante, perché siamo profondamente convinti che chi, come me, lavora soprattutto nel digitale, abbia da tempo archiviato strumenti obsoleti come carta, pennarello o post-it, che sono invece lo strumento di lavoro preferito di chi progetta le piattaforme digitali. Basta pensare a tre aziende che hanno interpretato perfettamente

l'evoluzione digitale pur rimanendo decisamente fisiche: Lego, Moleskine e Uniposca. Capire il cambiamento digitale non vuol dire digitalizzare tutto, al contrario: la plasticità del nostro cervello ci permette di prendere il meglio da tutte le protesi (Freud, 2010), basta che si adattino a noi.

Conclusioni

Ci serve pensare in modo diverso per poter cambiare e per farlo la strada più veloce è cambiare le nostre abitudini: disegnare invece di scrivere, camminare invece di stare seduti, comunicare con le azioni invece che con le parole. Il like è un atto non più solo linguistico, l'eBook lo sottolineiamo direttamente con le nostre dita, pelle che tocca parole.

I miei personali ferri del mestiere non sono lo smartphone, la tastiera o il computer e tantomeno i manuali *how to* o *for dummies*: sono il pensiero e le ricerche di neuroscienziati, fisici, filosofi, romanzieri, linguisti e artisti che continuano a investigare l'umano mettendo in discussione tutto quello che credevamo sapere e di aver capito. Non studiate Internet, studiate le persone: sono loro la grande rivoluzione in corso

Nota biografica

Mafe de Baggis associa all'attività di consulenza di comunicazione e di progettazione di ambienti sociali online (community, estate collaborative, social media) la ricerca, la formazione (in aula e personale) e la scrittura. Ha pubblicato a settembre 2014 il saggio breve *#Luminol. Tracce di realtà rivelate dai media digitali* per Informant. Lavora per liberare le energie delle aziende e delle persone mettendo ordine nel loro modo di comunicare, di raccontarsi, di entrare in relazione; questo usando soprattutto i media digitali, ma solo perché da una ventina d'anni sono l'ambiente più interessante tra tutti quelli a disposizione. Contact: mafe@mafedeaggis.it.

Bibliografia

- Barabasi, A. (2002). *Linked: The New Science of Networks*. New York: Perseus Books Group.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (ed. or. 1972).
- de Baggis, M. (2014). *#Luminol. Tracce di realtà rivelate dai media digitali*. Milano: Informant.
- Freud, S. (2010). *Il disagio della civiltà*. Torino: Einaudi. (ed. or. 1929).
- Dominici, M. (2015). *Il digitale e la scuola italiana*. Milano: Ledizioni.
- Maragliano, R., & Pireddu, M. (2014),. *Storia e pedagogia nei media*. Narcissus/Streetlib.
- McLuhan, M. (1969), *The Playboy Interview: Marshall McLuhan*. Preso da: http://www.mcluhanmedia.com/m_mcl_inter_pb_01.html
- Merchant, N. (2012). *11 Rules for Creating Value in #Socialera*. Boston: Harvard Business Review.
- Monceri, F. (2014). *Anarchici. «Matrix», «Cloud Atlas»*. Pisa: Edizioni ETS.
- Morgan, G. (1986). *Images. Le metafore dell'organizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. New York: Alfred A. Knopf.
- Turkle, S. (1997) *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon & Schuster.

Vellar, A. [agneseh]. (2015, Settembre 12). Di cosa avere paura in rete? Forse di chi crede che la competenza d'uso di device sia cultura digitale [#FDR15](#). Preso da: <https://twitter.com/agneseh/status/642747805703012357>

Note

¹ <https://www.surveymonkey.com/results/SM-FX8CN6M2/>

Oltre gli idoli del senso comune

Per una educazione (scientifica) al digitale

Stefano Moriggi
Università degli Studi di Milano Bicocca

Abstract

Come aveva già intuito Francis Bacon nel XVII secolo, l'attaccamento alle credenze e convinzioni più radicate degenera in autentici *bias di conferma* quando ci si trova spaesati da cambiamenti che mettono in discussione la tradizione. Non fanno eccezione gli sconvolgimenti di pratiche e concetti scanditi dall'evoluzione tecnologica. È alla luce di tale antica consapevolezza che col presente contributo si intende prospettare l'importanza di una educazione scientifica al digitale su due livelli distinti, ma tra loro complementari. Da un lato, si cercherà di avviare una decostruzione di idoli e fraintendimenti sulle "macchine" di ieri e di oggi, sottolineando come *Homo sapiens* sia divenuto ciò che è anche attraverso il complesso rapporto con gli strumenti che hanno scandito la sua storia evolutiva. Dall'altro, invece, si tratterà di sottolineare come la scienza moderna costituisca (storicamente e concettualmente) una delle matrici culturali decisive per cominciare ad abitare con maggior consapevolezza la realtà aumentata dalle tecnologie.

Key Words: bias di conferma, tecnologia digitale, educazione scientifica

Quanto di quello che sappiamo dipende da ciò che ci piacerebbe credere? Quali sono i pregiudizi che ci impediscono di agire sulla base di ciò che sappiamo?

David Weinberger

Per cominciare... back to Bacon!

Il filosofo inglese Francesco Bacone riuscì a cogliere un tratto essenziale della psicologia umana quando, già nel 1620, scriveva nel suo *Novum Organon*: “L’intelletto umano quando trova qualche nozione che lo soddisfa, o perché ritenuta vera, o perché avvincente e piacevole, conduce tutto il resto a convalidarla e a coincidere con essa” (Bacone, 1969, p. 23). Secondo il Lord Cancelliere, infatti, neppure un’evidenza contrastante con l’ipotesi presunta vera, per quanto palese, poteva costituire una ragione sufficiente a ingenerare nel soggetto una qualche revisione della propria convinzione. Anzi, incalza Bacone:

[...] anche se la forza o il numero delle istanze contrarie è maggiore, tuttavia o [l’intelletto] non ne tiene conto per disprezzo, oppure le confonde con istruzioni e le respinge, non senza grave e dannoso pregiudizio, pur di conservare indisturbata l’autorità delle sue prime affermazioni. (p. 23)

Questa tendenza ad aggrapparsi ai propri pregiudizi, precludendosi (più o meno consapevolmente) la possibilità di uno schietto e spregiudicato confronto con dati ed evidenze disponibili oggi è piuttosto noto come *bias di conferma* (Risen & Gilovich, 2006, pp. 110-130) - termine con cui, appunto, se da un lato si certifica la spiccata abilità del cervello umano (acquisita evolutivamente) nell’individuare e riconoscere schemi ricorrenti; dall’altro, si ribadisce la radicata inclinazione degli individui a interpretare fatti, eventi o, più in generale, informazioni nel tentativo di confermare e rafforzare le proprie credenze pregresse.

È anche sulla base di tale consapevolezza che Francesco Bacone, agli albori del secolo XVII, andava approntando una euristica induttiva che, cercando di setacciare razionalmente le esperienze raccolte attraverso un sistema di “*tabulae*”¹, si prefiggeva nello studio di un dato fenomeno di abbattere quella serie di *idoli*² che, a suo modo di vedere, ostacolavano l’avanzamento delle scienze e dei saperi. Ed è proprio facendo tesoro di tali acquisizioni circa il connaturato attaccamento alle convinzioni e alle consuetudini in noi più radicate che si vorrebbe in questa sede quanto meno abbozzare un ragionamento circa l’importanza (su due livelli) di una educazione scientifica diffusa, con particolare riferimento alla percezione culturale dell’innovazione tecnologica (e, più nello specifico, degli strumenti digitali).

In primo luogo, (*Livello 1*) si tratterà infatti di analizzare la reiterata diffidenza nei confronti dell’innovazione tecnologica, mostrando l’utilità di un atteggiamento scientifico al fine di inquadrare in termini meno pregiudiziali la relazione uomo-macchina; a seguire, invece, (*Livello 2*) si cercherà quanto meno di delineare, in un contesto più squisitamente epistemologico, la “coincidenza” - storica e metodologica - tra tecnologia digitale ed educazione scientifica. A ciascuno dei due livelli, come si avrà modo di (far) notare nel seguito del presente elaborato, corrisponderanno due

significati distinti, ancorché strettamente connessi di *educazione scientifica*: l'uno - più disciplinare - e, in particolare, connesso all'importanza di precipitare la riflessione sulla tecnologia e sulla sua crescente pervasività in un contesto evolucionistico; l'altro - più culturale - riferito invece alla necessità di concettualizzare la scienza non solo (e non tanto!) come una somma di concetti, formule e teoremi, ma invece nei termini di un atteggiamento critico da portare (sempre più urgentemente) al di fuori di laboratori e aule accademiche, facendone la base di un nuovo progetto di cittadinanza.

La paura di Pandora

Livello 1 - L'evoluzione della tecnologia rappresenta un tipico ed esemplare "generatore" di *bias di conferma* - e per più di una ragione. Gli oggetti tecnologici, infatti, quanto più invasivi sono, tanto più si presentano come novità ambivalenti: se da un lato, suscitano un entusiasmo di superficie in ragione delle potenzialità (e della sempre maggiore semplicità operativa) (Jünger, 1994) con cui ridefiniscono le pratiche lavorative, relazionali o comunicative; d'altra parte, proprio in ragione della radicalità con cui riscrivono il nostro modo di "abitare il mondo", finiscono con il produrre su larga scala una destabilizzante sensazione di spaesamento che, puntualmente, sfocia con toni un più o meno ideologici in un bisogno di tornare a stili di vita più autentici e naturali.

Tale reazione di rigetto, come osserva più precisamente Richard Sennett, prende forma in un "desiderio di ritornare a un modo di vivere più antico o di immaginare un futuro nel quale abitare la natura in modo più semplice" (Sennett, 2008, p. 13). E andrebbe rintracciata - sempre secondo l'analisi del sociologo statunitense - nella progressiva rielaborazione del mito di Pandora: la divinità spedita sulla Terra da Zeus per punire la tracotanza filantropica di Prometeo. Sennett nel merito sostiene che i popoli di tradizione di greca, nell'elaborare la cultura del mito che avrebbe visto fuoriuscire dal celebre vaso le peggiori sciagure per l'umanità, "arrivarono via via a convincersi che Pandora simboleggiasse un elemento della loro stessa natura" (p. 12). Il che avrebbe nel tempo dato origine alla convinzione condivisa su scala planetaria per cui "una cultura fondata sugli artefatti umani rischia di continuo l'autodistruzione" (p. 12).

Quando Sennett scrive questi passi del suo *L'uomo artigiano (The Craftsman)*, allude anzitutto (e criticamente) al terrore della sua "maestra", Hannah Arendt, relativamente al fatto che - come nel caso drammatico del progetto Manhattan - "le persone che fabbricano cose di solito non capiscono quello che fanno" (p. 11). Secondo la studiosa tedesca - spiega ancora ancora il suo "allievo" - uomini e donne "sono sedotti dalla pura meraviglia, dall'eccitazione e dalla curiosità e allora si raccontano che l'apertura del vaso è un gesto in sé neutro" (p. 12). Ma se in quest'ottica pare plausibile leggere, oltre che certa inconsapevolezza dell'inventore, anche l'entusiasmo ingenuo del fruitore di cui si diceva più sopra; solo una più attenta analisi della meditazione planetaria del mito di Pandora permette di approfondire - proprio in linea con la riflessione di Sennett - come la percezione del "rischio autodistruttivo" vada rintracciata ben al di là della eventuale pericolosità di questo o quell'artefatto umano. Ovvero, sia piuttosto da individuarsi nella concettualizzazione dello strumento tecnologico come un che di radicalmente *altro* dalla nostra natura umana e, *ipso facto*, pericoloso. Da questo punto di vista, il rischio potrebbe essere per certi versi anche maggiore. Non sarebbero, infatti, in gioco (poche o tante) vite umane; ma addirittura la stessa natura umana. L'interazione con le tecnologie - e i *device* digitali incarnano un *case study* esemplare su questo fronte - se non "opportunamente" gestita produrrebbe, secondo questa ipotesi interpretativa, una deriva antropologica addirittura in grado di minacciare l'autenticità e la naturalità del nostro modo di essere (e di dirci) umani.

Per citare un esempio celebre (e celebrato), in una delle varie declinazioni della sua idea di “società liquida”, Zygmunt Bauman, nei primi anni del XXI secolo, ragionando sulla “prossimità virtuale” che - grazie ai “*new media*” - si sarebbe imposta come *nuova realtà* (ove per realtà sia da intendersi ciò che “determina e istituisce al di fuori di noi certi modi di agire e certi giudizi che non dipendono da ciascuna particolare volontà presa separatamente”) (Bauman, 2008, p. 88) - andava teorizzando una pericolosa contrattura e frammentazione delle relazioni e delle comunicazioni tra i più giovani. I “nuovi media” (che, a ben vedere, poi così nuovi non sono più...) avrebbero agli occhi del sociologo polacco la responsabilità di aver prodotto una generazione di individui che “slegati da tutto, devono connettersi” (*Ibidem*). E devono “connettersi”, proprio in quanto le tecnologie digitali li stanno, appunto, “slegando” da tutto e da tutti. Insomma, un pernicioso circolo vizioso. Inoltre, secondo Bauman, bisogna tener presente che “nessuna delle connessioni usate per colmare il vuoto lasciato dai vecchi legami ormai logori o già spezzati ha garanzia di durata”. Dal momento che “le nuove connessioni sono sempre più effimere, di modo che si possono sciogliere senza troppe lungaggini non appena lo scenario venga a mutare - e nell’epoca della modernità liquida ciò accadrà di certo e ripetutamente” (p. V).

In linea con tale inesorabile liquefazione relazionale, va studiato e compreso anche lo scenario descritto, tra altri e numerosi apocalittici della rete, da Nicolas Carr: convinto a sua volta che internet ci stia rendendo (più) stupidi, “producendo un indebolimento della predisposizione per quel tipo di elaborazione profonda che è alla base dell’acquisizione attenta di conoscenze, dell’analisi induttiva, del pensiero critico, dell’immaginazione e della riflessione” (Carr, 2011, p. 31).

La forza e il limite di posizioni di questo tipo vanno, almeno in parte, colti nel loro essere intuitive - per lo meno nel senso di una loro sostanziale compatibilità con quel senso comune, profondamente spaesato dalle ricadute concrete e concettuali conseguenti alla diffusione delle tecnologie digitali. Come ha, infatti, spiegato magistralmente Gilles Lipovetsky, di fronte al potere spaesante dell’innovazione (in questo caso) tecnologica, si genera, come un atto-riflesso collettivo, una monolitica “mania dell’autentico” (Lipovetsky, 2008). In altre parole, si tratta dello sviluppo di un variegato “immaginario sociale del prodotto genuino” (p. 99) - esistenza umana inclusa - entro cui rifugiarsi per evitare contaminazioni (fisiche e concettuali) con l’avanzata dell’ipermoderno. Ma come mostra Lipovetsky, “l’autentico non è il contrario dell’ipermoderno: è solo una delle sue facce” (*Ibidem*) - ovvero, una sorta di compensazione ansiosa e ansiogena di fronte a una importante evoluzione di strumenti, costumi e idee (Moriggi & Nicoletti, 2009, pp. 151-158).

È proprio all’interno di tali dinamiche compensatorie che il *bias di conferma* assurge a tentazione psicologica irresistibile. Idealizzare la tradizione per esorcizzare l’innovazione (e tutto ciò che di destabilizzante essa porta con sé) è una strategia anestetica che non esclude (anzi, spesso ingiunge) - come già spiegava Bacone - di trascurare o fraintendere (più o meno intenzionalmente) quelle informazioni e quei dati che rischiano di far crollare, o per lo meno di scalfire, i propri *idola*³. Il che, tra l’altro, impedisce di gettar luce sulle reali opportunità e gli effettivi rischi portati dall’interazione con le macchine digitali.

È proprio come antidoto alla “tentazione idolatra” della conferma dei nostri pregiudizi che potremmo ricorrere a un primo livello di educazione scientifica, allo scopo, se non altro, di inquadrare i temi e i problemi in questione in termini più razionali e argomentati, ancorché meno intuitivi e rassicuranti.

Da questo punto di vista, per esempio, l’ottica di un biologo e l’esperienza di un antropologo potrebbero contribuire a riconcettualizzare in termini evolutivi il nostro antico rapporto con gli strumenti, qualificandoli come una parte integrante e costitutiva della nostra storia di esseri umani. Più precisamente, come nota Christian De Duve in *Come evolve la vita*, nella comunità scientifica è ormai dato per assodato il fatto che “la produzione di utensili abbia avuto un ruolo fondamentale

nello sviluppo dell'intelletto umano, grazie a un reciproco scambio evolutivo tra mani e cervello". E aggiunge: "Una volta svincolate dall'uso in conseguenza dell'acquisizione della posizione eretta, le mani sono state usate sempre più per afferrare oggetti" (De Duve, 2003, p. 255). Prima di quel momento, le cose non erano ancora (per i nostri progenitori) *oggetti* (nel senso etimologico di *objecta*) e tanto meno *strumenti*. E, inoltre, fu proprio il poter iniziare ad afferrare, a maneggiare, a utilizzare e dunque a lavorare e poi ancora ad adattare ciò che l'ambiente offriva che consentì loro di inaugurare uno spettro di gesti, di azioni e - conseguentemente - di elaborazioni concettuali fino a prima del tutto inconcepibili. Una tale consapevolezza circa la profondità del nostro rapporto con gli strumenti riverberava già nei *Cattivi pensieri* di Paul Valéry, in particolare in quello in cui il poeta francese scriveva: "Si dice che il pollice opponibile sia ciò che distingue in modo più netto l'uomo dalla scimmia. A questa nostra proprietà bisogna aggiungerne un'altra: quella dividerci da noi stessi, la capacità di produrre l'antagonismo interiore. Abbiamo l'anima opponibile. Può darsi che l'IO e il MI delle nostre espressioni riflessive siano come il pollice e l'indice di qualche mano di *Psyché?*" (Valéry, 2006, p. 129).

Dal pollice opponibile al *device* digitale di ultima generazione si apre così, assumendo questo punto di vista, un orizzonte di riflessione dentro il quale diviene più agevole intendere come nella storia evolutiva di *Homo sapiens* il potenziamento o la specializzazione delle azioni plausibili per le proprie estremità, grazie a strumenti sempre più sofisticati, abbia portato con sé la possibilità di *pensare di fare* ciò che invece prima era (praticamente e, dunque, concettualmente) *impensabile*, in quanto *infattibile*. Fino alla "com-prensione" di quel Sè cui Valéry alludeva.

Se, dunque, come osserva ancora De Duve in termini più storici, "la ricerca del sapere è stata a lungo preceduta da preoccupazioni di natura pratica" (De Duve, 2003, p. 260): occorre iniziare a prendere atto a) del fatto che "spesso il successo ha preceduto la comprensione" (p. 260) e che, pertanto, b) "da queste radici empiriche utilitarie è sorta, nel corso del tempo, una nuova forma di esplorazione dell'ignoto che è diventata la scienza che conosciamo" (p. 260).

A questo punto, si potrebbe affermare - se non altro - che la scienza contribuisce a spiegare l'origine della scienza. Ma esplicitando quello che potrebbe suonare come un vuoto gioco di parole, si tratta piuttosto di prendere atto di come *Homo sapiens*, per dirla in termini nietzschiani, sia *divenuto ciò che è proprio attraverso l'interazione con gli strumenti che hanno scandito e reso possibile la sua stessa evoluzione culturale*. Il che, evidentemente, da un lato esclude l'eventualità di considerare la tecnologia come un "corpo estraneo" alla presunta "naturalità" e alla pretesa "autenticità" del nostro "essere umani"; dall'altro, esorta a una profonda riflessione sulle macchine chiunque intenda davvero comprendere come e perché *tecnologicamente abita l'uomo*⁴.

E ciò, non significa trascurare o sottovalutare rischi e criticità connessi all'utilizzo o allo sviluppo di certe tecnologie. Al contrario, si tratta piuttosto - all'interno di questa prospettiva - di prendere sul serio la paura di Pandora, senza però rimanere ostaggio di quei "dannosi pregiudizi" di baconiana memoria.

Pensare digitale...

Livello 2 - Se una riflessione scientificamente più consapevole sull'evoluzione culturale - come accennato nel paragrafo precedente - può contribuire a riorientare in una direzione più attendibile il nostro rapporto con la tecnologia (digitale e non); ciò che ci si propone a questo punto è, invece, di svolgere una qualche considerazione concentrandosi in particolare sulla rete. Il tentativo è quello di individuare quanto meno un orizzonte culturale dentro cui andare a definire, mezzi, concetti e obiettivi utili impostare un approccio costruttivo e significativo allo strumento in questione. Anche in

questo caso, può essere utile partire da un idolo. O, per meglio dire, da un problema effettivo ma, appunto, troppo spesso percepito e affrontato in modo improprio. Ovvero, la sovrabbondanza di dati e informazioni (attendibili e non) che, travolgendo i fruitori della rete, verrebbe a costituire un contesto complesso e per molti versi ingestibile.

Non manca chi, anche in questo caso, ha voluto e saputo “medicalizzare” l’analisi di una evoluzione tecnologica in corso, individuando e classificando varie (potenziali) ricadute patologiche - e non solo per più giovani. Come, infatti, ha ricordato David Weinberger in *La stanza intelligente*, “la [cosiddetta] sindrome psicologica causata dal sovraccarico informativo ha ricevuto nomi diversi, spesso dettati semplicemente dal desiderio di vendere un libro. Abbiamo così sentito parlare di *ansia da informazione*, *sindrome da affaticamento informativo*, *paralisi dell’analisi*” (Weinberger, 2013, p. 11). Ma derubricare troppo frettolosamente la difficoltà obiettiva del gestire e selezionare lo “tsunami informativo” prodotto dalla rete, di nuovo, non pare la soluzione più razionale e responsabile per affrontare un tema effettivo senza cedere ai propri bisogni di conferma.

Certo, anche in questo caso una qualche conoscenza in ambito scientifico - nella fattispecie, di storia della scienza e della tecnologia - potrebbe aiutare a riconoscere, *mutatis mutandis*, in alcune angosce contemporanee gli stilemi psicologici di certe antiche paure. Come scrive Robert Darnton, storico e direttore della Harvard University Library

l’esplosione delle modalità di comunicazione elettroniche è altrettanto rivoluzionaria dell’invenzione della stampa a caratteri mobili e noi abbiamo altrettante difficoltà ad assimilarla di quanto ne ebbero i lettori nel Quattrocento, quando si trovarono di fronte ai testi a stampa. (Darnton, 2011, p. 19)

Ma qualcuno potrebbe non accontentarsi della comparazione storica, sostenendo magari che, al di là dell’analogia, la quantità di informazione generata dalla tecnologia-libro è di fatto imparagonabile rispetto a quella prodotta dalla rete.

In altre parole, per dirla con Friedrich Engels (che cita Hegel), si tratterebbe di riconoscere il fenomeno della “conversione della qualità in quantità” (Engels, 1971, p. 136). Ovvero, il fatto che, oltre un certo limite, un incremento quantitativo innesca un mutamento qualitativo nella natura stessa di un fenomeno.

Tale considerazione, specie se qualificata nei termini del filosofo tedesco, da un lato, effettivamente, contribuisce a evidenziare il fatto che l’orizzonte informativo aperto della rete – per lo meno da quando il CERN di Ginevra decise (30 aprile 1993) di rendere pubblico il *World Wide Web* rinunciando a ogni diritto d’autore – sia andato a inaugurare un contesto *qualitativamente* diverso rispetto al mondo dei libri e dei *mass-media*. Dall’altro, però, dovrebbe anche indurre ad auspicare un (proporzionato) scarto *qualitativo* anche nello sviluppo di “strategie di orientamento” cognitivo attraverso cui re-imparare a muoversi consapevolmente in questa inedita ontologia aumentata.

Quella che pare prospettarsi, pertanto, è piuttosto un’urgenza culturale (prima ancora che formativa e didattica): quella di comprender l’importanza di dover iniziare a immaginare e sviluppare modelli di apprendimento, di trasmissione e di conservazione del sapere capaci di contenere i probabili rischi e ottimizzare le concrete opportunità di una realtà dilatata dalle tecnologie. In altre parole, un progetto di cittadinanza tecnico-scientifica.

Tale progetto non può prescindere però - e qui si va definendo il *Livello 2* dell’educazione scientifica - dall’esigenza di imparare a pensare costruttivamente con le macchine (Moriggi, 2014). E per riuscirci potrebbe rivelarsi decisiva una contemplazione attenta della pratica artigianale dello scienziato (Sennett, 2008). Allora ci si renderebbe meglio conto di come – per lo meno dai tempi di

Galilei – quello che allora si chiamava ancora *filosofo della natura* sia quotidianamente costretto a ri-orientarsi in quel denso flusso di dati e di informazioni che costituisce un dominio davvero sconfinato: quello, appunto, della sua ignoranza.

Come, infatti, annotava il fisico Richard Feynman: “Lo scienziato convive quotidianamente con l’ignoranza, il dubbio e l’incertezza e questa, a mio avviso, è una esperienza fondamentale” (Feynman, 2002, p. 153). Ed è fondamentale proprio perché induce – per non dire costringe – il ricercatore a imparare a trasformare le nozioni e le evidenze di cui già dispone in strumenti sempre più raffinati attraverso cui muoversi sensatamente in un contesto di temi e di problemi di cui (ancora) non conosce i confini e le dimensioni.

Utilizzare e perfezionare strumenti (concreti e concettuali) per gestire razionalmente la propria ignoranza è proprio uno degli elementi decisivi che consentono di reperire nella pratica scientifica la matrice culturale - e dunque il germe di un progetto educativo - per una concreta e rigorosa attivazione di competenze utili a vivere più criticamente il portato della rivoluzione tecnologica di cui siamo gli attori più o meno protagonisti.

Ma l’importanza della pratica scientifica - o meglio si dovrebbe dire, della *logica della scoperta scientifica* - quale matrice culturale di un progetto educativo - può anche essere resa ancor più evidente, riferendo - seppur per brevi cenni - i luoghi e i modi in cui è maturata l’invenzione della rete.

Come noto, teatro degli eventi è stato il CERN di Ginevra. Correva l’anno 1984 e il giovane informatico Timothy (Tim) Berners-Lee viene assegnato all’*équipe* che si occupa di raccogliere e classificare i risultati degli esperimenti realizzati in tutto l’istituto di ricerca. Come commenta Walter Isaacson, “il CERN era un calderone di persone e di sistemi informatici che usavano dozzine di lingue verbali e digitali” (Isaacson, 2014, p. 409). Tim conosceva bene l’ambiente. Aveva, infatti, già lavorato per l’istituto ginevrino in qualità di consulente esperto per “catalogare i rapporti tra circa diecimila ricercatori” (p. 408). Berners Lee intese fin da subito che il suo progetto informatico avrebbe dovuto non solo custodire e ordinare un patrimonio di dati ed evidenze scientifiche destinato a crescere di giorno in giorno; ma anche “aumentare” il livello di cooperazione di quella numerosa e complessa comunità di ricerca.

“Sono sempre stato interessato - avrebbe poi confessato Berners-Lee in una intervista - a studiare la maniera in cui si collabora tra persone. In altri istituti, nelle università avevo lavorato con parecchia gente, e c’era sempre stato bisogno di collaborare. Se si stava in un’aula - aggiungeva - si scriveva su una lavagna. Io cercavo un sistema che permettesse a tutti di confrontarsi e di tenere sotto controllo la memoria istituzionale di un progetto” (p. 409). E fin dai tempi in cui era studente di fisica al Queen’s College di Oxford si era convinto che la cooperazione fosse una dimensione strutturale alla crescita della conoscenza. “Mezza soluzione è nel tuo cervello, mezza è nel mio. Ci sediamo a un tavolo - spiegava ancora a Isaacson - io inizio una frase e magari tu mi aiuti a finirla [...]. Scarabocchiamo cose su una lavagna e ce le correggiamo a vicenda” (p. 408).

Parole semplici e intuitive di un *modus operandi* che, però, riproducono nella quotidianità di una pratica collaborativa alcune delle caratteristiche tipiche e costitutive del sapere scientifico moderno in quanto tale. Ovvero, il fatto di essere - e per la prima volta nella storia - un sapere *pubblico*, *rivedibile* e *controllabile*: rivedibile in quanto controllabile e controllabile perché pubblico.

Quando, infatti, nel novembre 2008, a margine di un convegno veneziano dedicato al futuro delle tecnologie, ebbi modo di tornare a riflettere su questi temi e sui questi fatti con lo stesso Berners-Lee, non mi lasciai scappare l’occasione di chiedergli esplicitamente quanto la sua formazione scientifica avesse contribuito nell’ideazione (prima ancora che nella progettazione) della sua “rete”. E Tim rispose:

Che la ricerca scientifica sia di fatto un'impresa collettiva è un concetto di cui ho preso coscienza al college. Tuttavia, devo ammettere che la cosa non mi sorprese più di tanto. Forse perché, a casa mia, fin da piccolo, ho sempre respirato questo tipo di filosofia collaborativa. I miei genitori sono stati due scienziati informatici. Così, quando sono arrivato al CERN fin da subito mi è stato chiaro che avrei dovuto lavorare anzitutto sul concetto di cooperazione al fine di estendere ed agevolare la dialettica interna a una comunità così complessa ed eterogenea come quella dei ricercatori. T. Berners-Lee (comunicazione personale, Novembre 27, 2008)

Pertanto, se analizzando più da vicino la storia della rete, emerge piuttosto chiaramente come lo strumento in questione incarna e aumenta le dinamiche strutturali che regolano e scandiscono la critica e la crescita della conoscenza scientifica all'interno della comunità dei ricercatori; parrebbe quanto meno ingenuo (oltre che irresponsabile) un progetto di educazione al digitale che volesse gestire il nostro rapporto con la rete, trascurando proprio la matrice culturale che l'ha reso in prima istanza possibile e in seguito necessario.

Ma perché questo possa accadere, come si accennava più sopra, occorrerà metabolizzare su larga scala l'idea che scienza e tecnologia, ben al di là dei successi e degli errori dei singoli ricercatori, devono poter costituire un patrimonio di idee e di pratiche comune e condiviso proprio a partire dall'educazione (digitale, ma non solo) dei più giovani. Perché, come scriveva Feynman, "Quando arriva l'epoca dell'università, è già tardi per acquisire lo spirito giusto. Dobbiamo quindi cercare di insegnare a cogliere il senso di queste idee ai bambini" (Feynman, 2002, p. 153).

Nota biografica

Storico e filosofo della scienza, si occupa di teorie e modelli della razionalità, di pragmatismo americano e di filosofia della tecnologia con particolare attenzione al rapporto tra evoluzione culturale ed evoluzione delle macchine. Studioso delle relazioni tra scienza e società, divide i suoi interessi tra il mondo anglosassone del XVIII e XIX secolo e lo sviluppo di modelli di didattica digitalmente aumentata. Già docente nelle università di Brescia, Parma, Milano (Statale), Bergamo, attualmente svolge attività di ricerca presso l'Università di Milano Bicocca, dove è anche titolare del corso di Teoria e tecnica di comunicazione della scienza in tv presso il MaCSIS. È stato al fianco di Alex Zanardi su Rai 3 nella trasmissione di divulgazione scientifica *E se domani. Quando l'uomo immagina il futuro*. Tra le sue pubblicazioni: (con G. Nicoletti) *Perché la tecnologia ci rende umani. La carne nelle sue riscritture sintetiche e digitali* (Sironi, 2009); (con A. Incorvaia), *School Rocks. La scuola spacca*, (San Paolo, 2011); *Connessi. Beati coloro che sapranno pensare con le macchine*, (San Paolo, 2014). Sito: www.stefanomoriggi.it. Contact: stefano.moriggi@unimib.it

Bibliografia

- Bacone, F. (1968). *Novum Organon*. Roma-Bari: Laterza. (ed. or. 1620).
 Bauman, Z. (2008). *Amore liquido*. Roma-Bari: Laterza. (ed. or. 2003).
 Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina. (ed. or. 2010).
 Darnton, R. (2011). *Il futuro del libro*. Milano: Adelphi. (ed. or. 2009).

- De Duve, C. (2003). *Come evolve la vita. Dalle molecole alla vita simbolica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Engels, F. (1971). *Antidüring*. Roma: Editori Riuniti. (ed. or. 1877).
- Feynman, R. (2002). *Il piacere di scoprire*. Milano: Adelphi. (ed. or. 1999).
- Heidegger, M. (1977). Hölderlin e l'essenza della poesia. In G. Vattimo (a cura di), *Estetica moderna*. Bologna: il Mulino. (ed. or. 1937).
- Isaacson, W. (2014). *Gli innovatori. Storia di chi ha preceduto e accompagnato Steve Jobs nella rivoluzione digitale*. Milano: Mondadori.
- Jünger, E. (1994). *Il libro dell'orologio a polvere*. Milano: Adelphi. (ed. or. 1954).
- Lancini, M., Turani, L. (2009). *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Lipovetsky, G. (2008). *La mania dell'autentico*. In J. Garcin (ed.), *Nuovi miti d'oggi. Da Barthes alla Smart*, Milano: ISBN Edizioni. (ed. or. 2007).
- Moriggi, S. (2014). *Connessi. Beati coloro che sapranno pensare con le macchine*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Moriggi, S., & Nicoletti, G. (2009). *Perché la tecnologia ci rende umani. La carne nelle sue riscritture sintetiche e digitali*. Milano: Sironi.
- Risen, J., and Gilovich, T. (2006). Informal Logical Fallacies. In R.J. Sternberg, H.L. Roediger III, D.F. Halpern. *Critical Thinking in Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi, P. (2004). *Francesco Bacone. Dalla magia alla scienza*. Bologna: il Mulino
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Valéry, P. (2006). *Cattivi pensieri*. Milano: Adelphi. (ed. or. 1942).
- Weinberger, D. (2012). *La scatola intelligente. La conoscenza come proprietà della rete*. Torino: Codice Edizioni.

Note

¹ Si allude qui, evidentemente, alle “*tabulae*” baconiane (di presenza, di assenza, di gradi e di esclusione) (Rossi, 2004, pp. 382-390).

² Bacone classificava in quattro categorie di “*idola*” altrettante tipologie di pregiudizi: “*idola tribus*” (i pregiudizi prodotti dalla natura generale mente umana; “*idola specus*” (i pregiudizi dei singoli individui); “*idola fori*” (i pregiudizi prodotti dai rapporti sociali e dal linguaggio) e “*idola theatri*” (i pregiudizi generati dall'influsso di certe opinioni filosofiche e da infondate strategie argomentative) (Ivi, pp. 322-335).

³ In letteratura abbondano ricerche che contribuiscono a smantellare la presunta correlazione diretta tra uso e diffusione dei *new media* tra i più giovani e sindromi da ritiro. Per citare un solo esempio (e italiano), si rimanda qui all'indagine condotta al tempo dei primi *social network* in Lancini e Turani, 2009. I dati già allora mostravano - in estrema sintesi - che le relazioni nel cosiddetto “mondo reale” sono maggiori e più radicate proprio negli adolescenti che hanno anche più “contatti” *on line* - e viceversa. Ciononostante, l'idea di una tecnologia che isola, sradica e aliena rimane tutt'oggi (specie in Italia, ma non solo) maggioritaria.

⁴ L'espressione in corsivo è una variazione del celebre distico di Hölderlin: “*Voll Verdienst doch dichterich wohnt / Der Mensch auf dieser Erde*” [“Pieno di merito, ma poeticamente, abita / l'uomo su questa terra”] più volte ripreso dal filosofo tedesco Martin Heidegger (Heidegger, 1977, p. 341)

Prolegomeni a una “educazione tecno-estetica”

Pietro Montani
Sapienza - Università di Roma

Abstract

Il saggio si pone come riflessione filosofica sull’opportunità odierna di un’educazione tecno-estetica, partendo dal presupposto che la sensibilità umana sia naturalmente predisposta a prolungarsi negli artefatti tecnici che l’uomo ha nei secoli utilizzato come protesi. Il modo in cui l’essere umano interagisce con l’ambiente risulta essere esternalizzato nelle tecniche esistenti e da queste orientato. Particolare rilevanza viene data ad alcune riflessioni di Simondon e di Kant, e ai concetti di senso comune e di immaginazione come schematismo tecnico. Nella parte conclusiva del saggio l’attenzione si sposta sulle caratteristiche di innovazione delle tecnologie digitali, e sul loro ruolo nell’influenzare senso comune, lavoro dell’immaginazione e – pertanto – natura dell’educazione tecno-estetica.

Key Words: Simondon; Kant; Immaginazione; Estetica; Tecnica

Estetica e tecno-estetica

L'idea che tra i requisiti dell'uomo civilizzato debba esserci qualcosa come una "educazione estetica" è probabilmente molto antica, ma fu Friedrich Schiller a formalizzarla con insuperata profondità (e radicalità) nelle sue celebri *Lettere* del 1795 (Montani, 2007; Schiller, 2005,). Rifacendosi in modo al tempo stesso fedele e creativo alla concezione kantiana dell'estetica (sulla quale dovrò ampiamente tornare perché oggi ne abbiamo ancora un enorme bisogno), Schiller sosteneva che la sensibilità (*l'aisthesis*) dell'uomo contemporaneo (cioè del cittadino europeo del XVIII secolo: il primo uomo "moderno" in senso pieno) si era "imbarbarita" a causa di un eccesso di razionalità e che per rimediare a questa sostanziale anestetizzazione era necessario ricorrere a una massiccia somministrazione di opere d'arte. È bene precisare subito che in questa rigenerazione della sensibilità Schiller individuava il profondo significato *politico* di una educazione estetica, vale a dire la connessione strutturale tra *l'aisthesis* e la *politeia*. È un cattivo cittadino chi non tiene costantemente in esercizio, rinnovandola, la propria capacità di sentire.

A che genere di opere d'arte pensasse il poeta che fu intimo di Goethe, e il filosofo che fu capace di gettare un ponte tra Kant e Hegel, non c'è bisogno di dirlo. Né c'è bisogno di precisare che quella dimensione dell'arte è oggi definitivamente tramontata e che le opere che vengono patrocinate dalle principali agenzie del cosiddetto "Artworld" mal si presterebbero a soddisfare le aspettative rigeneranti di Schiller. Va detto, invece (riprenderò il tema nelle battute finali di questo articolo) che oggi l'arte può ancora assolvere alla missione "pedagogica" e "politica" che gli accordava Schiller a patto di lasciarsi pensare nel contesto di quella che qui chiamerò "tecno-estetica", vale a dire una forma della sensibilità che si produce, cresce e si articola nell'ambito del rapporto *costitutivo* che l'uomo ha, da sempre, con le tecnologie. Un rapporto che oggi si è, ad evidenza, enormemente ampliato.

Qual è dunque il presupposto teorico di una "tecno-estetica"? Il presupposto è che la sensibilità umana, la sua *aisthesis* specie-specifica, dispone di un'attitudine "naturale" a prolungarsi negli artefatti tecnici che *homo sapiens*, fin dalla sua prima comparsa, ha adoperato come protesi. L'essere umano *sente* il mondo ambiente e *si sente* nel mondo ambiente, con il quale interagisce, in una prospettiva che è fin dall'inizio potentemente esternalizzata nelle tecniche esistenti e da queste altrettanto potentemente orientata.

Questa tesi non ha nessuna particolare originalità e si potrebbe argomentare ricorrendo al pensiero di molti filosofi (per es. John Dewey o Walter Benjamin, Jacques Derrida o Emilio Garroni), paletnologi (per es. André Leroi-Gourhan), teorici della cosiddetta mente estesa (per es. Alvar Noe), epistemologi (per es. Francesco Antinucci), psicologi sperimentali (per es. Lev S. Vygotskij o Michael Tomasello), pensatori che hanno interrogato la tecnica sotto un profilo filosofico (per es. Gilbert Simondon o Bernard Stiegler), mediologi (per es. Marshall McLuhan o Richard Grusin) e molti altri ancora.

Nell'elenco non includo Martin Heidegger, che pure sulla tecnica ha detto cose in assoluto decisive, perché Heidegger rifiuterebbe la componente antropologica (o la "naturalizzazione" come si usa dire oggi, Bartalesi e Consoli, 2013) che invece in un modo o nell'altro si ritrova in tutti gli autori che ho elencato. Più precisamene, rifiuterebbe l'idea secondo cui potrebbe avere un qualsiasi rilievo per la filosofia il fatto che a un certo punto dell'evoluzione dei viventi ne sia comparso uno, diciamo *homo sapiens*, la cui sensibilità era fatta in modo tale da risultare naturalmente destinata ad esternalizzarsi. Questo rifiuto è significativo, ma non ha alcun interesse discuterlo qui.

Vorrei invece cominciare col soffermarmi su un'affermazione che compare in uno degli autori che ho appena citato, vale a dire Gilbert Simondon, il quale in una lettera indirizzata nel 1982 a Jacques Derrida (e mai spedita) introduce il concetto di una tecno-estetica (ma non sono affatto sicuro che si tratti della prima occorrenza di questo termine) e nelle battute conclusive afferma che nell'ambito di un'estetica generale questo aspetto tecnico della nostra sensibilità deve essere considerato come "il più originario" (Simondon, 2014, p. 46).

Che cosa vuol dire Simondon? Partiamo dalla *lectio facilis* della sua tesi: prima ancora di potersi specializzare in qualcosa che assomiglia all'arte (per es. alla pittura rupestre) la sensibilità umana si sarebbe esercitata creativamente nell'invenzione tecnica. In altri termini: una creatività finalizzata alla progettazione e alla produzione di utensili e sostenuta da una sensibilità che si riconosce e si prolunga in quegli utensili dev'essere considerata come più originaria rispetto a quella creatività che si esercita più o meno liberamente, e comunque in assenza di scopi determinati, in ciò che la modernità ha chiamato "arte".



Una classica confutazione di questa *lectio facilis* si può trovare nella ricchissima riflessione che Emilio Garroni ha dedicato al problema che sto discutendo. Secondo Garroni tecnica e arte non possono che essere co-originarie perché entrambe dipendono da una *condizione* estetica (dove la parola "condizione" va intesa in senso kantiano), e cioè da una capacità di (relativo) *distanziamento* dalla pressione dell'ambiente materiale, che consente all'animale umano di assumere quello stesso ambiente in un processo di riflessione: per es. in vista di manipolazioni e di trasformazioni provviste di valore adattativo. Nella prospettiva di Garroni, dunque, non avrebbe senso parlare di una superiore originarietà dell'attitudine operativa che ci ha permesso la costruzione di utensili complessi, perché quell'operare produttivo è condizionato da una prestazione "meta-operativa" (cioè dal distanziamento riflessivo di cui sopra) tanto quanto ne è condizionata la produzione di opere d'arte in senso stretto (Garroni, 1977; Garroni, 2005; Montani, 2014).

Ora, la tesi che vorrei proporre qui è che questa posizione di Garroni confuta solo quella che ho definito la *lectio facilis* dell'idea di una maggiore originarietà della tecno-estetica. Mentre ce ne sarebbe anche una *difficilis*, più vantaggiosa per il nostro scopo (cioè per l'idea di una "educazione tecno-estetica"), sulla quale vorrei provare a gettare un po' di luce interrogando in modo non convenzionale proprio l'estetica di Kant. Che non è, certo, una tecno-estetica, ma ce ne fornisce il quadro teorico di fondo in modo tuttora molto avanzato.

La parte dell'immaginazione: uno "schematismo tecnico"

Affronterò la questione – come del resto fa Garroni nel suo ultimo libro – dal punto di vista dello "schematismo", cioè del processo di gran lunga più importante che secondo Kant viene svolto dall'*immaginazione* al fine di rendere possibile quella forma così complessa del nostro conoscere che egli definiva "sintesi": vale a dire il fatto che noi umani incontriamo tipicamente gli oggetti dell'esperienza aggiungendovi qualcosa (concetti e regole) che non è ricavabile da quei medesimi oggetti (come invece ritengono, erroneamente, l'empirismo e il razionalismo). Nessuno si illuda, sia detto per inciso, che una tale questione sia aggirabile, o semplificabile, da un'epistemologia che si riconosca in una istanza realistica: il carattere sintetico della conoscenza umana è un problema (solo in parte risolto) che le moderne scienze cognitive e le stesse neuroscienze sperimentali hanno ereditato da un paradigma – la cosiddetta "filosofia critica" – che è stato Kant a inaugurare. E che oggi può svolgere una funzione importantissima: quella di scongiurare la (spesso penosa) deriva riduzionistica di quelle discipline scientifiche.

Non entro nel merito delle oscillazioni con cui Kant affronta il problema dello schematismo dalla prima *Critica* fino alla terza. E faccio solo notare che nella prima *Introduzione alla Critica della facoltà di giudizio (CFG)*, che non fu pubblicata, Kant parla di uno "schematismo tecnico" riferito all'idea, successivamente deposta, di una "tecnica della natura": un presupposto puramente ipotetico, quest'ultimo, secondo il quale la natura si presterebbe ad essere indagata e conosciuta *come se fosse un artefatto costruito secondo un progetto*. Kant avrebbe abbandonato entrambe le definizioni ("tecnica della natura" e "schematismo tecnico"), che gli sembravano evidentemente troppo forti, e le avrebbe sostituite con una molto più indeterminata e flessibile – la "conformità a scopi della natura" (e si tratta sempre, si badi, di una 'simulazione' euristica, e non di un metafisico e impresentabile finalismo oggettivo) – di cui appare notevole la connessione (che qui posso solo enunciare) con un ripensamento molto profondo della qualità e delle prestazioni della nostra sensibilità (cioè dell' "estetica trascendentale" che la prima *Critica* descriveva in modo ancora molto convenzionale).

L'istanza di uno schematismo tecnico tuttavia non scompare affatto dalla *CFG*. E anzi si ritrova in alcuni passaggi cruciali. Nel § 21, ad esempio, Kant entra molto dettagliatamente nel merito di un "proporzionamento" del rapporto tra immaginazione e intelletto (il celebre "libero gioco") quando si tratta di riferirlo a una conoscenza effettiva, o per meglio dire a una singola ipotesi cognitiva (per es. a una legge empirica ancora da trovare). La cosa è interessante, dal mio punto di vista, perché qui Kant mette mano a una sorta di fenomenologia del lavoro dell'immaginazione, mostrando che è proprio l'immaginazione, in sinergia con la sensibilità, a 'sentire' e istruire *attivamente* questo proporzionamento, mentre l'intelletto resta in attesa e si fa presente, per così dire, solo a cose fatte.

È dunque l'*immaginazione* che ispeziona, perlustra, e "attraversa" il dato (questa idea di una sintesi preconettuale dell'immaginazione, concepita come un lavoro di 'attraversamento' del dato compariva già in un sorprendente passo della *Ragion Pura*)¹⁵, presentando diverse ipotesi di unificazione possibile sulle quali avverrà successivamente la scelta e l'intervento di sintesi concettuale dell'intelletto. Voglio dire che l'immaginazione non sottopone all'intelletto solo delle "sintesi cieche" (come si era espresso Kant in quelle stesse pagine della prima *Critica*), ma gli sottopone il risultato di un lavoro di *attiva formatività*: vere e proprie *Gestalten*, schemi ipotetici che l'intelletto può infine sintetizzare nel modo che gli è proprio, cioè con un concetto o meglio con una regola. E può naturalmente trattarsi di una regola concettuale del tutto nuova: si pensi per esempio al caso esemplare delle ipotesi relative all'esistenza di particelle subatomiche nella struttura della materia, e al fatto ben noto che queste possono conoscere una verifica sperimentale anche molto

tempo dopo essere state “immaginate” o “schematizzate”, come nel caso recente e celebre del bosone di Higgs.

Può trattarsi di una regola concettuale nuova, dicevo, *ma può anche trattarsi di una regola incorporata in un artefatto*, cioè di un’opera dell’arte. In senso ampio (arte come *techne*: per esempio un arco per lanciare frecce) e in senso specifico (arte come arte bella o opera del genio). Nel passi che Kant dedica all’arte in questo senso, allargato o ristretto, è ben presente l’istanza di uno *schematizzare tecnicamente* – cioè di un produrre regole *incorporate* – ma è anche presente l’istanza del *carattere originario* di questo schematizzare, con il che torniamo alla definizione di Simondon da cui sono partito e di cui spero di aver cominciato a mettere in evidenza i vantaggi di una *lectio difficilis*.

Una regola incorporata in un artefatto



Esportabile in vista dell’ideazione di altri artefatti



Lo schematismo tecnico è opera di un’immaginazione incarnata ed esternalizzata

Vorrei fare un altro passo in questa direzione, per chiarirne meglio la connessione con i “prolegomeni” di cui al titolo di questo articolo. Mi riferirò al § 59 della *Critica della facoltà di giudizio*, nel quale si può dire che l’intero lavoro di ripensamento dello schematismo viene portato da Kant fino al suo più importante compimento: l’idea di una forma particolare – e specificamente creativa – di schematismo che egli definisce “esibizione simbolica”.

Nel paragrafo in questione Kant riconosce nel lavoro dell’immaginazione due modalità di esibizione (che qui chiama “ipotiposi (*subjectio sub adspectum*)”: la presentazione di una cosa sotto un certo profilo). La prima è schematica (nel senso chiarito nella *Ragion pura*: uno schematismo “oggettivo”), la seconda, invece, mette a frutto l’attitudine dell’immaginazione a

lavorare non solo in modo diretto (oggettivo) ma anche in modo indiretto e analogico, e viene definita “simbolica”. L’esibizione si dirà simbolica quando per una idea (cioè per un concetto della ragione cui nessuna intuizione sensibile diretta potrebbe essere adeguata) viene fornita una esibizione rispetto alla quale il procedimento della facoltà di giudizio è solo analogo a quello che avviene nello schematismo oggettivo: “vale a dire – scrive Kant – che con quel concetto si accorda solo la regola di quel procedimento, non l’intuizione stessa, quindi solo secondo la forma della riflessione, non secondo il contenuto” (Kant, 1999, § 59). La definizione, espressa in modo un po’ tortuoso, viene chiarita poco sotto grazie a un esempio per noi, come si vedrà, particolarmente felice:

Così uno stato monarchico viene rappresentato, se retto da leggi popolari interne, da un corpo animato, e invece da una semplice macchina (come per es. un mulino a braccia), se retto da una singola volontà assoluta, in entrambi i casi però solo simbolicamente. Infatti non c’è alcuna somiglianza tra uno stato dispotico e un mulino a braccia, ma, sì, tra *la regola per riflettere su entrambi* e sulla loro causalità. (§ 59)

Kant aggiunge che il nostro linguaggio è pieno di queste esibizioni indirette, nelle quali “l’espressione contiene non il vero e proprio schema per il concetto, ma solo un simbolo per la riflessione” (§ 59), facendo alcuni esempi molto significativi: “così, le parole *fondamento* (appoggio, base), *dipendere* (essere tenuti dall’alto), *derivare* (al posto di seguire), *sostanza* (come Locke si esprime: il supporto degli accidenti) e innumerevoli altre sono ipotiposi non schematiche, ma simboliche” (§ 59).

Gli esempi fatti quasi a caso da Kant sono straordinariamente significativi perché evidenziano, in modo più o meno marcato, il *radicamento somatico* e il *carattere esternalizzato* di questa modalità indiretta e analogica dello schematismo: come se a guidare il lavoro dell’immaginazione fosse qui innanzitutto una tipica esperienza corporale che si coordina spontaneamente con un artefatto – un’esperienza “carnale” per usare il vocabolario dell’ultimo Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 2007), la cui pertinenza mi sembra evidente. *Fondamento (Grund)* è ciò che si collega all’atto del prendere terreno su una salda base per i nostri piedi (e per la stazione eretta); *dipendere (abhängen)* è lo stare e il sentirsi appesi a qualcosa che potrebbe cedere o mollarci (dunque quasi il contrario di *Grund*); *derivare (fliessen)* è l’atto del far seguito, ma anche il sentirsi andare alla deriva, il fluire di un corpo in una corrente; *sostanza (Substanz)* è il sostrato degli accidenti, ma anche e innanzitutto l’atto fisico del sostenere qualcosa (e restiamo nella costellazione del fondamento e del dipendere).

È notevole il fatto che la comprensione di queste prestazioni semantiche si orienti spontaneamente, e ne tragga vantaggio esplicativo, verso il rapporto del corpo umano con un artefatto:

Grund

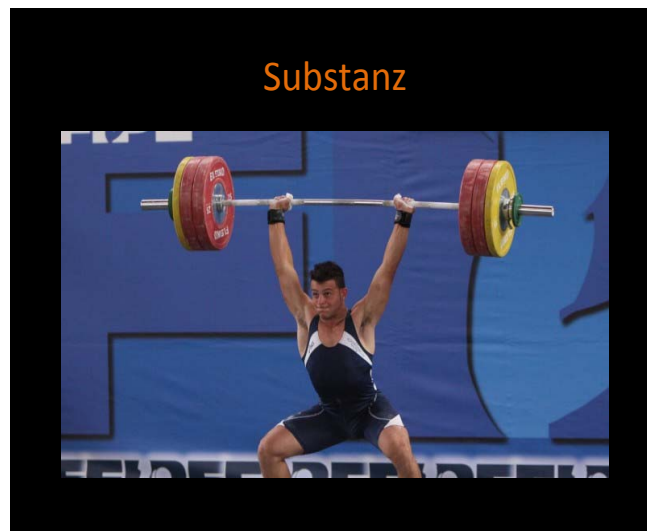


Abhängen



Fliessen





Ci si accorge in tal modo che anche l'esempio dello stato monarchico rispondeva al medesimo requisito, visto che la "forma della riflessione" l'immaginazione qui l'ha prelevata ancora una volta da un *corpo* (di cui si potrebbe dire, per usare una famosa immagine dello stesso Kant, che in esso ciascun organo è al tempo stesso mezzo e fine) oppure da un'azione *corporale* (far girare la macina di un mulino a braccia – o a mano (*Handmühle*)).

In tutti questi esempi Kant tematizza una proiezione esternalizzata dell'immaginazione, uno *schematismo tecnico*, appunto, che si riconosce e si prolunga spontaneamente nell'ideazione e nell'uso di uno strumento o di un artefatto. Nonché – è il caso dell'"arco" sopra evocato – si costituisce in una *regola di costruzione* esportabile in vista dell'ideazione di altri artefatti (un arco non è solo un attrezzo per lanciare frecce, ma anche l'arcata di un ponte o una volta che sopporta un carico). È in gioco, insomma, una forma specificamente tecno-estetica della creatività.

Ebbene: io sono convinto che sia precisamente questo l'ambito in cui noi oggi siamo tenuti a ripensare il progetto di un'educazione tecno-estetica. Lev S. Vygotskij, che ho citato all'inizio tra i suoi possibili antesignani, lo aveva del resto teorizzato con insuperata lucidità (Vygotskij, 2008). Chiuderò pertanto con un paragrafo ispirato al suo pensiero, nella certezza che egli avrebbe accolto le nuove tecnologie elettroniche e digitali come un'immensa riserva di opportunità pedagogiche ai fini di una educazione tecno-estetica volta all'esercizio e al dispiegamento di quella specifica forma di creatività che ho fin qui esaminato riferendola alla sua istituzione nell'estetica di Kant. E vi avrebbe aggiunto, secondo una delle direttrici principali del suo pensiero teorico, l'essenziale pertinenza dell'aspetto storico e sociale. È innanzitutto nell'ambito del "comune" tecnologico storicamente acquisito, infatti, che un'educazione tecno-estetica può realmente ed efficacemente prodursi e può dar vita ai processi di individuazione, di volta in volta singolari, che le si debbono riferire.¹⁶

Educazione tecno-estetica, immaginazione e "senso comune": una nuova chance per le arti

Prima di abbandonare Kant sarà bene ricordare che l'insieme dei modi d'essere del sentimento estetico, cioè le prestazioni del tutto peculiari della sensibilità dell'essere umano, vengono da lui riassunte nell'idea di un "senso comune" (*Geneinsinn*: un sentire che abbiamo in

comune, ma anche un “senso della comunità”). Ora il punto è il seguente: se queste prestazioni sono originariamente connesse con un altrettanto peculiare lavoro dell’immaginazione determinabile come schematismo tecnico, allora anche il senso comune deve avere una peculiare natura tecnica (e infatti proprio così lo definisce Kant nel § 22 di *CdG*: *künstlich*, tecnico, “artefattuale”) o, come si potrebbe anche dire, una peculiare natura *mediale*. Vygotskij e Simondon, forse, l’avrebbero detto proprio così: il senso comune è ‘comune’ perché si riconosce e si esercita nel *medium* tecnico in cui si ritrova e si riconosce una comunità storica.

E qui ci viene incontro, forse in una nuova luce, un celebre passo di Benjamin che, nel suo saggio sulla riproducibilità tecnica dell’opera d’arte, aveva scritto:

“Nel corso di lunghi periodi storici, insieme al modo di esistere complessivo delle collettività, si trasforma anche la modalità della loro percezione. La modalità in cui si organizza la percezione umana – il *medium* in cui essa si realizza – non è condizionata solo in senso naturale, ma anche in senso storico” (Benjamin, 2012, p. 51).

Se dunque è vero, come ho suggerito, che un’educazione tecno-estetica è originariamente connessa con il lavoro dell’immaginazione che ho definito come schematismo tecnico, sarà bene dare uno sguardo alla specifica natura mediale delle nuove tecnologie dell’immagine. Si tratta di tecnologie che presentano molte proprietà significative come accessibilità, plasticità, versatilità, crescente compatibilità tra formati, mobilità, rimediazione e rilocazione dei loro prodotti ecc. Tra queste proprietà, tuttavia, si impone un aspetto in particolare, del resto evidente a chiunque ci rifletta un attimo. E cioè che il “mezzo” elettronico e digitale realizza in modo particolarmente marcato e per alcuni aspetti inedito la sua natura di “ambiente”.



I due sensi del termine, del resto, convivono nella parola francese “*milieu*” che un filosofo della tecnica come Simondon utilizzava nell’accezione specifica di “*milieu associé*”, cioè di ambiente associato a una tecnologia (Simondon, 1958).

Che cos’è un ambiente associato? E’ quel caratteristico *montaggio* tra il naturale e l’artefatto che emerge in concomitanza con un’invenzione tecnica significativa e va a costituirsi come uno di quegli ambiti mediali nei quale tipicamente l’essere umano insedia, e trasforma, il suo habitat.

Una linea ferroviaria (è uno degli esempi di Simondon) crea un ambiente inedito, che intreccia le esigenze legate al trasporto su rotaie e quelle dell'ambiente geografico preesistente. Qui sorgeranno nuove forme di vita che discendono, a pari titolo, dalla conformazione originaria del territorio (per esempio dalla presenza di acqua, ai tempi della locomozione a vapore) e dal suo trattamento tecnico. (*C'era una volta il west* di S. Leone è una magnifica narrazione della forma di vita che si impone – e di quella che invece si estingue – in un ambiente associato a una tecnica come quella del trasporto ferroviario).

La principale novità che sembra emergere dalle tecnologie digitali che hanno rafforzato il chiasma tra ambiente mediale e medium ambientale è questa: il carattere mediale della percezione umana si trova oggi nella condizione di poter diventare oggetto di un'ideazione creativa particolarmente ricca e accessibile. Oggetto cioè, di un lavoro creativo dell'immaginazione (o dello "schematismo tecnico") moltiplicato dalle risorse specifiche, e sempre più massicce, dell'interattività (Montani 2014b).

C'è stata dunque, se questa tesi tiene, una significativa trasformazione dei processi di generazione degli ambienti associati connessi con le invenzioni tecniche odierne: questi processi sono diventati al tempo stesso sempre più opachi e pervasivi – nel senso che si fa fatica a riconoscerli come un montaggio – ma anche sempre più disponibili a un lavoro creativo e interattivo dell'immaginazione.

Il senso che abbiamo in comune si costituisce e si riorganizza, oggi, nel contesto di questi ambienti mediali o media ambientali che sono, appunto, il "comune" che viene innanzitutto offerto all'esplorazione percettiva e alle invenzioni dello "schematismo tecnico", come accade nel caso esemplare dell'educazione tecno-estetica dei cosiddetti "nativi digitali".

È necessario ammettere, a questo punto, che di *questo* senso comune e di *questa* educazione tecno-estetica noi ne sappiamo ancora pochissimo. L'unica cosa che possiamo dire con certezza è che non esiste alcuna pregiudiziale teorica per cui l'uno e l'altra – nonché la stessa idea di comunità storica che vi si deve associare – siano destinati a subire l'impovertimento e l'imbarbarimento che oggi si tende in modo molto diffuso ad attribuire loro.



Il paradigma filosofico-teorico di cui ho provato qui a fornire i prolegomeni ci dice esattamente il contrario. Si tratta solo di capire in che modo una educazione tecno-estetica possa dispiegarsi creativamente piuttosto che deprimersi e contrarsi. Ebbene io credo che sia precisamente su questo punto che ci si potrebbe aspettare dalle arti un contributo particolarmente prezioso.

Che genere di contributo? Io la vedo così: una inesauribile riorganizzazione creativa e interattiva della relazione tra il cyber spazio (che quel bambino di pochi mesi sta esplorando) e lo spazio reale. Eccone, per chiudere, un esempio semplicissimo: la marcia degli ologrammi avvenuta a Madrid nell'aprile del 2015 per aggirare un divieto a manifestare. Sarà un caso che si tratti di un esempio di politicizzazione dell'arte? Alla lettera: di un fare tecnico che ricostituisce lo spazio della *polis* come un peculiare ambiente associato? Io credo di no. Come anche lo crederebbe il "vecchio" Schiller da cui questi prolegomeni hanno doverosamente preso le mosse.



Nota biografica

Pietro Montani insegna Estetica presso la "Sapienza" Università di Roma. Da anni si occupa delle nuove tecnologie in una prospettiva filosofico-antropologica. Tra i suoi ultimi libri *Bioestetica* (Roma 2007) e *L'immaginazione intermediale* (Roma-Bari 2010). È il responsabile dell'edizione italiana delle opere di S.M. Ejzenštejn (8 volumi). Contatto: pietro.montani@uniroma1.it.

Bibliografia

- Bartalesi, L., & Consoli, G. (a cura di). (2013). *Aesthetic Experience in the evolutionary Perspective. Rivista di estetica*. Vol. 54.
- Benjamin, W. (2012). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Roma: Donzelli. (ed. or. 1936).
- Garroni, E. (1977). *Ricognizione della semiotica*. Roma: Officina
- Garroni, E. (2005). *Immagine Linguaggio Figura*. Roma-Bari: Laterza.
- Kant, I. (1999) *Critica della facoltà di giudizio*. Torino: Einaudi. (ed. or. 1790).
- Kant, I. (2004). *Critica della ragion pura*. Milano: Bompiani. (ed. or. 1781).
- Merleau-Ponty, M. (2007). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani. (ed. or. 1964).
- Montani, P. (2007). *Bioestetica*. Roma: Carocci.

- Montani, P. (2014). Introduzione. In M. Carboni, & P. Montani (a cura di). *Lo stato dell'arte. L'esperienza estetica nell'era della tecnica*. Roma-Bari: Laterza
- Montani, P. (2014b). *Tecnologie della sensibilità*. Milano: Cortina.
- Schille, F. (2005). *L'educazione estetica*. Palermo: Aesthetica. (ed. or. 1795).
- Simondon, G. (1958). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier.
- Simonon, G. (2014). *Sulla tecno-estetica*. Milano: Mimesis. (ed. or. 1992).
- Vygotskij, L.V. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza. (ed. or. 1934).

Note

¹⁵ “La logica trascendentale trova davanti a sé il molteplice della sensibilità a priori, quello che le viene offerto dall'estetica trascendentale, per dare una materia ai concetti puri dell'intelletto, i quali, senza di essa, sarebbero privi di ogni contenuto e quindi completamente vuoti. (...) Sennonché, la spontaneità del nostro pensiero esige (*erfordert*) che dapprima (*zuerst*) questo molteplice venga in certo modo attraversato, raccolto e connesso (*durchgegangen, aufgenommen und verbunden*), perché se ne possa fare una conoscenza. Questa operazione (*diese Handlung*) io la chiamo sintesi”. Chi la compie? L'immaginazione (Kant, 2004, p. 203).

¹⁶ Questo riferimento ai processi di individuazione aprirebbe – ma è un tema che non posso affrontare qui – una rilevantissima comparazione tra il pensiero di Vygotskij e quello di Simondon.

La cultura dell'arte ai tempi del digitale

Emanuela Pulvirenti
Liceo Scientifico "Giovanni Falcone" di Barrafranca (EN)

Abstract

Le tecnologie digitali permettono di insegnare e apprendere l'arte in modo nuovo? Che vantaggi se ne possono ottenere a scuola e nella società? Se cambia lo strumento cambiano anche i contenuti? Che rapporto abbiamo con le immagini di cui ogni giorno ci inonda la rete? Ma soprattutto: serve ancora parlare di arte ai tempi del digitale?

Queste sono solo alcune delle domande alle quali si è cercato di dare una risposta (non esaustiva e non definitiva, naturalmente). Perché oggi è facile parlare di didattica digitale ma poi è difficile capire quale enorme cambiamento di paradigmi questa richieda! Non basta trasformare un libro in slide ma occorre ripensare l'ora di lezione, la divisione tra le discipline, gli strumenti di studio, il rapporto docente-studente, i metodi didattici e persino la struttura delle aule. Senza perdere di vista i contenuti ma con la consapevolezza che questi assumono forme più reticolari e l'apprendimento tempi più dilatati e spazi non convenzionali.

Key Words: didattica; immagini; arte; tecnologia; scuola

Una premessa dovuta

Lo confesso subito: non sono un'esperta di didattica dell'arte, né di digitale, né delle due cose messe insieme. Non lo sono nel senso che tutto quello che so l'ho imparato facendo prove e tentativi, partendo dalla pratica e inventandoci sopra una qualche forma di teoria, giusto per dare ordine alle cose.

Dunque, ciò che sto per scrivere deve essere considerato come semplici opinioni personali frutto di esperienze spesso casuali, di intuizioni o di fortunati momenti di serendipità.

A mia discolpa va detto, comunque, che non ho mai trovato degli studi sistematici sulla didattica dell'arte nell'era del digitale (e per questo motivo non ho riportato una bibliografia alla fine del testo). Dunque ho iniziato a sperimentare sul campo. Quale campo? Quello della scuola, per cominciare. Cinque anni fa, per l'esattezza, ho provato a fare i primi esperimenti: un sito per i miei studenti – *Didattica Arte* (www.didatticarte.it) dove poter semplicemente scaricare le slide proiettate in aula e una pagina Facebook (www.facebook.com/www.didatticarte.it) dove avrei potuto pubblicare tutto ciò che non faceva parte dei “compiti a casa” ma che mi sembrava comunque stimolante per loro (pagina alla quale si sono iscritti i miei studenti ma, soprattutto, tanti sconosciuti naviganti del web interessati alle immagini e ai link che pubblicavo).

Tre anni fa è arrivato anche il blog ad affiancare l'archivio di lezioni digitali. È nato per caso. Era una delle attività richieste all'interno di un MOOC sull'uso di Internet nella scuola. Il compito era puramente tecnico: saper creare un blog, saper pubblicare articoli, saper rispondere ai commenti. Un bel contenitore, ma cosa ci si può mettere dentro? La documentazione delle attività fatte in aula? Sicuramente! E poi anche riflessioni sulla didattica, approfondimenti per le lezioni, esperimenti narrativi e tanto altro. Una via di mezzo tra un “teacher portfolio” e un diario di bordo, insomma.

E questo è stato il punto di svolta. Il momento in cui mi sono resa conto che quello che scrivevo per le mie classi, condiviso sui social network, poteva rimbalzare da un punto all'altro della rete, arricchirsi di commenti, di incontri, di suggerimenti, essere letto da persone che non avrei mai potuto raggiungere in altro modo. Alcuni articoli, con mia grande sorpresa, hanno avuto decine di migliaia di condivisioni, cosa che per un blog sostanzialmente orientato alla divulgazione della storia dell'arte è un fatto piuttosto sorprendente.

Dopo quasi tre anni di esperienza ho imparato tantissimo, forse più di quanto gli altri abbiano imparato da me. Ho capito che non riesco più a fare nessuna distinzione tra la mia attività di insegnante e quella di blogger (non amo questa definizione ma a quanto pare se uno tiene un blog è automaticamente un blogger!) e che si può essere insegnanti anche fuori dall'aula verso “studenti” virtuali di ogni genere. Studenti che non sono costretti ad ascoltarti in classe perché devono prendere un diploma, ma persone di ogni età, di ogni nazionalità, con interessi molto differenti, che hanno liberamente scelto di leggere un articolo, viaggiare tra i link proposti e scoprire un argomento che non conoscevano. Dunque i destinatari di questa forma di educazione artistica non-convenzionale sono anch'essi del tutto non-convenzionali. Come lo sono i tempi e gli spazi di questa modalità di insegnamento: senza confini ben definiti, sfuggevoli, aerei, dove l'assenza di “compiti” e “schemi” può creare un ambiente di apprendimento quasi inconsapevole.

Naturalmente una platea di lettori così eterogenea richiede una scrittura adatta a livelli di comprensione molto diversificati. Dunque ho evitato come la peste qualsiasi stile accademico con frasi criptiche da addetti ai lavori. Sennò non mi avrebbero letta! Ho scelto un linguaggio chiaro, asciutto, rapido. È ovvio che non mi interessa neanche banalizzare l'argomento trattato pur di

racimolare qualche “mi piace” in più sui social... La perfezione, se così vogliamo chiamarla, sta nel mezzo. Mantenere un livello culturale elevato riuscendo a proporlo in modo leggero e accattivante (mica facile, lo so!).

Cerco, quindi, di lavorare sulla forma, sul contenitore, sul medium così come sui contenuti. Sì perché forma e sostanza coincidono sempre. E la sostanza ne esce completamente rinnovata dallo scontro con la multimedialità. I contenuti scardinano le recinzioni dei programmi scolastici, si intrecciano con altre discipline apparentemente estranee, si fanno fluidi attraverso salti temporali impensabili da proporre in aula, si relazionano ad altre risorse sparse per il web creando un'inedita rete di conoscenze pressoché senza confini. Una socializzazione della cultura che, quando ci penso, mi fa venire le vertigini. Magari avessi avuto tutto questo a disposizione quando andavo a scuola!

Scuola, società e immagini

E invece la scuola continua a farne a meno. A volerne fare a meno. Ci sono ancora molte resistenze verso un approccio alla didattica dell'arte (e alla didattica in generale) di questo genere. Il sapere artistico che passa nelle scuole ha sempre un sapore troppo compassato. Slegata dal mondo e dalla società l'arte pare avvolta in un'aura di intoccabilità che la mortifica e la rende estranea alla vita di tutti i giorni (figurarsi alla vita di un adolescente...). Attenzione! Non sto affermando che le tradizionali nozioni di storia dell'arte non vadano più trattate. Ma che devono costituire solo il primo gradino di un percorso molto più ampio, che si estenda in orizzontale e in verticale attorno ad ogni argomento. Un percorso che deve portare a comprendere e a far propri i meccanismi più segreti di un'opera d'arte. Un percorso che recuperi le emozioni, la scoperta, la creatività e – perché no? – il divertimento. Che porti a sentire come vive e attuali le istanze dell'arte di ogni tempo. Altrimenti il sapere artistico resta puro nozionismo, non si trasforma mai in capacità di interpretare la realtà, di comprendere il senso e il valore del patrimonio culturale, di diventare, a propria volta, produttori di immagini significative.

Parlo di scuola ma parlo anche di società. Perché se tutto ciò che si fa in classe riesce ad uscire fuori dall'edificio scolastico ed essere divulgato sul web, siamo di fronte ad una sorta di “scuola diffusa” a livello di comunità, un po' quello che era la TV per il famoso maestro Manzi.

Quello a cui assistiamo nella società in generale (e nella scuola in particolare) è invece un generale analfabetismo visivo. Paradossale in un'epoca nella quale le immagini proliferano su ogni medium. A dispetto degli slogan la nostra non è una civiltà dell'immagine perché l'osservatore medio non le sa decodificare. Nel Medioevo e in altre epoche nella quali la trasmissione del sapere (soprattutto quello religioso) verso il popolo era affidato esclusivamente alle immagini delle vetrate, dei mosaici e degli affreschi, qualsiasi individuo sapeva leggere i simboli e i significati stratificati nelle figure.

Oggi il rapporto con le immagini è molto più impulsivo e superficiale. Per fare un esempio concreto: quando pubblico un articolo del blog su Facebook il numero di condivisioni varia enormemente se l'immagine di copertina è di Van Gogh o di Moreau (tanto per citare un grande artista sconosciuto alla massa). Van Gogh è come il miele per le api. Non importa quale sia il contenuto dell'articolo: se l'apertura è un'immagine familiare il post verrà (probabilmente) letto e (sicuramente) condiviso; ma se in copertina non c'è una star dell'arte il numero di lettori crolla verticalmente.

Ma perché alcuni quadri (pochi) hanno questo effetto-calamita? Perché diventano icone? Cos'hanno in comune la Gioconda e la Notte stellata di Van Gogh? Oppure la Venere di Botticelli e

l'Urlo di Munch? Apparentemente proprio nulla, eppure sono quattro tra le opere più famose e adorate della storia dell'arte. Ma come funziona il meccanismo per cui un dipinto assurge al ruolo di icona, star incontrastata del panorama pittorico di tutti i tempi? Me lo domando spesso (e se lo sono domandato in tanti).

Se poi, alle opere già elencate, si aggiungono la Ragazza con turbante di Vermeer (oggi nota come Ragazza con l'orecchino di perla), il Cenacolo di Leonardo, la Persistenza della memoria di Dalì, l'Onda di Hokusai, il Bacio di Klimt e la Creazione di Michelangelo, sembra che la top ten (ma se ne possono includere tante altre) si faccia ancora più complessa. I generi sono differenti: si va dalla scena sacra al ritratto, dal paesaggio al racconto mitologico. I periodi artistici sono i più vari: c'è il Rinascimento, il Barocco, l'Art Nouveau, l'Espressionismo e il Surrealismo. Alcuni artisti, come Leonardo, erano già molto ammirati in vita, altri hanno avuto un'incredibile fama solo postuma (è il caso di Van Gogh).

Eppure, a parte le questioni "esterne", come i furti (per la Gioconda e l'Urlo) o i romanzi (per il Cenacolo e la Ragazza con l'orecchino) che hanno determinato o alimentato la fama di alcune opere, credo che questi capolavori abbiano comunque delle caratteristiche artistiche simili.

Insomma, di quadri ne sono stati rubati tanti ma non tutti sono diventati Monna Lisa, e non tutte le opere d'arte poste al centro di lavori letterari sono state mitizzate come la Ragazza di Vermeer. Mettendo, però, a confronto le immagini più famose qualcosa emerge.

Innanzitutto il tema. In questi quadri il protagonista del quadro è molto chiaro. Dunque non è necessario che qualcuno ce lo spieghi. Il quadro-icona riesce a comunicarlo in modo diretto. Questo primo livello di lettura, il più istintivo, è percorribile facilmente e riesce a dare un appagamento estetico anche senza scendere a livelli di comprensione più profondi (con l'analisi iconologica, iconografica etc.). Insomma, si riesce ad apprezzare una tela come il Bacio di Hayez anche senza conoscerne per nulla il significato storico-politico (ma naturalmente una vera lettura dell'opera d'arte non può fermarsi ad una semplice contemplazione formale).

Le opere-icona presentano una composizione piuttosto "semplice". Figura e sfondo sono ben separati, i colori sono generalmente vivaci e appaiono pochi elementi sui cui focalizzare l'attenzione. Naturalmente non vale proprio per tutte le superstar ma almeno una di queste caratteristiche visive è sempre presente. Questo fa sì che l'opera sia immediatamente riconoscibile anche se rivisitata o mostrata solo in parte.

Ed è anche il motivo per cui tra le opere più famose non ci sia un'opera specifica di Claude Monet, sebbene l'artista impressionista sia uno dei più amati. Nei suoi dipinti spesso l'immagine è sfocata, dissolta tra luce e colore, e le innumerevoli versioni dello stesso soggetto rendono quasi impossibile individuarne una da incoronare.

Il quadro-icona, inoltre, parla un linguaggio universale e si rivolge ad emozioni molto istintive: paura, serenità, amore, mistero, forza, dolore. Eppure non tutti quadri che possiedono questa capacità comunicativa diventano icone. Caravaggio, ad esempio, è letteralmente adorato per la suggestione provocata dalle sue opere. Ma qual è quella più famosa, quella più intensa? Medusa? La Vocazione di San Matteo? La Deposizione di Cristo? Giuditta e Oloferne? Forse ci manca il romanzo o il film a decretare il vincitore, dato che il furto non è bastato (anche perché, purtroppo, la sua Natività non è stata mai ritrovata).

Nel momento in cui un quadro inizia ad essere più visibile di altri, la sua fama si autoalimenta in una sorta di circolo vizioso (o virtuoso, dipende dal punto di vista). Più l'opera è conosciuta e riconoscibile e più viene utilizzata nella comunicazione visiva, nella pubblicità, nelle reinterpretazioni. Cosa che la renderà ancora più nota soprattutto tra il pubblico giovane e digiuno di capolavori. Persino i cartoni animati contribuiscono a questa creazione di miti collettivi diventando contemporaneamente causa ed effetto del culto quasi isterico per le opere-icona.

Naturalmente tutto questo è stato possibile in grande scala solo con l'avvento dei mezzi di comunicazione di massa e con la pop-art (Warhol in testa) che per prima ha "mercificato" le immagini dell'arte. Aspetti sociologici non di poco conto nel momento in cui l'icona può innescare fenomeni economici e di consumo rilevanti!

Ma come trattare, a scuola, queste opere d'arte? Secondo qualche studioso la loro natura di capolavori indiscussi ne ostacolerebbe una lettura oggettiva e approfondita. Ma forse proprio per questo devono essere affrontate in classe: bisogna capire cos'hanno di speciale (se ce l'hanno) anche attraverso il confronto con altre opere coeve o con lo stesso soggetto. Magari, poi, si scopre che ci sono artisti che ci affascinano di più, ma sono ignoti alla massa o che un artista con alcune opere molto note ha prodotto delle vere chicche pressoché sconosciute.

È così che ci si innamora dell'arte... ed io ne so qualcosa!

Scuola, digitale e arte

Ma cosa si può fare, a scuola, per imparare a leggere le opere d'arte e apprendere il linguaggio visivo? Di tutto! Soprattutto avendo a disposizione tutti gli strumenti digitali.

Si può entrare dentro l'opera d'arte attraverso la fotografia e il fotomontaggio come negli esperimenti che ho fatto su Leonardo, Botticelli, Michelangelo, Caravaggio e David (<http://www.didatticarte.it/Blog/?cat=1089>). Questa attività consiste nel far ricreare agli studenti le posture esatte dei personaggi di un dipinto, fotografarli e poi sostituirli a quelli originali dell'opera d'arte (operazioni che possono essere svolte dal docente ma anche dagli studenti stessi).

Sembra un gioco banale (qualcuno sul web lo ha trovato persino offensivo nei confronti delle opere d'arte...) ma non lo è per niente. Costringe gli studenti ad osservare il quadro come non hanno mai fatto prima, la posizione delle mani, la direzione dello sguardo, le fonti di luce, la postura dei personaggi, il punto di vista dell'artista. E il fatto che, dopo, questi lavori vengano pubblicati sui social, commentati e condivisi, oltre a solleticare il naturale narcisismo dei ragazzi, porta fuori dall'aula il loro operato, mostra alla comunità cosa si fa a scuola. Cosa che la comunità non sa mai (sempre che lo voglia sapere!). Le nostre scuole, infatti, sembrano essere avvolte da una membrana impermeabile: la realtà esterna non riesce a penetrarvi e ciò che si fa dentro non riesce mai a raggiungere il mondo che c'è fuori.

Ma si possono fare anche cose più semplici. I selfie, ad esempio (un'altra delle cose che gli adolescenti amano tanto). Però fatti con intento didattico! Si comincia dunque con lo studio delle espressioni nella storia dell'arte, dai Sumeri ai Futuristi, ci si mettono in mezzo anche i personaggi Disney e le foto di Marilyn Monroe e poi si parte con gli autoscatti cercando di esprimere tutte le emozioni dell'animo umano (Quello che dice il volto, 2014). A quel punto il pathos del Laocoonte o il sorriso impercettibile della Gioconda assumono tutt'un altro significato. Diventano pezzi di una storia di cui anche gli studenti possono sentirsi parte.

Ecco: una cosa del genere, senza un racconto diverso della storia dell'arte, senza il digitale in classe e nelle tasche degli studenti, non si sarebbe mai potuta realizzare!

Ma andiamo avanti con gli esempi restando sempre alla fotografia, una tecnica artistica straordinaria, ormai alla portata di tutti, che non trova quasi mai uno spazio adeguato all'interno delle scuole. Eppure consente degli esperimenti di *learning by doing* eccezionali. Come comprendere, ad esempio, la suggestione della luce di Caravaggio se non provando a creare degli scatti nel suo stile? (Cogli il contrasto... fai una foto caravaggesca!, 2014). Come cogliere l'effetto del dinamismo futurista se non fotografando soggetti che lascino la scia del loro movimento? (Cogli il movimento... fai una foto futurista!, 2014). Con il digitale si possono realizzare anche

attività di approfondimento dell'opera altrimenti impossibili. Imparando a setacciare il web (attività per nulla scontata) è possibile, ad esempio, raccogliere centinaia di immagini per creare dei percorsi iconografici che si svolgono nel lungo corso della storia dell'arte. Si può scoprire, così, come sono cambiate le Tre Grazie dall'antica Grecia alla pubblicità dei cellulari Samsung (Le tre Grazie: duemila anni e non sentirla!, 2014) o la mitica Medusa, dalle antefisse dei templi al logo di Versace (Lo sguardo di Medusa tra arte e leggenda, 2014)

L'attività di ricerca in rete può diventare un progetto anche molto complesso, il cosiddetto webquest. Si tratta di un'attività particolarmente articolata: gli studenti, divisi in gruppi, hanno a disposizione le indicazioni sui siti in cui fare ricerca, su cosa devono cercare e come devono rielaborare il materiale trovato. Devono rispettare delle fasi e delle consegne intermedie, svolgere dei compiti diversi all'interno del gruppo ed elaborare, infine, una presentazione, un ipertesto, un ebook, un prodotto multimediale o qualsiasi altra forma si voglia dare al prodotto finale. In pratica, dal mare magnum della rete deve emergere una visione diversa e nuova dell'oggetto di ricerca.

A prima vista sembra un lavoro piuttosto banale: la solita presentazione in Power Point composta scopiazzando su Wikipedia... in realtà un webquest è molto più di questo, anzi: praticamente non c'entra proprio nulla con tutto ciò! È un po' una via di mezzo tra un caso di "problem solving" e un "gioco di ruolo" nel quale viene stimolato soprattutto il pensiero creativo, cioè la capacità di cercare, trovare, collegare e presentare in modo personale, critico ed originale. Un'ipotesi di webquest sull'architettura gotica può prevedere, ad esempio, che gli studenti siano chiamati a ideare un itinerario turistico con tutti i materiali necessari al viaggiatore che voglia recarsi in Francia alla scoperta delle grandi cattedrali (dalla rotta alla guida per conoscere il monumento).

Il webquest, dunque, è sicuramente molto efficace nell'apprendimento delle nozioni relative agli argomenti di studio ma lo è ancora di più nello sviluppo di competenze relative alla lettura autonoma dell'oggetto artistico che, in ultima analisi, è il più importante degli obiettivi dell'insegnamento della storia dell'arte.

Ma il digitale permette anche e soprattutto di integrare le discipline secondo accostamenti a volte anche azzardati ma di sicura efficacia. Perché, ad esempio, non provare a spiegare le opere di Alberto Burri partendo dal secondo principio della Termodinamica? (Alberto Burri e il secondo principio della termodinamica, 2014). O quelle di Lucio Fontana partendo da Italo Calvino? (Quello che c'è prima dell'arte: il caso Fontana, 2014) O, ancora, le serie di Monet partendo dallo spettro elettromagnetico della luce? (Fisica ed arte: la visione dei colori, 2014)

Oltre a rendere più chiaro il senso della poetica di alcuni autori, questo approccio consente, una volta per tutte, di superare un equivoco che ormai ha quasi un secolo e che vede la netta separazione (quando non la contrapposizione) tra cultura scientifica e cultura umanistica (Quanta scienza c'è in un quadro? 2014). E l'arte, proprio per la sua natura estremamente interdisciplinare, si presta benissimo a fare da ponte tra tutti gli aspetti del sapere.

Quando, dunque, parlavo di contenuti nuovi per nuovi media, mi riferivo proprio a tutto questo. A percorsi didattici flessibili, modulari, interdisciplinari, socializzabili. Quello che invece ho osservato in diversi esperimenti di scuola 2.0 è stato il semplice trasporre in presentazioni (tra l'altro impaginate in modo completamente errato dal punto di vista grafico e concettuale) le pagine del libro. Senza sfruttare del digitale la multimedialità, l'interattività e senza proporre agli studenti attività basate sulle tecnologie se non stampare gli esercizi scaricati dal web e svolgerli. Questo modo di utilizzare i computer a scuola non solo è del tutto inutile ma innesca facilmente l'idea che il digitale sia addirittura dannoso per lo studio (Testa, 2015).

Serve, quindi, un cambiamento di paradigmi. Bisogna educare con e al digitale, ripensare le ore di lezione, le discipline, la struttura delle aule, gli strumenti di studio (Robinson, 2010).

Ripensare anche la figura del docente che non dovrebbe diventare (come tanti auspicano) un semplice “facilitatore” dell'autoapprendimento (Moro, 2013). Anzi, è proprio la complessità della rete e l'offerta sovrabbondante di contenuti non sempre attendibili, ciò che rende necessaria più che mai la figura del docente come guida e riferimento. Lo studente, il docente e il digitale costituiscono una fragile triade il cui equilibrio è assicurato nel momento in cui ognuno riesce a fare la sua parte: lo studente ci mette impegno, motivazione, il docente ci mette preparazione, creatività, dedizione e il digitale... beh, il digitale di suo non ci mette niente, sono gli studenti e gli insegnanti che devono trasformare la tecnologia in opportunità di crescita e di educazione.

Nota biografica

Emanuela Pulvirenti si è laureata in Architettura a Palermo. Ha conseguito il Dottorato di Ricerca (PhD) in Fisica Tecnica Ambientale e nel 2001 ha fondato lo Studio Triskeles Associato nel quale si occupa di progetti di illuminazione nel settore dei beni culturali. Ha scritto numerose pubblicazioni di illuminotecnica e insegnato light design in molte istituzioni universitarie e accademiche. Ha lavorato per diversi anni anche nel campo della grafica collaborando con diverse case editrici. Dal 2006 insegna Disegno e Storia dell'arte presso le scuole secondarie superiori interessandosi di didattica dell'arte e comunicazione visiva. Nel 2011 ha creato il sito Didatticarte: un archivio di materiali digitali per la didattica dell'arte e un blog di arte e creatività. Dal 2014 collabora con la casa editrice Zanichelli per la formazione degli insegnanti sulla didattica digitale e la redazione di testi scolastici. Dal 2015 ha cominciato a tenere incontri e workshop sulla didattica dell'arte. Nello stesso anno è stata inserita nel gruppo dei MasterProf d'Italia. Contact: emanuela.pulvirenti@didatticarte.it

Bibliografia

- Alberto Burri e il secondo principio della termodinamica (2014). Preso da: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=6395>
- Cogli il contrasto... fai una foto caravaggesca! (2014). Preso da: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=2441>
- Cogli il movimento... fai una foto futurista! (2014). Preso da: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=1973>
- Fisica ed arte: la visione dei colori. (2014). Preso da: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=3210%29>
- Le tre Grazie: duemila anni e non sentirli! (2014). Preso da: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=1932>.
- Lo sguardo di Medusa tra arte e leggenda. (2014). Preso da: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=3707>.
- Moro, W. (2013). *“Aula 3.0”, la classe flessibile del futuro*. Preso da: <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/aula-30-classe-flessibile-futuro-4084703308.shtml>
- Quanta scienza c'è in un quadro? (2014). Preso da: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=4071>.
- Quello che c'è prima dell'arte: il caso Fontana. (2014). Preso da: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=3765>
- Quello che dice il volto. (2014). Preso da: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=4327>
- Robinson, K. (2010). *Cambiare i paradigmi dell'educazione*. Preso da: <https://www.youtube.com/watch?v=SVeNeN4MoNU>
- Testa, A. (2015). *Computer a scuola e bacchette magiche: quel che dice lo studio OCSE*. Preso da: <http://nuovoutile.it/computer-a-scuola/>

La formazione ri-creata

Ruolo e caratteristiche della pratica artistica con i media digitali nell'innovazione del sistema educativo

Andrea Balzola

Accademia di Belle Arti di Brera

Abstract

Questo articolo parte dall'assunto, condiviso da molti riformatori della pedagogia, che ci sia un nesso profondo e vitale tra l'apprendimento e la creatività, tra lo sviluppo dell'intelligenza e la stimolazione multisensoriale mediante la pratica dei linguaggi espressivi, oggi potenziata dalle tecnologie digitali interattive. In questa prospettiva, l'autore, oltre all'analisi teorica, riferisce e propone alcune metodologie e sperimentazioni didattiche connesse all'ambito artistico dei linguaggi multimediali. Indicando come queste esperienze possano contribuire a innovare le teorie e le pratiche didattiche, non solo nei limiti disciplinari dell' "educazione artistica". Viceversa, nell'offerta e nella consuetudine scolastiche, i linguaggi espressivi sono ancora oggi tristemente marginalizzati quando non addirittura inibiti o cancellati dal percorso formativo, in quanto considerati non fondamentali rispetto alla tradizionale gerarchia delle discipline di studio.

Key Words: creative school, media literacy, media art education, innovazione tecnologica umanistica, formazione-ricerca-produzione

Nella scuola esistono condizioni di vita così anormali da far risaltare i caratteri di difesa e di stanchezza, invece di rivelare l'espressione di energie creative che aspirano alla vita.

Maria Montessori

Una delle missioni fondamentali di ogni educazione è l'autonomia e la libertà della mente

Edgar Morin

La scuola che immagino dovrebbe essere un luogo dove è permesso sbagliare, dove si incoraggiano l'originalità e il pensiero come processo, qualunque sia l'esito

Salman Khan

Noi adulti abbiamo trasformato la società dello spettacolo in una società pedagogica la cui concorrenza schiacciante, vanitosamente incolta, eclissa la scuola e l'università. Senza rivali per tempi di ascolto e di visione, per seduzione e importanza, i media hanno avvocato già da molto tempo la funzione dell'insegnamento.

Michel Serres

Di tutti i bambini che quest'anno nel mondo entreranno in prima elementare, il 65% farà un lavoro che non è stato ancora inventato

Virginia Heffernan

La triade Formazione-Creatività-Innovazione tecnologica

Questo articolo parte dall'assunto, condiviso da molti psicologi evolucionisti e cognitivisti, antropologi, filosofi, epistemologi, riformatori della pedagogia, che ci sia un nesso profondo e vitale tra l'apprendimento e la creatività, tra lo sviluppo dell'intelligenza e la stimolazione multisensoriale mediante la pratica dei linguaggi espressivi, oggi potenziata dalle tecnologie digitali interattive. E che di conseguenza, anche in virtù di queste ultime, la creatività possa essere di grande aiuto per sostenere ed innovare tutte le metodologie didattiche, non solo in un ambito limitato all' "educazione artistica". Viceversa, i linguaggi espressivi sono ancora oggi tristemente marginalizzati quando non addirittura inibiti o cancellati dal percorso scolastico, in quanto considerati non fondamentali rispetto alla tradizionale gerarchia delle discipline di studio. La formazione artistica è ridotta a un orario minimo fino alle scuole superiori e poi occupa un piccolo settore d'indirizzo della scuola secondaria superiore e delle accademie, ma vive una dimensione svalutata di attenzione e risorse. Howard Gardner, che con i suoi celebri studi sull'intelligenza, ha sottolineato l'esigenza pedagogica di riconoscere la differenziazione delle forme di intelligenza e quindi la naturale diversità di approcci possibili all'apprendimento, conferma le intuizioni di Maria

Montessori nel primo Novecento (non a caso osteggiate da tutte le ideologie politiche e religiose totalitarie) e ribadisce negli anni Novanta: “L’educazione nel corso dei primi anni di vita dovrebbe offrire a tutti l’opportunità di pensare e di operare usando un linguaggio artistico” (Gardner, 1999, p. 157).

All’idea crociana – ancora oggi molto diffusa – che gli intellettuali siano una categoria indipendente e autonoma dal tessuto sociale produttivo, formati per diventare “professionisti dell’intelligenza”, Antonio Gramsci rispondeva con un’affermazione che è nello stesso tempo rivoluzionaria e di puro buon senso: “Tutti gli uomini sono intellettuali ...ma non tutti gli uomini hanno nella società la funzione di intellettuali (...) Non c’è attività umana da cui si possa escludere ogni intervento intellettuale, non si può separare l’*homo faber dall’homo sapiens*” (Gramsci, 1969, pp. 339-340). L’artista intreccia appunto l’intelletto col fare, agisce con tutti i sensi, pensa anche con le mani. Non necessariamente dispone di una cultura sofisticata, ma la sua sensibilità e la sua capacità di interpretare creativamente la materia e la realtà, ne fanno un’artefice di visioni che nel momento in cui riescono a colpire l’immaginario collettivo superano la particolarità soggettiva e diventano patrimonio universale. La creatività che l’artista mette al primo posto della propria esistenza e della sua relazione con la realtà e con gli altri, è uno strumento fondamentale per l’evoluzione dell’intelligenza di tutti gli esseri umani. Lo hanno accertato i maggiori riformatori dell’educazione, ed è su questo principio che si fonda la loro critica radicale al nostro attuale sistema scolastico, ancora erede del pensiero deduttivo illuminista e del modello di sviluppo positivista industriale. Come ricorda Ken Robinson, uno dei massimi esperti di didattica creativa e teorico del “pensiero divergente”, la scuola primaria e secondaria sono organizzate come una linea di fabbrica con una rigida divisione di materie, mentre il cervello non è diviso in compartimenti, con una rigida divisione in gruppi di età, mentre il confronto diretto tra soggetti più grandi e più piccoli risulta più fecondo, talvolta ancora con divisioni di sesso, una rigida scansione del tempo e una penalizzazione fortissima della creatività, dell’uso del corpo e del movimento (avere buona condotta significa “restare inchiodati ai banchi¹” per tutto il tempo), mentre l’apprendimento attraverso il corpo, il movimento e l’uso di tutti i sensi è fondamentale, perché l’intelligenza è dinamica e interattiva. Si spinge sulla prestazione individuale e sulla competizione tra allievi, invece di favorire la collaborazione e l’elaborazione collettiva, si induce il terrore dell’errore, quando invece è proprio la possibilità di sbagliare che sviluppa la creatività, l’innovazione, la flessibilità e l’adattamento all’ambiente (Robinson & Aronica, 2015; Robinson, 2010). Il quadro generale è quello di una formazione standardizzata e conformizzata, ancora segnata da una netta separazione fra formazione tecnica e formazione teorica, dove si sfornano diplomati e laureati per un mondo del lavoro che nel frattempo è totalmente mutato, diventando precario, mobile, flessibile, in cui le macchine e la robotica sostituiscono progressivamente le attività manuali umane. Cambia anche il profilo dei lavoratori, che devono avere facoltà intellettuali e creative sviluppate per non essere triturati o scartati dal sistema produttivo. La creatività forse non può essere insegnata, ma può essere favorita e stimolata oppure inibita e soffocata, il nostro sistema scolastico fin dalla scuola primaria ha scelto e persegue, anche inconsapevolmente, la seconda opzione: le materie artistiche hanno spazi minimi, sono considerate superflue o di puro intrattenimento. Tutti bambini sono creativi fino alla scuola elementare, poi perdono progressivamente motivazioni e capacità di esserlo, tranne i rari casi in cui hanno un supporto familiare o trovano degli insegnanti sensibili all’importanza di questo aspetto della crescita formativa.

Questa enorme lacuna del nostro sistema educativo s’inserisce nella tendenza più generale ad indebolire il ruolo formativo della cultura umanistica, vista come mero retaggio del passato, ma paradossalmente, al di là delle dichiarazioni d’intenti del mondo politico ed economico, va di pari passo con un’altra grave debolezza rispetto al presente e al futuro: l’arretratezza tecnologica, non

solo in termini di attrezzature, ma soprattutto dal punto di vista della mentalità e della prospettiva pedagogica. Nonostante le solide radici storiche della nostra cultura umanistica e i molti metodi educativi alternativi sperimentati con successo nell'arco dell'ultimo secolo, la scuola si trova spiazzata, inadeguata a riconoscere, accogliere, interpretare e – come dovrebbe *in primis* – orientare l'innovazione, a partire da quella tecnologica. È luogo comune ormai che la rivoluzione informatica abbia prodotto una trasformazione della società contemporanea pari se non superiore, sicuramente più rapida e globale, della rivoluzione industriale ottocentesca, e che la dimensione virtuale della comunicazione dell'era digitale abbia avuto un impatto sulla percezione e sulla rappresentazione del mondo pari se non superiore alle invenzioni della stampa e della prospettiva nel mondo occidentale (Bazola & Rosa, 2011). Sono dati di fatto evidenti a tutti. Sarebbe di conseguenza ovvio pensare che in un contesto tanto radicalmente mutato (Serres, 2014), reso multiculturale dagli imponenti flussi migratori e globalizzato dalle tecnologie, dove tutto è in costante trasformazione, si fosse attuato un cambiamento, o almeno un tentativo e un progetto reali di cambiamento dei modelli educativi. Invece il nostro sistema scolastico, dalla scuola materna all'università, tranne sporadici casi, è ingessato e pressoché impermeabile a tali cambiamenti. Non è sufficiente introdurre alcune nuove discipline di studio, comprare le lavagne elettroniche, assumere dei tecnici o allestire dei laboratori informatici, con sfilze di computer destinati a una rapidissima obsolescenza per mancati aggiornamenti, per cogliere il significato e le potenzialità di una rivoluzione in atto (nel senso fisico e cosmologico del termine) dei paradigmi culturali, economici, lavorativi e sociali, non è sufficiente per rispondere alla domanda profondamente diversa e differenziata di sapere che viene dalle nuove generazioni. In un'era iper-tecnologica e post-industriale come la nostra permane un paradigma pedagogico fondato nell'impero prussiano del XVIII secolo e consolidato sul modello della produzione industriale del XIX secolo. Bisogna dunque pensare e fare qualcosa di sensato, anche di coraggioso, per recuperare il tempo perduto e le generazioni di giovani che “subiscono” (uso questo verbo non a caso) il trattamento scolastico. Non bastano più piccoli aggiustamenti e rattoppi, pseudo-riforme superate prima ancora di essere applicate, che finora hanno alimentato più la burocrazia scolastica che la qualità dell'apprendimento, e di conseguenza la qualità della vita degli insegnanti, degli studenti e delle loro famiglie. Anche tutto il dibattito di retroguardia sulla necessità di una selezione meritocratica, non mette in conto che gli attuali parametri meritocratici sono falsati e inattendibili: non solo un sistema che spinge sulla competitività e sull'individualismo piuttosto che sulla cooperazione e sulla solidarietà genera un'ansia costante di prestazione, dannosa a un reale apprendimento che rispetti le differenze individuali, ma induce anche all'arroganza i più ambiziosi, e alla demotivazione o addirittura alla depressione i meno performativi (non a caso i suicidi in età scolare sono aumentati vertiginosamente e sono la seconda causa di morte dei giovani). Inoltre, non è affatto scontato che chi apprende più lentamente sia meno dotato, il merito premia un apprendimento mnemonico e superficiale – glorificato dai test e dal business degli invalsi - quando non addirittura truffaldino (si diffonde sempre più la pratica del copiare anche tra i primi della classe e grazie ai dispositivi tecnologici). L'obbiettivo per lo studente è pragmatico: non comprendere e apprendere ma prendere il miglior voto possibile, con qualsiasi espediente possibile. Però di questo non possiamo fargliene una colpa se è il modello educativo che punta tutto sul risultato, anziché sul metodo. Naturalmente non è un problema solo nazionale, come hanno rilevato molti studiosi e come risulta evidente a tutti coloro che si occupano di questo campo, il sistema educativo è globalmente in crisi e sia pure nelle specifiche differenze dei modelli, statunitense, europeo, orientale, si basa su paradigmi superati, che hanno svolto una loro funzione in un certo periodo storico e in un preciso ambito culturale, ma che oggi rivelano tutti i loro nodi critici, la loro inadeguatezza e il loro anacronismo. Come scrive Edgar Morin, che tra i primi ha

lanciato illuminanti segnali di allarme e proposte concrete di intervento: “Bisogna saper vedere che la crisi dell’insegnamento è inseparabile da una crisi della cultura. Nel diciannovesimo secolo è cominciata una dissociazione, divenuta oggi disgiunzione, tra due componenti della cultura, quella scientifica e quella umanistica. (...) viene esercitata una forte pressione sull’insegnamento nelle classi secondarie e superiori per adattarlo ai bisogni tecno-economici dell’epoca e restringere la parte umanistica” (Morin, 2015, p. 41). I bisogni tecno-economici di una società devono essere tenuti in attenta considerazione, per non isolare il mondo scolastico da quello del lavoro, non devono invece ispirare i modelli cognitivi, anzi, dovrebbe essere il contrario, ma per non fare ipotesi troppo utopistiche, preferiamo suggerire che l’educazione ha una responsabilità sulla trasmissione dei saperi con il compito di comprendere le più recenti scoperte della scienza cognitiva e connettere queste ultime all’utilizzo pensante piuttosto che passivo dell’innovazione tecnologica. Oltre alla disgiunzione citata fra cultura scientifica e umanistica, esiste infatti anche un’altra disgiunzione molto rischiosa, quella tra “i bisogni della tecnologia” e “la tecnologia dei bisogni”. Nel primo caso, l’evoluzione della società in tutti i suoi settori si avvale della spinta all’innovazione tecnologica, nel secondo caso l’economia di mercato, che è diventata ormai una “dittatura globale” del mercato, innesta dei bisogni artificiali sui bisogni reali, per garantire e tenere sotto pressione costante il consumo dei prodotti industriali e finanziari. La saturazione dei consumi dei beni materiali nei paesi occidentali si è compensata con un investimento senza precedenti nella tecnologia delle comunicazioni, generando un nuovo, immenso e apparentemente inesauribile, mercato dei beni immateriali e dei prodotti virtuali. Il *bisogno di tecnologia* si è così trasformato in una *tecnologia del bisogno* alimentato artificialmente per via mediatica dall’industria hi-tech, con incessanti novità, reali e simulate, che ha creato una dipendenza collettiva e un automatismo del consumo senza precedenti nella storia umana del rapporto fra uomo e oggetto. Si è realizzata quella “*trasformazione antropologica*” profetizzata dalle intuizioni di molti filosofi e artisti novecenteschi, è una condizione inequivocabile della nostra contemporaneità, anche se *non è universale* perché la tecnologia del bisogno ha aumentato a dismisura il divario tra i “nativi digitali” e coloro che dipendono ancora dai bisogni primari della sopravvivenza, e *non è irreversibile* perché catastrofi naturali ed ecologiche, conflitti, prosciugamento o interruzione delle risorse energetiche, possono provocare in qualsiasi momento una brusca quanto traumatica regressione a una condizione addirittura pre-tecnologica. La realtà è sempre più complessa, il presente è in continuo movimento, il futuro non è mai stato così incerto, in questo scenario la tecnologia è diventata uno strumento indispensabile, comunque inevitabile, che fa emergere nuovi bisogni, nuovi comportamenti e nuovi linguaggi (segnando appunto il passaggio dal semplice uso della tecnica al *logos* della tecnica). Non si tratta di una *dannazione* ma di una *possibilità*, e come tutte le possibilità, bisogna saperla cogliere e gestire. L’esperienza del matematico e ingegnere statunitense di origine bengalese Salman Khan è emblematica: con il suo solo talento e con pochissimi mezzi propri, nel 2006 fonda la Khan Academy, una *onlus* educativa che realizza e distribuisce gratuitamente on line, attraverso un canale Youtube e un sito dedicato, video didattici e tutorial interattivi di dieci minuti ciascuno, soprattutto a carattere matematico e scientifico, tradotti in molte lingue. L’idea è quella di sviluppare l’apprendimento a distanza mediante nuovi metodi *e-learning*, per diffondere ovunque nel mondo un’istruzione libera più accessibile e meno passiva, che si possa integrare nella formazione in atto, eventualmente sostituirla e promuovere un nuovo modello educativo da sperimentare con progetti pilota anche all’interno delle istituzioni scolastiche disponibili. L’efficacia innovativa e la diffusione rapidissima e spontanea a livello mondiale della sua proposta induce la Fondazione di Bill Gates e il colosso Google a finanziarla, consentendo a Khan la creazione di un team internazionale di alto profilo e dimostrando la potenzialità educativa nei nuovi media (Khan, 2012). Un sistema educativo che ha la presunzione, legittima ma assai

onerosa, di “preparare le nuove generazioni” ad affrontare ed inserirsi adeguatamente nello scenario del presente-futuro, deve anzitutto prendere atto che l’incertezza del nostro futuro richiede una grande flessibilità di approccio, una sensibilità aperta, un’intelligenza inventiva e rapida capace di intuire i mutamenti agendo con essi in tempi brevi. Bisogna comprendere che le complessità del mondo reale e del mondo virtuale sono oggi profondamente compenstrate e che devono essere interrogate, studiate e possibilmente orientate al di là delle finalità del mercato, per scopi cognitivi e con una vigile consapevolezza etica (Balzola, 2004). Questo non può essere fatto sulla testa o a prescindere dalle esigenze e dalle caratteristiche specifiche delle nuove generazioni, lamentandosi poi che gli studenti non sono abbastanza disciplinati, attenti e motivati. Se la stragrande maggioranza degli studenti, fin dall’infanzia e nonostante l’impegno straordinario di molti insegnanti, non va volentieri a scuola, non sono loro in difetto, è il sistema educativo nel suo insieme che non funziona. Occorre quindi riformare radicalmente l’approccio all’apprendimento, reinventando gli spazi e i metodi della didattica, capovolgendo gli standard del processo educativo (*flipped classroom*) (Bergmann & Sams 2012; Maglioni & Biscaro, 2014), investendo denaro (in Italia siamo ai minimi europei) e riqualificando gli insegnanti. Soprattutto partendo dalle esigenze e dalla realtà concreta dei bambini, dei ragazzi e dei giovani, perché loro, i cosiddetti “nativi digitali” (Ferri, 2011) hanno intuizioni, abilità e competenze tecnologiche superiori alle nostre, ma che ignorate, pregiudizialmente osteggiate o al contrario usate solo strumentalmente come forme di auto-intrattenimento dei propri figli, creano derive de-socializzanti o aggregazioni devianti, percorsi paralleli e incomunicabili di auto-apprendimento, alternativi o in contrasto con i sistemi di apprendimento tradizionali.

Il nesso fra auto-apprendimento, pratiche artistiche e innovazione tecnologica

Lo psicologo evoluzionista americano Peter Gray cita come esempio di auto-apprendimento infantile gli esperimenti fatti alla fine degli anni Novanta dall’indiano Sugata Mitra, direttore scientifico di un’azienda di tecnologia educativa. Mitra installò dei computer, alcuni dei quali connessi a internet, di fronte a uno degli slum più poveri di Nuova Delhi, invitando i bambini del luogo, che erano in maggioranza analfabeti e non avevano mai visto un terminale, a giocare senza fornire loro alcuna istruzione e limitandosi a monitorare con una telecamera fissa le loro reazioni spontanee. Mitra parla in questo caso di “istruzione minimamente invasiva”, limitata cioè a creare condizioni e stimoli favorevoli all’auto-apprendimento, piuttosto che impartire direttamente un insegnamento. Nell’arco dei tre mesi in cui durò l’esperimento, trecento bambini avevano imparato a servirsi dei computer disponibili, utilizzando tutte le funzioni più importanti: gestione del desktop e delle icone, dei file e delle cartelle, fruizione e download di giochi, tutorial, musica, immagini e video, uso di posta elettronica e chat, navigazione su internet, etc. Commenta Gray:

Gli esperimenti di Mitra illustrano come tre aspetti fondamentali della natura umana – curiosità, giosità e socievolezza – possano dare un contributo meraviglioso alla formazione. La *curiosità* attirava i bambini verso il computer e li motivava a esplorarlo; la *giosità* li spingeva a esercitare molte abilità informatiche; e la *socievolezza* faceva sì che quanto appreso da ciascun bambino si diffondesse come un incendio a decine di altri. (...) Oggi pensare all’*educazione* significa per lo più pensare alla scuola. In altre parole, pensiamo alla formazione come a qualcosa che viene impartito *ai* bambini *dagli* adulti. Ma la formazione è nata molto prima della

scuola, e anche oggi avviene in gran parte al di fuori di essa. Dire che siamo animali educabili significa dire che abbiamo, dentro di noi, l'istinto di acquisire e fare affidamento sulla cultura cui apparteniamo. (Gray, 2015, pp. 115-117)

Gray inserisce questa esperienza in un percorso storico-antropologico che va dai processi di auto-apprendimento nelle società di caccia e raccolta fino alle pratiche informatiche che i ragazzi apprendono autonomamente oggi, per dimostrare che l'efficacia dell'approccio educativo non passa attraverso quella che lui definisce *l'istruzione forzata*, ma nella capacità degli adulti di creare le condizioni più stimolanti, motivanti e favorevoli possibili per alimentare quello che è già un istinto naturale – necessario alla sopravvivenza come gli istinti primari – all'apprendimento e alla conoscenza, e che paradossalmente la scuola moderna tende invece ad anestetizzare, ad incanalare in schemi troppo rigidi, artificiosi e anacronistici. Anche l'editoria scolastica è completamente superata nella modalità di comunicazione dei contenuti, che dovrebbe essere interdisciplinare, multimediale e narrativizzata: il sapere e il cervello stesso non sono divisi in compartimenti stagni come le collane dei libri o le materie di studio, l'elemento distintivo dell'intelligenza, del suo allenamento e sviluppo è più la capacità di connessione dei dati che non la loro accumulazione, e anche quest'ultima è favorita dalla prima perché le nozioni vivono di relazioni. Oggi abbiamo la memoria infinita dei terminali per accumulare i dati, gli esseri umani hanno invece il compito insostituibile di collegare, incrociare e far germinare questi dati. Se la veicolazione dell'informazione invece di essere asettica diventa anche emotivamente rilevante mediante un racconto, e più coinvolgente mediante un medium multisensoriale, diventa più agevole e duratura la sua memorizzazione, più profonda, personalizzata e spontanea la sua elaborazione. La pratica e l'efficacia sempre più estesa dello *storytelling* fa riemergere, in una società come la nostra che recupera la trasmissione orale per via tecnologica, la forza archetipica della narrazione, quella che rende intramontabili o sempre rigenerabili i miti, quella che rende ancora così potenti e aggreganti le religioni. L'istruzione in occidente è debole dal punto di vista della capacità di narrativizzare i suoi contenuti, mentre i media, all'opposto, trasformano tutto, la realtà stessa in fiction e le persone reali in personaggi. Perciò hanno una presa tanto forte e immediata sul pubblico, producendo però una pericolosa manipolazione dei fatti e della loro percezione collettiva. La scuola dovrebbe e potrebbe avere una funzione di *antidoto critico* rispetto a questo processo di *misinformazione* realizzata mediante una *sceneggiatura permanente della realtà*, però per esserne in grado dovrebbe far comprendere a fondo i meccanismi che la regolano e utilizzarli in chiave creativa. In questo modo non si impara di meno, si impara molto di più, più velocemente, più stabilmente e più piacevolmente. Faccio un esempio: avendo ricevuto l'incarico di fare dei corsi di aggiornamento per gli insegnanti delle scuole primaria e secondaria sui linguaggi audiovisivi, ho recepito la preoccupazione di molti di essi e di molti genitori sull'influenza dei messaggi pubblicitari televisivi, i bambini sono infatti considerati consumatori ideali perché facilmente suggestionabili. Invece di assecondare un atteggiamento allarmistico, censorio o rassegnato, ho dimostrato loro che con un lavoro divertente di smontaggio linguistico degli spot pubblicitari, e un esercizio creativo da svolgere con gli allievi, di progettazione e realizzazione di spot con finalità non commerciali ma educative, solidali e no profit, potevano ottenere un risultato duplice: gli studenti apprendevano con facilità e felicità il linguaggio audiovisivo, utilizzandolo per fini eticamente utili, nel contempo sviluppavano spontaneamente degli antidoti ironico-critici verso i tentativi di persuasione commerciale². Suggestivo anche che una materia tradizionalmente noiosa per tutti i ragazzi eppure potenzialmente avvincente come la Geografia, potrebbe essere insegnata con le modalità di preparazione di un viaggio reale, costruendo il racconto multimediale di un

viaggio che si presta a intersezioni multidisciplinari di storia, scienze naturali, lingue, matematica, economia, etc.

Recenti rilevamenti statistici ci dicono che mediamente in Italia, durante l'età scolare, gli studenti leggono pochissimo al di fuori degli obblighi scolastici, soltanto uno su due legge volontariamente, e non più di un libro all'anno (Save the Children, 2015). Le narrazioni che hanno più successo sono quelle *multiplatforma*, che si propongono simultaneamente in forma libro, film, serie di fiction o animazione, videogiochi. L'istruzione non deve identificarsi col manuale. Anche i manuali d'istruzione di tutto, che nell'era pre-internet Umberto Eco aveva stigmatizzato smontandoli come testi anti-comunicativi, esempi di una "semiologia in negativo", oggi sono stati sostituiti di fatto dai tutorial che si trovano liberamente o a pagamento sul web, dove la comunicazione è personalizzata da un volto e da una voce che dialoga amichevolmente con l'utente e lo guida concretamente passo dopo passo nell'esecuzione delle istruzioni. L'istruzione non garantisce necessariamente l'apprendimento, se è troppo astratta e coercitiva, così come lo sviluppo tecnologico non equivale automaticamente a un progresso culturale, se dipende esclusivamente dagli obiettivi di mercato. L'istinto autoformativo compensa quindi, in modo caotico e imprevedibile, i vuoti della scuola e del mercato. Potrebbe avere risultati migliori se coltivato e orientato attraverso metodi, strumenti e contenuti più meditati, ma le modalità di questo intervento devono essere molto *meno invasive* e molto *più evasive*, termine da intendere secondo uno dei suoi principali significati etimologici: "allontanamento, liberazione da ciò che opprime" (Cortelazzo & Zolli, 1989). Educare viene dal latino *educere*, che significa "condurre estraendo le potenzialità già iscritte naturalmente nel soggetto", l'opposto del "metter dentro" tipico dell'insegnamento nozionistico, e ci sono parentele anche col verbo *seducere*: "condurre via", aprire alla vita nuove vie (Massa, 2010, p. 54; Recalcati, 2014, pp. 59-63). Oggi esiste una netta contrapposizione tra il mondo della scuola, che dopo gli anni Settanta-Ottanta ha bloccato le sperimentazioni, ridotto drasticamente i fondi per le attività extra didattiche, rinchiudendosi su se stesso e burocratizzandosi a dismisura, e il mondo dell'*entertainment*, viceversa sempre più esteso, aggressivo, spettacolare e seducente, un mondo soprattutto virtuale, veicolato ogni istante da nuovi media in costante evoluzione. La battaglia tra i due mondi è ovviamente persa in partenza dal primo, i bambini e i ragazzi hanno già scelto da che parte stare. Nel primo mondo ci stanno come in una prigione, solo perché vi sono obbligati dalle famiglie e dalla società, e inoltre capiscono molto presto che questo sforzo a cui sono sottoposti non garantirà loro un futuro professionale, come invece accadeva ai loro genitori. Non c'è da sorprendersi se la demotivazione spenga il loro interesse per lo studio. Questo non significa che la scuola debba abbandonare il campo, debba piegarsi o modellarsi sulle coordinate imposte dall'industria dell'intrattenimento, trasformandosi in un *videogame educational*, significa invece che deve cambiare dall'interno i paradigmi su cui era stata edificata e che non possono più reggerla. Occorre interrogarsi a fondo su cosa oggi orienta gli interessi e la volontà di apprendimento nel processo di crescita, che sappiamo essere istintiva, così come sappiamo che la spinta evolutiva equivale a una capacità di adattamento all'ambiente e alle circostanze. I bambini non vivono più in un limbo ma accedono o subiscono prestissimo la complessità della società, non a caso si riconosce loro, nel bene e nel male, una maggiore precocità di percezione, linguaggio e comprensione rispetto al passato, sia perché gli adulti riservano loro più attenzioni sia perché ricevono un'enormità di stimoli in più dall'ambiente. Se consideriamo la porzione di mondo privilegiato delle società più ricche e tecnologicamente avanzate, i bambini vivono in un habitat che mescola la dimensione reale dei corpi viventi, degli spazi naturali o artificiali, degli oggetti, con la dimensione virtuale delle immagini e dei suoni trasmessi costantemente e ovunque dai dispositivi tecnologici, particolarmente coinvolgenti quando sono interattivi. Oggi stiamo sperimentando una nuova forma di *sinestesia*,

che non è più soltanto la stimolazione percettiva simultanea di più sensi, ma la percezione congiunta di oggetti reali e virtuali: quando noi usiamo un *touchscreen*, stiamo toccando nello stesso tempo un oggetto materiale e un'immagine o un suono immateriali (Bazola & Rosa, 2011, pp. 60-69). Questa mescolanza, facilmente discernibile per un adulto, nel bambino non può essere spiegata e valutata razionalmente, perciò è vissuta come un'esperienza integrata, certo anche il bambino piccolo sa riconoscere una presenza reale da una virtuale, ma può accadere che la sua esperienza del mondo virtuale sia più gratificante e più avvincente di quella del mondo reale. Chi ha dei figli si sarà sentito ripetere non poche volte che senza i videogiochi, il computer o, come minimo, la televisione, la vita è noiosa. Gli intrattenimenti ludici tradizionali, le letture dei libri o dei fumetti, perdono terreno, hanno minore forza attrattiva. Può non piacere, ma è una realtà con cui dobbiamo confrontarci. La fuga nel mondo virtuale delle generazioni contemporanee, urbanizzate e atomizzate in famiglie mononucleari o addirittura monogenitoriali, è sicuramente favorita da esperienze nocive come la difficoltà di socializzazione spontanea tra coetanei, la riduzione della libertà di gioco e movimento, la scarsa o nulla relazione con l'ambiente naturale - condizioni diffuse e trasversali fra differenti ceti sociali e livelli culturali – ma non è soltanto questo. Ci sono due aspetti che si compenetrano nella seduzione del virtuale: una negativa, che induce alla passività, derivata soprattutto dall'effetto ipnotico dell'immagine elettronica, e un'altra ambivalente, che nella relazione interattiva con il dispositivo stimola alcune abilità particolari come la concentrazione, la velocità dei riflessi, il coordinamento motorio ed anche il temperamento, la volontà, la facoltà di scelta. Nel videogioco tutta la potenza archetipica del racconto è amplificata e intensificata dal fatto che il soggetto non si limita a leggere o guardare l'avventura, ma la può vivere in prima persona, come protagonista, determinandone con le sue abilità l'andamento, il successo o la sconfitta. Ecco la combinazione di tre fattori vincenti: la curiosità e il coinvolgimento emotivo per la narrazione, il capovolgimento del punto di vista in *punto d'azione*, cioè il passaggio dalla dimensione passiva del lettore-spettatore alla condizione attiva dell'attore, infine la sfida dell'apprendimento delle abilità necessarie per la gestione e la soluzione dell'impresa virtuale. Tutto ciò concentrato in uno spazio molto ridotto e portatile (la postazione, il telefonino o il tablet) e in un tempo breve (la durata delle fasi o livelli del videogioco). Infine, l'attrazione che esercitano i dispositivi digitali interattivi su bambini e ragazzi rispondono a un'esigenza genetica di addestramento alle abilità emergenti che sono richieste dalla società – nel nostro caso informatica - in cui si affacciano, abilità quindi proiettate verso il futuro, che la maggioranza degli adulti invece fatica a cogliere in tutta la loro portata. Ora c'è da domandarsi quando, nell'ordinaria vita quotidiana, il bambino o l'adolescente contemporaneo si trovi a poter sperimentare simultaneamente l'insieme di queste condizioni, di solito non a scuola. Però potrebbe accadere, accade in alcune esperienze didattiche, in particolare quando sono utilizzate creativamente le nuove tecnologie. Ovviamente non sta a me in questa sede affrontare un tema così vasto, complesso e spinoso, come il ripensamento dei modelli educativi scolastici, ma il mio contributo di docente di *mediologia* nelle università e di *linguaggi audiovisivi* in corsi di aggiornamento per insegnanti della scuola primaria e secondaria, fondatore e coordinatore di corsi di studio di *Nuove tecnologie dell'arte* nelle accademie di belle arti (Bazola, 2010), studioso e praticante dei *linguaggi artistici multimediali* (Bazola & Monteverdi, 2007), intende riprendere le esperienze svolte sul campo delle arti e della didattica multimediali per suggerire da questo specifico angolo visuale alcuni percorsi possibili di ridefinizione dei modelli formativi.

La formazione ripensata dal punto di vista delle arti multimediali digitali

L'istituzione formativa di ogni ordine e grado è, o dovrebbe essere, un laboratorio antropologico. Un luogo dove le menti e i corpi in formazione s'incontrano tra loro, e incontrano altre menti e corpi adulti (i quali però dovrebbero vivere la loro formazione non come acquisita ma come permanente) allo scopo di fare insieme un percorso di esplorazione, di scoperta e di apprendimento della mappa geo-fisica, emozionale e concettuale che caratterizza la condizione *dell'homo sapiens sapiens* sul pianeta Terra. Per fare questo al meglio dovrebbero prima di tutto, come ricorda Morin, *imparare ad imparare*: partendo dall'istinto naturale della curiosità e dell'auto-apprendimento, riconoscere il valore, la forza e anche i limiti della conoscenza umana, disporre di tutti gli strumenti utili che l'evoluzione della tecnica ha generato fino al momento attuale, fare dei viaggi cognitivi nel passato, per conoscere la genealogia e la storia dell'uomo, delle altre creature viventi, del pianeta che abitano e del cosmo che lo circonda; nel presente, per comprendere la società in cui vivono e scoprire i campi operativi in cui possono agire e i campi del sapere a cui possono attingere; nel futuro, per capire la potenza dell'immaginazione umana, condividere e partecipare alla progettazione di un mondo in costante mutamento. Conoscere il proprio corpo, sperimentando tutte le sue capacità percettive e motorie, riconoscere la ricchezza del proprio universo interiore, animato da sentimenti, bisogni, fantasie, paure e desideri, imparando a manifestarlo attraverso l'apertura relazionale e le loro innate facoltà espressive e creative. Tutti i bambini sani non inibiti, oppressi o traumatizzati, hanno straordinarie risorse per l'apprendimento e per la comunicazione, mediante il gioco e le stimolazioni sensoriali prendono progressivamente possesso del loro corpo, della loro mente e del mondo che li circonda. Ed il gioco come sappiamo è, insieme alla mimesi, il medium primario dell'apprendimento. Gray sintetizza la tipologia dei giochi umani in gioco *fisico, verbale, esplorativo, costruttivo, di fantasia, sociale*, e, sulla base di una consistente bibliografia scientifica, ne identifica cinque principali caratteristiche:

- 1) il gioco viene scelto e diretto dai giocatori; 2) il gioco è un'attività in cui i mezzi giustificano il fine; 3) il gioco ha una struttura o delle regole dettate non dalla necessità fisica ma dalla mente dei giocatori; 4) il gioco è fantasioso, metaforico, mentalmente scisso dalla vita "reale" o "seria"; 5) il gioco prevede una condizione mentale attiva, vigile, ma non stressata. (Gray, 2015, p. 150)

L'importanza del gioco nel mondo adulto è testimoniata dalla centralità degli sport, dei tradizionali giochi solitari, di ruolo e di società, dei giochi televisivi e dei nuovi giochi tecnologici, per non parlare di tutte le attività artistiche, che hanno un'indispensabile componente ludica, delle professioni degli animatori, dei creativi e di un cospicuo settore dell'educazione. Queste caratteristiche, secondo molti studiosi, fanno del gioco non solo uno strumento dell'apprendimento infantile, un diversivo rilassante per il mondo del lavoro adulto o un privilegio di coloro che possono integrarlo nella loro professione, ma è un modello possibile per la formazione permanente, che copre tutte le fasce di età. Oltre alla pedagogia occorre sviluppare anche l'*andragogia*. Ovviamente non tutti i mestieri possono avere una dimensione ludica, ma tutti i mestieri possono – in molti casi, soprattutto quelli più rischiosi, devono – essere appresi mediante una simulazione, un addestramento virtuale in grado di formare o perfezionare specifiche attitudini, competenze e capacità. Simulazione e gioco non sono la stessa cosa, ma hanno molte affinità, che i nuovi dispositivi digitali interattivi fanno emergere e potenziano. Nella mia esperienza didattica, ma anche nei workshops svolti con soggetti di età differenti durante la realizzazione di spettacoli teatrali multimediali (Balzola & Monteverdi, 2005),³ la qualità del coinvolgimento dei *partecipanti*

(definizione che preferisco a quella di *allievi*, perché in ambito tecnologico spesso essi rivelano capacità e competenze tecniche pari o superiori ai docenti) è sempre stata in stretta relazione con la possibilità di trasformare l'aula in un *laboratorio di progettazione e simulazione creativa*, di tradurre un *concetto* in *racconto*, e nello sperimentare mediante un ruolo attivo di *artefice* i modelli narrativi, sia quelli archetipici del mito o della fiaba, della novella o del teatro, sia quelli moderni del racconto audiovisivo cinematografico e video, o quelli contemporanei dello storytelling e degli ipertesti multimediali. La possibilità di appropriarsi soggettivamente del processo creativo, di calare un tema astratto in una narrazione concreta e singolare, è la strada più efficace per risvegliare l'interesse e per trasmettere le conoscenze teoriche, metodologiche e tecniche. Il filosofo, secondo la bella definizione di Deleuze e Guattari, è un "*creatore di concetti*" (Deleuze & Guattari, 2002), cioè unisce creatività ed astrazione, sviluppa "*l'arte di formare concetti*", e proprio in alcuni filosofi particolarmente sensibili ai mutamenti in atto emerge la consapevolezza che il pensiero astratto ha bisogno di diventare *procedurale*, di riuscire a *raccontarsi* come esperienza di relazione diretta con gli altri, l'altro di sé, il doppio virtuale della realtà: "Anche l'oggetto della conoscenza sta cambiando, come abbiamo visto a proposito del soggetto. Non abbiamo bisogno per forza di concetti. A volte ma non sempre. Possiamo attardarci tutto il tempo necessario sui racconti, gli esempi e la singolarità, sulle cose stesse. Questa novità, pratica e teorica, ridà dignità ai saperi della descrizione e dell'individuale" (Serres, 2014, p. 43). Già la rivoluzione pedagogica montessoriana aveva dimostrato come la memorizzazione e l'assimilazione consapevole avvenga in modo molto più efficace, sia nei bambini disabili che nei normodotati, tramite le esperienze sensoriali, i metodi procedurali e l'uso di strumenti concreti, piuttosto che mediante il solo esercizio intellettuale della razionalità e dello studio mnemonico. Gli strumenti digitali, in particolare quelli interattivi che coinvolgono e sollecitano più ampie esperienze motorie e sensoriali, possono aggiornare e in taluni casi potenziare questi processi di *apprendimento per sensibilizzazione*. Ne sono esempio concreto alcune opere di artisti, come il "micropaesaggio interattivo per bambini" realizzato nel 2011 da Studio Azzurro: la *Pozzanghera* è "una videoinstallazione interattiva costituita da più proiezioni sul pavimento che *reagiscono* al passaggio delle *persone* e dei *bambini*, suscitando nuove *visioni* e piccole *sorprese*. E' una *pozza* che vive il tempo delle *stagioni*: si arricchisce nella *pioggia primaverile*, tra *temporali* e *arcobaleni*; si riduce nelle *secche estive*, quando il *sole* crepa la terra e stana gli *animali*; si *inzuppa* di foglie, di suoni e di *strane porcherie* portate dal *vento autunnale*; si gela nelle *neviccate d'inverno* quando la temperatura scende e la *superficie* diventa fragile come uno specchio" (Rosa, 2011).

Camminando e saltando liberamente sulle immagini delle pozzanghere, i bambini attivano sequenze di suoni e immagini che segnano il passaggio delle stagioni, in questo modo il dispositivo tecnologico riunisce i diversi aspetti dell'apprendimento creativo: simula l'ambiente e gli elementi naturali con una loro spettacolarizzazione audiovisiva, fatta di immagini poetiche, di colori e suoni vivaci, stimola la curiosità del bambino invitandolo ad essere attore di un'esperienza fisica volontaria, personalizzata e collettiva, in cui può sperimentare attraverso il gioco una percezione sinestetica delle stagioni, è gratificato dalle sorprese che generano le sue interazioni e guidato da tanti micro racconti che la pozzanghera, divenuta personaggio, racconta loro. Miscelando in chiave artistica l'attrazione esplorativa verso il mondo naturale e verso il mondo tecnologico, quest'opera integra fluidamente la funzione ludica e quella didattica, la percezione sensoriale e l'attività motoria, l'elaborazione intellettuale e la partecipazione emotiva, la relazione con gli altri e la personalizzazione dell'esperienza. E di quest'esperienza resta sicuramente traccia nella memoria emotiva del bambino (ma anche dell'adulto), più duratura e profonda dello studio sul libro scolastico, della descrizione verbale dell'insegnante, della poesia forzatamente memorizzata (contro la volontà dei poeti stessi), e anche dell'immane compito a casa che tutti noi abbiamo

subito da piccoli e che i nostri figli o nipoti continuano a ricevere: “raccolgi le foglie, incollale sul quaderno e descrivi le tue impressioni...” Per avere delle impressioni forti e quindi per aver voglia di raccontarle, dicendo qualcosa di sentito e originale, occorre prima suscitare una curiosità e lasciarla libera di andarsi a cercare il proprio focus personale. Un altro esempio di come trasmettere in modo inusuale il sapere scientifico si può ricavare dalla drammaturgia che ho realizzato nel 2006 insieme a Paolo Rosa per lo spettacolo interattivo su Galilei (*Galileo all'inferno*) di Studio Azzurro (Bazola, 2009, pp. 140-161; Pittalunga & Valentini, 2012, pp. 242-263), nel quale si mettono in relazione la sua ricerca scientifica con il racconto della sua vita privata, e si operano dei salti temporali che creano connessioni tra le posizioni attraverso i secoli della chiesa cattolica sulle scoperte scientifiche, gli eventi della storia moderna come lo sbarco sulla Luna e le intuizioni di Galileo, derivate dall'invenzione del telescopio e dalle relative osservazioni astronomiche. Tutto lo spettacolo era costituito da una scena virtuale video proiettata che si modificava in seguito all'azione di attori e danzatori. Il dispositivo tecnologico interattivo che generava suoni e immagini veniva poi messo a disposizione degli spettatori a fine spettacolo, in modo che potessero sperimentarlo in prima persona.

In questa prospettiva sarebbe sicuramente fruttuoso raccogliere e integrare nel rinnovamento dei modelli educativi le ricerche artistiche con le nuove tecnologie interattive, come quelle avviate pionieristicamente in Italia, fin dai primi anni Novanta, da Studio Azzurro o dall'associazione internazionale *Ars Technica* fondata da Piero Gilardi, Claude Faure e Piotr Kowalski, promotori di una relazione sperimentale tra arte, tecnologia e scienza che ha dato vita alle mostre di *Ars Lab*, e che poi si è estesa all'arte ecologica e ambientale con la creazione del *PAV (Parco d'Arte Vivente)* in una grande area verde e dismessa di Torino, dove artisti di tutto il mondo realizzano opere viventi con elementi naturali, installazioni artistico ambientali e laboratori creativi di formazione. Il valore educativo, diretto o indiretto, di queste pratiche artistiche innovative, è confermato dall'apertura e dal successo di alcune ludoteche tecnologiche scientifiche per bambini inserite in parchi naturali (come ad esempio *Technotown*, nel parco romano di Villa Torlonia) che consentono a piccoli gruppi o classi l'accesso a un apprendimento scientifico in ambienti multimediali interattivi dove i bambini possono scoprire e assimilare rapidamente le tematiche sperimentando percorsi e giochi virtuali, oltre ai laboratori tecno-scientifici tradizionali. Se queste applicazioni hanno già dimostrato le loro potenzialità formative nelle fasi della crescita, nondimeno mantengono un valore cognitivo ed emotivo anche per un coinvolgimento di soggetti in età adulta e di tutte le età. In tempi recenti molte istituzioni museali hanno infatti recepito la loro portata innovativa e ottenuto il riscontro positivo di un pubblico vasto e variegato, chiamando molti artisti, a partire proprio da Studio Azzurro, apripista anche in questo settore (Studio Azzurro, 2011), a trasformare i tradizionali allestimenti e le comunicazioni museali mediante percorsi o aree multimediali, dove lo spettatore non si limita più a una fruizione passiva ma è sollecitato a entrare in una narrazione multisensoriale che lo sorprende e lo coinvolge sul piano emotivo oltre a trasmettergli informazioni e saperi utili.

Tornando all'idea di concepire l'istituzione formativa come un laboratorio antropologico, alla luce delle suddette esperienze artistiche, che si estendono anche al di fuori del mondo dell'arte per contribuire a ripensare il territorio e le istituzioni, vorrei entrare ora nel merito del metodo operativo e del processo creativo sperimentati nella formazione artistica ma che ribadisco applicabili negli altri ambiti educativi, perché la creatività nel mondo contemporaneo è, e sarà sempre di più, un nutrimento essenziale per vivere e lavorare nel mondo prossimo venturo.

Nell'ambito della progettazione multimediale, del design e della pubblicità, il termine inglese *concept*, non perfettamente traducibile in italiano, è particolarmente significativo perché racchiude tre aspetti: il concetto astratto, l'idea creativa, e la sintesi comunicativa di quest'idea. Seguendo

una procedura simile alla pratica professionale dei creativi, ma con una finalità diversa, perché motivata da esigenze cognitive-espressive e non commerciali o produttive, l'insegnante o il conduttore di un workshop possono organizzare la lezione con gli allievi – o l'incontro con i partecipanti - come un *briefing* (traducibile come "riunione informativa"), una sessione di *lavoro ideativo*, presentando un tema da sviluppare o un problema da risolvere (*problem solving*), quindi stimolare e coordinare un *brainstorming* collettivo (letteralmente, "tempesta di cervelli") per far emergere i *concept* operativi che rispondono agli stimoli tematici o agli interrogativi problematici. Qui la modalità scelta non è la competizione, come nell'approccio scolastico tradizionale, bensì la cooperazione, con una fondamentale libertà iniziale di esprimere le proprie proposte, interpretazioni o idee, senza timore di sbagliare e quindi di essere valutato. La valutazione in questo caso non è meritocratica, non classifica il soggetto rispetto agli altri e non è una prerogativa esclusiva del conduttore, ma è semplicemente funzionale alla ricerca della o delle soluzioni migliori, con la partecipazione di tutti i presenti. Inoltre, a seguito di questo confronto collettivo, si procede all'elaborazione individuale (o a gruppi più piccoli) e personalizzata del progetto, in modo tale che ciascuno sia nella condizione e nella possibilità di verificare la propria idea, anche se minoritaria. Spesso infatti le scelte individuali non accolte o non sufficientemente comprese dal gruppo per la loro originalità, possono dimostrarsi più efficaci di quelle condivise. Altre caratteristiche divergenti dal modello scolastico classico sono: non è necessaria un'omogeneità del gruppo in base all'età, anzi le differenze anagrafiche possono essere un elemento arricchente; dopo il confronto collettivo si possono stabilire delle scadenze indicative di verifiche sulle fasi di sviluppo del lavoro ma è non obbligatoria un'omogeneità nei tempi della realizzazione, dipende dalla complessità del progetto e dall'individualità o collegialità dell'esecuzione; infine la differenza degli approcci, dei metodi e delle tecniche di lavoro, nonché dei risultati, non è considerata un disvalore ma al contrario è un valore aggiunto, da incentivare. Infatti, uno dei problemi principali nella formazione contemporanea dell'immaginario e delle facoltà creative, è proprio la penetrante invasività degli stereotipi seriali diffusi dai media, che i bambini o i ragazzi assorbono e tendono a riprodurre, per lo più inconsapevolmente, con risultati che banalizzano e appiattiscono la loro personalità. Per ovviare a tale ostacolo, uno dei più insidiosi da riconoscere, occorre ricondurre il più possibile l'idea, il *concept* generativo del progetto, all'esperienza diretta del soggetto, e in questo modo ri-motivarlo a usare il processo creativo per interrogare e rispondere alle domande esistenziali che lo agitano. Questo insegnamento "personalizzato" o "individualizzato", proposto a livello pedagogico fin dagli anni Settanta, si rivela molto efficace anche per intervenire nella cosiddetta "sindrome di iper-attività" e nei "disturbi da deficit di attenzione ADHD", patologie fissate da forzature psichiatriche recenti, più utili all'industria farmaceutica che produce farmaci gravemente dannosi alla salute dei ragazzi in età evolutiva, che alla comprensione e al rimedio delle cause specifiche del disagio scolastico. Oggi ha un successo crescente, ed è entrato anche nell'offerta formativa delle scuole d'arte e delle accademie, il modello educativo dell'Arte-Terapia, un apporto sicuramente interessante e benefico quando svolto con le adeguate competenze, ma in realtà l'arte è sempre stata terapeutica, anzi, più precisamente, auto-terapeutica, perché consente di manifestare liberamente disagi o bisogni in forma simbolica, che altrimenti resterebbero inespressi oppure si imporrebbero con dirompenza distruttiva nell'esperienza reale. Come dimostrano i molti casi di artisti "folli", suicidi o disperati, l'arte non sempre può salvare la vita, ma può offrire degli strumenti molto potenti ed efficaci per elaborare la sofferenza e i conflitti esistenziali. Come ho potuto sperimentare nei laboratori teatrali e artistici con i disabili mentali (Balzola & Panelli, 2008), l'espressione artistica non può curare il disagio grave e tantomeno la malattia mentale ma, in concerto con un'opportuna terapia neo-psichiatrica, favorisce socializzazione, maggiore fiducia in se stessi e un processo, per quanto parziale e delicato, di

consapevolezza del proprio stato psichico, nonché di acquisizione di nuove abilità e strumenti comunicativi per esprimersi. Un percorso che quando non avviene in modo occasionale e può dipanarsi nel tempo può portare a risultati straordinari e inattesi. Se l'arte può contribuire alla causa di nuovi modelli formativi più consoni al proprio tempo e alla valorizzazione delle risorse umane, nondimeno le nuove esigenze formative spingono l'arte e gli artisti più sensibili, meno narcisisti o alla rincorsa di una visibilità commerciale, a ridefinire il proprio ruolo nella società, assumendosi responsabilità etiche, condividendo le proprie pratiche e le proprie intuizioni con gli educatori e con gli educati, perché, come ricordava Albert Camus: "per la sua stessa funzione l'artista è testimone della libertà", dove non c'è libertà infatti non ci può essere arte, ma nemmeno gioco, nemmeno un'autentica autoformazione e quindi una formazione permanente e creativa.

Nota biografica

Nato a Torino. Autore e regista multimediale, studioso di arti e media, docente nelle Accademie di Belle Arti, ha pubblicato numerosi volumi sui nuovi linguaggi artistici e i media, tra cui *Le arti multimediali digitali* (con A.M. Monteverdi), Garzanti 2007, *La scena tecnologica*, Dino Audino 2011, e *L'arte fuori di sé* (con P.Rosa), Feltrinelli, 2011. I suoi testi teatrali-multimediali rappresentati sono pubblicati nell'antologia *Una drammaturgia multimediale*, Editoria & spettacolo, 2009. Sito web: www.andreabalzola.it. Contact: balzoland@gmail.com

Bibliografia

- Balzola, A. (2004). Emergenze etiche, comunicazione e "realtà virtuale". *Giornale di Metafisica*, Anno XXVI N.2, maggio/agosto 2004, pp. 271-292. doi: 10.1400/22642
- Balzola, A. (2007). Principi etici delle arti multimediali. In A. Balzola e A. M. Monteverdi (a cura di), *Le arti multimediali digitali. Storia, tecniche, linguaggi, etiche ed estetiche delle arti del nuovo millennio*. Milano: Garzanti.
- Balzola, A. (2009). *Una drammaturgia multimediale. Testi e immagini per una nuova scena*. Roma: Editoria & Spettacolo.
- Balzola A., & Monteverdi M. (2005). *Storie Mandaliche. Uno spettacolo interattivo*. Pisa: Nistri-Lischi.
- Balzola A., & Monteverdi M. (a cura di). (2007). *Le arti multimediali digitali. Storia, tecniche, linguaggi, etiche ed estetiche delle arti del nuovo millennio*. Milano: Garzanti.
- Balzola A., & Panelli, A. (a cura di). (2008). *L'isola che c'è. Teatro, Ricerca, Integrazione: il laboratorio del Laurentino 38* (libro e dvd). Roma: Edizioni Lucky Red.
- Balzola, A., & Rosa, P. (2011). *L'arte fuori di sé. Un manifesto per l'età post-tecnologica*. Milano: Feltrinelli.
- Bergmann J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Intl Society for Technology .
- Cortelazzo, M., & Zolli, P. (1989). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Che cos'è la filosofia*. Torino: Einaudi. (ed. or. 1991).
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli. (ed. or. 2009).

- Gramsci, A. (1969). La formazione degli intellettuali. In G. Urbani (a cura di), *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. Roma: Editori Riuniti. (ed. or. 1949).
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi. (ed. or. 2009).
- Maglioni, M. & Biscaro, F. (2014). *La classe capovolta: innovare la didattica con la flipped classroom*. Trento: Erickson.
- Massa, R. (2010). *Educazione e seduzione*. In J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: Franco Angeli 2010.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (ed. or. 2014).
- Pittalunga, N., & Valentini, V. (a cura di). (2012). *Studio Azzurro. Teatro*. Roma: Contrasto.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Robinson, K. (2010). *Changing Education Paradigms*. (2010, October 14). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U>
- Robinson, K., & Aronica, A. L. (2015). *Creative School. Revolutionizing Education from the Ground Up*. Allen Lane: Penguin Books.
- Rosa, P. (2011). *La Pozzanghera. Micropaesaggio interattivo di Studio Azzurro dedicato ai bambini*. Milano: Scalpendi Editore.
- Save the Children. (2015). *Iluminiamo il futuro 2030 - Obiettivi per liberare i bambini dalla Povertà Educativa*. Preso da: http://images.savethechildren.it/IT/fi/img_publicazioni/img274_b.pdf
- Serres, M. (2014). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*. Torino: Bollati Boringhieri. (ed. or. 2012).
- Studio Azzurro. (2011). *Studio Azzurro. Musei di narrazione. Ambienti, percorsi interattivi e altri affreschi multimediali*. Milano: Silvana Editoriale.

Note

¹ Sono esattamente le parole che ha pronunciato mio figlio dopo il suo primo giorno di scuola elementare.

² I risultati di questo lavoro didattico e laboratoriale sono confluiti nella pubblicazione del cd-rom educativo *Kid Spot. Il mestiere della pubblicità*, Editori Riuniti Multimedia, Roma 1999.

³ Il volume racconta la genealogia del primo spettacolo ipertestuale interattivo multimediale realizzato in Italia (dal 1998), e raccoglie i racconti ipertestuali che ho scritto per lo spettacolo, la loro rielaborazione drammaturgica multimediale realizzata con il regista video-maker e attore Giacomo Verde, i computer artisti Massimo Cittadini e Lucia Paolini, il sound designer Mauro Lupone, nonché il resoconto dei laboratori (con bambini o adulti), i contributi teorici di Antonio Caronia, Alfonso Iacono e Oliviero Ponte di Pino.



Mediascapes journal
5/2015

La sociologia dei media e la scuola digitale Il mutamento socio-educativo nella prospettiva comunicazionale

Walter Belmonte
Università degli Studi della Calabria

Abstract

Il presente articolo cerca di esplorare ed individuare le dinamiche socio-educative in relazione alla scuola digitale che viene qui considerata nella sua vasta accezione, con particolare riferimento ai progetti ministeriali che sono stati condotti in diverse scuole italiane. Questa sperimentazione viene analizzata da una prospettiva sociologica come fenomeno degli ambienti digitali. Viene messa in rilievo la circolarità comunicativa dell'essere always on (essere in contatto) delle nuove generazioni con particolare riferimento agli studenti-nativi digitali ed al mutamento della funzione del docente verso quello che viene definito docente-curator nella prospettiva della *peeragogy* e della circolarità educativa digitale. Inoltre, ci si è soffermati su modelli cooperativistici progettuali per la "costruzione" di un ambiente digitale ed educativo, con un rilievo empirico al progetto Classe 2.0 svolto in Calabria.

Key Words: digital media, sociology of new media, education and media, generations, content curator, peeragogy.

Introduzione

Questo articolo cerca di tracciare le varie fasi dell'innovazione tecnologica in relazione al mondo della scuola. In particolar modo, si cercherà di configurare un quadro di riferimento che riguarda studenti e docenti, nell'attuale fase della digitalizzazione scolastica voluta dal Ministero della Pubblica Istruzione attraverso le progettazioni sperimentali di inserimento della L.I.M., di Classe 2.0, della Scuola 2.0, dell'Editoria Digitale. Tali progetti hanno svolto un ruolo importante, nelle diverse fasi di attuazione e sono state distribuite nel corso degli ultimi anni sul territorio nazionale, cercando di attivare una sperimentazione sociale ed investendo sulle nuove tecnologie della comunicazione nell'universo scolastico. In molti casi, la rilevanza di questi progetti con un forte orientamento verso il digitale, ha favorito un costante e permanente aggiornamento della classe docente e ottimizzato le risorse e le competenze tecnologiche dei cosiddetti nativi digitali. Un presupposto, quello progettuale, se pur sperimentale, che ha modificato e riprogettato l'ambiente educativo, ampliando la tendenza comunicativa dei soggetti coinvolti. Mettere in gioco le precedenti forme didattiche appartenenti alle tradizionali forme educative della classe docente, ha favorito in molti casi un diverso ruolo ed un diverso approccio ai contenuti disciplinari verso una dimensione di collaborazione interdisciplinare che ha investito, come vedremo, anche gli studenti oltre che i docenti.

La rilevanza di questo fenomeno sociale, strettamente collegato al mondo della comunicazione digitale, le possibilità della sperimentazione, le modalità e la creazione di nuove configurazioni sociali oltre che educative pongono in luce le possibilità del mutamento sociale verso la creazione di nuove figure professionali o di nuove forme di ruoli predefiniti e di funzioni. In questo caso, i docenti, che con l'avvento del digitale hanno dovuto confrontarsi creando progetti, misurarsi con aspetti programmatici delle proprie discipline, rivalutare le proprie competenze, fornire contenuti utilizzando nuove tecnologie, entrare in un circuito interattivo che la comunicazione odierna rende possibile. Inoltre, l'investimento sul digitale ha coinvolto intere istituzioni scolastiche. Tuttavia, la rilevanza maggiore è data dalla familiarità con cui le tecnologie della comunicazione vengono utilizzate dalle nuove generazioni ed in questo contesto, dagli studenti. Canalizzare queste forme della comunicazione digitale verso gli aspetti educativi, di trasmissione delle conoscenze e dei saperi, favorisce l'interazione sociale delle nuove generazioni rendendole partecipi alla crescita educativa e formativa sotto altre forme. Elementi quali la convergenza, il cooperare, il trovare insieme soluzioni a problematiche differenti, in sinergia con il corpo docente, suscitano, nell'ambiente scolastico e digitale, un senso di appartenenza, di condivisione ossia le caratteristiche che contraddistinguono il fare ed il saper-fare comunità.

Chi sono i nostri studenti?

Se una delle componenti fondamentali di questo processo sono gli studenti digitali, chi sono i nostri studenti? E' una domanda a cui cercheremo di rispondere mettendo in rilievo un profilo generale sui presupposti sociologici che li caratterizzano come gruppo sociale. Questo potrebbe meglio identificare la matrice originaria e lo spirito che ha mosso l'immissione territoriale delle progettazioni digitali nel mondo della scuola.

Il consumo odierno nell'universo giovanile è caratterizzato da forme di comunicazione, mediata da differenti "oggetti tecnologici" multimediali ed interattivi.

Il discorso sulle nuove generazioni viene ad essere attualizzato nelle diverse teorie sociologiche contemporanee senza tralasciare i nessi con le teorie classiche. Da questi presupposti, distinguiamo, inizialmente, due aspetti specifici per identificare e tracciare un possibile profilo sociale. Concetti quali sociabilità e socializzazione sembrano opportuni sia come chiarificazione di concetti operativi (Ferrarotti, 1977, pp. 323-353) o concetti sensibilizzanti (Blumer, 1954, pp. 3-10) su cui operare che come caratteristica peculiare in relazione al mondo giovanile. I due termini vengono correlati per evidenziare una specificità particolare di questo universo variegato.

La sociabilità, viene ad essere considerata, principalmente, come specificità distintiva, ossia

in luogo di socialità ed associazione, per designare sia la disposizione generica degli essere umani a stabilire con gli altri un qualche tipo di relazione sociale, a seconda dei casi, spontanea ed organizzata, solidale o conflittuale, strumentale o di per sé gratificante, sia le molteplici manifestazioni concrete di tale disposizione sotto forma di gruppo, associazione, comunità, massa, sulla base di determinati tipi di bisogno e di interesse (Gallino, 1993, p. 592)

attraverso le relazioni interpersonali e soprattutto in relazione all'ambiente comunicazionale. Il contesto storico-sociale di riferimento in relazione alle nuove generazioni, è quello della società post-industriale (Bell, 1999; Touraine, 1974) con particolare riferimento, in questo caso, ai processi culturali e comunicativi dei contenuti mediali. In sintesi, alla sua specificità immateriale come veicolo della socializzazione in quanto "insieme dei processi tramite i quali un individuo sviluppa lungo tutto l'arco della vita, nel corso dell'interazione sociale con un numero indefinito di collettività (...) il grado minimo, e a certe condizioni gradi via via più elevati, di competenza comunicativa" (Gallino, 1993, p. 593).

In questo caso, la contestualizzazione dell'ambito generazionale fa riferimento ad una vasta letteratura, nelle linee teoriche tracciate dalla tradizione sociologica degli studi culturali e comunicativi.¹

Il consumo attuale nell'universo giovanile è accentuato da nuove forme di comunicazione vincolata e veicolata da differenti media interattivi. Inoltre, la familiarità con i nuovi strumenti della comunicazione costituisce la funzione centrale nelle competenze individuali delle nuove generazioni, elemento fondante per l'acquisizione di nuove informazioni, conoscenze, saperi. Secondo la sintesi di Gorz la rielaborazione del processo informativo e comunicativo dell'immaterialità è fattore portante in quanto "la "conoscenza" (*knowledge*) è considerata come la "forza produttiva principale" (...) Il computer appare come lo strumento universale, universalmente accessibile, mediante il quale tutti i saperi e tutte le attività possono essere messi in comune" (Gorz, 2003, pp. 9-16) e possono condurre verso nuove forme di condivisione qualora vi siano tecnologie della comunicazione o media digitali che facilitano questo processo. Opportunamente utilizzati come elementi di condivisione i contenuti multimediali rafforzano la formazione di aggregati sociali caratterizzando le nuove generazioni in relazione alle precedenti. La lettura dell'universo giovanile, tramite questi presupposti, delinea ed evidenzia i profili sociali che caratterizzano la formazione di nuovi gruppi. Il riconoscimento e l'aderenza individuale contribuiscono alla formazione di una parte della propria identità in quella che Berger e Luckmann definiscono "la socializzazione tra pari" (Berger & Luckmann, 1997). In questa fase particolare della vita, si costruisce parte della propria identità, con aspettative, ansie, speranze proiettate verso il futuro. L'ambiente comunicativo è il luogo immateriale in cui si modellano e si consolidano i gruppi sociali contemporanei e le attuali generazioni, sviluppando, in modo evidente, diverse e differenti identità di gruppo e legami sociali. Nella formulazione del concetto di legame sociale, è

implicito il riferimento a Durkheim in relazione sia all'ambito dell'integrazione "il modo in cui gli individui sono attaccati alla società" e sia alla regolazione sociale, "il modo in cui essa la disciplina" (Durkheim, 2007). Questo concetto viene ad essere inteso nello sviluppo del pensiero sociologico in relazione alla formazione dei gruppi sociali, in particolar modo nell'evoluzione stessa del termine e nella contestualizzazione, in questo caso, delle nuove generazioni.

La costruzione identitaria dei giovani soggetti rafforza la coesione ed il legame sociale attraverso la comunicazione interpersonale e l'utilizzo di nuovi strumenti e dispositivi della comunicazione. La condivisione degli stessi interessi, delle medesime aspettative rafforza le passioni che trasversalmente attraversano le nuove generazioni nella costituzione di piccoli gruppi sociali. Se attualizziamo questa tendenza, secondo Maffesoli (2004)

una siffatta comprensione del costume come fatto culturale può consentire la vitalità delle tribù metropolitane. Sono loro che secernono l'aura (la cultura informale) in cui, valori nolens, ciascuno di noi si bagna. Numerosi sono gli esempi che si potrebbero fornire in questo senso. Tutti hanno come denominatore comune il fatto di rinviare alla prossemia. Come reticoli amicali, nell'accezione semplice della parola, che hanno l'unico scopo di consentire alle persone di riunirsi senza obiettivi, senza progetti specifici, e che sempre di più oggi fanno quadro alla vita quotidiana dei grandi insiemi. (p. 38)

In altri casi, tali identità di gruppo possono essere viste dalle precedenti generazioni come l'espressione di fragilità individuali e manifestazioni sporadiche e superficiali, ma sono da intendersi come ricerca costante di una propria dimensione e collocazione sociale. La costruzione identitaria dei giovani rafforza la coesione ed il legame sociale attraverso la comunicazione interpersonale e l'utilizzo di nuovi strumenti e dispositivi della comunicazione. La vivacità individuale, tipica di questa fascia d'età, alimenta la dinamicità coesiva dell'individuo in formazione, in un legame sociale e costante verso il proprio gruppo di riferimento.

La costruzione dell'identità in questa fascia giovanile è rafforzata da un estremo consumo mediale che si manifesta principalmente nell'essere costantemente in contatto, *always on*.² Mi riferisco sia all'ambito domestico che a situazioni di mobilità sociale, come movimento all'interno di uno spazio pubblico, da...a, quando la comunicazione interpersonale tra individui di diverse fasce d'età risulta rafforzata. La circolarità comunicazionale avviene all'interno di un sistema comunicativo accentuato, composto da elementi tecnologici facilmente trasportabili, di dimensioni ridotte e relativamente economici e favorisce la comunicazione interpersonale "abitando" la sfera del reale e metaforicamente quella del virtuale.

La linea sottile di demarcazione, come liminarità tra reale e virtuale sembra assottigliarsi sempre di più, al punto che gli attuali strumenti portatili quali smartphone o altri dispositivi (device) portatili sembrano essere un prolungamento indispensabile della propria esistenza per le nuove generazioni. La maggiore coesione sociale, si esprime attraverso la costruzione di piccoli gruppi in movimento dove anche la sfera del privato trova posto paradossalmente protetta dal display che la espone.³ Inoltre, la variabile "generazione" introduce un altro elemento che differenzia lo status comunicativo. Infatti, il concetto operativo di generazione nelle scienze sociali, ha subito nel corso del tempo diverse interpretazioni. La sua rilevanza ha vissuto diverse fasi. Diverse posizioni teoriche si sono sviluppate, dal neo-positivismo di Comte (1880) che considerava la variabile generazionale in un senso biologico, in quanto si nasce nella stessa epoca storica, alle differenze interpretative romantiche-storicistiche di Dilthey (1847), che evoca un tratto lineare comune di vissuto della stessa esperienza nella medesima epoca storica, quindi condivisibile nell'ambito di una stessa generazione. William Strauss e Neil Howe (1992) ne evidenziano l'aspetto anagrafico

tra una generazione, quella dei genitori e l'altra, quella dei figli, in un arco temporale di venticinque anni. Altri studi la riconducono ad un arco temporale più ristretto di soli dieci anni (Piancastelli & Donati, 2003). Mentre, il sociologo ungherese, Karl Mannheim, nella tradizione della sociologia di stampo luckasciano, nel definire le generazioni sotto il profilo del legame sociale, sostiene che

la gioventù che è orientata in base alla stessa problematica storica attuale vive in un «legame di generazione», i gruppi che elaborano queste esperienze all'interno dello stesso legame di generazione in modo di volta in volta diverso formano diverse «unità di generazione» nell'ambito dello stesso legame di generazione (...) La prima cosa che colpisce quando si considera una determinata unità di generazione è l'ampia affinità dei contenuti che costituiscono la coscienza dei singoli. Da un punto di vista sociologico i contenuti hanno significato non solo per la materia in essi compresa e racchiusa, ma per il fatto che uniscono i singoli al gruppo e agiscono come «funzione socializzante. (Mannheim, 1992, pp. 76-77)

Dall'altro lato, attualizzando questa tendenza ed accentuando questa funzione sociale dei gruppi e degli individui, il sociologo Patrice Flichy ci fa notare, con molta perspicacia che "(...) la comunicazione portatile costituisce il punto di arrivo di una trasformazione a lungo termine che ha avuto luogo nello spazio pubblico e nello spazio privato" (Flichy, 1994, p. 278). Facendo risalire, storicamente, per analogia e similitudine, questa trasformazione al "flâneur" descritto da Baudelaire. Flichy, individua nel "baladeur" il nuovo flâneur, colui il quale, in movimento nello spazio pubblico, reca con sé oggetti tecnologici portatili comunicando con i propri simili: "oggi il baladeur, il "telefonista mobile", come il flâneur di Baudelaire, trasporta il proprio spazio privato con sé. È in mezzo alla folla anonima, sintonizzato sulla musica che ama, assente da casa, dall'ufficio e in telecomunicazione potenziale con il mondo intero" (p. 279).

Un fotogramma fermato e colto nella realtà, del ragazzo o della ragazza che passeggia con le cuffiette nelle orecchie e non si sa dove stia andando, ci riconduce, in realtà, al suo gruppo di riferimento, alla sua bolla comunicazionale. L'essere sempre in contatto e in movimento conferma, come rilevato da Flichy, la relazione di interscambio e la ridefinizione dello spazio pubblico e dello spazio privato. Storicamente

già negli anni Cinquanta, negli Stati Uniti, il drive in costituiva un caso interessante di articolazione tra questi due spazi. Gli adolescenti portavano a spasso le loro coetanee con le loro prime automobili, senza lasciare la vettura, passavano dalla "bolla" sonora dell'autoradio alla "bolla" visiva del cinema. (pp. 278-279)

Come ho sottolineato in altre sedi (Belmonte, 2010), attualizzando la prospettiva di Flichy, la bolla comunicazionale è data da un insieme di elementi circoscritti alla dimensione di piccoli gruppi sociali perimetrati da valori e stili di vita condivisi dall'altro. L'essere in movimento, in mobilità, si colloca in questa dimensione sociale dell'essere *hic et alibi*. Qui, fisicamente presenti in un luogo insieme ad altri, e dell'essere virtualmente altrove (trovarsi in un luogo diverso) con qualcun altro, in quella dimensione che ho definito circolarità comunicativa delle nuove generazioni (Belmonte, 2014) tra mobilità, movimento e dimensione dello spazio privato, nella propria dimora, ad esempio le camerette (Antonelli, Delogu & De Luca, 1996). Il pubblico, la rete amicale e il gruppo di riferimento tramite il permanente contatto comunicazionale (*always on*) entra nel privato e la dimensione privata del soggetto tramite gli oggetti comunicazionali quali smartphone e tablet nel pubblico. Un contatto permanente, costante, relazionale, di reciprocità, caratteristica delle nuove

generazioni che rafforza il legame sociale dell'unità generazionale grazie alle costanti connessioni tele-comunicative.

I progetti per nuovi ambienti educativi

La progettazione ministeriale per l'introduzione del digitale e la costruzione di ambienti educativi che favoriscano il presupposto comunicazionale dell'always on (essere sempre in contatto) degli studenti, probabilmente, considera l'esigenza di colmare il divario tra diverse generazioni. Riuscire a riadattare gli interessi educativi è in prima istanza un'opera di sensibilizzazione, di aggiornamento professionale che riguarda il corpo docente.

Le resistenze verso una alfabetizzazione informatica e telematica non sono da sottovalutare. Tale problematica non riguarda solo l'Italia ma investe diversi paesi europei. Nel lontano 1978, nel rapporto sull'informatizzazione della società, Nora e Minc facevano notare che

l'insegnamento potrebbe vedere il suo ruolo spostarsi verso una funzione di coordinamento, mentre i compiti pedagogici di tipo più meccanico potrebbero essere affidati a personale ausiliario. In una simile prospettiva tutto un universo sociologico potrebbe essere portato a modificarsi. Se si tiene conto però dello stato d'animo del corpo insegnante è facile prevedere che questa evoluzione non sarà pacifica né rapida. (Nora & Minc, 1979, p. 74)

Vediamo, in estrema sintesi le caratteristiche e le fasi che hanno portato alla realizzazione dei diversi momenti dell'introduzione e della relativa sperimentazione digitale nelle scuole. Oltre il processo di alfabetizzazione informatica, l'intento era di dotare ogni scuola di aule informatiche e di connessione a Internet. Questo tipo di intervento è stato poco efficace in diverse realtà scolastiche (aule informatiche chiuse, resistenza del corpo docente ad utilizzare strumenti informatici ecc.).

Pertanto, si è ritenuto opportuno, da parte ministeriale, incrementare il coinvolgimento diretto del corpo docente. Progetti finalizzati a creare nuovi ambienti scolastici digitali.

Vediamo, in breve, questi progetti che per la loro natura di modificazione dell'ambiente scolastico tradizionale sono stati, in qualche modo, un *work in progress*. Un progetto assimila quello precedente con le rispettive tecnologie, con diversi contenuti, metodi e si aggiorna ottimizzando quello successivo:

1. La L.I.M. (Lavagne Interattive Multimediali) – Questo progetto non è altro che la dotazione di strumenti interattivi, quale una lavagna-schermo multimediale (*touchscreen*), collegata ad un computer ed a un proiettore su cui convogliare una serie di contenuti disciplinari (si può scrivere, disegnare, proiettare video) che vengono realizzati in classe. Inoltre, mantiene in memoria e consente di rivedere tramite la gestione dei fogli elettronici, tutto ciò che è stato realizzato. La possibilità era, quella di non utilizzare questo strumento tecnologico come una lavagna tradizionale bensì di far partecipare attivamente gli studenti, a risolvere, aggiungere o esprimere dubbi ed incertezze sul tema che viene trattato. In questo caso, si passa già ad un tipo di apprendimento cooperativo facilitato da una didattica laboratoriale multimediale. Un ambiente educativo già in via di trasformazione. Questo progetto nasce nel 2008. Da notare che l'introduzione della L.I.M. è rivolta a singole classi degli istituti che ne hanno fatto richiesta. Mentre le scuole coinvolte (tra primarie, secondarie di primo grado e secondarie di secondo grado), sul territorio nazionale, sono

circa 22815 - nel periodo 2008-2011. I docenti coinvolti nella formazione per l'utilizzo della L.I.M. sono circa 64456 (Figura 1):

Level	School years	Number of schools involved
Primary level	2009-2010	5 157
	2010-2011	5 221
Lower secondary level	2008-2009	3 732
	2010-2011	3 786
Upper secondary level	2009-2010	2 499
	2010-2011	2 420

Source: Eurypedia (2012)

Figura 1 – Dati Ocse 2013

2. Classe 2.0: Il progetto viene immesso sul territorio nazionale nel 2009 ed è rivolto alle prime classi della scuola secondaria di primo grado per poi continuare la sperimentazione nelle classi successive fino alla terza media. Il progetto non riguarda solo ed essenzialmente l'attività didattica ma è finalizzato a realizzare una specificità su un tema prevedendo il coinvolgimento di tutti i docenti. Oltre l'utilizzo della L.I.M., la sperimentazione si avvale anche di tablet e di computer portatili collegati anche ad Internet. Inoltre, l'ambiente si modifica radicalmente, in quanto, l'allestimento tradizionale della classe viene modificato. Viene eliminata la disposizione verticale fra cattedre e banchi e sostituiti in forma orizzontale, con banchi che possono ospitare studenti uno di fronte all'altro (quattro posti) o in forma circolare per avvantaggiare la cooperazione. Ognuno apporta il proprio contributo sia in forma individuale che collettiva – con nuovi strumenti multimediali - ai fini progettuali con obiettivo predisposto dai docenti. Il corpo docente rimane lo stesso per tutto il ciclo della scuola media di primo grado. Il progetto prevedeva la sperimentazione in 6 classi (per 10 regioni meno popolate) e 12 (per 8 regioni più popolate), per un totale di 156 classi.
3. Scuola 2.0: questo progetto, a differenza di classe 2.0 rivolto solo ad un classe, coinvolge un intero istituto scolastico. La sperimentazione parte nel 2011. Non muta solo l'ambiente-classe, ma viene modificato l'intero istituto scolastico con nuovi spazi collaborativi che facilitino l'intera piccola comunità. Inoltre, tutte le scuole partecipanti al progetto sono collegate in rete per avere uno scambio continuo su idee e progetti tra studenti, docenti e genitori. La partecipazione a questo progetto ha visto l'adesione di 14 istituti scolastici.
4. Editoria digitale: Questo nuovo progetto ministeriale, introduce nel mondo della scuola digitale, ricollegandosi ai precedenti, produzioni editoriali innovative. Il progetto prevede l'acquisizione di 20 prototipi editoriali che acquisiscano i risultati della trasversalità curricolare, di diverse discipline scolastiche, in relazione sempre alle tecnologie digitali e ai nuovi ambienti di apprendimento. Questi prototipi di edizioni digitali scolastiche sono ripartite, attraverso una procedura di acquisizione da parte del MEPA (Mercato Elettronico della Pubblica Amministrazione), tra scuole primarie, secondarie di primo grado, licei, istituti tecnici e istituti professionali.⁴

Il progetto Classe 2.0 in Calabria: un esempio empirico

Il progetto Classe 2.0 è stato sviluppato in Calabria in sei scuole. La consulenza era prevista in termini di coaching⁵ dal Ministero della Pubblica Istruzione ed affidata alle competenze universitarie. Inoltre, nell'ambito di queste funzioni si è rilevato, il grado di performatività delle tecnologie della comunicazione nel tessuto sociale, l'utilizzo da parte delle nuove generazioni a cui il progetto era diretto e le competenze, l'alfabetizzazione informatica e telematica della classe docente sul territorio. Le aule scolastiche si sono trasformate in ambienti digitali che gli studenti, in collaborazione con i docenti, hanno cercato di personalizzare con gadget, poster ed altro.

Il rilievo empirico è avvenuto tramite la somministrazione di questionari cercando di differenziare il piccolo campione preso in esame. I risultati del questionario elaborato si riferiscono al 2011 e ci danno, una "fotografia" di quel preciso momento. Nei dati di seguito illustrati vengono evidenziati i valori al di sopra del 75% essendo campioni piuttosto piccoli. La "negatività" è data dalla somma di risposte negative (nulla, poco) sul totale, mentre la "positività" è data dalla somma delle risposte positive (abbastanza, molto) sul totale dei rispondenti. Molte risposte del questionario, con asterisco, prevedevano la possibilità di scegliere più risposte.

DATI SOCIO-ANAGRAFICI				
Scuola	Numero Alunni	Percentuale Alunni	Numero Docenti	Percentuale Docenti
Carlopoli	12	10,8	9	19,1
Catanzaro	25	22,5	8	17,0
Crotone	18	16,2	9	19,1
Reggio Calabria	18	16,2	7	14,9
Vibo Valentia	13	11,7	5	10,6
Villa San Giovanni	25	22,5	9	19,1
Totale	111	100,0	47	100,0

Figura 2. Tabella con l'elenco delle scuole che hanno partecipato al progetto Classe 2.0

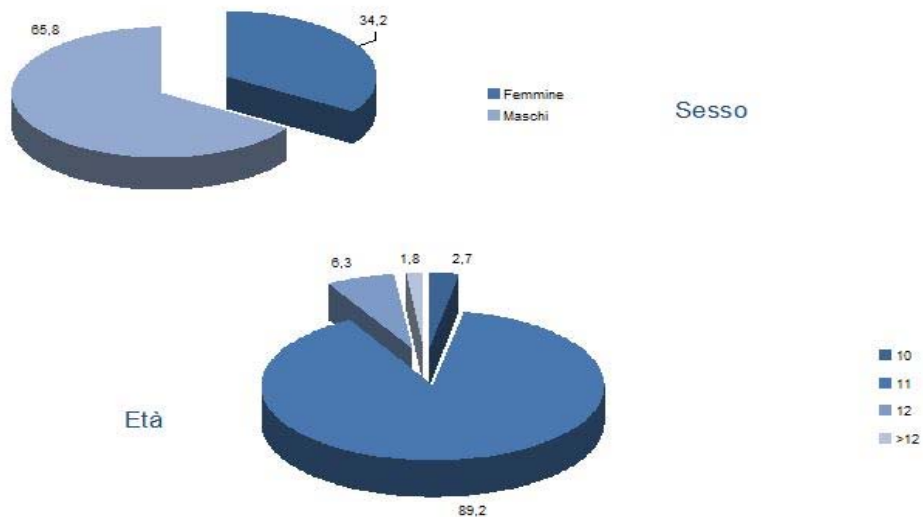


Figura 3. Profilo Alunni: a) Maschi 65,8%; b) Femmine 34,2 %. Suddivisi per età: 10 anni (2,7%); 11 anni (89,2%); 12 anni (6,3%); più di 12 anni (1,8%).

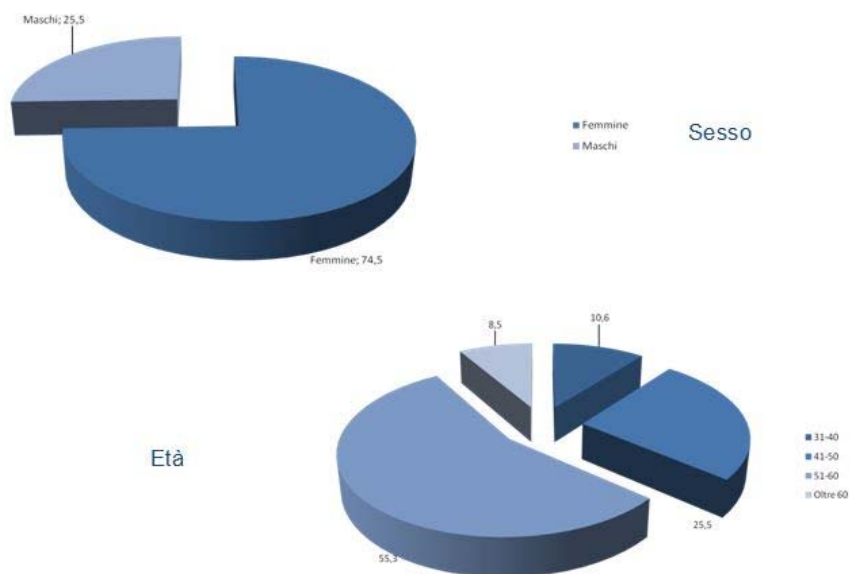


Figura 4. Profilo Insegnanti: a) maschi: 25,5%; b) Femmine: 74,5 %. Età: a) 31-40 (10,6%); b) 41-50 (25,5%); c) 51-60 (55,3%); d) oltre 60 (8,5%).

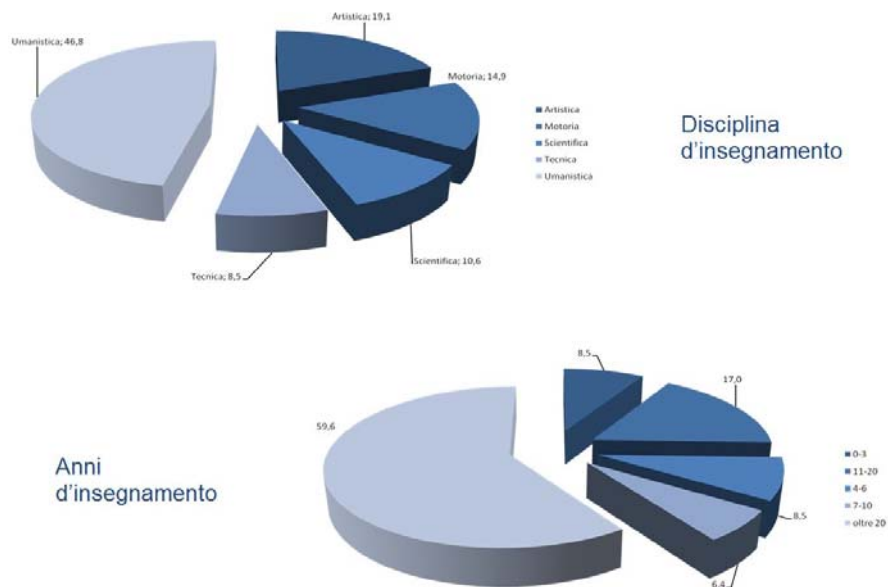


Figura 5. Disciplina dell'insegnamento: a) Artistica: 19,1%; b) Motoria: 14,9%; c) Scientifica 10,6%; d) Tecnica: 8,5%; e) Umanistica: 46,8%. Anni di insegnamento: a) 0-3: 8,5%; b) 4-6: 8,5%; c) 11-20: 17%; d) 7-10: 6,4%; e) oltre 20: 59,6%.

TEMPI DI UTILIZZO		
	Negatività	Positività
Usi il telefono cellulare	39,6	60,4
Usi il telefono fisso	62,7	37,3
Navighi in internet	29,7	70,3
Usi il computer	16,2	83,8
Videogiochi	38,7	61,3
Guardi la Tv	29,7	70,3
Ascolti musica	60,4	39,6
Leggi	45,9	54,1
Altro	99,2	0,8

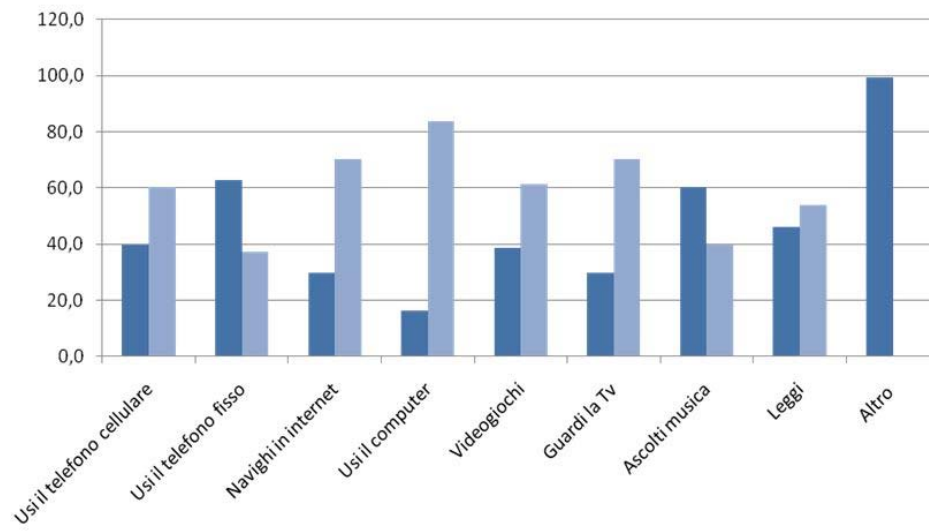


Figura 6. Tempi di utilizzo di tecnologie da parte degli alunni. Nota: a) risposte negative (nulla, poco) – colore azzurro; b) risposte positive (abbastanza, molto) – colore blu.

	Tempi di utilizzo	
	Negatività	Positività
Telefono cellulare	27,0	20,0
Telefono fisso	34,0	66,0
Internet	25,5	74,5
Computer	55,3	44,7
Videogiochi	70,2	29,8
Televisione	66,0	34,0
Radio	70,2	29,8
Musica	66,0	34,0
Lettura	17,0	83,0
Altro	95,7	4,3

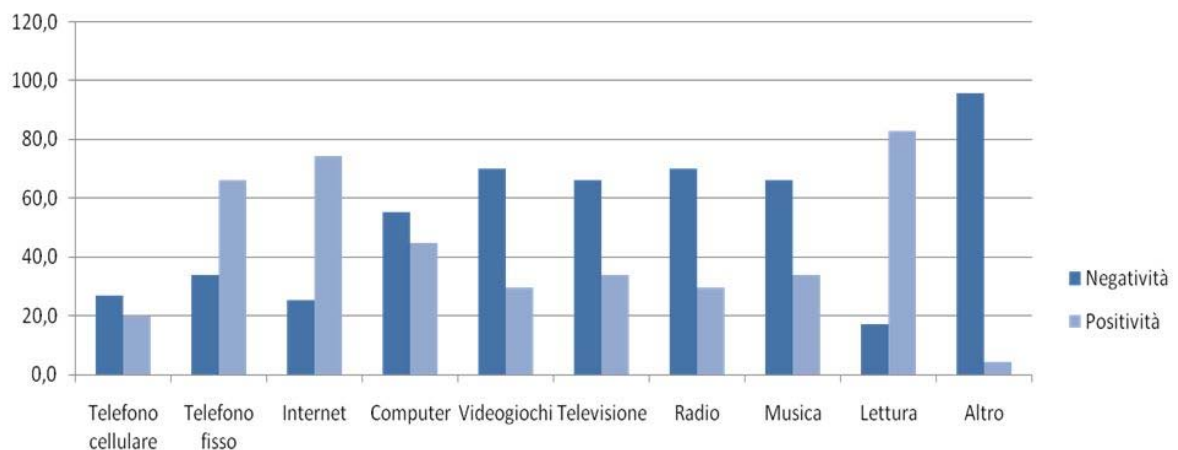


Figura 7. Tempi di utilizzo di tecnologie da parte degli insegnanti. Nota: a) risposte negative (nulla, poco) colore azzurro; b) risposte positive (abbastanza, molto) colore blu.

PERCHE' UTILIZZA IL COMPUTER*	
	Percentuale
Per navigare in internet	65,8
Per studiare	60,4
Per giocare	55,9
Per ascoltare musica	19,8
Per scrivere e impaginare testi	11,7
Per disegnare	11,7
Per visualizzare/masterizzare CD/DVD	10,8
Per conservare e ritoccare foto	10,8
Per guardare film	7,2
Altro	3,6
Per personalizzare il computer	2,7
Per fare calcoli e grafici	1,8
Per fare tabelle e archivi	1,8

Perché lo utilizzano*

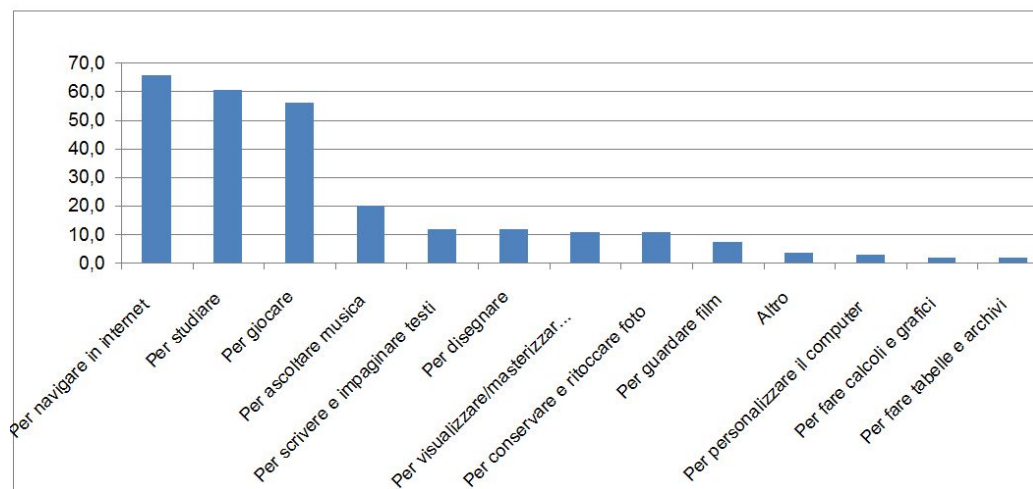


Figura 8. Motivazioni d'uso del computer da parte degli alunni

Perché utilizza il computer*	
	Percentuale
per navigare in internet	66,0
per lavoro	53,2
per scrivere e impaginare testi	44,7
per salvare e archiviare lavori	23,4
per visualizzare/masterizzare CD/DVD	10,6
per ascoltare musica	10,6
per fare calcoli e grafici	8,5
per fare tabelle e archivi	8,5
per disegnare	8,5
per giocare	8,5
per conservare e ritoccare foto	6,4
per svago	6,4
per guardare film	4,3
per personalizzare il computer	0,0

Figura 9. Motivazioni d'uso del computer da parte degli insegnanti

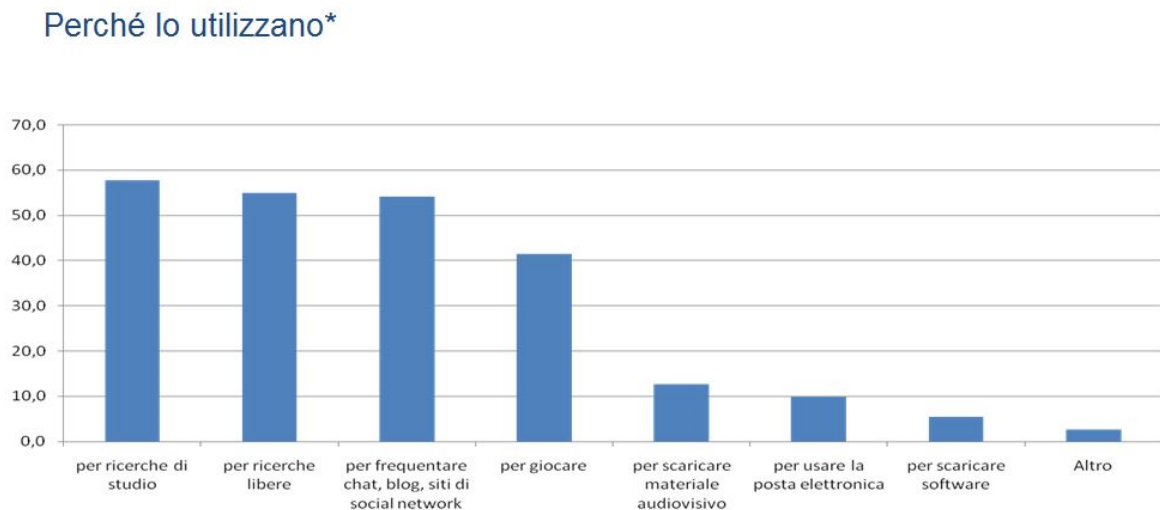


Figura 10. Motivazioni d'uso di Internet da parte degli alunni

Perché lo utilizzano*

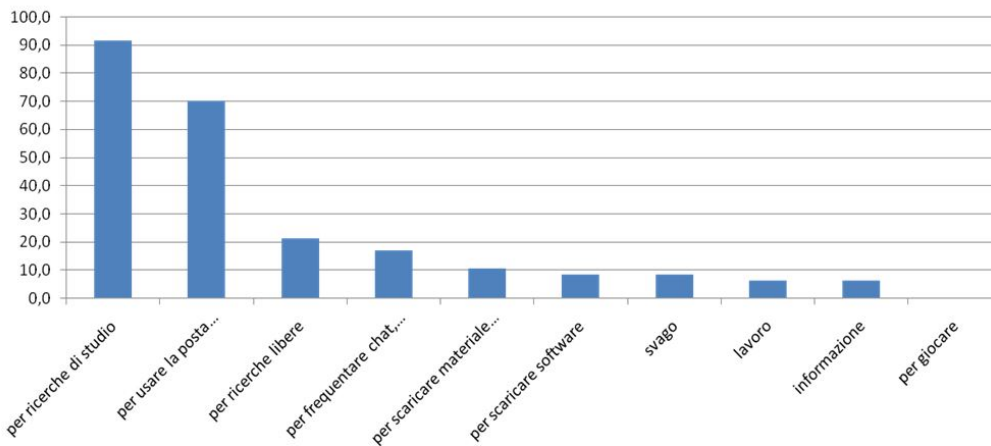
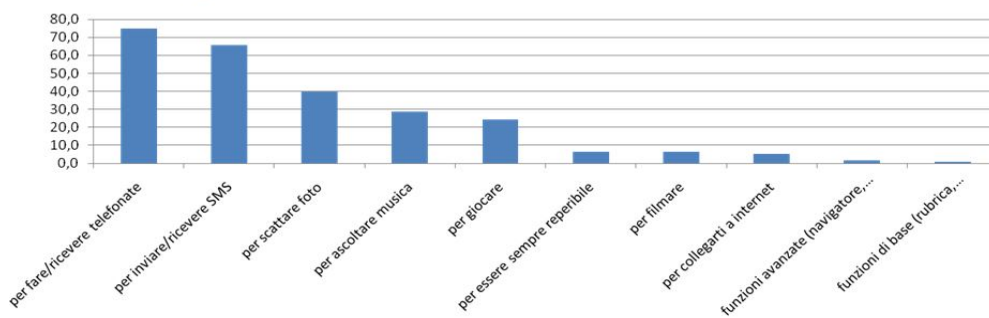


Figura 11. Motivazioni d'uso di Internet da parte degli insegnanti

Alunni: perché utilizzano il telefono cellulare*



Insegnanti: perché utilizzano il telefono cellulare*

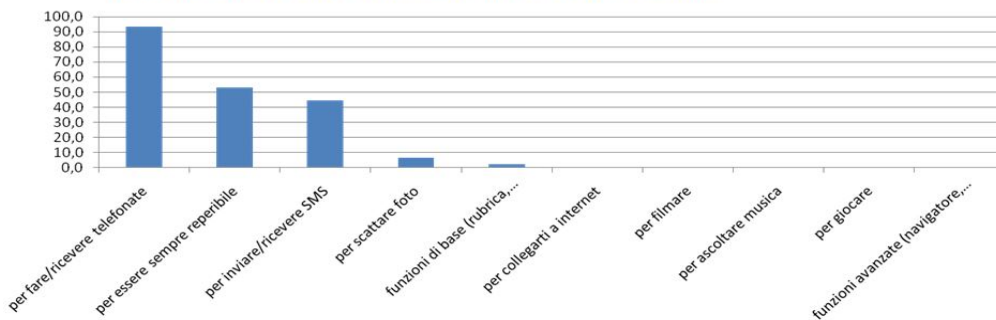


Figura 12. Confronto tra alunni e insegnanti nell'utilizzo del telefono cellulare

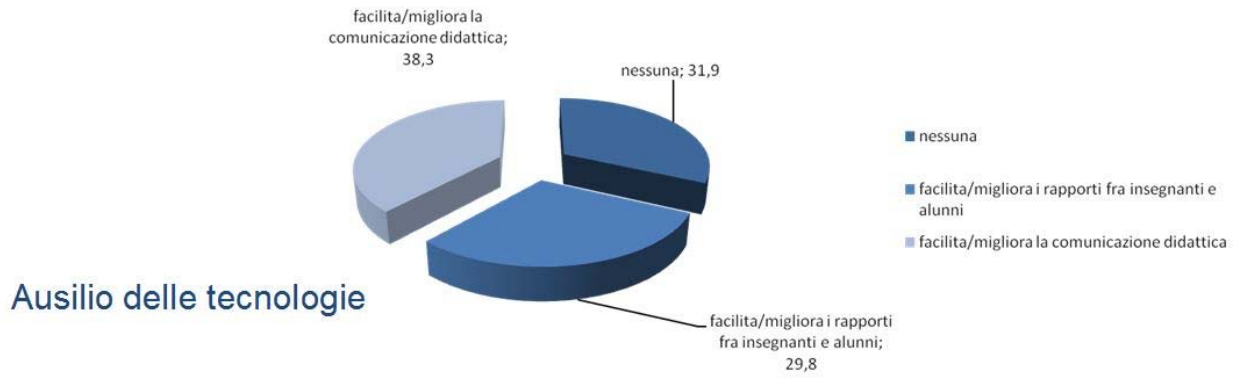
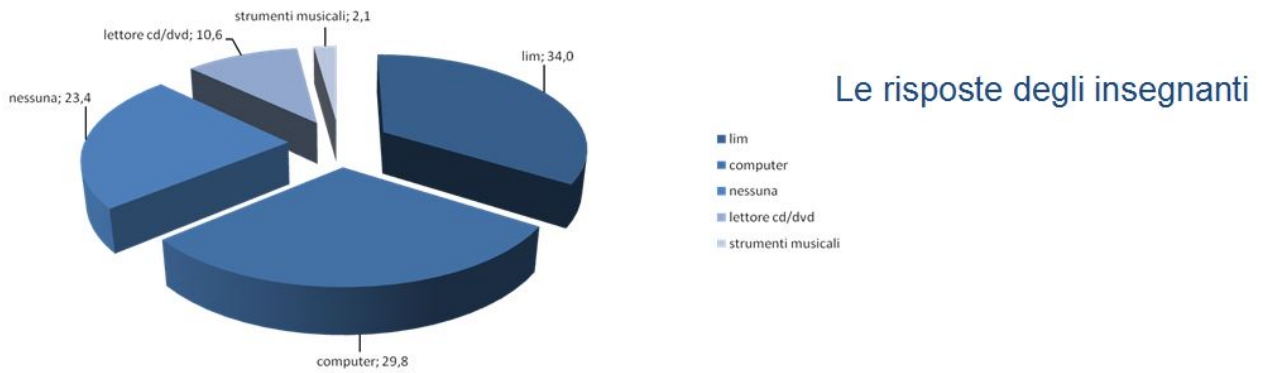


Figura 13. Ausilio delle tecnologie

Tecnologie utilizzate nella classe



Le risposte degli alunni

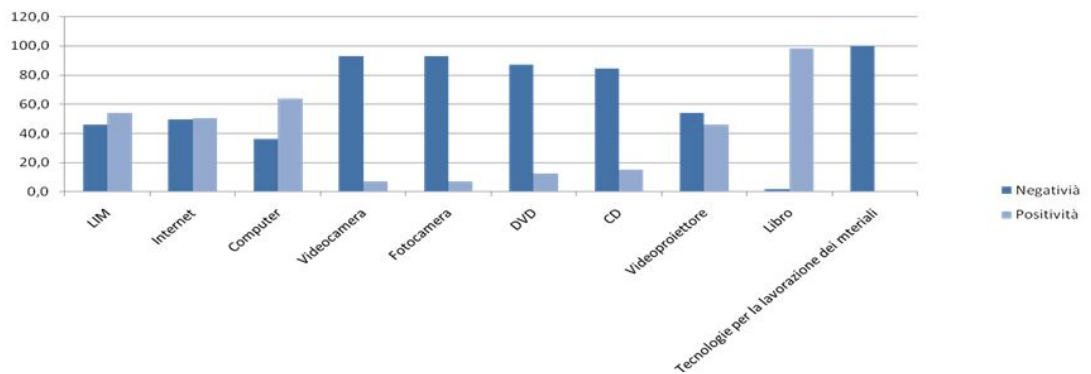


Figura 14. Tecnologie utilizzate nella classe

Le tecnologie nella didattica

Opinioni degli insegnanti*

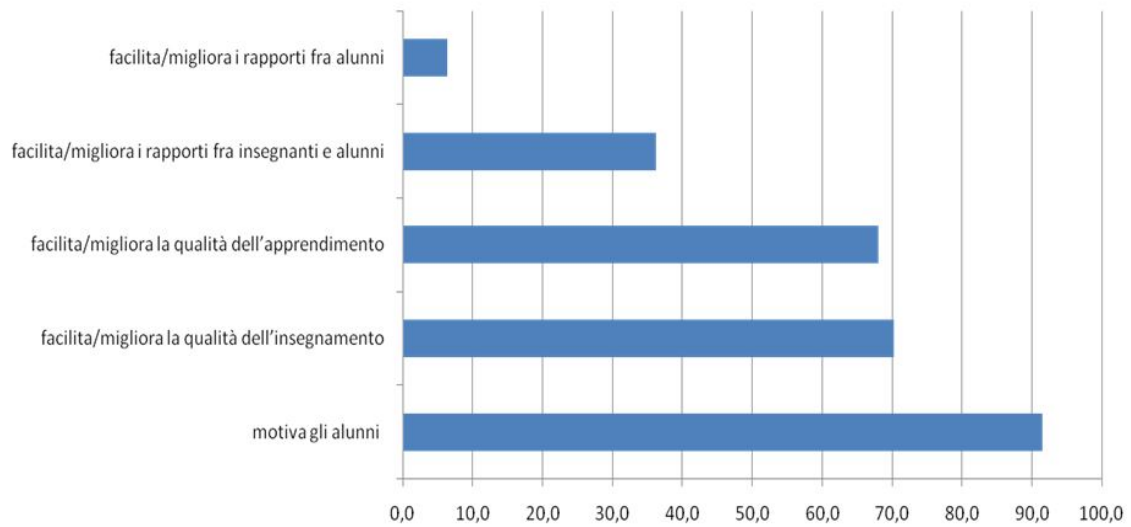


Figura 15. Tecnologie nella didattica

Insegnanti e tecnologie: le opinioni degli alunni

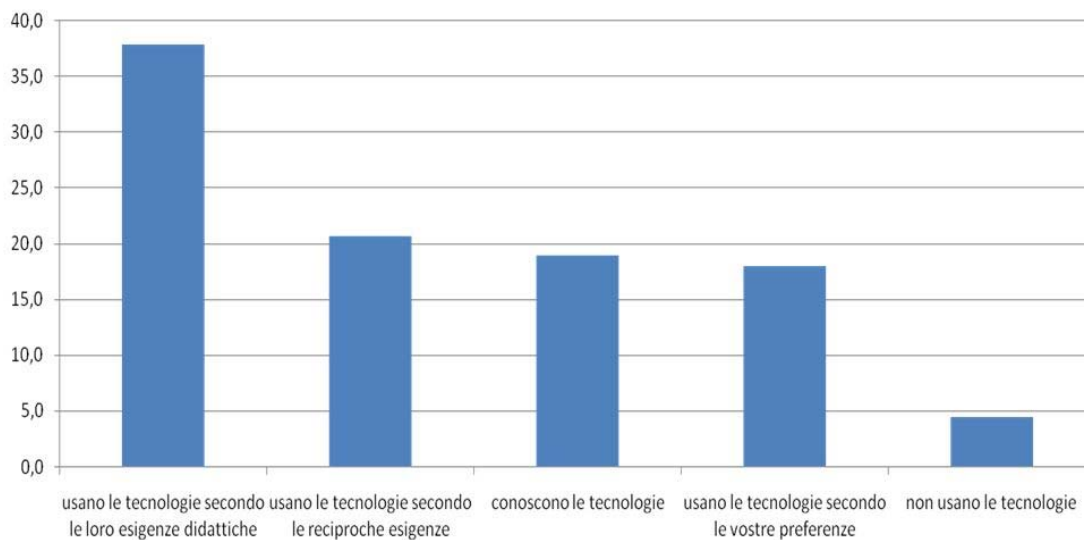


Figura 16. Insegnanti e tecnologie: le opinioni degli alunni

Difficoltà dichiarate dagli insegnanti

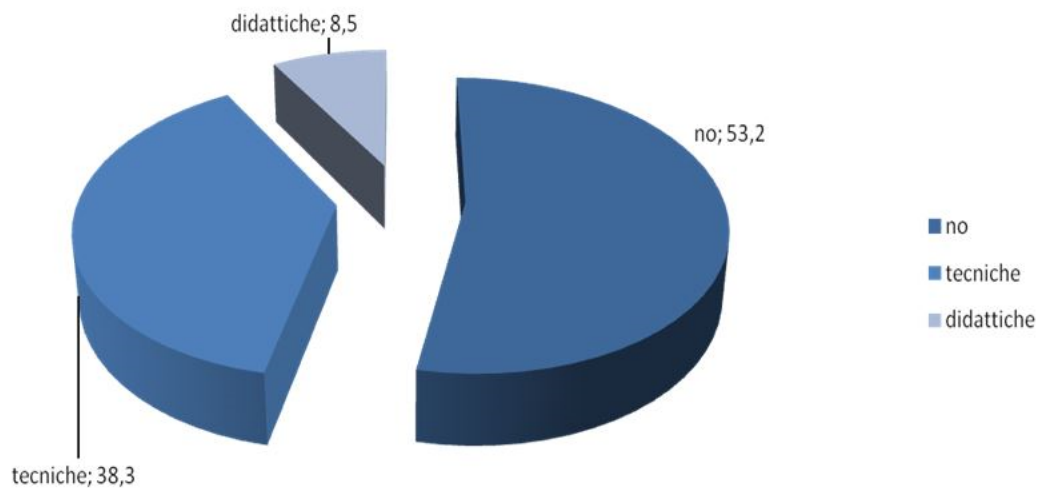


Figura 17. Difficoltà dichiarate dagli insegnanti

I possibili profili (con il dato più rilevante ed in estrema sintesi) sono:

Insegnanti:

- il corpo insegnante ha un'età di 51-60 anni;
- In maggioranza sono femmine;
- Hanno oltre 20 anni di insegnamento;
- Nelle scuole si insegnano prevalentemente materie umanistiche;
- Prevalentemente leggono, vanno su Internet ed utilizzano il telefono fisso;
- Utilizzano il computer per navigare su Internet e per lavoro;
- Internet viene utilizzato per ricerche di studio e per usare la posta elettronica;
- Utilizzano poco il telefono cellulare se non per fare/ricevere telefonate e per essere reperibili;
- L'ausilio delle tecnologie facilita e migliora la comunicazione didattica e i rapporti tra insegnanti e alunni;
- Le tecnologie utilizzate in classe sono la L.I.M. ed il computer;
- Le tecnologie didattiche motivano gli alunni e facilita/migliora la qualità dell'insegnamento;
- La maggiore difficoltà che hanno verso le nuove tecnologie sono di ordine tecnico.

Alunni:

- In maggioranza sono maschi ed hanno 11 anni;
- Utilizzano il computer, navigano su Internet, guardano la tv e videogiocono;
- Utilizzano il computer per navigare su Internet, per studiare e per giocare;
- Utilizzano Internet per ricerche di studio, per ricerche libere e per frequentare siti di Social Network, chat, blog;

- Utilizzano il telefono cellulare per fare/ricevere telefonate, inviare/ricevere sms, per scattare foto;
- Le tecnologie utilizzate in classe sono il libro, computer, LIM e videoproiettore.

Inoltre, gli alunni sostengono che il corpo insegnante usa le tecnologie secondo le proprie esigenze didattiche (37,8%) e secondo le reciproche esigenze (20,7%). Le discipline preferite dagli alunni sono matematica e scienze (82,9%), anche se rappresentano solo il 10,6% del totale mentre italiano (81,1%), scienze motorie (80,2%), arte e immagine (74,8%). Preferiscono queste discipline per i loro contenuti e per i migliori profitti (84,7%).

Conclusioni

I nuovi ambienti digitali nella scuola, realizzati in via sperimentale, pur nella brevità e frammentarietà delle progettazioni, hanno iniziato a porre le basi per una nuova direzione della trasmissione dei saperi che riguarda essenzialmente le nuove generazioni.

Dalle forme tradizionali dell'insegnamento che seguivano le logiche della comunicazione unidirezionale, con la figura del docente detentore unico e fonte di irradiazione di contenuti univoci e settoriali, si sta passando a logiche interattive con un nuovo profilo professionale che trasversalmente investe tutto il sistema educativo. L'interattività tecnologica, abbiamo visto, favorisce essenzialmente un nuovo modo di comunicare contenuti.

La circolarità comunicativa dell'essere sempre in contatto delle nuove generazioni ha posto le basi per un possibile mutamento nella sfera educativa e probabilmente, è lo spirito con cui le progettazioni ministeriali hanno cercato di incidere nel mondo della scuola ed in particolar modo sulla funzione del classico ruolo del docente e di tutto un sistema educativo. Se l'insieme degli elementi che compongono il mondo giovanile è permeato da una comunicazione costante con strumenti tecnologici e digitali, questa nuova configurazione sociale, incide profondamente sulle sfere tradizionali dell'educazione. Il ruolo del docente muta nella sua funzione all'interno dei nuovi ambienti scolastici digitalizzati, in una circolarità educativa mutuata dal mondo giovanile e dove, il cooperare, il condividere la propria esperienza professionale in sinergia con altri diventa un modo di trattare la trasmissione dei saperi. Il flusso conoscitivo è incanalato nel guado digitale, dove le settorialità disciplinari entrano in una dimensione interdisciplinare, collaborativa, di scambio e di condivisione progettuali e di idee.

La figura del docente muta in una funzione di intermediazione che si definisce all'interno di un circuito ambiente-studenti-conoscenze e che potrebbe essere assimilata a quella del "docente" nella peeragogy oppure a quella del mediatore e selettore di contenuti informativi (*curation*) che ci proviene dal mondo dell'economia e dal trattamento ed elaborazione della infobesità del web 2.0, il *content curator* (curatore di contenuti).⁶

La *peeragogy* o peeragogia o paragogia (Arenas, 2012; Cross, 2014; Rheingold 2015, 2013; Peeragogia, n.d. in *Wikipedia*) è un sistema rivolto alla condivisione da pari a pari (peer-to-peer) per l'autoapprendimento dove il docente interviene su piattaforme on-line. La tendenza alla condivisione educativa, rientra anche nella dimensione sociologica descritta ed analizzata da Flichy con il termine amatori (Flichy, 2010) e basata sull'aiuto reciproco tramite Internet, su forum, newsgroup, social network, blog.

Il *content curator* potrebbe essere la nuova funzione intermediaria del docente che abbiamo visto all'opera nella maggior parte delle progettazioni dell'ambiente digitale. Non è ancora riconosciuto con questo termine ma, questa professionalità media i contenuti che provengono dalla

mole enorme di informazioni su Internet, ottimizza le procedura per prodotti multimediali, sceglie i percorsi da seguire,⁷ traccia le linee tendenziali su cui approfondire un argomento, guida, in poche parole, l'insieme dell'ambiente digitalizzato della classe e dei rispettivi compiti che gli studenti nei diversi passaggi di ricerca su temi specifici sviluppano. In questo caso particolare, occorre rivedere il termine e riadattarlo all'ambito educativo. Il nuovo docente, *content curator* dei processi educativi, utilizza, insieme agli studenti, la L.I.M., i computer, i tablet, gli smartphone, seleziona i contenuti da Internet, crea blog, giornalini di classe on line, dvd multimediali, ebook. La competenza ed il bagaglio culturale, propria di ogni docente ne caratterizza quella specificità di selezionatore di contenuti e timoniere della classe digitale. Una competenza della tradizione dell'insegnamento dirottata verso nuovi profili che rende il docente più autorevole a fini educativi. È chiaro che la messa in discussione delle forme classiche di svolgimento dei compiti dell'insegnante richiede un altro livello di competenza e inevitabilmente un aggiornamento costante. Le procedure valutative verso gli studenti mutano. Il contesto di intervento in questo nuovo ambiente digitale rientra in quella circolarità comunicativa ed educativa dell'essere sempre connessi che caratterizza la nostra epoca.

Nota biografica

Walter Belmonte, sociologo, afferente all'Università della Calabria, Dipartimento LISE (Lingue e Scienze dell'Educazione). Docente universitario per il T.F.A. (2015) e dell'ex P.A.S. (2014) ha insegnato Teorie e tecniche dei Media e Sociologia delle Comunicazioni negli anni precedenti, inoltre, assegnista di ricerca per numerosi anni (settore disciplinare SPS/08 – Sociologia dei processi culturali e comunicativa). I suoi interessi scientifici sono rivolti all'innovazione tecnologica e sociale con particolare riferimento alla telematica ed ai processi multimediali ed interattivi. Tra le sue ultime pubblicazioni *L'estimità estemporanea. Le pratiche comunicative delle giovani generazioni tra spazio pubblico e spazio privato* (2014); *Le generazioni sommerse di Internet* (2011); *La bolla comunicazionale e le giovani generazioni* (2010). Contact: walter.belmonte@unical.it

Bibliografia

- Antonelli, C., Delogu, M., & De Luca, F. (1996). *Fuori tutti. Una generazione in camera sua*. Torino: Einaudi.
- Arenas, M. F. (2012). *Toward Peeragogy*. Preso da: <https://arenastudies.wordpress.com/2012/01/28/what-is-peeragogy>.
- Aroldi, P. (a cura di). (2011). *Media+generations*. Milano: Vita & Pensiero.
- Bell, D. (1999). *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Book.
- Belmonte, W. (2014). L'estimità in una prospettiva sociologica. Le pratiche comunicative delle giovani generazioni tra spazio pubblico e privato (pp. XXXX). In G. Greco (a cura di). *Pubbliche intimità. L'affettivo quotidiano nei siti di Social Network*. Milano. Franco Angeli.
- Belmonte, W. (2010). La bolla comunicazionale e le nuove generazioni. In B. Sanguanini (a cura di). *Comunicazione & Partecipazione* (pp. 79-90). Verona: QuiEdit.
- Berger, P.L., & Luckmann. T. (1997). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino. (ed. or. 1969).

- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory ? *American Sociological Review*, 19 (1), 3-10.
doi: 10.2307/2088165.
- Comte, A. (1880). *Cours de philosophie positive, vol. 4*. Paris: Schleicher Frères (ed. or. 1830-1842)
- Cross, J. (2014). *Peeragogy*. Preso da: <http://www.internettime.com/2014/12/peeragogy-2/>
- Daniele, L. (n.d.). *Basi teoriche ed applicazioni didattiche delle mappe concettuali*. Preso da:
<http://www.divini.net/db/wp-content/articoloLuisaDaniele.pdf>.
- Dilthey, W. (1947). *Le Monde de l'esprit*. Aubier-Montaigne: Paris. (ed. or. 1885)
- Donati, P., e Colozzi, E. (a cura di). (1997). *Giovani e generazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Durkheim, E. (2007). *Il suicidio. Studi di sociologia*. Milano: Rizzoli. (ed. or. 1897)
- Ferrarotti, F. (1977). I concetti operativi. In *Trattato di Sociologia* (pp. 323-353). Torino: Utet.
- Flichy, P. (2010). *Le sacre de l'amateur*. Paris: Seuil.
- Flichy, P. (1994). *Storia della Comunicazione moderna*. Bologna: Baskerville. (ed. or. 1991).
- Gallino, L., (1993). *Dizionario di Sociologia*. Torino: TEA-Utet.
- Garelli, F., Palmonari, A., e Sciolla, L. (2006). *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*. Bologna: Il Mulino.
- Gorz, A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri. (ed. or. 2003).
- Guerrini, F. (2015). *Content Curation. Come selezionare, gestire e condividere i contenuti della rete*. Milano: Hoepli.
- Howe, N., & Strauss, W. (1992). *Generations. The History of America's Future, 1584-2069*. New York: Harper Perennial.
- Kanter, B. (2012). *NTEN Webinar Reflections and Resources: The Unanticipated Benefits of Content Curation*. Preso da: <http://www.bethkanter.org/nten-curation>.
- Levi, G., & Schmitt, J. C. (1994). *Storia dei giovani*. Bari: Laterza.
- Maffesoli, M. (2004). *Il tempo delle tribù Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*. Roma: Armando. (ed. or. 1988).
- Mannheim, K. (1992). *Le generazioni*. Bologna: Il Mulino. (ed. or. 1928).
- Marra, L. (2013). *Content Curation, il lavoro del futuro*. Preso da: <http://www.ideacreativa.it/content-curation-il-lavoro-del-futuro>.
- Novak, J. (2012). *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*. Milano: Erickson.
- Nora, S., & Minc, A. (1979). *Convivere con il calcolatore. Rapporto sull'informatica al Presidente della repubblica francese*, Milano: Bompiani. (ed. or. 1979).
- Parlangeli, D. (2015). *La generazione Always on in un progetto d'illustrazioni*. Preso da:
<http://www.wired.it/internet/web/2015/04/03/generazione-always-on-progetto-illustrazioni>.
- Peeragogia, (n.d.). In Wikipedia. Preso il 06 Dicembre 2015 da
<https://it.wikibooks.org/wiki/Peeragogia>
- Piancastelli, F., & Donati, P. (2003). *L'equità fra le generazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Piro, G. (2013). *Il progetto MIUR. "Editoria Digitale"*. Preso da
https://insegnantiduepuntozero.files.wordpress.com/2013/07/relazione_meeting_nicolosi_gpiro.pdf
- Pulvirenti, F. (2002). *Ecologia del conoscere ed ecologia del pensare. Le mappe concettuali come strumento di formazione*. Catania: CUECM.
- Rheingold, H. (2013). *Welcome to the Peer-to-Peer University of the Future*. Preso da:
<http://www.wired.com/2013/04/university>.
- Rheingold, H. (Ed.). (2015). *Peeragogy Handbook. 3rd Ed*. Chicago, IL. Somerville, MA.: PubDomEd/Pierce Press. Preso da: <http://peeragogy.org>.

- Rosenbaum, S. (2011). *Curation Nation: How to Win in a World Where Consumers are Creators*. New York: McGraw Hill.
- Rosenbaum, S. (2012). *Curate This! The Hands-On, How-To Guide To Content Curation*. New York: Magnify Media.
- Sanguanini, B. (a cura di). (2010). *Comunicazione & Partecipazione. Sociologia per la persona nella "Società-Display"*. Verona: QuiEdit.
- Santoro, P. L. (2012). *10 Strumenti per la Cura dei Contenuti*. Preso da: <http://www.datamediahub.it/2012/09/10/10-strumenti-per-la-cura-dei-contenuti/#axzz3ngRnXmVH> ;%20<http://www.lsd.it/2012/sette-tecniche>.
- Sorcinelli, P., e Varni, A. (2004). *Il secolo dei giovani*. Roma: Donzelli.
- Touraine, A. (1974). *La società post-industriale*, Bologna: Il Mulino. (ed. or. 1969).
- Turkle, S. (2005). *La vita sullo schermo: nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di internet*. Milano: Apogeo. (ed. or. 1996).

Note

¹ La letteratura sociologica in quest'ambito è abbastanza vasta: Aroldi (2011), Donati e Colozzi (1997), Garelli, Palmonari e Sciolla (2006), Levi e Schmitt (1994), Piancastelli e Donati (2003), Sorcinelli e Varni (2004).

² A titolo indicativo, si veda Parlangeli (2015).

³ Per maggiori approfondimenti si veda, a titolo indicativo Sanguanini (2010) e Turkle (2005).

⁴ Si veda per maggior approfondimenti: Piro (2013); *Scuola digitale - Editoria Digitale Scolastica* (http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/editoria_digitale_scolastica). Per una visione generale delle varie progettazioni, si veda il sito del Ministero della Pubblica Istruzione dedicato al Piano Nazionale della Scuola Digitale (http://www.istruzione.it/scuola_digitale).

⁵ La funzione di coaching per il progetto Classe 2.0 in Calabria è stato condotto dal gruppo di ricerca della cattedra di Sociologia delle Comunicazioni di Massa – Università della Calabria - ed in particolare da G. Greco (prof. ordinario) – responsabile coaching -, W. Belmonte (Research fellow), R. Ponziano (Ph. D.), E. De Santo (Ph.D), V. Trovati (Statistico).

⁶ Per maggiori approfondimenti sul ruolo del *content curator* si veda Guerrini (2015), Rosenbaum (2012; 2011). Sul web: Marra (2013), Santoro (2012), Kanter (2012).

⁷ Vedi l'uso delle mappe concettuali (a titolo esemplificativo) in Novak (2012), Pulvirenti (2002). Sul web si veda Daniele (n.d.).

Video-educar(si)

Dal Digital Video Sharing (DVS) alla meducazione

Filippo Ceretti
Università di Bolzano

Abstract

La dimensione visuale della Rete costituisce forse l'aspetto determinante della cultura digitale partecipativa. Anche se nei social network la comunicazione verbale resta centrale, i *codici iconici* che essa incorpora ne trasformano radicalmente i significati cognitivi e soprattutto gli effetti (a livello della percezione estetica e della reazione emotiva): è questo il senso proprio della *scrittura secondaria*. In particolare, in questo processo di mutazione espressiva, l'evoluzione tecnica dei formati digitali (sempre più "leggeri" e interconnessi) permette oggi di utilizzare anche il *video* come elemento condiviso nei post. In tal modo, il video – nato nel mondo del cinema ed esploso nella mediasfera televisiva – rappresenta oggi una delle possibili alternative a disposizione dell'utente comune che partecipa alla cultura dei social network.

La Media Education ci ha da tempo dimostrato che la *competenza mediale* non è una qualità "naturale" posseduta dagli utenti dei media, ma un obiettivo formativo che è possibile raggiungere attraverso percorsi educativi strutturati. Tuttavia, il nuovo quadro offerto dal DVS – elemento portante dei social media – pone all'educazione mediale nuove sfide: le dinamiche comunicative del mondo digitale (nel quale "i media siamo noi") spostano l'accento dalla lettura critica dei messaggi alla loro scrittura, dalla ricezione alla condivisione, dalla decodifica alla partecipazione, *dal testo all'atto*. Questo significa che la stessa educazione mediale deve essere profondamente ripensata: l'enfasi posta sulla testualità (alfabetizzazione, linguaggi, analisi, semiosi...) va ricollocata sull'*agire comunicativo del soggetto* (creatività, partecipazione, condivisione, intenzionalità comunicativa).

La nuova *meducazione* impone di affiancare alle capacità critiche dell'alfabeta mediale una attenta riflessione sulle nuove pratiche di comunicazione video, che indicano come centrale lo sviluppo dell'auto-nomia personale, della responsabilità civile, della espressività consapevole. Insomma, si tratta di "tornare" ad *educarsi alla virtù* del buon cittadino.

Key Words: video sharing, competenza mediale, cittadinanza digitale, umanità mediale, educazione

Introduzione

Il *Digital Video Sharing* (DVS) fa parte delle nostre esperienze quotidiane: potrebbe essere un imbarazzante messaggio di auguri da parte di un lontano conoscente tramite Whatsapp (<https://youtu.be/dXnlyH2NVQE>); oppure il resoconto di una giornata in città, raccontato da due ragazzi in gita, archiviato su Vimeo (https://youtu.be/Ssdw1_0EGNI); oppure una parodia di Batman in sei secondi, prodotta utilizzando Vine (<https://youtu.be/F10c8j3Q38o>); o anche una sorta di lungometraggio, pubblicato su YouTube, ossia un *gameplay* il cui contenuto è una sessione di gioco ad un videogame (<https://youtu.be/wK3uH7tkmil>)... sono cinque esempi, ma potrebbero essere cinque milioni, o forse anche cinque miliardi (<https://youtu.be/iSn2W7gGJPA>).

Che senso ha questa disomogenea ma esplosiva proliferazione di contenuti audiovisivi digitali, che attraversa i social media e produce un effetto di duplicazione-ricostruzione-condivisione della realtà (pubblica e privata)? In che modo il fenomeno del DVS provoca l'universo dell'educazione?

Questa riflessione su video-condivisione ed educazione – che costituisce una prima ricognizione teorica su un tema ancora poco frequentato – prende avvio da una ricerca empirica condotta sul Web, non ancora pubblicata, che ha applicato un modello metodologico ibrido (text analysis + netnography), per cogliere le peculiarità sia della *testualità audiovisiva digitale* sia delle *pratiche di condivisione* tipiche dei *social media*. Ci collochiamo pertanto all'interno del panorama aperto dai processi culturali messi in atto quotidianamente dall'*umanità mediale* (così riteniamo si debba denominare la costellazione di azioni, logiche, relazioni e sentimenti che gli individui proiettano sul Web sociale; Ceretti & Padula, in stampa). In questo contesto, tra gli altri fenomeni emergenti, la crescente importanza della *dimensione visuale della Rete* provoca la ricerca antropologica ed educativa e ne richiede uno sforzo di comprensione e definizione. In particolare, il DVS va annoverato tra le nuove e interessanti pratiche di produzione e negoziazione di significati che hanno luogo sul Web: qualora si prendano sul serio queste inedite dinamiche socio-comunicative, un'attenta lettura multiprospettica – che metta in campo strumenti di ricerca e di analisi sofisticati – può certamente condurre a riconoscere la presenza di una densità antropologica che richiede tra l'altro un'interpretazione pedagogica non scontata.

Il fenomeno DVS: definizione ed elementi-chiave

Ad oggi – sia per la novità, sia per la natura sfuggente e complessa del DVS, che pertanto rappresenta anzitutto una *sfida concettuale* – in letteratura non esiste ancora alcuna convergenza terminologica e critica presso gli studiosi (ma neppure nel dibattito pubblico) a proposito di questa area fenomenica (Ceretti, 2014).

Possiamo quindi proporre questa definizione: la condivisione di video digitali è *una pratica comunicativa*, strettamente legata ai caratteri peculiari del Web 2.0 – inteso come scenario comunicativo aperto ai contenuti prodotti dagli utenti (user generated content) e disponibile alla creazione di relazioni sociali (social network) – *costituita dal pubblicare frammenti audiovisivi sulla rete Internet, da parte di comuni utenti*.

Questa prima sintetica definizione del nostro oggetto di ricerca implica una serie di elementi-chiave:

1. *natura* – il DVS presenta una duplice natura: da una parte si tratta di una serie di *testi*, di contenuti e di significati; dall'altra parte di una *pratica*, una serie di comportamenti e di atti comunicativi. Testi e pratiche si manifestano all'interno di un *quadro tecno-logico digitale*, che costituisce sia l'ambiente mediale che li ospita, sia lo sfondo storico-culturale di riferimento. La compresenza di queste *tre dimensioni* (testualità, attività pratica e tecnologia), all'interno del medesimo fenomeno, determina la complessità – ma anche l'interesse – del DVS;

2. *soggetto* – la pratica del DVS ha un attore particolare, il “comune utente” della Rete (in lingua inglese è *user*, ma il termine assume colorazioni specifiche sempre nuove: *vlogger, youtuber, viner...*). La circolazione di video sul Web dipende ancora in gran parte dai “centri comunicativi” istituzionali e professionali – i cosiddetti *commercial*, il cui ruolo (economico e culturale) è tuttora dominante, non solo in relazione allo strapotere dei colossi Google e Facebook. Tuttavia, è indubbio che, rispetto a solo qualche anno fa, le dinamiche “bottom-up” producono oggi su Internet un'enorme e multiforme azione comunicativa collettiva. Il DVS appare proprio come l'estrema frontiera di questo processo centrato sugli *User Generated Content (UGC)*. Resta l'interrogativo se si tratti più di una narrazione retorica che di una realtà verificabile, se si tratti di un apporto creativo o di una pura ripetizione automatica, esista una vera “libertà creativa” per i semplici utenti della Rete; infatti, per il discorso pedagogico sarà decisivo verificare – ma sarà un compito distribuito nel tempo – l'effettiva “capacità di azione” dei soggetti sulla Rete: solo in questo caso, ha senso parlare di una loro “educazione digitale”;

3. *dinamica comunicativa* – il DVS appartiene alla classe di tutti quei fenomeni comunicativi in Rete caratterizzati dalla *condivisione di contenuti digitali*. Il concetto di condivisione – e la relativa pratica sociale – conosce attualmente un'attenzione crescente, tanto da rappresentare forse una sorta di *koinè* culturale. Esso trova applicazione oggi all'interno di ambiti differenti: non soltanto si parla di *digital sharing*, ma anche di società della condivisione, di economie dei beni comuni e “Commons” (Rifkin, 2014), di consumo collaborativo (Botsman & Rogers, 2010), di condivisione del sapere come bene comune (Hess & Ostrom, 2009), ecc. La logica stessa del DVS si colloca proprio all'interno delle pratiche della condivisione di significati: il video è pensato non tanto come oggetto estetico da possedere e fruire, quanto come proiezione, espressione di sé, destinata a “perdersi” nella relazione con gli altri, in una tipica *dinamica ricorsiva di produzione-proiezione-consumo-riproduzione*. Rispetto al semplice *file sharing* (ossia lo scambio di contenuti peer-to-peer su piattaforme dedicate o con sistemi “cloud”, in cui la finalità è mettere a disposizione degli altri utenti un materiale digitale di mia proprietà), nel DVS il processo si svolge interamente con una *precisa finalità espressivo-comunicativa*. Nel primo caso il video è un oggetto, nel secondo caso esso è un elemento relazionale;

4. *forma* – per quanto riguarda l'aspetto testuale del video condiviso, non è possibile proporre né una descrizione univoca dei formati né un'esauritiva tipologia. Da una parte, secondo un classico approccio semiotico, essi si riconoscono – all'interno della grande varietà di contenuti digitali online – per la loro *forma audio-visiva*, ossia per l'*uso di segni e codici acustico-iconici peculiari*. Dall'altra parte, essi possiedono *strutture formali estremamente varie e con-fuse*, tanto che risulta impossibile ricostruirne una classificazione tipologica “rigida”. Come accade per altre forme espressive del postmoderno – soprattutto legate al mondo della comunicazione mediale, ma anche relative alla sperimentazione estetico-artistica e letteraria – anche il variegato mondo dell'iconografia digitale sulla Rete si presenta con i caratteri della molteplicità tipologica, della

contaminazione e dell'ibridazione (Jameson, 1989). Per questo, un loro carattere trasversale è appunto la *mutevolezza delle forme*, nel gioco libero e articolato dei codici testuali audio-visivi.

Forzando un po' l'analisi, potremmo riconoscere la tendenza ad avere una *breve durata*; essa è molto evidente nei processi di condivisione sui social network attraverso *dispositivi mobili* e app dedicate (es. Vine). Certamente la situazione è molto più complessa e variegata se consideriamo i grandi siti di *video hosting* (come YouTube, Dailymotion, Vimeo, ecc.), che costituiscono per così dire l'*archivio* dell'immaginario audiovisivo online, e che contengono non soltanto lunghi testi prodotti dall'utenza, ma un'enorme quantità di materiale proveniente dal *mainstream* cinematografico e televisivo.

D'altra parte tutto ciò è naturalmente in via di trasformazione: la brevità dei video online è un elemento legato anche a *limiti di tipo tecnologico*, al fine di facilitare il processo "tecnico" di condivisione del testo da terminali mobili (smartphone, tablet). La memoria e il processore del dispositivo, la banda di rete, i costi di connessione ecc. hanno inciso e incidono sulle scelte che prendono i produttori e i consumatori della varie forme di testualità online. L'evoluzione degli apparati tecnologici degli ultimi mesi sta "sfondando" questa sorta di vincolo tecnologico che è stato finora uno dei motivi per cui i video condivisi presentano perlopiù *strutture narrative molto semplici e lineari* (al fine di esprimere immediatamente il messaggio) e giocano spesso su *effetti di sollecitazione emotiva ed empatica* (con lo scopo di "catturare" immediatamente l'attenzione dell'audience).

Tuttavia, la possibilità di parlare di un "genere" audiovisivo a se stante ("il" DVS) non si radica certamente nella forma testuale – data la sua estrema variabilità –, quanto nella sua logica comunicativa, legata alle dinamiche dei social media. Questo carattere mette in crisi le strategie educative della Media Education classica basate sull'analisi del testo, del quale si assume implicitamente la riconoscibilità: ora, nel caso del DVS, i limiti semiotici del testo sono assai più sfumati, e ciò richiede nuovi approcci a questi oggetti s-confinati;

5. *genesì del testo* – i video condivisi possono avere una duplice origine:

a. sono testi *prodotti dagli utenti stessi* (UGC), attraverso l'uso di una videocamera oppure, sempre più spesso, del proprio smartphone (che costituisce quindi contemporaneamente sia uno strumento di rappresentazione sia un veicolo di comunicazione: nello stesso dispositivo sono presenti ambedue le logiche, sommate alla dimensione della mobilità);

b. sono testi *riprodotti dagli utenti ma generati originariamente dal mainstream mediale*; in questo caso l'utente può fungere da semplice "ripetitore" del contenuto "originale" (ad esempio pubblicando il frammento di un programma televisivo o di un film), oppure agire tecnicamente sulla struttura del testo, manipolandolo e modificandolo in alcuni dei suoi aspetti semiotici (ad esempio montando insieme sequenze provenienti da testi differenti, o sovrapponendo una diversa banda sonora, ecc.), attraverso una serie di attività di ri-scrittura mediale (Dusi & Spaziante, 2006).

La duplice origine del DVS determina una serie di problemi interpretativi legati alla definizione dell'*autore* del video digitale condiviso (e di conseguenza anche relativi al concetto di *originalità* del testo, la cui discussione è da tempo al centro delle "teorie del simulacro", cfr. Baudrillard e, in Italia: Perniola, 1980). La nozione stessa di autorialità – come succede per una gran parte dei testi digitali – rappresenta un complesso problema concettuale (e non solo: ad esempio, anche dal punto di vista delle politiche del diritto d'autore) che ha sollecitato e tuttora investe anche la stessa attenzione educativa;

6. "*localizzazione*" *semiotica del fenomeno* - infine, un'ultima nota per quanto riguarda gli *scenari comunicativi* entro cui ha luogo il fenomeno del DVS. Non è semplice definire il "dove"

avvengano le condivisioni dei video digitali, il “luogo” esatto in cui si verificano gli atti comunicativi relativi al DVS e in cui si “trovano” i videotesti digitali condivisi. Potremmo partire da una sorta di “censimento” dei *siti Internet* in cui compaiono i video digitali; ma ciò taglierebbe fuori dalla nostra attenzione tutto ciò che accade nella *dimensione M2M* (machine-to-machine), cioè quella che si svolge senza passare da siti Internet (come Whatsapp), ma che su di essi in certo modo si “riverbera”; non solo, sarebbe riduttivo limitarsi ai siti di *video hosting* (come YouTube), dal momento che anche sulle piattaforme dei *social network* avvengono dinamiche di scambio audiovisivo. Infine, le possibilità tecniche offerte dai dispositivi online e offline sono in *continuo mutamento*, e quindi una scelta definitoria adottata ora potrebbe rivelarsi abbondantemente inadeguata nel giro di poco tempo. Pertanto, individueremo il “luogo” del DVS a partire da una definizione non tanto empirica, quanto “teorica”. Infatti, vista l'impraticabilità di una scelta basata sull'osservazione (il campo risulta essere troppo ampio e variegato per poter operare delle delimitazioni giustificate), non rimane che adottare una prospettiva semiotica: consideriamo infatti il DVS come un fenomeno che appartiene al *campo pragmatico* (o *scenario d'azione*) della *comunicazione online*, ossia si colloca nella rete comunicativa digitale in cui si esprime l'*azione comunicativa umana in Rete* (secondo la fondamentale teorizzazione di Rivoltella, 2003).

Elementi-chiave del DVS (come oggetto di indagine educativa)	
natura	duplice: testo-pratica (nel contesto digitale)
attore	utente comune
dinamica comunicativa	condivisione (produzione-ostensione-consumo-riproduzione)
forma	segni e codici audio-visivi (integrati) estrema varietà tipologica
genesi del testo	produzione / riproduzione (manipolazione)
localizzazione	scena pragmatica online

Come si vede, fin da una prima ricognizione generale, il DVS si presenta di fronte alla ricerca con una composizione di elementi molto interessanti, che spaziano dalla dimensione semiotica dei testi a quella etico-sociale dei comportamenti relativi alla condivisione, da quella tecno-logica dei media digitali a quella antropologica dei nuovi attori della comunicazione neomediale.

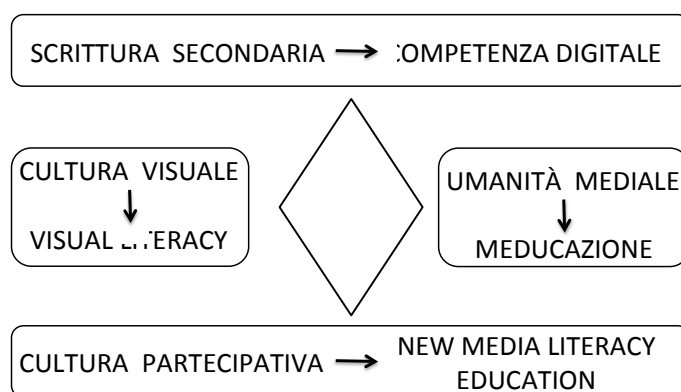
A partire da queste basi, il compito analitico-interpretativo è tutt'altro che semplice: d'altra parte, la sfida posta dal DVS appare molto stimolante, anche nell'ottica di una più vasta comprensione della nostra quotidiana “vita tecnologica”, del nostro ormai abituale – e forse per questo mai del tutto consapevole – “essere digitali” (Negroponte, 1995). Ne discende l'urgenza di affrontare tutto questo insieme di fenomeni con un'attenta e consapevole analisi pedagogica – intesa come interpretazione della realtà *sub specie educationis* (Scurati) – in modo che esso possa costituire un elemento costitutivo del processo di formazione armonica degli individui e della loro autonomia personale.

La competenza mediale alla prova: il DVS come provocazione educativa

In che modo il DVS provoca la riflessione pedagogica? Quali approcci formativi sono da ipotizzare, per fare in modo che questa complessità sia occasione di crescita e non di disorientamento?

Affrontiamo la questione attraverso una rilettura del concetto di *competenza mediale*. La tradizione della Media Education ci ha da tempo dimostrato che essa non è una abilità “naturale” posseduta dagli utenti dei media (come taluni teorici dei “nativi digitali” sembrano suggerire), ma un obiettivo formativo che è possibile raggiungere attraverso percorsi educativi strutturati. D’altra parte, a fronte della complessità dei media – come abbiamo potuto osservare nel caso specifico del DVS –, anche il profilo del “competente mediale” può assumere contorni di volta in volta differenti. In particolare, vogliamo sottolineare in che modo il DVS metta in discussione svariati approcci educativi relativi al mondo dei media e del digitale.

Proviamo a raccogliere una serie di provocazioni a partire da un prisma interpretativo composto da quattro prospettive: l’idea di *scrittura secondaria* (che discende dalla celebre lettura di Ong, 1986); il concetto di *visual culture* (con particolare riferimento a Mirzoeff, 2002); la linea delle *culture partecipative* (ampiamente esplorata da Jenkins, 2010) e l’ipotesi antropologica dell’*umanità mediale* (che trova un primo abbozzo in Ceretti & Padula, in stampa).



Come elemento della scrittura secondaria, il DVS scuote il dibattito sulla *competenza digitale*; come pratica della significazione visuale quotidiana, il DVS è oggetto problematico all’interno della *visual literacy*; come forma peculiare della cultura partecipativa, il DVS stimola i più recenti approcci della *Media Education*; infine, e in modo decisivo, sono i soggetti stessi che si proiettano (anche) nel DVS a suggerirci un cambio di prospettiva sui temi dell’educazione mediale, in direzione di quella che vorremmo chiamare *meducazione*.

Il DVS e i limiti della competenza digitale

L’ipotesi che il digital turn possa essere letto nei termini di scrittura secondaria si intreccia con il dibattito intorno alla *competenza digitale*: si tratta di un elemento centrale dell’idea stessa di educazione contemporanea, non foss’altro perché esso compare come uno degli otto ambiti di competenza-chiave dell’Unione Europea (es. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa alle Competenze Chiave per l’apprendimento permanente, 2006/962/ce) e

quindi ispira direttamente le politiche educative dei singoli stati. Malgrado le interessanti proposte di sovrapporre tout court il concetto di *digital literacy* a quello di competenza mediale (Calvani, Fini & Ranieri, 2010), tuttavia, a livello delle comuni pratiche educative, soprattutto nella scuola europea, la competenza digitale resta legata all'idea di *capacità di utilizzo* delle tecnologie digitali, anche relativamente ai contesti dei social media e quindi relazionali, ma secondo un approccio decisamente tecnocentrico, orientato sulle ICT (basti pensare al modello della ECDL o Patente Europea). Saper compiere determinate procedure relative al DVS – ossia saper fare una ripresa audiovisiva, saperla editare e infine saperla pubblicare sulle piattaforme disponibili – è certamente essenziale: si tratta del processo di *alfabetizzazione multimediale*, una priorità (lo si diceva già più di vent'anni fa: è accaduto?) per i sistemi formativi che hanno il compito di prendersi carico di chi non ha la possibilità di fare questa esperienza e costruirsi il proprio know how, magari con gli amici esperti. Tuttavia, questo approccio appare legato ad un riduttivo concetto di media come *strumento* e limita l'intervento educativo ad un processo di *addestramento procedurale*: non è solo di questo che ha bisogno l'utente che si proietta nel Web. Ma neppure appare sufficiente – ancorché fondamentale – l'operazione di allargare, per così dire, il campo d'azione della competenza digitale dalla dimensione tecnologica a quelle *cognitiva* ed *etica*, aprendo ai temi della flessibilità, della valutazione critica, della responsabilità e della costruzione collaborativa della conoscenza (Calvani, Fini & Ranieri, 2009). Il DVS ci indica che sempre più l'agire comunicativo digitale lavora sui processi di *rappresentazione della realtà*, non tanto nella direzione della *cognizione responsabile*, quanto della *immaginazione emotiva e irrazionale*. La "riflessione" che avviene nel contesto della scrittura secondaria non richiama tanto le dinamiche di elaborazione critica, astratta, distaccata (riflettere = razionalizzare), quanto logiche emozionali, istintive, di adesione al dato esperienziale (riflettere = rispecchiare). Il richiamo alle teorie dell'intelligenza emotiva (Goleman) o delle intelligenze multiple (Gardner), in questo caso, non è solo superficiale e retorico – come spesso accade: "non comprende il ragionamento, avrà un'intelligenza emotiva!", oppure: "non ce la fa, probabilmente ha un'intelligenza musicale" – ma una necessità operativa. Queste dinamiche faticano a rientrare nel concetto di "competenza digitale", quando si voglia comprendere le aperture educative del DVS;

Il DVS e i limiti della visual literacy

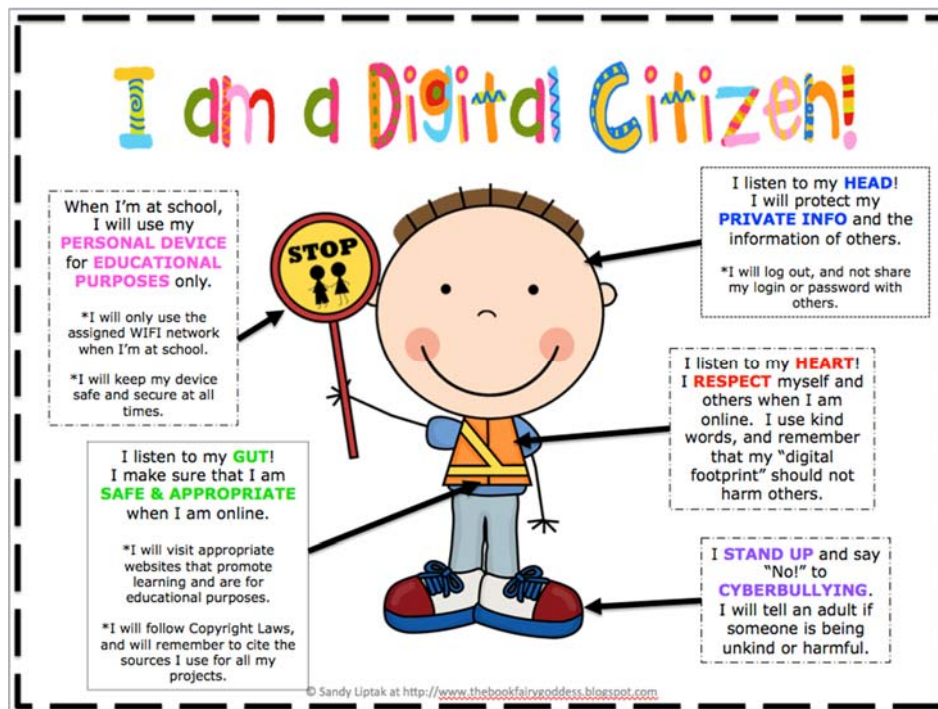
L'intreccio tra immagini ed educazione è da sempre molto stretto e suggestivo, ma essenzialmente legato alla *fruizione* delle immagini come apparato rappresentativo, e quindi in sostanza inessenziale rispetto alla "vera" educazione, tradizionalmente consegnata al verbale (Farné, 2006). Cosa succede se il discente non è più solo un *consumatore*, ma un *produttore*, e meglio ancora un "condivisoro" di *immagini*? La prospettiva della *visual culture* affronta proprio questa evenienza, ricostruendo il quadro dei significati – perlopiù estetico-formali – del *pictorial turn*, ossia delle conseguenze relative ad una sorta di inversione gerarchica tra parola e immagine: in questo modo sembrerebbe promuovere l'opportuna formazione di una *visual literacy*. Ma quando si vada ad esplorare da vicino le concrete proposte di quest'area della ricerca pedagogica (ad esempio le pagine del *Journal of Visual Literacy*, i manifesti programmatici, come quello sponsorizzato dal colosso di software Adobe (Bamford, 2003) o le svariate pubblicazioni monografiche) è evidente che si tratti della proposta di percorsi di "lettura profonda" dell'immagine, in cerca dei significati estetico-culturali dei testi fotografici, cinematografici e audiovisivi; solo in modo marginale e conseguente si parla di abilità di "scrittura" visuale.

Certamente la capacità di *lettura critica* è fondamentale – ed è anche una delle finalità centrali di tutta la Media Education – ed è strategico, per la formazione del cittadino che abita nel "mondo

delle immagini del mondo”, riuscire a importare nella prassi formativa lo stile e l’approccio della sensibilità estetica e dello smascheramento critico dei testi multimediali, in modo che l’esperienza visuale risulti la più ricca possibile. Tuttavia, ancora una volta, di fronte alla realtà dei fenomeni culturali come il DVS, questo approccio non è più sufficiente. La dinamica del DVS ha da fare certamente con *testi*, ma il focus educativo *non è più soltanto la comprensione testuale*: il nuovo oggetto della riflessione pedagogica è *l’agire comunicativo complesso e le pratiche della condivisione visuale*. Lo spostamento è apparentemente minimo; in realtà è rivoluzionario: la sensibilità della valutazione estetica passa dall’uomo “immaginato” (rappresentato nelle immagini), all’uomo “immaginate” (che gestisce il mondo delle immagini, di sé e della realtà). È possibile allora forse recuperare l’idea di una *educazione estetica* – non nel significato oggi semplificato di “educazione artistica” o di “educazione all’immagine” – quanto nella connotazione originaria di Bildung del giudizio estetico (Schiller, 1998) ossia della prodigiosa capacità umana di cogliere appieno, attraverso il rapporto emotivo-sensoriale con la realtà e con le sue rappresentazioni, la collocazione armonica del proprio agire etico nel cosmo. In quanto espressione analogica del veder(si) nel mondo, il DVS apre dunque all’ipotesi che sia in gioco molto di più che la capacità di produrre e interpretare testi audiovisivi, richiamando invece il tema del *gusto estetico*, sia come capacità di apprezzamento radicale della propria esistenza e delle qualità propriamente umane (secondo la linea kantiana), sia come rivalutazione dell’*esperienza sensoriale* come via d’accesso alla comprensione e alla verità (secondo la suggestione gadameriana);

Il DVS e i limiti della media education

Quando ci si avventura nella zona di intersezione tra media ed educazione, si entra nel territorio proprio della Media Education, i cui significati, approcci e pratiche si sono variamente articolati nel corso degli ultimi decenni (Rivoltella, 2001). Eppure esiste uno sfondo programmatico che incornicia le diverse tradizioni mediaeducative: la costruzione della competenza mediale si realizza quando il soggetto acquisisce una serie di raffinate capacità (skills) nella *gestione critica del proprio rapporto con un oggetto d’esperienza* particolare, ossia *i media*, intesi sia come *dispositivo* (e quindi come oggetto materiale e prodotto industriale), sia come *contenuto* (quindi come oggetto testuale e culturale), sia come *ambiente* (quindi come spazio di relazione in cui partecipare alle dinamiche sociali). Esistono molti modelli che articolano questo ambizioso obiettivo, a partire da quello “storico” di Len Masterman (1985), fino a quelli più recenti e legati al *digital turn* (tra le molte proposte operative in tutto il mondo, Hobbs, 2010): sono tutti rivolti verso la formazione istituzionale di un cittadino responsabile delle proprie azioni all’interno di un universo tecnologico in rapida evoluzione, capace di muoversi con consapevolezza evitando i rischi dell’ambiente digitale. La tendenza più marcata della media education contemporanea è dunque la profilazione della competenza *mediale* come intreccio di quella *digitale* e quella *sociale-civica* (tra le “otto competenze chiave per la cittadinanza e l’apprendimento permanente” dell’UE): ed ecco il “cittadino digitale”.



Si tratta di un soggetto che *utilizza* le tecnologie con “senso critico”, è capace di proteggere i propri dati sensibili, sa comunicare con delicatezza e con moderazione, sa navigare in modo responsabile. Sono certamente queste le basi per la “partecipazione” alla cultura digitale, come indica Jenkins (2010). È in atto una radicale revisione teorica della media education. Partendo dall’idea forte che i media non siano solo un mezzo, né soltanto un messaggio, bensì un ambiente, uno spazio relazionale, gli obiettivi formativi dell’educazione mediale si spostano dalle capacità d’utilizzo (mezzo) e dall’alfabetizzazione (messaggio) alla cittadinanza responsabile.

Tuttavia, la diffusione del DVS è per noi occasione di riflettere ulteriormente su questa “new media literacy education”. C’è ancora qualcosa che non adegua pienamente la tendenza degli utenti a *riflettersi e proiettarsi* nella rappresentazione audiovisiva condivisa.

Anche se tutti i più recenti contributi alla media education rivelano la tensione ad un cambiamento di prospettiva, tuttavia – forzando un po’ i termini della questione – sembrano comunque rimanere legati ad un’idea “oggettuale” dei media: l’universo digitale (centro focale dell’attenzione pedagogica contemporanea) viene pensato come un ente a sé, come *un oggetto di apprendimento (o per apprendere, o dove apprendere)*, in sostanza “separato” dai soggetti che apprendono. La riflessione rimane implicitamente concentrata sull’analisi dei modi in cui i media digitali trasformino i processi di apprendimento – o come i soggetti debbano “reagire” di fronte al digital turn e comportarsi di conseguenza. I media sono cambiati, e quindi anche l’educazione deve cambiare (si pensi a Jenkins, che sembra quasi “estrarre” dai tipici consumi digitali le competenze da formare nei ragazzi, e non viceversa!).

Anche se poco per volta coinvolge sempre più da vicino gli utenti (appunto, i “cittadini digitali”), l’attenzione della new media education non focalizza la realtà comunicativa del web sociale, ossia che in questo contesto *i media non sono oggetti di apprendimento, bensì i media sono soggetti che apprendono*: le dinamiche comunicative della rappresentazione e della condivisione digitale (nel quale “i media siamo noi”) spostano l’accento dalla lettura critica dei messaggi alla loro manipolazione, dalla ricezione alla condivisione, dalla decodifica all’emozione, *dal (con)testo all’atto*. Nel Web sociale gli utenti (ragazzi e adulti) non “fanno” qualcosa, ma “sono” qualcosa.

Questo significa che la stessa educazione mediale deve essere profondamente ripensata: l'enfasi posta sulla testualità (alfabetizzazione, linguaggi, analisi, semiosi...) va ricollocata sull'essere *comunicativo del soggetto* (creatività, emotività, condivisione, intenzionalità comunicativa).

Il DVS va letto non come una procedura di azioni comunicative, ma come espressione di un'esistenza, di un pensiero, di un gusto, di una volontà. In questa direzione sembra già indicare Rivoltella quando propone una rifondazione radicale dell'educazione mediale sulle basi della riflessione etica "classica" (Rivoltella 2015); le competenze dell'utente digitale tornano ad essere *qualità dell'uomo*. Solo in questo modo la Media Education può superare i limiti che la legano ad un'idea di media come elemento "esterno" all'intenzionalità umana.

Video-educar(si): umanità mediale e educazione

Come oggetto dell'attenzione pedagogica, il DVS può aprire dunque almeno tre direzioni di ricerca; esso sia provoca il dibattito sulla competenza digitale, sia chiama in causa un rinnovamento dell'educazione estetica, sia ancora mette in discussione la prospettiva della Media Education. Provando ad evidenziare alcuni snodi critici del dibattito pedagogico relativo al digital turn e alla competenza mediale, il nostro sguardo si è potuto spostare decisamente da un panorama "tradizionale" e persistente di educazione con/ai/nei media (secondo la "classica" tipologia di Galliani, 2002), ad una posizione che discute il concetto stesso di *media* e propone di oltrepassare l'idea che essi siano una realtà autonoma che agisce "al di fuori" dell'intenzionalità degli uomini: è questa la base del concetto di *umanità mediale*.

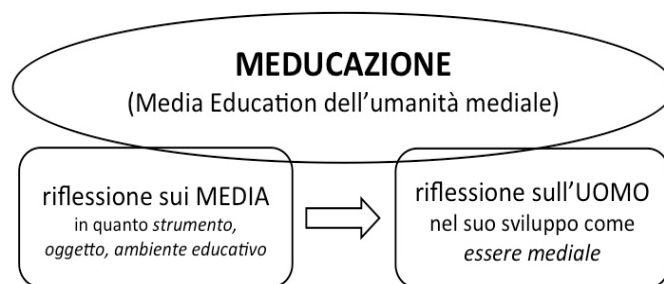
C'è infatti qualcosa che sembra sfuggire, un elemento di novità assoluta insito nelle pratiche del DVS. Non si tratta solo dell'attività di scrittura (secondaria); né solo della centralità dell'immagine nella vita quotidiana; né solo delle pratiche partecipative; ma di un significato ulteriore e radicale generato dall'intreccio di questi fenomeni. Il DVS rivela la presenza di un'umanità che non percepisce i media come "strumento tecnologico" o come ambiente dedicato alla comunicazione, ma che *pensa se stessa come medium* – e quindi gestisce l'universo degli oggetti mediali (device, contenuti, dinamiche comunicative) esattamente come *proprie proiezioni*.

Una attenta analisi ontologica del digital turn (che si chieda "che cosa siano oggi i media") non può che prendere molto sul serio lo slogan – presente nei discorsi sociali e confermato dalla nostra ricerca sul DVS – il quale afferma che "i media siamo noi" (Gillmor 2004), non tanto per osservare come i media digitali e il Web sociale diano la possibilità tecnica di "partecipare" con il proprio contributo all'immenso dialogo comunicativo planetario e di "essere in contatto" costante con la "società estroflessa", ma soprattutto per *ridefinire il profilo antropologico* dei soggetti coinvolti nei processi socio-educativi, giovani e adulti. C'è oggi una crescente parte dell'umanità che non "usa" i media (come fossero strumenti adatti per fare certe cose specifiche), né che "è usata" dai media (come se essi fossero un'entità a se stante, un soggetto capace di "agire" in autonomia, produrre effetti nella storia, provocare modifiche nell'assetto psico-sociale degli uomini ecc.), ma che "è" i media, che "proietta" i media, come proprio pro-getto, emanazione, riflessione. L'analisi del DVS è l'occasione per riconcettualizzare i media stessi appunto come *proiezione antropologica*, rilevandone così la *provenienza* dall'umano, la completa *dipendenza* dall'uomo, frutto della sua progettualità nella storia, delle sue scelte, della sua gestione dell'esistenza e del contesto antropico. Si apre così un inedito paesaggio: i soggetti non sono più "fuori" o "dentro" i media, ma "sono" i media stessi. Uomini e donne compiono con naturalezza una serie complessa di riflessioni, scelte e azioni: riproducono la (propria) realtà, espongono stati emotivi, raccontano storie, inviano messaggi, immaginano e condividono simboli, nel gioco eterno della rappresentazione, della relazione e del dono di sé. Lo hanno sempre fatto. Ma la modalità

comunicativa propria dei mass media aveva in qualche modo "oscurato" questa realtà, espropriando l'uomo, per così dire, di una delle sue proprietà costitutive; i media digitali e in particolare le ultime fasi della loro evoluzione (Web sociale, dispositivi mobili, video sharing) hanno "risvegliato" questa struttura originaria, offrendo l'occasione per un processo di riappropriazione.

In particolare, il DVS – nella sua complessità semiotica e pragmatica – ci ha per così dire rivelato più chiaramente questo stato di cose, relativo non tanto alla tecnologia quanto al tessuto umano che si proietta nel digitale.

In questa ottica, la questione pedagogica non è più tanto *chiederci in che modo possiamo essere educati DAI media (come strumento, oggetto o ambiente)*, quanto piuttosto *domandarci in quale modo sia possibile "educare I media" (quando "i media siamo noi")*. La proposta di una *meducazione* nasce proprio da questa pressione a tratteggiare un approccio "capovolto" alla questione del rapporto tra sviluppo umano e tecnologie mediali.



La complessità del DVS ci invita a prendere atto che la produzione video digitale sulla Rete non è fine a se stessa (come processo di esecuzione di un oggetto testuale), ma è funzionale alla condivisione, ossia ha valore non tanto come oggetto estetico-simbolico, ma come occasione per attivare un processo ostensivo che intreccia tra loro la dimensione informativa con quella relazionale, la comunicazione con la rappresentazione di sé, la scrittura con l'esistenza. In quanto *dono di sé*, il video condiviso ci spinge a rivedere il significato stesso della grande massa di *atti partecipativi* che danno anima al Web 2.0. Nella immensa trama di messaggi audiovisivi non è in gioco tanto un *nuovo stile comunicativo* (che andrebbe quindi affrontato, in prospettiva educativa, come un ulteriore linguaggio da imparare, o un ulteriore rischio da affrontare criticamente, o un ulteriore ambiente simbolico da abitare responsabilmente). È in gioco piuttosto un nuovo *stile esistenziale*, un nuovo modo di "essere umani", ossia centro dinamico – tra consapevolezza e inconscio, tra razionalità e istinto – di pensieri, relazioni, desideri, emozioni, esperienze e, infine, di *insegnamenti* che sono proiettati nel Web, come (paradossale) dono di sé. Nella prospettiva capovolta della meducazione, ciò che propriamente va educato – e quindi va studiato, modellato e guidato – sono *i media stessi, ossia gli uomini in quanto media che si pro-gettano nel digitale*.

Che idea di educazione – o di m(edia)educazione – ne risulta?

Anzitutto, come prima conseguenza della nuova prospettiva, si produce una sorta di "effetto riflessivo": non si tratta più tanto di educare (con, ai, nei media), quanto di *educarSI*. Se i media siamo noi, l'azione media-educativa si rivolge propriamente verso noi stessi. Il focus non sono più i

media – o meglio l'uomo *in quanto utente dei media* – ma l'intera umanità mediale, impegnata – come sempre – nello sviluppo di attitudini e qualità, al fine di portare a compimento il proprio profilo esistenziale, affrontando le sfide e cogliendo le occasioni che lo caratterizzano *oggi*, nella “condizione postmediale” (Eugeni, 2015). Qualora sia in gioco proprio la nostra diretta esperienza del comunicare mediale, l'intervento educativo non si risolverà mai soltanto come itinerario di addestramento o in-formazione progressiva dei soggetti (tramite agenzie educative istituzionalizzate come la scuola), né solo come sviluppo di capacità critiche nella gestione di contenuti mediali, quanto piuttosto *come sviluppo di progressivi gradi di autonomia personale nell'agire comunicativo complesso* (essere-in-comunicazione), ed infine come *formazione integrale della persona, come beneducazione*. Il valore euristico dello slogan “*essere i media*” consiste nella possibilità di “sganciare” le competenze dal riferimento alla tecnologia e centrarle sui soggetti: in questo modo, non parliamo più di conoscenze, abilità e attitudini relative all'uso di strumenti della comunicazione, ma di *disposizioni vitali (life skills)* e di *modalità dell'esistenza* di soggetti mediali.

In secondo luogo, la prospettiva meducativa incide sui significati pedagogici del DVS, mettendo rapidamente a fuoco tre significati del video-educar(si):

1. *educar(si) CON il video* – in questo caso, l'obiettivo centrale è sviluppare il potenziale espressivo e creativo dei soggetti. L'enfasi sul visivo dei media digitali (centrati sulla scrittura secondaria) induce i soggetti a riscoprire di essere essenzialmente caratterizzati da una naturale “vis repraesentativa”, che però va opportunamente valorizzata e guidata. Essere mediali – ed educare la medialità umana – in questo caso significa riflettere su se stessi al fine di raggiungere gradi sempre più elevati di *competenza espressiva di sé* (affrontando con responsabilità i limiti e le possibilità del digital turn). *L'uomo mediale si rappresenta CON il video*: ciò significa che può riappropriarsi della propria essenziale capacità di proiettarsi e di ricrearsi continuamente, comunicando CON i media. La meducazione interviene per accompagnare questo percorso di crescita richiamando l'area esperienziale del *pulchrum*, della bellezza come tonalità esistenziale, come giustezza del segno, come armonia tra il sé e la propria rappresentazione.

2. *educar(si) AL video* – l'obiettivo è sviluppare nei soggetti l'abitudine alla *risposta* di fronte ad un archivio di contenuti visuali caratterizzato da *molteplicità, complessità e provvisorietà*, ma che per la loro natura condivisa sono elementi di un continuo *dialogo* che sempre attende di essere sviluppato. All'analisi dei testi si sostituisce la formazione di soggetti capaci di:

- *rapportarsi* Al media (altri soggetti come noi), stabilire relazioni costruttive e significative con chi produce e condivide rappresentazioni di sé e della realtà;
- *riconoscere* Al media (altri soggetti come noi) la loro forza comunicativa e la loro efficacia nel dialogo digitale, al fine di condurlo e di non esserne trascinati;
- *rispondere in autonomia* alle “video-domande” di interlocuzione, di essere parte attiva dei processi di rappresentazione culturale, anche di opporsi ai punti di vista totalizzanti, parziali e devianti, attraverso l'abitudine al rapporto costruttivo e critico con le fonti, arrivando infine a costituire una polarità dialettica nella costruzione della società.

Educar(si) al video significa quindi attingere alla tradizione umanistica che da sempre allena i soggetti al gusto della ricerca del *verum*, della conoscenza dentro le relazioni e dentro le differenti Weltanschauungen;

3 *educar(si) NEL video* – l'obiettivo è sviluppare nei soggetti le competenze necessarie per portare a termine il compito più difficile che è consegnato all'uomo, ossia *la propria realizzazione* nei termini dell'intelligenza e del sentimento che caratterizzano la specie umana. Ancora una volta,

si tratta forse di riattualizzare il progetto umanistico della Bildung di fronte a nuove coordinate di rappresentazione visuale della realtà: *progettarsi* NEL video implica la capacità di “gettarsi” all’interno della rete comunicativa avendo definito uno scopo, un chiaro percorso di senso adeguato al proprio profilo esistenziale. Ancora una volta, l’oggetto dell’attenzione pedagogica non è tanto il video (come testo) ma i soggetti che si *proiettano* nel Web, in cerca dello spazio simbolico per la propria personalità. La crescita armonica delle qualità superiori dell’uomo significa senza dubbio richiamare il concetto millenario di *bonum*, che evoca l’orizzonte etico-morale della cura di sé e degli altri (Mortari, 2013), in una “convivenza” – interpersonale e intrapersonale – che caratterizza la civiltà dell’uomo al suo grado più alto.

Affrontare il tema del video-educar(si) secondo la prospettiva del DVS ci ha condotti a rileggere la video-education spostando il focus dai media (secondo un’impostazione “tecnocentrica”) all’uomo, alla sua natura e ai suoi bisogni, che il pensiero occidentale ha da sempre raccolto intorno ai tre nuclei essenziali: il vero, il buono, il bello (Gardner, 2011). Conoscere (gnoseologia), agire (etica) e rappresentare (estetica): sono questi, secondo la lettura antropologica della educazione i veri significati dell’educare CON / AL / NEL video.

Le indicazioni qui appena accennate sono *tracce di lavoro*, suggestioni per la ricerca. In particolare andranno articolate meglio le differenti dinamiche implicate nelle pratiche di video sharing, soprattutto quelle legate alla comunicazione mobile. Questa prima riflessione teorica ha l’obiettivo di sollevare la questione di cosa accada qualora il fulcro della riflessione media-educativa sia costituito dall’uomo mediale (con le sue qualità esistenziali e i suoi bisogni) e non dal sistema mediale come attore autonomo nella storia e nei processi educativi. La “riappropriazione” del comunicare da parte dell’umanità comporta un viraggio completo dei concetti da mettere in gioco quando si parla di educazione della persona: vanno sfumati termini come “strumento” (i media sono strumenti per l’educazione), “effetto” (i media hanno effetti dis/educativi), “ambiente” (i media sono un’ambiente di apprendimento) ecc. e vanno recuperati vocaboli come “espressione” (l’uomo si esprime con i media), “rapporto dialettico” o “dialogo” (l’uomo risponde ai media), “progettazione” (l’uomo si realizza nei media).

La sostituzione del *soggetto educativo* (dai media all’uomo) imprime alla riflessione una interessante traiettoria inedita, capace di ridare significati “eterni” al discorso pedagogico. Non si tratta di stravolgere il quadro delle attività formative: di fatto non occorre abbandonare i percorsi (e neppure gli approcci) che la Media Education ha elaborato e proposto nel corso degli anni; occorre *riequilibrare completamente l’enfasi e riabilitare i significati educativi*.

In fondo, l’esito della ricerca sul DVS (come tipica proiezione dell’uomo mediale) è quindi in estrema sintesi un “ritornare all’uomo” e alle sue qualità fondamentali: il fenomeno del DVS ci mostra che è già all’opera una nuova *umanità mediale*, che presenta qualità (e limiti) legati alla *natura mediata* delle sue relazioni, delle sue esperienze, dei suoi vissuti e delle sue conoscenze. Si tratta di una mediazione particolare, differente rispetto a quella del sistema massmediale, poiché i soggetti si percepiscono come attori, come origine di effetti socio-culturali, come centro di interrelazioni. Per loro, Internet significa prevalentemente *agire, fare: comunic-azione*. È appunto questa nuova umanità che la pedagogia deve prima comprendere (come abbiamo provato a fare in questo lavoro) e poi accompagnare verso un compimento il più possibile armonico e positivo.

Nota biografica

Filippo Carlo Ceretti. PhD in Pedagogia e didattica, insegna Tecnologie Didattiche presso la Libera Università di Bolzano e Teoria dei media digitali presso la Pontificia Università Lateranense. Si occupa di teoria, analisi e critica dei media in chiave educativa (Media Education), con particolare attenzione agli aspetti pedagogici del cinema e dell'audiovisivo nell'età digitale.

Contact: filippocarlo.ceretti@unibz.it

Bibliografia

- Bamford, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Preso da: <http://www.images.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>
- Bolter, J.D., & Grusin, R. (1999). *Remediation. Understanding new media*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Botsman, R., & Rogers, R. (2010). Beyond zipcar: Collaborative consumption. *Harvard Business Review*, 88(10), 30.
- Burgess, J., & Green, J. (2009). *YouTube*. Milano: EGEA.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, pp. 39-46.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola*. Trento: Edizioni Erickson.
- Casetti, F. (2015). *The Lumière Galaxy. Seven Key Words for the Cinema to Come*. New York: Columbia University Press.
- Ceretti, F. (2014). Il Digital Video Sharing come pratica educativa. *Formazione&Insegnamento*, XII, 4, 225-232.
- Ceretti, F., & Padula, M. (2016). *Umanità mediale. Cultura ed educazione*. Pisa: ETS.
- Dusi, N., & Spaziant, L. (a cura di). (2006). *Remix-Remake. Pratiche di replicabilità*. Roma: Meltemi.
- Farné, R. (2006). *Diletto e gioventù. Le immagini e l'educazione*. Torino: Utet.
- Gadamer, H-G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani. (ed. or. 1960).
- Galliani, L. (2002). Note introduttive. Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media. *Studium educationis*, 3, pp. 563-76.
- Gardner, H. (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Gillmor, D. (2004). *We the Media. Grassroots Journalism by the People, for the People*. Sebastopol, CA : O'Reilly Media, Inc.
- Hess, C., & Ostrom, E. (2009). *La conoscenza come bene comune*. Milano: Bruno Mondadori.
- Hoobs, R. (2010). *Digital and media literacy: a plan of action*. Washington DC: The Aspen Institute.
- Jameson, F. (1989). *Il postmoderno, o la logica culturale del tardo capitalismo*. Milano: Garzanti.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Kant, I. (2004). *Critica del giudizio*. Milano: Bompiani (ed. or. 1790).
- Locatelli, E. (2014). *The Blog Up. Storia sociale del blog in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Maldonado, T. (2005). *Memoria e conoscenza. Sulle sorti del sapere nella prospettiva digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Maragliano, R. (1994). *Manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Laterza.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*, London: MK Media Press.

- Mirzoeff, N. (2002). *Introduzione alla cultura visuale*. Roma: Meltemi.
- Mitchell, W.J.T. (2008). *Pictorial turn. Saggi di cultura visuale*. Palermo: duepunti edizioni.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita e della mente*. Roma: Carocci.
- Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino. (ed. or. 1982).
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. Preso da: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Perniola, M. (1980). *La società dei simulacri*. Bologna: Cappelli.
- Rifkin, J. (2014). *La società a costo marginale zero. L'Internet delle cose, l'ascesa del "Commons" collaborativo e l'eclissi del capitalismo*. Milano: Mondadori.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*. Trento: Edizioni Erickson.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Roncaglia, G. (2014). Prefazione. In W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Schiller, F. (1998). *L'educazione estetica dell'uomo*. Milano: Rusconi. (ed. or. 1795).
- Thompson, J.B. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*. Bologna: il Mulino. (ed. or. 1995).

Personal Learning

L'uso spontaneo dei social media per l'apprendimento

Emiliano Chirchiano
Università degli studi di Napoli - Federico II

Abstract

Lo sconvolgimento che le tecnologie di rete e i social network hanno apportato al sistema mediale ha avuto forti ripercussioni anche sullo scenario della didattica. Ad ogni connessione, diretta e indiretta, corrisponde una concreta opportunità di apprendimento. Ogni ricerca su Google, ogni visita di una pagina di Wikipedia o di un tutorial su Youtube rappresenta un atto di apprendimento intenzionale, reso possibile da altri membri della rete. Anche l'apprendimento tradizionale, quello a carico delle istituzioni, è facilitato ogni giorno attraverso Twitter, Facebook, Youtube, LinkedIn, Pinterest e innumerevoli altri servizi. Gli smartphone sono sempre più utilizzati come dispositivi per la ricerca di informazioni più che come semplici strumenti comunicativi. L'apprendimento on-demand è sempre più una componente stabile dello stile di vita della società moderna. Gli studenti non dovrebbero essere più considerati come semplici consumatori passivi di nozioni, piuttosto come co-produttori attivi di contenuti: l'apprendimento nel contesto dei social media, autonomo e informale è oramai parte integrante dell'esperienza educativa. Anche gli studenti italiani sfruttano il web e le App per collaborare, condividere informazioni, studiare insieme. Condividono risorse online, libri digitali, appunti, o semplicemente testimonianze, esperienze, consigli relativi all'apprendimento. Tuttavia, gli atenei si affidano ancora principalmente a piattaforme tradizionali, offrendo unilateralmente contenuti, non capitalizzando le affordance pedagogiche dei social media, che consentono, ad esempio, agli studenti di gestire e mantenere uno spazio di apprendimento che faciliti la loro attività, le connessioni con i loro coetanei e la creazione di reti social.

Key Words: personal learning, cultura partecipativa, media literacy, social media

Nuovi media, nuove opportunità, nuove literacy

Come sostiene danah boyd nell'introduzione del libro *Hanging out, Messing Around and Geeking out* (2010), negli ultimi anni, i media e le reti digitali sono diventati elementi fondanti della nostra vita quotidiana, invadendo ogni forma di dinamica comunicativa, ogni espressione creativa, ogni esperienza conoscitiva. I media digitali sono pervasivi, coinvolgono una vasta gamma di persone e istituzioni, trascendendo ogni tipo di classificazione sociale.

Questa nuova categoria di oggetti mediali rifugge i confini delle pratiche esclusivamente professionali, formali, accademiche o governative che, inizialmente, hanno favorito il loro sviluppo. Oggi sono alla base dei rapporti sociali delle giovani generazioni e coinvolgono un vasto spettro di pratiche non istituzionalizzate. Un'intera generazione è cresciuta in un'epoca in cui i media digitali sono parte integrante del tessuto sociale e culturale per ciò che riguarda l'apprendimento, il gioco, la comunicazione.

All'affacciarsi sulla scena di nuovi media, di nuove tecnologie, emergono sempre, dal basso, spontanee, nuove strategie di utilizzo che spesso divergono dallo scopo per cui sono state introdotte. Laddove, come ci ha indicato Michel De Certeau (2001), le istituzioni pianificano delle *strategie*, gli individui, nel loro vivere quotidiano, attuano delle specifiche *tattiche*, che vanificano o trasformano gli esiti previsti.

Come un pedone si muove - all'interno della griglia *istituzionalmente* prestabilita della città - seguendo il suo personale percorso, così l'individuo agisce, ogni giorno, in un costante processo di *bracconaggio* che ricombina regole, prodotti e scopi pre-esistenti nella propria cultura.

Solitamente queste rivoluzioni spontanee, una volta divenute consuetudini, vengono in qualche modo assorbite istituzionalmente e legittimate: un esempio può essere la rivoluzione del mercato della distribuzione musicale e audiovisiva che ha abbracciato le piattaforme digitali - utilizzate largamente dagli utenti, inizialmente in maniera *illegittima* - dirottando l'utilizzo di strumenti come il *world wide web* (www) nati per scopi ben diversi dalla distribuzione multimediale.

Il coinvolgimento tecnologico, come abbiamo visto, non investe solo il tempo del *loisir* (Morin, 1969) ma è totale e totalizzante, implicando ogni sfera del vivere quotidiano: anche la didattica e l'apprendimento, allontanandosi dai luoghi e dai media preposti, si avvalgono di tattiche nuove che invadono tempi e spazi dell'individuo.

Alle forme di educazione tradizionale, erogate dalle istituzioni scolastiche e universitarie - anche mediante l'utilizzo di piattaforme online di e-learning, che sfruttano le potenzialità dei nuovi media per erogare lezioni e corsi - si affiancano opportunità concrete di apprendimento de-istituzionalizzate. Ogni ricerca su Google, ogni visita di una pagina di Wikipedia o di un tutorial su Youtube è un atto di insegnamento e apprendimento intenzionale, reso possibile in maniera spontanea da altri membri della rete.

Siamo di fronte all'emergere di una *cultura partecipativa* (Jenkins, 2006), che pone poche barriere di accesso all'espressione artistica e al coinvolgimento, facilita le attività di creazione e condivisione e, soprattutto, pone le basi per un tipo di tutoraggio informale, dove chi ha più esperienza è portato, naturalmente, a condividerla con chi ne ha meno.

Quando parliamo di cultura partecipativa, secondo Jenkins (2009), includiamo specifiche forme di aggregazione partecipante che coinvolgono:

- Affiliazione: appartenenza, formale e informale, a comunità online costruite intorno a varie forme di media, come Facebook, forum, clan di videogames, youtube)

- Espressione: produzione di nuove forme creative, come modding, video making, fan fiction, mash-ups).
- Problem solving collaborativo: attività in team, formali e informali, con lo scopo di compiere operazioni complesse sviluppando nuove conoscenze (da Wikipedia ai forum)
- Circolazione: modellare la forma di vecchi e nuovi media.

Alcuni studi recenti (McGloughlin & Lee, 2010; Selwyn, 2007) hanno evidenziato i potenziali benefici di queste forme di cultura partecipativa: nuove opportunità per il *peer-to-peer learning*, un mutato atteggiamento verso la proprietà intellettuale, la diversificazione dell'espressione culturale, lo sviluppo di nuove competenze - anche in ambito lavorativo - e una concezione di appartenenza che superi definitivamente il senso del luogo.

L'accesso a queste funzioni culturalmente partecipate si configura come una nuova forma di curriculum *alternativo*, influenzando il modo in cui è possibile affermarsi nel mondo del lavoro una volta concluso il percorso educativo.

Jenkins, però, ci mette in guardia anche dalle problematiche discriminatorie che, possono nascere, lasciando l'apprendimento di queste competenze nella sfera dell'interazione spontanea.

In particolare, alcune questioni, presuppongono e necessitano l'intervento di politiche e interventi pedagogici.

L'esistenza di differenti tipologie di *digital divide* (Pimienta, 2009; Radovanovic, 2012) presuppone una disparità di accesso alle opportunità, esperienze, competenze e conoscenze, che può costituire un gap partecipativo difficilmente colmabile, che non si limita più alla semplice distinzione tra *have* e *have not* relativa ai dispositivi o alle tecnologie di connessione. Gli operatori dell'istruzione devono lavorare insieme per assicurare che ogni studente abbia accesso alle competenze e alle esperienze necessarie per partecipare a pieno titolo al dibattito online.

Una volta superate le differenze e gli ostacoli tecnici che limitano l'accesso alle reti, è necessario spostare la nostra attenzione dal digital divide *tecnologico* a quello *funzionale*, concentrandosi sull'eliminazione di quegli ostacoli che si frappongono alle opportunità di partecipazione e di sviluppo delle competenze culturali e sociali necessarie a un pieno coinvolgimento. La pubblica istruzione sembra reagire in maniera tardiva all'emergere di queste nuove forme di cultura partecipativa.

Le istituzioni scolastiche dovrebbero quindi dedicare maggiore attenzione alla promozione della cosiddetta *media literacy*: un insieme di competenze, culturali e sociali, di cui i giovani hanno bisogno per orientarsi nel panorama dei *nuovi* media. La cultura partecipativa sposta il focus dell'alfabetizzazione dall'espressione individuale al coinvolgimento comunitario. Le nuove alfabetizzazioni riguardano quasi tutti le abilità sociali sviluppate attraverso la collaborazione e il networking. Queste abilità, costruite sulle fondamenta dell'alfabetizzazione tradizionale, riguardano la capacità di ricerca, le competenze tecniche e quelle di analisi critica di ciò che viene insegnato, sia nelle sedi preposte, sia in quelle messe a disposizione dalla comunità in maniera non convenzionale.

In particolare, le capacità di giudizio nel valutare le fonti disponibili online e la loro credibilità, la capacità di orientarsi all'intero di un flusso informativo sempre più trans-mediale e, in generale, la capacità di prendere parte ad attività di intelligenza collettiva (Lévy, 1996), favorendo l'interazione e la collaborazione tra studente-studente e studente-docente.

Ambienti formali, informali e personali

L'importanza raggiunta da quelli che James Paul Gee (2005) definisce “spazi di affinità” - ossia quei luoghi dove spontaneamente si crea cultura, senza vincoli imposti da nessuna autorità - è sempre più preponderante nei processi d'apprendimento.

Gli spazi di affinità si distinguono dai sistemi educativi formali in differenti modalità. L'istituzione formale ha un approccio conservatore, fundamentalmente statico, laddove l'apprendimento informale ha una natura fortemente sperimentale e innovativa.

L'apprendimento formale si basa sull'esistenza di strutture stabili e istituzionalizzate, quello informale su una condizione di perenne provvisorietà: le comunità di apprendimento informali possono evolversi istantaneamente per rispondere a esigenze a breve termine e interessi temporanei, mentre le istituzioni che sostengono l'istruzione pubblica restano immutate per decenni, nonostante le riforme - e le rivoluzioni mediali - che si sono susseguite.

La scuola, le università, sono ancora fortemente legate al territorio, con un sistema educativo burocraticizzato e fortemente strutturato. Le comunità di apprendimento informale sono fluide: siamo in grado di muoverci tra esse con estrema libertà, se non dovessero soddisfare le nostre esigenze. Raramente le istituzioni accettano cambiamenti radicali alle loro pratiche, in particolare quelli che hanno un impatto dirompente su norme e consuetudini acquisite nel tempo. C. Christensen (2008) osserva proprio che le innovazioni dirompenti, come quelle che stanno prendendo forma nel sistema educativo, non riescono quasi mai a svilupparsi con successo e ad essere adottate all'interno di sistemi preesistenti.

Questo atteggiamento conservativo non deve, però, sorprenderci: le innovazioni sono quasi sempre - nella loro fase gestazionale - peggiori dei sistemi con cui entrano in concorrenza. La maggior parte delle tecnologie evolvono in maniera progressiva, acquisendo lentamente complessità e funzionalità. Le innovazioni dirompenti riescono, solitamente, a proliferare quando non entrano direttamente in collisione con le tecnologie esistenti. Christensen, ad esempio, cita la nascita e la crescita dei *micro-computer*, inizialmente venduti esclusivamente come sistema di entertainment orientati a famiglie e bambini, al fine di stabilirsi in un mercato che permettesse un'evoluzione graduale senza entrare direttamente in competizione con i sistemi informatici *main-frame* che dominavano il mercato business.

Reti, social network, gruppi, forum, e tutte le altre tecnologie utilizzare per favorire l'apprendimento sono nate all'esterno del sistema educativo, colmando nicchie non ancora formalmente occupate. Alcune si sono spontaneamente insinuate nel sistema educativo, ponendo le basi per una rivoluzione dell'insegnamento basata sulle nuove tecnologie.

L'utilizzo di tecnologie *social* per l'apprendimento, come abbiamo visto, richiede un modo diverso di immaginare il processo di apprendimento rispetto a quello tradizionale, basato sulla compresenza fisica in gruppo. L'intero apparato di apprendimento istituzionale, ovvero l'insieme di processi e metodi utilizzate in scuole e università è un insieme - evoluto e maturo - di tecnologie, che, negli anni, ha raggiunto una certa stabilità. Le tecnologie di rete, le piattaforme social, se messe in competizione diretta con questo insieme, non riescono a coesistere.

In particolare, non esiste alcuna corrispondenza tra le tecnologie pedagogiche classiche (faccio riferimento ai concetti di classe, gestione gerarchica, valutazioni, piani di studio) e le piattaforme *peer-based* utilizzate, anche in maniera non ufficiale, dagli studenti come supporto alla didattica.

Gli ambienti di *Personal Learning* si stanno sempre di più affermando come strumento per affrontare i problemi derivati dal controllo e dalla scarsa personalizzazione - spesso del tutto assente - nelle piattaforme online istituzionali (Harasim, 2000).

Le piattaforme di E-learning, infatti, sono sempre sotto il dominio istituzionale, controllate da docenti e amministratori, lasciando poco spazio agli studenti per gestire in maniera personalizzata l'apprendimento e per creare uno spazio di interconnessione con altri studenti (Valjataga & Fiedler,

2011). Nel mondo fisico, gli studenti in genere possono discutere tra loro, riunirsi in organizzazioni studentesche o organizzare gruppi di studio che presuppongono uno scambio informale di informazioni (Martindale & Dowdy, 2010).

Le tecnologie web consentono oggi opportunità simili, attraverso i social media. Gli ambienti di Personal Learning possono quindi essere percepiti come una manifestazione dei processi di apprendimento informali, che da sempre hanno accompagnato l'educazione istituzionale, espressi attraverso piattaforme collaborative online (Martindale & Dowdy, 2010; van Harmelen, 2006). I social media, in questo modo, fanno da collante tra apprendimento formale e informale, diventando in qualche modo necessari all'apprendimento (McGloughlin & Lee, 2010).

Quando parliamo di apprendimento formale intendiamo quello istituzionalmente organizzato e fortemente strutturato: apprendimento che avviene in corsi, classi, facoltà e che comportano il raggiungimento di lauree, titoli, certificati, master. Per apprendimento informale, invece, intendiamo un tipo di apprendimento che fa parte della sfera personale dello studente, che avviene attraverso l'interazione con altri studenti, le conversazioni, le esercitazioni e le riflessioni personali (Cross, 2007; Selwyn, 2007).

In un ambito differente da quello universitario - ma ugualmente significativo per quanto riguarda i processi di acquisizione di conoscenza - come quello lavorativo, ad esempio, le ricerche di Atwell (2008) evidenziano come tramite l'apprendimento informale, in particolare mediante il confronto e l'osservazione dei colleghi, i lavoratori ottengano più dell'80% della loro formazione. Non dobbiamo cadere nell'errore di considerare questi due tipi di apprendimento come dicotomici, bensì, come un continuum di attività che vanno messe in connessione per ottimizzare l'acquisizione di competenze.

Per Atwell gli ambienti di *personal learning* possono essere percepiti come organizzazioni spontanee create da individui che coordinano il loro apprendimento in contesti differenti. L'apprendimento informale, quindi, non sostituisce quello formale ma può configurarsi come un utile supporto e come apripista per le pratiche di e-learning.

Nel panorama universitario italiano gli ambienti di Personal Learning sono quasi sempre nati in maniera autonoma e spontanea. Soluzioni tipicamente bottom-up, create utilizzando le infrastrutture *social* pre-esistenti, configurando un insieme di risorse online, applicazioni web e rapporti tra studenti che condividono le loro conoscenze.

Gli atenei che decidono di dotarsi di strumenti di e-learning si affidano ancora, principalmente, a piattaforme tradizionali, che offrono unilateralmente contenuti, non capitalizzando le affordance pedagogiche dei social media, che consentono, ad esempio, agli studenti di gestire e mantenere uno spazio di apprendimento che faciliti la loro attività, le interconnessioni e la creazione di reti sociali.

La ricerca, a riguardo, annovera pareri contrastanti. Madge, Meek, Wellens e Hooley nel loro articolo "*Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'*" (2009) riconoscono nei social network, in particolare in Facebook, uno strumento importante a disposizione degli studenti, un vero e proprio collante sociale che permette l'integrazione nella vita universitaria, ponendosi alla base della trasformazione comunitaria del corpo studentesco. Ciononostante, gli autori considerano i SNS uno strumento più utile nella costruzione di reti sociali che nella circolazione effettiva di informazioni pedagogicamente rilevanti. Il tempo impiegato nella socialità online è, secondo loro, spesso direttamente sottratto a quello consacrato allo studio accademico.

Trovo, invece, condivisibile la posizione di Selwyn (2007) che riconosce il valore pedagogico e formativo delle comunità online a patto che queste restino completamente spontanee e scevre di interventi istituzionali.

Nella sua ricerca sull'uso di Facebook tra gli studenti universitari inglesi, l'autore evidenzia come il carattere formativo dell'utilizzo del social network sia profondamente informale e spesso tangente con gli obiettivi di apprendimento ufficiali. Lo studio sulle abitudini *social* degli studenti dimostra come, sebbene Facebook soddisfi una serie di funzioni dal chiaro stampo educativo, queste a volte si trovino in contrasto con le aspettative istituzionali. Dalla definizione di pratiche identitarie e comunitarie, alla soluzione collaborativa di problemi, fino allo sfogo di contrasti con il personale accademico, il social network permette di estendere quelle dinamiche che, prima del loro avvento, sarebbero state confinate a determinati *luoghi*, come i corridoi, le aree comuni, i bar o le conversazioni telefoniche tra singoli studenti.

Gli studenti, oggi, utilizzano una combinazione infinita di spazi e luoghi – reali o virtuali – per sviluppare e sostenere il loro processo di apprendimento, per estendere e mantenere reti collaborative. Il sistema universitario può aiutare gli studenti a riconoscere lo sviluppo di queste competenze come parte integrante dell'apprendimento.

È importante che la pubblica istruzione riconosca, quindi, il potenziale dei social network, e che inizi a sviluppare una presenza ufficiale su di essi; allo stesso tempo è indispensabile lasciare degli spazi di libertà che gli studenti possano sentire completamente “propri” per permettere il fiorire di iniziative libere e autonome, cercando, più che altro, di eliminare quelle barriere – di accesso e funzionali - che non permettono a tutti lo stesso livello di interazione.

Come accade - in contesti soltanto in apparenza completamente diversi - per le comunità online che fanno da volano per attività prosumeristiche di marketing virale (Cova, Giordano, Pallera, Fuschillo, & Sala, 2012), l'università può favorire la nascita di ambienti di personal learning a patto di non entrarne mai a far parte in maniera diretta, insegnando, ad esempio, a distinguere l'affidabilità delle informazioni condivise e a riconoscere le persone che possono effettivamente apportare un miglioramento all'esperienza educativa.

Il Web può rivelarsi un elemento strategico per favorire un processo di crescita basato non tanto sulla trasmissione gerarchica di costrutti predefiniti, quanto sulla costruzione e la divulgazione di saperi e pratiche che evolvono allo stesso ritmo dell'attività partecipativa.

Il continuo rinnovarsi dei membri, fra l'altro, offre l'opportunità di confrontarsi con punti di vista, informazioni, conoscenze e competenze differenti, andando a riempire progressivamente quel bagaglio di conoscenze e competenze trasversali che avranno una rilevanza sempre più cospicua nella vita privata e professionale dei soggetti.

Gli ambienti di Personal Learning sono in grado di fornire un apprendimento in qualche modo più organico, che fonde contesti e fonti finora separati dagli ambienti chiusi del sistema educativo.

Nella mia esperienza di studente ultra-trentenne, immerso in un contesto educativo rivolto, fondamentalmente, a studenti appena usciti dalla scuola superiore, ho potuto constatare come il supporto delle reti telematiche, rispetto alle mie prime esperienze, risponda in maniera sorprendente alle necessità degli studenti.

L'allargamento demografico dello studentato ad adulti e lavoratori ha caratterizzato l'università dell'ultimo decennio. Fenomeni come il precariato, il *lifelong learning* (Alberici, 2002; Ivanova, 2009), l'allargamento indefinito della transizione tra giovinezza ed età adulta (Dal Lago, 2001), hanno trasformato in maniera radicale l'identikit dello studente tipo.

Questa tipologia di utenti, spesso già occupata, richiede l'erogazione di corsi in maniera compatibile con i loro ritmi lavorativi che non comporti spostamenti dispendiosi in termini economici e di tempo per frequentare le lezioni (Ardizzone & Rivoltella, 2003).

Riuscire a prendere parte alle lezioni, mantenersi in contatto con i docenti, scambiare materiale di studio con altri studenti, integrare tempi di studio e lavoro sono solo alcune delle variabili che possono influenzare il successo formativo di uno studente adulto e lavoratore (Alberici, 2007).

Ricorrere a piattaforme di e-learning sembra la via più seguita per rispondere a questo insieme emergente di esigenze formative, in quanto queste permettono l'organizzazione e la realizzazione in maniera autonoma, da parte degli studenti, di un cosiddetto "apprendimento autoregolato" (De Jong & Simons, 1992).

L'istituzione italiana però non si è mostrata, negli anni, particolarmente responsabile da questo punto di vista, non riuscendo a rispondere quasi mai con efficacia a queste necessità. Manca, in molti casi, la realizzazione di una didattica fondata sull'utilizzo delle tecnologie di rete. Sebbene la letteratura internazionale abbia, ormai da tempo, messo in evidenza la correlazione tra performance degli studenti e presenza di corsi e-learning (Clarke & Mayer, 2011; Parker & Gemino, 2001), l'università pubblica italiana sembra ancora vivere questa dimensione in una forma che si discosta di poco dalla natura meramente sperimentale.

Laddove l'e-learning non è presente o è presente solo in maniera incompleta, l'emergere di *personal learning environment*, autonomi in quanto non istituzionalizzati, basati sulle infrastrutture social del *web*, riesce a colmare molte lacune. Forum autogestisti, gruppi - più o meno segreti - di Facebook, blog che ospitano contributi di docenti e discenti, permettono la partecipazione alla vita studentesca anche a chi non è fisicamente in grado di prenderne, quotidianamente, parte.

Nota biografica

Emiliano Chirchiano è laureato con lode in "Comunicazione sociale, pubblica e politica" alla Federico II di Napoli con una tesi che indaga l'evoluzione e il ruolo cruciale della figura del "nerd" nel sistema mediale. Attualmente è dottorando in scienze sociali e statistiche presso l'ateneo federiciano. I suoi interessi di ricerca orbitano attorno all'influenza reciproca tra società e media, in particolare al rapporto ibridante tra tecnologie di rete, televisione e videogame. Contact: emiliano.chirchiano@unina.it.

Bibliografia

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2007). *Adulti e Università: sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua* (Vol. 90). Milano: Franco Angeli.
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning? *Elearning papers*, 2(1), pp. 1-8.
- Christensen, C., Horn, M. & Johnson, C. (2008). *Disrupting class*. New York: McGraw-Hill.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. New York: John Wiley & Sons.
- Cova, B., Giordano, A., Pallera, M., Fuschillo, G. & Sala, M. (2012). *Marketing non-convenzionale*. Milano: Gruppo 24 ore.
- Dal Lago, A., & Molinari, A. (a cura di). (2001). *Giovani senza tempo: il mito della giovinezza nella società globale*. Verona: Ombre corte.
- De Certeau, M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni lavoro. (ed. or. 1980).
- Fiedler, S. & Våljataga, T. (2011). Personal Learning Environments, *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 2(4), pp.1-11.

- Gee, J. (2005). Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools. In D. Barton & K. Tusting (eds.). *Beyond communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education*, 3(1-2), pp. 41-61.
- Ivanova, M. (2009). From personal learning environment building to professional learning network forming. *Conference proceedings of "eLearning and Software for Education"(eLSE)*, 01, pp. 27-32.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lee, M. J. W., & McLoughlin, C. (2010). Beyond distance and time constraints: Applying social networking tools and Web 2.0 approaches in distance education. In G. Veletsianos (ed.). *Emerging technologies in distance education* (pp. 61–87). Edmonton, Canada: Athabasca University Press.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli. (ed. or. 1994).
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155.
- Martindale, T. & Dowdy, M. (2010). Personal Learning Environments. In G. Veletsianos, *Emerging technologies in distance education*. Edmonton: AU Press.
- Morin, E. (1962). *L'Esprit du temps*. Paris: Grasset.
- Parker, D., & Gemino, A. (2001). Inside online learning: Comparing conceptual and technique learning performance in place-based and ALN formats. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 64-74.
- Pimienta, D. (2009). Digital Divide, Social Divide, Paradigmatic Divide. *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development*, 1(1), pp.33-48.
- Radovanovic, D. (2012). Digital Divide and Social Media: Connectivity Doesn't End the Digital Divide, Skills Do. *SSRN Electronic Journal*.
- Rivoltella, P. C., & Ardizzone, P. (2003). *Didattiche per l'e-learning*. Roma: Carocci.
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), pp.83-94.
- Simons, P., & De Jong, F. P. (1992). Self-regulation and Computer-aided Instruction. *Applied Psychology*, 41(4), 333-346.
- Veletsianos, G. (2010). *Emerging technologies in distance education*. Edmonton: AU Press.

IDEAM

Strategie di comunicazione generativa modellate sulla Retorica Antica

Gianluca Simonetta
Università di Firenze

Abstract

L'articolo presenta il resoconto di un'esperienza di ricerca condotta dai ricercatori del *Communication Strategies Lab* dell'Università di Firenze. Si tratta di una sperimentazione del 2010, effettuata nel contesto del progetto *CI@ssi 2.0* del MIUR (in collaborazione con USR, Università, Nuclei Regionali e Agenzia Scuola) e nel contesto del *Master IUL - Italian University Line*, all'interno del modulo *Strategie di comunicazione e linguaggi*, previsto sia nell'indirizzo umanistico (*Trasformare gli ambienti di apprendimento*) che nell'indirizzo scientifico (*Ambienti di apprendimento per la Matematica*). Oggetto della sperimentazione è stato il framework IDEAM, un modello operativo per la progettazione e la sceneggiatura di un testo digitale. L'acronimo da cui prende nome richiama le cinque fasi della Retorica Antica (*inventio, dispositio, elocutio, actio e memoria*) sui cui è stato modellato al fine di concepire un "dispositivo" in grado di attivare un percorso di graduale avvicinamento al prodotto finito (per gli studenti un elaborato in forma di testo-digitale, per gli insegnanti il testo-lezione-in-classe) in un movimento di "traduzione" dell'idea in un oggetto concreto (comunicativo, espressivo, didattico, ecc.), individuando delle funzioni, isolando dei momenti, proponendo delle operazioni e fornendo degli strumenti, semplici, personalizzabili e orientati alla creazione di contenuti, singolarmente o in gruppo. La scelta di insistere su una soluzione poco *hi-tech* (strategie operative che risalgono all'antichità...) è stata dettata dalla volontà di svincolarsi dalla "dipendenza tecnologica" a cui i media digitali e le ICT tendono a vincolare il processo creativo. Nella convinzione che anche (soprattutto) nell'ambiente digitale si tratta di educar(si) alle potenzialità della tecnologia "mentale" sottesa ad ogni processo creativo (*brainware vs software/hardware*).

Key Words: reotrica; testo digitale; sceneggiatura; LIM;

Una sperimentazione...

Questo articolo fornisce il resoconto di una sperimentazione condotta dai ricercatori del *Communication Strategies Lab* dell'Università di Firenze. Si tratta di una ricerca del 2010, effettuata nel contesto delle trasformazioni che hanno investito la scuola italiana in seguito al varo del *Piano Nazionale Scuola Digitale*, avviato dal MIUR nel 2007 e destinato all'introduzione della ICT in classe. Oggetto della sperimentazione è stato il framework IDEAM, un "dispositivo" per la progettazione e la sceneggiatura di un testo di complessità variabile, digitale e non. L'acronimo da cui prende nome richiama le cinque fasi della Retorica Antica (*inventio, dispositio, elocutio, actio e memoria*) sui cui è stato modellato.

IDEAM permette di prendere coscienza del processo creativo, di isolarne i momenti notevoli, di individuarne le funzioni chiave e di avviare correttamente le operazioni funzionali agli obiettivi prefissati. Attraverso strumenti operativi semplici, personalizzabili e orientati alla creazione di contenuti, singolarmente o in gruppo, viene attivato un movimento di "traduzione" dell'idea originaria in un oggetto concreto di natura comunicativa, espressiva, didattica ecc.

L'utilizzo del modello IDEAM si presta a diverse funzioni (organizzare il lavoro, gestire i contenuti, integrare/utilizzare le tecnologie, lavorare in modo collaborativo, tenere memoria del processo di produzione in tempi diversi, pianificare e organizzare il reperimento delle risorse, favorire l'interdisciplinarietà ecc.) e permette di approcciare la lettura/scrittura di un testo nelle sue varie manifestazioni: dal testo alfabetico tradizionale al testo digitale ipertestuale e multimediale, dal testo audiovisivo al testo orale da performare in pubblico. Per l'occasione IDEAM è stato concepito come un modello operativo a supporto di insegnanti e studenti nella produzione di *format didattici*: per gli insegnanti, il testo-lezione-in-classe; per gli studenti, il testo digitale di un elaborato multimediale.

La scelta di insistere su una soluzione poco *hi-tech* (strategie operative che risalgono all'antichità...) è stata dettata dalla volontà di affrancarsi dalla "dipendenza tecnologica" a cui i media digitali e le ICT tendono a vincolare il processo creativo. Nella convinzione che anche (soprattutto) nell'ambiente digitale si tratta di educar(si) alle potenzialità della tecnologia "mentale" sottesa ad ogni processo creativo (*knoware vs software/hardware*).

Il modello IDEAM: l'oggetto della sperimentazione

Il modello IDEAM è stato progettato per supportare il lavoro con materiali digitali di diverso formato a partire dall'attivazione di un flusso di elaborazione che prevede la generazione di contenuti originali, sia attraverso la materializzazione delle idee che attraverso l'acquisizione e la trasformazione di contenuti preesistenti. L'implementazione è molto semplice. Si tratta di un kit composto da cinque griglie di lavoro e qualche cartella per raccogliere i materiali di partenza e i contenuti prodotti. Il tutto governato da una procedura articolata in fasi operative semplici, quanto efficaci: sono le fasi previste dal canone retorico antico (*inventio, dispositio, elocutio, actio e memoria*) che danno luogo a cinque momenti operativi, relativi, rispettivamente: all'inventario delle idee, degli argomenti e dei contenuti; alla scaletta strutturata su cui modellare la logica interna dell'elaborato che si intende produrre; alla redazione delle singole parti che andranno a comporne il testo; a un format per la composizione materiale dell'elaborato; e alla raccolta e relativa archiviazione ordinata sia dei materiali che delle unità di contenuto.

Più nel dettaglio.

Inventio. Fase di ricerca e di inventario degli argomenti-chiave e dei contenuti accessori relativi al tema che si intende affrontare. È l'arcipelago tematico su cui verterà il discorso, la lezione, l'elaborato, in una parola il testo, in qualsiasi forma esso si presenti. Una griglia vuota viene utilizzata per la raccolta e la presentazione sinottica dei materiali, provenienti da diverse fonti (ricerche bibliografiche, webquest, materiali appositamente prodotti) e in diversi formati (i più comuni formati di testo, di immagine e di video, che coincidono in genere con i formati dei maggiori software di authoring raccolti nelle office suite). Vi rientrano anche annotazioni a carattere aperto (una nota-idea che costituisce un'unità a sé) e annotazioni strutturate (in forma di schedature di oggetti: caratteristiche e destinazioni di un materiale che si intende procurarsi).

Dispositio. Fase in cui l'inventario viene ordinato e gerarchizzato in modo da acquisire un'organizzazione e una struttura su cui modellare la logica interna del testo che verrà creato. I contenuti della griglia creata in fase di inventio vengono strutturati in forma tabellare al fine di ottenere una falsariga tematica e mentale da seguire (non necessariamente secondo l'ordine prefissato in questa fase) nella redazione vera e propria del testo: creazione di relazioni spaziali, temporali e di consequenzialità fra i materiali raccolti e inventariati, in modo da ottenere strutture e rappresentazioni di rapida consultazione e controllo del flusso dei contenuti; annotazioni punto per punto per verificare il materiale che si intende utilizzare, il suo possesso, la necessità di rielaborarlo, ecc.

Elocutio. Fase che prevede la redazione delle singole parti precedentemente individuate e ordinate. Gli argomenti sono stabiliti, è stata individuata la strategia generale e sono stati fissati i vari nodi da coprire. È il momento di procedere punto per punto, individuando la forma più adatta in relazione alla collocazione e al ruolo che ogni elemento ricopre nell'insieme. Ogni riga della tabella creata in fase di dispositio viene sviluppata attraverso operazioni di editing materiale dei vari contenuti: associazione testo/immagini, utilizzo di video, scelta dei formati di presentazione.

Actio. Fase di assemblaggio, in cui la tabella di elocutio si struttura e assume l'aspetto di uno o più template e si assiste alla generazione effettiva del testo elaborato: chiusura in forma fissa e immutabile destinata alla fruizione differita (testo a stampa, dispensa, learning object, ipertesto/ipermidia autoconsistente da pubblicare in ambienti online); apertura in forma di planning su cui allestire una performance (presentazioni da proiettare e forme testuali da utilizzare in classe come semilavorati che si integrano con le azioni dell'insegnante, il quale vi può integrare un percorso da seguire, dei contenuti già organizzati, degli esempi pronti all'uso, dei test da sottoporre come verifica, ecc.)

Memoria. Fase di supporto al momento operativo di tutte le altre fasi, per tenere a portata di mano la cosa giusta al momento giusto (condividendola tra tutti i membri di una comunità). Un vero e proprio sistema di gestione condivisa, collaborativa e automatizzata della conoscenza (*knowledge management strategy*) e dei contenuti (*content management strategy*). Una tabella di servizio per il "bookmarking" ragionato di luoghi e risorse del Web (da consultare all'occorrenza e far convergere/linkare nella giusta collocazione) e una cartella di archiviazione come supporto-di-salvataggio collegato a percorsi-di-richiamo delle unità di contenuto.

La LIM: un cavallo di Troia per la trasformazione della classe in ambiente digitale di insegnamento e apprendimento

Il contesto di ricerca in cui ha avuto luogo la sperimentazione di IDEAM rappresenta un caso concreto di quell' "ambiente digitale" a cui fa riferimento la Call a cui questo articolo risponde. Si tratta del progetto *CI@ssi 2.0*, l'azione del *Piano Nazionale Scuola Digitale*¹ per la sperimentazione di metodologie didattiche avanzate con l'obiettivo di "modificare gli ambienti di

apprendimento attraverso un utilizzo costante e diffuso delle tecnologie a supporto della didattica quotidiana” (Scuola digitale, n.d.). Il progetto è stato destinato a 156 classi prime di scuola secondaria di primo grado, che sono state messe in condizione di diventare classi 2.0 attraverso una dotazione finanziaria (fino a 30.000 euro) da destinare all’acquisto di laptop, tablet, lavagne interattive multimediali (LIM) e altri “arredi” coerenti con il nuovo assetto dello spazio di insegnamento e di apprendimento che si riconfigura, appunto, come ambiente digitale nella misura in cui “alunni e docenti possono disporre di dispositivi tecnologici e device multimediali e le aule vengono progressivamente dotate di apparati per la connessione ad Internet” (Scuola digitale, n.d.).

Va da sé che lo strumento centrale del *Piano Nazionale Scuola Digitale* è la LIM, concepita come un “cavallo di Troia” per l’inserimento delle ICT a scuola: così viene definita nella *Review of the Italian Strategy for Digital Schools* (Avvisati, Hennessy, Kozma, & Vincent-Lancrin, 2013) commissionata dal MIUR all’OECD. E proprio dal ruolo strategico assegnato alla LIM è opportuno far partire il discorso.

Se l’ambizione di fondo era quella di introdurre la tecnologia digitale a scuola facendo in modo di radicarla in classe, e dunque nelle attività didattiche, puntare sulla LIM si è rivelata una scelta determinante, dal momento che la storia delle tecnologie didattiche ha fatto registrare numerose proposte non andate proprio a buon fine: ipertesti, multimedia e audiovisivi in genere hanno cercato di entrare a scuola, ma televisori e VHS sono stati relegati nell’angolo più defilato della classe, proiettori e pellicole hanno preso polvere nei magazzini e i computer sono invecchiati in laboratori chiusi a chiave².

Può darsi che parte della responsabilità di quei fallimenti sia da imputare all’impreparazione e alla conseguente chiusura degli insegnanti che non ne hanno compreso l’utilità, ma è più probabile che le ragioni vadano ricercate nella scarsa praticità degli strumenti: si trattava comunque di apparecchi pensati per ambienti domestici, per utilizzi personali o comunque ricreativi. Alla LIM, invece, è già assegnato un posto in classe (la sua riconoscibilità funzionale la mette in condizione di adattarsi senza strappi al lavoro che i docenti hanno sempre svolto, l’insegnamento). Ma ogni LIM si porta dietro un computer, è collegata ad Internet ed è in grado di visualizzare contenuti audiovisivi nonché qualsiasi tipo di risorsa disponibile sul Web. In tal senso la LIM rappresenta il dispositivo chiave, in grado di mettere tutti d’accordo: ha creato un mercato ai produttori dei vari *device* e ha offerto una preziosa opportunità al mondo dell’editoria; resta da stabilire se a giovare sono stati anche gli insegnanti e gli studenti. Ma a questo proposito è bene ascoltare la voce dei diretti interessati passando la parola agli insegnanti impegnati nelle azioni formative.

Voci dall’ambiente di sperimentazione

Nella fase iniziale delle azioni di inserimento delle LIM nella scuola italiana, pochi insegnanti sapevano cosa fosse materialmente il dispositivo, cosa implicasse la sua introduzione in classe e cosa aspettarsi dal suo utilizzo in chiave didattica. La comunicazione sulla LIM era appannaggio delle narrazioni istituzionali dei decisori politici e promozionali dei soggetti del mercato, a cui si aggiungevano quelle dei ricercatori della prima ora. Tutte voci, ognuna a proprio modo, “partigiane”, spesso confuse e soprattutto non ancora sufficientemente documentate, che scivolavano inevitabilmente nel partito preso o nell’ideologia, ingenerando banalizzazioni che durante la fase di formazione sono state sistematicamente decostruite. In tal senso si rivela significativo prendere in considerazione i discorsi dei protagonisti delle prime azioni formative, per coglierli nel momento in cui si costituiscono sulla scorta di un’esperienza materiale e di un utilizzo consapevole della LIM in classe. È quello che ha fatto Laura Parigi, ricercatrice di INDIRE che è

andata a consultare le conversazioni avviate nelle community costituite da insegnanti in veste di corsisti negli ambienti online dedicati alla formazione all'uso delle LIM durante l'anno scolastico 2009-2010 (Parigi, 2011). L'indagine prende in considerazione i messaggi postati tra il 17 settembre 2009 e il 3 gennaio 2010 e permette di farsi un'idea di quali erano "le aspettative, le credenze e gli atteggiamenti" nei confronti dello strumento: entusiasmo, perplessità e rassegnazione; confusione, ma anche tanta lucidità.

Se i discorsi istituzionali predicavano il coinvolgimento motivazionale delle LIM nei confronti degli studenti (attratti da un linguaggio a loro più familiare), dai discorsi degli insegnanti emerge maggiore consapevolezza quando si argomenta che la LIM è, sì, in grado di facilitare l'apprendimento perché cattura l'attenzione degli alunni, ma complica l'insegnamento perché accentua il distacco generazionale. Vi è poi la difficoltà tecnica, che non va sottovalutata nella fase iniziale che stiamo prendendo in considerazione. Tanto più che le rassicurazioni a proposito della facilità d'uso della LIM diventano funzionali all'acquisto di consapevolezza nei confronti del suo utilizzo didattico. Non mancano infine le credenze metodologiche, ma le vedremo più avanti, al momento importa registrare che anche a questo proposito si registrano discorsi incentrati su preoccupazioni di profonda lucidità. La LIM distrae dalla concentrazione necessaria al processo lineare di acquisizione di conoscenze oppure permette di superare i limiti di una tale impostazione a vantaggio di approcci innovativi? La domanda rimane inesausta, ma emerge con decisione che un conto è se la LIM diventa antagonista alle metodologie tradizionali, un altro è quando diventa antagonista all'insegnante ("Se il posto della lavagna tradizionale verrà preso da quella digitale, cambierà il ruolo dell'insegnante"), un discorso che testimonia la radicata consapevolezza che l'insegnante non può essere sostituito da nessuna innovazione tecnologica ("Le LIM saranno lo strumento del futuro, ma i docenti restano una risorsa insostituibile").

L'analisi di Laura Parigi si focalizza sulla fase iniziale delle azioni di formazione dedicate alle LIM, ma un'operazione analoga potrebbe essere utile condurla sul corpus di post e articoli a firma degli insegnanti che avevano portato a termine la formazione: a mano a mano che i primi insegnanti hanno avuto occasione di sperimentarne la tecnologia, sul Web cominciarono a comparire blog tematici che moltiplicavano la portata delle azioni formative condividendo risorse e informazioni di documentazione delle esperienze di cui a fare tesoro erano i colleghi insegnanti che alle formazioni non avevano ancora partecipato. In questo modo, dopo le aspettative nei confronti dello strumento diventerebbe possibile conoscere gli stili di utilizzo. E sarebbe altresì interessante verificare nelle testimonianze raccolte l'adesione o lo scarto nei confronti delle teorizzazioni metodologiche per le quali la LIM rappresenta l'elemento chiave del processo di apprendimento: attorno ad essa si andrebbero a costituire ambienti di apprendimento orientati verso pratiche di *cooperative learning* nonché verso una riorganizzazione funzionale del setting, inteso come spazio fisico (la classe di fronte alla grande superficie della LIM), come spazio cognitivo e relazionale (in cui diventa necessario stabilire, distribuire e governare i ruoli) e come spazio metodologico (i gruppi dei pari attorno alla superficie degli schermi di altri dispositivi su cui le risorse della LIM sono in grado di migrare).

Gli script invisibili: un problema di digital writing...

È in questo contesto (le azioni formative rivolte all'introduzione della LIM in classe) e con questi attori (gli insegnanti che hanno partecipato alle prime edizioni di queste azioni) che è stato progettato e sperimentato il modello IDEAM. Il concept è infatti il risultato delle esperienze maturate all'interno del *Communication Strategies Lab*³ dai ricercatori impegnati con successo nell'organizzazione e conduzione di corsi di perfezionamento e di aggiornamento professionale

dedicati all'utilizzo delle superfici interattive e frequentati con grandissima affluenza da insegnanti provenienti da tutte le regioni.

A partire dal 2007, anno di attivazione della prima edizione del corso di perfezionamento "Comunicare e insegnare con la lavagna multimediale interattiva (LIM)", fino all'ultima edizione del 2010, sono state numerosissime le lezioni a cui ho avuto modo di assistere (tenute da tecnici delle case produttive, da docenti pionieri, da sviluppatori di software autore, ecc.). Domande e risposte vertevano sui dispositivi più diversi: voci che informavano sulla formidabile efficacia dei tablet, altre che paventavano l'avvento dei tavoli interattivi, altre ancora che profetizzavano il mobile learning, ma l'oggetto di interesse maggiore era chiaramente rappresentato dalle LIM.

Con uno stato d'animo oscillante tra l'entusiasmo e il disappunto, ho ascoltato discussioni le più varie sulle superfici interattive: "Basta introdurre la LIM entra in classe per trasformarla in un ambiente digitale?", "Cosa cambia e come?", "Perché e a quali condizioni?". I discorsi di Luca Toschi nelle lezioni introduttive ai corsi di cui sopra mi hanno aiutato a mettere a fuoco la questione da un punto di vista differente. Proviamo a leggerne i passaggi emblematici, perché il modello IDEAM dedicato all'utilizzo delle LIM in classe ha preso corpo a partire da queste suggestioni⁴.

In riferimento alla LIM i docenti iscritti ai corsi si sentivano dire: "Vi diremo come funziona. Da dove si accende e da dove si spegne. Ma come usarla bene in classe sarete voi a spiegarcelo. Perché siete voi a saperlo". E ancora: "Noi abbiamo invitato i produttori e i tecnici. Gli sviluppatori di software e i pionieri tra i vostri colleghi. Ora però facciamoci venire delle idee".

E sullo stesso tono, in riferimento alle ICT in genere, ma in relazione all'ambiente classe: "Riportiamo i buoi davanti al carro e chiediamoci "Dove vogliamo condurlo?", "Cosa vogliamo trasportare? Dove e perché?" E, ancora, "Per chi?" Oppure: "Dobbiamo porci le domande giuste. Perché quel carro si rivela spesso un aratro. Un espediente per farci sperimentare tecnologie lanciate sul mercato. Chiediamoci allora quale terreno stiamo arando e cosa ci vogliamo coltivare! Coltiviamo ciò di cui abbiamo bisogno!".

Inizialmente il mio background formativo (studi di storia e critica del cinema) mi portava a fraintendere (ma forse sarebbe meglio dire "a limitare") la superficie interattiva della LIM come frame di rappresentazione socializzata e come spazio di messa in scena di contenuti. Se sono riuscito a comprendere a fondo il discorso di Toschi lo devo al fatto che le sue parole hanno richiamato alla mia memoria una delle lezioni più importanti che ho avuto modo di recepire durante i corsi universitari di storia e critica del cinema, quando ho imparato che

fare cinema è come andare in bicicletta: guai a concepire il mezzo come condizione di possibilità per raggiungere le tue mete; finisce che compri una bicicletta e impari a condurla speditamente, magari anche su una ruota sola; salvo accorgerti, infine, di non saper più dove volevi andare, né chi portare con te.⁵

Non è forse questo l'equivoco di cui rischiano di cadere vittime gli insegnanti che nella classe allestita come ambiente digitale si ritrovano alle prese con le ICT? Sottoposti a sessioni formative all'uso di hardware ingombranti (LIM, tavoli interattivi) o discreti (tablet, smartphone) e di software sistematicamente (e incompatibilmente) proprietari. Rassicurati che la bicicletta ha la pedalata assistita, e una volta avviata gli permetterà di procedere spediti. Salvo condurli lontano dalle loro mete. E da quelle dei loro studenti.

È un problema di "invisibili script" (Toschi, 2011), ovvero di quell'insieme di questioni che all'interno *del Communication Strategies Lab* sono oggetto di ricerca e di sperimentazione nell'area intitolata al *digital writing*. Si tratta di teorie, pratiche e ricerche che sono sì da ascrivere

alla dimensione digital della scrittura (dagli ipertesti⁶ alla testualità dei database), ma che hanno a che fare con una dimensione decisamente più vasta. Detto altrimenti, *digital writing*, al di là degli equivoci nominalistici che determinano situazioni divertenti (e imbarazzanti), non può essere ridotto alle istruzioni all'uso del software ("se hai un problema con il word processor rivolgiti ai ragazzi del Toschi") o peggio ancora al funzionamento degli hardware ("i ragazzi del Toschi aggiustano i computer") né coincide con format di scrittura assistita secondo procedure in forma di wizard e/o approcci che rispondono a logiche da *fill in the blank*. La questione del digital writing va collocata oltre il digitale informatico, in una prospettiva che, nel volume *La comunicazione generativa*, Toschi (2011) definisce come "digitale naturale", perché si attesta sugli strumenti di "scrittura e lettura digitale della realtà" e sui "testi sociali" che ne conseguono. E allora ragionare in termini di digital writing a proposito della trasformazione degli ambienti di apprendimento significa partire dal testo sociale della lezione in classe, agito dagli insegnanti in forza della loro professionalità, competenza, preparazione.

Per dirla con le parole di Zeleny (1990), nell'ambiente digitale la tecnologia è di tipo "superiore" e impone di prendere in seria considerazione quel patrimonio intangibile di "knoware" (o "brainware") che va ad interagire con l'hardware e il software secondo relazioni circolari e non gerarchiche. Se l'hardware rappresenta i "mezzi per svolgere i propri compiti in direzione degli obiettivi", il software rappresenta "il modo in cui svolgere i propri compiti e raggiungere gli obiettivi servendosi di un determinato hardware", ma è in termini di knoware che si definisce "che cosa usare nello svolgere i propri compiti, e come, quando, dove? Quali compiti scegliere e perché?".

Ne consegue che conoscere programmi, algoritmi, regole d'uso e di comportamento non basta. E se fare cinema è come andare in bicicletta, utilizzare le ICT può essere inteso come andare in macchina: "Un'automobile ha un hardware chiaramente identificabile: una particolare organizzazione fisio-logica delle componenti che la distingue ad esempio da una motocicletta. Il suo software risponde a una domanda: come farla funzionare in maniere differenti e in condizioni differenti? Allo scopo esistono i manuali di uso e di manutenzione. Il suo brainware è costituito invece dalle decisioni su dove andare, su quale strada prendere, sul quando e sul perché andare in quel luogo... le risposte a queste domande devono venire in ultima istanza dalla conoscenza umana, dai propri fini e dalle proprie preferenze". Sono ancora parole di Zeleny, e anzi può risultare significativo l'esercizio di rileggere qualche passo in più in riferimento alla LIM:

Hardware: l'apparato fisio-logico di una determinata tecnologia (gli attrezzi e i congegni meccanici); i mezzi per svolgere i propri compiti in direzione degli obiettivi. L'hardware non si riferisce soltanto a una struttura fisica delle componenti, ma anche alla loro organizzazione logica generale.

Software: l'insieme di regole, di linee di condotta e di tecniche necessarie per l'utilizzazione dell'hardware (programmi, algoritmi, regole d'uso e di comportamento); il modo in cui svolgere i propri compiti e raggiungere gli obiettivi servendosi di un determinato hardware.

Braiware (knoware): gli scopi, le applicazioni e le giustificazioni dell'uso dell'hardware e del software. Che cosa usare nello svolgere i propri compiti, e come, quando, dove? Quali compiti scegliere e perché?"

Resoconto della sperimentazione

A questo punto abbiamo tutti gli elementi per prendere in considerazione il significato profondo dell'adozione del modello IDEAM nel contesto di un ripensamento della formazione e della didattica nell'ambiente digitale. Prima però è opportuno ripercorrere nel dettaglio le tappe della sperimentazione di IDEAM. Le occasioni sono state due.

La prima con i corsisti del modulo *Strategie di comunicazione e linguaggi* (docenza a cura del prof. Luca Toschi, tutoring a cura mia) presso l'Università *IUL - Italian University Line* per l'anno accademico 2009-2010, sia nell'indirizzo umanistico (*Trasformare gli ambienti di apprendimento*) che nell'indirizzo scientifico (*Ambienti di apprendimento per la Matematica*).

Gli iscritti erano in larga parte insegnanti alla ricerca di formazione all'utilizzo delle ICT in chiave didattica, molti dei quali erano già a conoscenza dei corsi di aggiornamento dedicati dal *Communication Strategies Lab* alle superfici interattive, per cui non è difficile immaginare che la domanda formativa vertesse su approfondimenti relativi alla corretta gestione dell'introduzione della LIM in classe. A tal fine IDEAM è stato proposto come modello operativo a cui gli insegnanti potevano attenersi per la realizzazione dell'elaborato di fine corso, il che ha rappresentato una vera e propria messa a punto dello strumento grazie al numero elevato di feedback che è stato possibile raccogliere.

La sperimentazione si è infatti concretizzata in un lavoro molto intenso di supporto all'utilizzo di IDEAM condotto utilizzando gli ambienti di comunicazione offerti dalla piattaforma di e-learning adottata dalla *IUL - Italian University Line*: forum di discussione, cartelle di condivisione di file, messaggistica in sincrono, videoconferenze ecc.

Più nel dettaglio i numeri di questa prima sperimentazione sono i seguenti:

- 3 mesi di lavoro (dal 10 luglio 2010 al 18 ottobre 2010, ovvero la fase finale del modulo *Strategie di comunicazione e linguaggi*);
- 3 thread di discussione (uno su ognuno dei 3 forum attivi sulla piattaforma *IUL*) dedicati specificamente al tutoraggio delle fasi di produzione degli elaborati di fine modulo;
- 77 corsisti attivi su un totale di 97 (l'adozione di IDEAM era facoltativa, e in 20 non hanno ritenuto di servirsene);
- 288 discussioni aperte, per domande, segnalazioni o richieste varie (131 del tutor e 157 dei corsisti), per un totale di 420 messaggi;
- 63 elaborati prodotti (meno del numero dei corsisti attivi perché alcuni hanno costituito gruppi di lavoro);
- una media di 7 documenti per ciascun elaborato, per una produzione totale di oltre 400 documenti (è in fase di implementazione un repository di pubblicazione);
- 2 tesi di laurea incentrate su IDEAM, in una delle quali se ne proponeva l'adozione come strumento di progettazione per il Consiglio di classe.

Contemporaneamente a questa esperienza è stata attivata e condotta la seconda occasione di sperimentazione del modello IDEAM, relativa all'intervento del *Communication Strategies Lab* nell'azione *CI@ssi 2.0*, che ha permesso di attivare un confronto con gli insegnanti delle classi toscane partecipanti al progetto. La proposta prevedeva di servirsi di IDEAM per progettare l'allestimento della loro classe come ambiente digitale, orientando le scelte a partire da una riflessione sui contenuti che sarebbero stati creati dagli insegnanti (le lezioni) e dagli studenti (gli elaborati previsti durante l'anno scolastico). Il che ha permesso loro di affrontare l'insidia di una deriva tecnologica della preziosa occasione rappresentata dal progetto *CI@ssi 2.0*.

È quello che è, ad esempio, accaduto nel distretto scolastico di Los Angeles, che nel 2013 ha dato il via a un programma che prevedeva di mettere un tablet nelle mani di ognuno dei suoi 650.000 studenti. Un programma "di marca", incentrato sul tablet di Apple e sui contenuti di Pearson, ma che meno di due anni dopo si è rivelato uno scandalo - per *Mashable.com* uno "shitshow" (LA's 'iPad for every student' program, 2015), che ha portato alla richiesta di un

rimborso di 1,3 miliardi di dollari nei confronti di Apple e Pearson e ha visto sottoporre i funzionari del distretto scolastico a un'indagine sull'utilizzo dei fondi per il progetto.

Elementi di conoscenza raccolti

Torniamo all'Italia e proviamo a mettere a fuoco il senso della sperimentazione di IDEAM in relazione all'utilizzo della LIM in classe.

Abbiamo visto che la formazione degli insegnanti non può limitarsi alle istruzioni d'uso, anche se il funzionamento tecnologico rappresenta una criticità di cui tenere conto. E che un discorso analogo vale anche per le competenze all'uso del software: non basta sapersi destreggiare con i motori di ricerca, essere in grado di utilizzare il word processor, i programmi di presentazione e magari anche il software di authoring proprietario della LIM installata in classe; c'è ad esempio la questione della multimedialità, la LIM resta un grande schermo, in cui anche la visualizzazione di un testo alfabetico è questione di competenze (di base) relative al linguaggio visuale (immagini, fotografie e illustrazioni, filmati e animazioni). Insomma, educar(si) nell'ambiente digitale chiama in causa la necessità di cimentarsi con una pluralità di linguaggi e di operazioni anche molto lontane tra loro.

Partiamo dal problema delle fonti dei materiali, da saper cercare, classificare e analizzare. Sul Web sono facilmente reperibili risorse di ogni natura, ma il tempo impiegato per cercarle, classificarle e archivarle (MEMORIA) va concepito come un investimento nei confronti delle lezioni che verranno, nonché della qualità e dell'efficacia del prodotto che ne consegue (ELOCUTIO). Solo così, al netto dell'effetto "death by Power Point", la LIM sarà in grado di determinare un arricchimento dell'evento-lezione (ACTIO), e un valore aggiunto alla dimensione verbale e alle doti evocative dell'insegnante o delle storie oggetto di lezione.

Ma non basta saper trovare risorse (INVENTIO), occorre essere in grado di servirsene efficacemente (IDEAM come strategia organizzativa e di knowledge management). Perché impiegare efficacemente risorse multimediali richiede competenze, abilità e tempo di composizione (ELOCUTIO). E poi bisogna essere in grado di governarle opportunamente durante lo svolgimento di una lezione (MEMORIA). I contenuti della LIM sono centrifughi rispetto alla sua superficie, devono richiamare, prevedere, accompagnare una gestione in presenza da parte dell'insegnante (ACTIO) e un'adeguata ricezione da parte degli studenti, da coinvolgere non solo dal punto di vista della riflessione in accezione passiva, ma attivandone anche l'attenzione e l'interazione (ACTIO anche questa).

E qui entra in gioco la dinamica della gestione dell'autorevolezza dell'insegnante, che rischia di vedersi ridimensionata, soprattutto di fronte al flusso di contenuti che, potenziato dalla superficie interattiva della LIM, tende ad usurpare il focus dell'attenzione e a sostituirsi al flusso del discorso, in primo luogo quando si tratta di contenuti video, ma non solo. Si tratta di prendere coscienza che gli elementi e le caratteristiche che rappresentano la forza di suggestione della LIM ne rappresentano nello stesso tempo anche una criticità da tenere in considerazione: le grandi dimensioni accentrano l'attenzione sullo schermo, ma non è detto che ciò che campeggia sulla superficie della LIM coincida con l'argomento della lezione.

In tal senso non sono infondate le riserve sulla frontalità della lezione condotta alla LIM, con il rischio di attivare relazioni a carattere gerarchico-trasmissivo, reso ancora più insidioso perché realizzato con un supporto che può contare sulle dimensioni, ma anche e soprattutto sulle grammatiche e sui testi della comunicazione commerciale e propagandistica veicolata dal cinema prima e dalla televisione poi. Tutto ciò per ribadire che il rafforzamento della dimensione audiovisiva non deve far passare in secondo piano la performatività della lezione (ACTIO), il che

apre a ulteriori riflessioni sulla necessità di rafforzare le competenze “naturalì” dell’insegnante, che sono competenze di comunicazione formativa (Cambi, & Toschi, 2006); tutto il resto è conoscenza disciplinare.

Conclusioni

La proposta di far seguire agli insegnanti il percorso IDEAM va intesa come una chiamata ad attivare un dispositivo di straniamento nei confronti della trasparenza del processo di produzione di un testo e delle insidie ideologiche che ne conseguono, in modo da prendere coscienza degli automatismi sottesi a gesti consueti e delle procedure che in genere passano inosservate, non tanto per cancellarle, quanto per governarne la preziosa forza generativa. IDEAM è un invito a lavorare sulla LIM riconsegnando visibilità a tutta una serie di operazioni invisibili, naturalizzate nelle pratiche in classe, ma che diventa possibile riconsiderare nella loro componente di costruzione, culturale, ideologica, storica. Per rileggerle e, all’occorrenza, riscriverle.

A vantaggio di tutte le parti in causa. Da coloro che passano le giornate in classe davanti alle nuove superfici interattive, a coloro che in aula non hanno mai avuto la fortuna di metterci piede, e probabilmente non hanno mai avuto occasione di utilizzare una lavagna di ardesia, ma a cui abbiamo dato delega, a Roma come a Bruxelles, di decisori politici, finanziari e pedagogici. Che poi è anche un modo per non lasciarli soli e disarmati.

Lo scenario teorico

Per inquadrare teoricamente l’oggetto di questo articolo occorre risalire fino alla *Retorica* di Aristotele, e da lì scendere di tappa in tappa attraverso la trattatistica greca, latina, ellenistica e medioevale, e giù fino a quella francese del Grand Siècle e del Settecento, per arrivare a Perelman e al contesto contemporaneo. Compatibilmente con i limiti di spazio concessi in questa sede, ci si limiterà a rilevare come, con lo sviluppo e la diffusione dei digital media, che fanno oggi registrare una profonda ridefinizione delle pratiche di linguaggio, ritrova legittimità a una seria riconsiderazione della retorica, intesa, con Barthes (1972), come metalinguaggio che assume il discorso come linguaggio oggetto.

In tal senso il canone retorico rappresenta un framework teorico-analitico senza tempo, che pur storicamente determinato resta ancora valido nella misura in cui si mostra in grado di ridefinirsi continuamente e quindi di rispondere alle diverse situazioni in cui, con alterna fortuna ed efficacia (penso alle derive della retorica normativa), viene chiamato in causa.

Un framework antico per una situazione contemporanea

In primo luogo, va da sé, la retorica come arte della composizione e dello stile non può che trovare applicazione in relazione all’authoring e alla scrittura nella sua dimensione digital. Dal momento che nell’ambiente digitale il nostro discorso si attesta su una pluralità di format (utilizzo questo termine per riferirmi all’arcipelago di nuovi strumenti, canali, supporti, codici, linguaggi, generi, ecc.) e determina una fenomenologia delle testualità molto vasta e variegata (dalle pagine web ai blog ai videogiochi, dalle e-mail ai forum ai wiki, dall’audiovisivo digitale al fotoritocco, ecc.), la furia classificatoria che da sempre anima la retorica è costretta a un incremento esponenziale. Ma l’importanza di una corretta impostazione retorica della necessità di educar(si) nell’ambiente digitale emerge anche se ci limitiamo a prendere in considerazione i due software di authoring più

noti e diffusi, Word e PowerPoint, che assolvono l'ingrato compito di veicolare la mole più consistente di testualità digitale dedicata all'ambito professionale e formativo, facendosi inevitabilmente bersaglio della maggior parte delle critiche da parte degli utenti per quanto concerne la loro usabilità e delle più aspre riserve per quanto riguarda la qualità dei risultati.

Detto altrimenti, il framework retorico si rivela funzionale a inquadrare le condizioni di possibilità del digital writing, sia in relazione agli strumenti che in relazione alle pratiche.

Per quanto riguarda i primi è opportuno rilevare come nell'ambiente digitale il processo di authoring tenda a configurarsi in modalità wizard: penso ai template e alle tecnologie assistive (e predittive: *Google Instant*) della discorsività scritta, o, per quanto riguarda la dimensione visuale, alla disponibilità di filtri ed effetti preimpostati che possiamo applicare alle nostre fotografie, con il sospetto che l'incremento della produttività avvenga a discapito della creatività.

Per quanto riguarda le seconde, il framework retorico trova applicazione innanzitutto nei confronti del web writing inteso come content curation (e dunque come processo di raccolta, organizzazione e presentazione di informazioni e contenuti relativi a un particolare argomento o area di interesse), così simile alle condizioni di possibilità delle pratiche di scrittura formalizzate dal canone retorico medievale, in cui era previsto uno *scriptor*, che si limitava a ricopiare, un *compiler*, che poteva aggiungere a ciò che ricopiava brani di altre autorità, un *commentator*, che interveniva nel testo ricopiato ma giusto per renderlo comprensibile e un *auctor*, che si esprimeva solo appoggiandosi sull'autorità di idee altrui. Se nell'ambiente medievale le azioni di scrittura si relazionavano in maniera gerarchica e reverenziale nei confronti del testo antico, nell'ambiente digitale le azioni di scrittura si relazionano a un testo collettivo, equivocamente percepito come già dato (Da sempre? Per sempre?): sul Web trovi tutto, basta saperlo cercare. È la dimensione di authoring del browsing. Quella dimensione in cui pratiche come il webquest possono rivelarsi funzionali ad educar(s)i nell'ambiente digitale. Quella dimensione nei cui confronti diventa oltremodo significativo concepire una retorica della lettura più che della scrittura. I nostri atti di consultazione (lettura) del Web sono il risultato di atti di scrittura, che si attestano su più livelli, da quello più concreto, quando provvediamo a comporre le query più efficaci per interrogare i motori di ricerca, a quello meno evidente: quando di link in link attualizziamo le potenzialità del grande ipertesto globalmente che è il Web, stiamo scrivendo o leggendo?

Non è comunque esclusivamente in relazione all'authoring che il framework retorico permette di ottenere risultati di rilievo. La pacifica efficacia di inventio, dispositio ed elocutio non deve lasciare in ombra l'importanza della pratica della memoria e del momento dell'actio. Ha ancora molto senso interrogarsi sulla memoria come strategia di comunicazione e di composizione, dal momento che l'automazione della ricerca sembra garantire la possibilità, all'occorrenza, di richiamare qualsiasi elemento con l'istantanea facilità di una query in grado di scendere in profondità nel corpo del testo e di farvi riferimento e con la semplicità del click a cui segue la destinazione di un collegamento ipertestuale. E ha ancora molto senso adottare una prospettiva retorica in termini di actio per riflettere sulla dimensione performativa delle forme digitali di discorsività: applicando, ad esempio, il framework retorico in relazione all'oralità di ritorno (Ong, 1982) che caratterizza l'ambiente digitale, in cui le pratiche di discorso, pur fondandosi su inedite dimensioni della scrittura (email, web, chat, wiki, socialnetwork, ecc.), ritrovano l'immediatezza dell'oralità, simultanea, partecipata, socializzata. In altre parole, nell'ambiente digitale il contesto si presenta profondamente trasformato, ma le questioni centrali della pratica retorica, relativamente ai pubblici, allo scopo e all'occasione del discorso, rimangono immutate, e l'arte di persuadere e di commuovere trova applicazione in relazione all'*audience appeal* su cui si fonda il *market success*. È il canone retorico come strategia di marketing in chiave digital (email marketing, web marketing, social media marketing), una prassi che paga, oggi come nell'VIII secolo, quando, fuori dal

contesto delle scuole monacali, giovanissimi maestri conducevano con animo concorrenziale iniziative di formazione all'arte della retorica (Abelardo sfida il suo maestro, conquista il suo pubblico, pagante, e fonda una scuola propria): come afferma Barthes (1972, p. 30), nel contesto dell'insegnamento retorico "la struttura agonistica coincide con la struttura commerciale" e i "combattenti di idee" sono anche "concorrenti professionali".

Digital rhetoric

Terminiamo qui questo rapida, e incompleta, panoramica di suggestioni teoriche, ma non senza accennare al concept *digital rhetoric*, che in area statunitense rappresenta un'etichetta per un ambito interdisciplinare riconosciuto anche nel contesto accademico. In *Digital rhetoric: Toward an Integrated Theory*, Zappen (2005) raccoglie la letteratura sulla retorica in relazione ai digital media, dalle ricerche orientate all'individuazione dei loro tratti fondamentali (Fagerjord, 2003; Gurak, 2001; Manovich, 2001) agli studi in cui le strategie retoriche vengono ripensate e riconfigurate in relazione all'ambiente digitale (Fogg, 2003; Gurak, 1997; Warnick, 2002; Welch, 1999) e a molto altro ancora, notando come questo corpus bibliografico costituisca di fatto in una vera e propria teoria generale della retorica digitale, che estende ai nuovi contesti le acquisizioni della retorica tradizionale.

Al breve paper in cui Zappen (2005) "calls for an integrated theory of digital rhetoric", risponde Eyman (2015) nel recentissimo *Digital rhetoric: Theory, Method, Practice*, uscito nella serie *Digital Humanities* della University of Michigan Press. Uno studio vasto e articolato, che mette a sistema un gran numero di studi sull'argomento, provvedendo a una serie di distinzioni utili, non tanto a una legittimazione ormai evidente della retorica in chiave digital ("Studies of digital rhetoric help to explain how traditional rhetorical strategies of persuasion function and how they are being reconfigured in digital spaces", Zappen, 2005), quanto a un approfondimento e a un'analitica delimitazione di campo. Oltre a una definizione della digital rhetoric intesa come "application of rhetorical theory (as analytic method or heuristic for production) to digital texts and performances", Eyman provvede ad evidenziare le principali attestazioni della retorica digitale, completando la fenomenologia identificata da Zappen (2005). Abbiamo dunque: l'impiego delle strategie retoriche per la produzione e l'analisi di testo digitale, per l'identificazione delle caratteristiche, delle affordances e limiti dei new media, per la formazione delle digital identities e per la creazione di social communities; ma anche proposte, altrettanto interessanti, indirizzate allo sviluppo di una retorica della tecnologia e all'indagine ideologica e culturale delle opere digitali, fino ad arrivare alla retorica delle reti e alla retorica degli "interlocutori digitali" (software agents o "spimes"). Da segnalare inoltre l'inquadramento interdisciplinare della *digital rhetoric*, che se da un lato può avvalersi del contributo metodologico e teorico di una vasta gamma di discipline ad essa storicamente correlate, dall'altro è in grado di supportare lo sviluppo di numerosi ambiti di ricerca (sia nel settore delle nuove tecnologie che nel settore delle scienze umane e sociali), che Eyman passa in rassegna sotto la formula *Digital rhetoric and...: Digital Literacy; Visual Rhetoric; New Media; Human-Computer Interaction; Critical Code Studies; Digital Humanities; Internet Studies*.

Nota biografica

Gianluca Simonetta è un assegnista di ricerca (SPS/08) presso il Communication Strategies Lab del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Firenze. All'interno del CSL cura e sviluppa ricerche e progetti inerenti al Digital writing per la Comunicazione organizzativa e per il

Knowledge management, spaziando dallo studio di un modello alla sua applicazione nelle aree della formazione e dell'impresa. Attento anche alla progettazione di ambienti di comunicazione orientati al lavoro di gruppo, alla partecipazione e alla facilitazione dei processi comunicativi, studia e analizza i linguaggi e le strategie di comunicazione connesse con i nuovi media, dal web writing all'Augmented Reality. Conoscitore dei linguaggi di programmazione e delle tecnologie per la scrittura digitale e il multimedia: è sceneggiatore, content author e progettista di interfacce e oggetti multimediali, in ambito scolastico ed enterprise. Contact: gianluca.simonetta@unifi.it.

Bibliografia

- Avvisati, F., Hennessy, S., Kozma, R. B., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Review of the Italian Strategy for Digital Schools, *OECD Centre for Educational Research and Innovation*. Preso da: <http://www.oecd.org/edu/ceri/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%2090.pdf>
- Barthes R. (1964). Rhétorique de l'image. In *Communications*, n. 1, vol. 4, pp. 40-51.
- Barthes R. (1972). *La retorica antica. Alle origini del linguaggio letterario e delle tecniche di comunicazione*. Milano: Bompiani. (ed. or. 1958).
- Barthes R. (1988). La morte dell'autore. In *Il brusio della lingua. Saggi critici IV*. Torino: Einaudi. (ed. or. 1986).
- Bolter, J. D. (1990). *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Burke K. (1966). *Language as Symbolic Action: Essays on Life, Literature and Method*. University of California Press.
- Eyman, D. (2015). *Digital rhetoric: Theory, Method, Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fagerjord, A. (2003). *Rhetorical Convergence: Studying Web Media*. In G. Liestøl, A. Morrison, & T. Rasmussen (Eds.). *Digital Media Revisited: Theoretical and Conceptual Innovation in Digital Domains*. Cambridge: MIT Press.
- Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Foucault, M. (1969). Qu'est-ce qu'un auteur?. *Bulletin de la Société française de philosophie*, 63, 73-104.
- Gurak, L. J. (1997). *Persuasion and Privacy in Cyberspace: The Online Protests over Lotus MarketPlace and the Clipper Chip*. New Haven: Yale UP.
- Gurak, L. J. (2001). *Cyberliteracy: Navigating the Internet with Awareness*. New Haven: Yale UP.
- LA's 'iPad for every student' program is a complete sh*tshow (2015). Preso da <http://mashable.com/2015/04/17/la-ipad-schools-scandal/#SOkoEBYFGuqD>
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Leonardo. Cambridge: MIT Press.
- McCorkle, B. (2012). *Rhetorical Delivery as Technological Discourse: A Cross-Historical Study*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the word*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Parigi, L. (2011). *Quello che si dice della LIM. Atteggiamenti, credenze, aspettative degli insegnanti nella fase iniziale di adozione*. Preso da: http://www.scuola-digitale.it/prog_ansas/lim/quello-che-si-dice-della-lim-atteggiamenti-credenze-aspettative-degli-insegnati-nella-fase-iniziale-di-adozione/

- Perelman, C. (1977). *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca L. (1958). *La nouvelle rhétorique. Traité de l'Argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France
- Scuola Digitale. (n.d.). Preso da: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/classi_2_0
- Toschi, L. (1996). *Hypertext and authorship*. In Numberg G. (Ed.). *The Future of the book*. Berkeley: University of California Press.
- Toschi, L. (2001). *La comunicazione multimediale*. In L. Toschi (a cura di). *Il linguaggio dei nuovi media. Content design per il Web e il multimedia*. Milano: Apogeo.
- Toschi, L. (2005). *La scuola come medium*. In E. Cheli, M. Morcellini (a cura di). *La centralità sociale della comunicazione: da Cenerentola a principessa: scritti in onore di Gilbero Tinacci Mannelli*. Milano: Franco Angeli.
- Toschi, L. (2005). *Nebbie, venti e paratesti. Comunicare digitale e sceneggiare infinito*. In M. Santoro, M. G. Tafani (a cura di). *I dintorni del testo*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Toschi, L. (2006). *La comunicazione generativa. Ipotesi per un modello*. In F. Cambi, L. Toschi (a cura di). *La comunicazione formativa*. Milano: Apogeo.
- Toschi, L. (2011). *La comunicazione generativa*. Milano: Apogeo.
- Turkle, S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon.
- Warnick, B. (2002). *Critical Literacy in a Digital Era: Technology, Rhetoric, and the Public Interest*. Mahwah: Erlbaum.
- Warnick, B. (2005). Looking to the Future: Electronic Texts and the Deepening Interface. *Technical Communication Quarterly*, 14(3), 327–333
- Welch, K. E. (1999). *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*. Cambridge: MIT P.
- Zappen, J. P. (2005). Digital rhetoric: Toward an Integrated Theory. *Technical Communication Quarterly*, 14(3).
- Zappen, J. P. (2004). *The Rebirth of Dialogue: Bakhtin, Socrates, and the Rhetorical Tradition*. Albany, NY: State University of New York Press
- Zeleny M. (1985). *La gestione a tecnologia superiore e la gestione della tecnologia superiore*. In G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Studio Azzurro. (2011). *Studio Azzurro. Musei di narrazione. Ambienti, percorsi interattivi e altri affreschi multimediali*. Milano: Silvana Editori.

Note

¹ Accanto a *Cl@ssi 2.0*, il Piano Nazionale Scuola Digitale ha previsto il Piano LIM, il *progetto Scuol@ 2.0* e il *progetto Editoria Digitale Scolastica*.

² Secondo i dati della *Review of the Italian Strategy for Digital Schools* (Avvisati, Hennessy, Kozma, & Vincent-Lancri, 2013), oltre il 75% dei computer in dotazione nelle scuole italiane è ancora collocato in aule laboratorio.

³ Il gruppo di ricerca a cui bisogna accreditare la progettazione e la sperimentazione di IDEAM è costituito da tutti coloro che fanno parte della comunità di ricerca costituita attorno al *Communication Strategies Lab* sotto la direzione di Luca Toschi: chi scrive, dunque, ma insieme a Lorenza Orlandini, Stefania Chipa, Camilla Lastrucci e Gianluca Torrini, che all'epoca erano assegnisti di ricerca all'interno del *Communication Strategies Lab*; ma anche Alessandra Anichini, Laura Parigi, Giorgio Cognigni e Virginio Sala che del *Communication Strategies Lab* hanno fatto parte in passato e che continuano a collaborare attivamente; e infine Arrate Cia, Eugenio Pandolfini, Marco Sbardella, insieme ad Ilaria Marchionne, Viola Davini, Matteo Coppi, che attualmente collaborano alle ricerche del *Communication Strategies Lab* in veste, rispettivamente, i primi tre di assegnisti di ricerca e gli ultimi tre di dottorandi; senza dimenticare gli insegnanti che hanno partecipato attivamente alla sperimentazione andando a costituire di fatto una rete di ricerca diffusa sul territorio nazionale.

⁴ Cito a memoria, senza nessuna pretesa di ricostruzione letterale: non c'è dubbio, anzi, che il tempo trascorso abbia contribuito a determinare una rielaborazione personalizzata delle affermazioni originarie.

⁵ Sono parole di Mario Garriba, che con avara, ma lucida sintesi, era in grado di inchiodare nella tua memoria definizioni che poi non smetti più di far tue ogni volta che si presenta l'occasione. Le riporto con affetto e gratitudine.

⁶ A questo proposito mi piace ricordare uno dei primissimi ipertesti in CD-rom pubblicati in Italia, *L'ipertesto d'autore. La famiglia dell'antiquario di Carlo Goldoni*, un progetto editoriale del 1996, a cura di Luca Toschi per CRAIAT (Centro per la ricerca e l'Applicazione dell'Informatica all'Analisi dei Testi), Fondazione IBM Italia, Fondazione IBM-SEMEA, a cui hanno fatto seguito *Pirandello e un film da fare. Effetti di un sogno interrotto* e *Verga. Letteratura e mercato. La scoperta dell'immagine*, altri due progetti editoriali del 1997, sempre a cura di Luca Toschi per CRAIAT, Basilichi Sviluppo, Marsilio/Tridente.

Giovani sguardi sulla media education

Cosimo Marco Scarcelli
Università degli Studi di Padova

Abstract

L'utilizzo delle risorse messe a disposizione da internet è sempre più diffuso tra gli adolescenti e i preadolescenti che spesso vengono definiti "nativi digitali", un'etichetta che semplifica eccessivamente il rapporto tra giovani e nuove tecnologie e relega le capacità di navigare in rete a mere competenze tecniche. La media education è frequentemente chiamata in causa per colmare i vuoti educativi e comunicativi che si creano tra adulti e minori in relazione all'utilizzo delle tecnologie digitali

Questo articolo si sviluppa attorno ai risultati di ricerca che ha coinvolto un istituto scolastico secondario di primo grado (circa 300 studenti) in cui è stato svolto un progetto di digital media education rivolto a ragazzi, insegnanti e genitori. Il materiale empirico è composto da 62 ore di osservazione etnografica svolte durante gli incontri con i gli studenti dell'istituto e i questionari di gradimento raccolti al termine del progetto.

L'obiettivo della ricerca è quello di comprendere, a partire dalla voce dei ragazzi, cosa questi pensino della media education, quali aspettative abbiano e in che modo rispondano agli stimoli e alle attività che gli vengono proposte. Il fine ultimo è quello di fornire strumenti interpretativi e operativi utili a creare discorsi e pratiche capaci di intersecare le pratiche mediali e le attività quotidiane dei giovani.

Key Words: Media Education; Scuola; Adolescenti; Media digitali

La costante e reciproca influenza tra mutamento sociale e tecnologico insita nella società contemporanea ha visto la ridefinizione del ruolo dell'individuo all'interno del panorama mediatico e comunicativo. Ormai lontano dalla mera condizione di spettatore, l'essere umano viene rimesso al centro del flusso comunicativo divenendo (potenzialmente) soggetto della comunicazione e non più soltanto oggetto della stessa (Boccia Artieri 2006).

In Italia (CENSIS, 2015), come nel resto d'Europa (Mascheroni and Ólafsson, 2014) e dell'occidente (Lenhart, 2015), i bambini e gli adolescenti sono i più grandi consumatori dei media digitali che entrano a far parte in modo sempre più pervasivo della vita dei giovani (boyd, 2014; Mascheroni and Ólafsson, 2014). Ragazzi e bambini sono circondati da tecnologie mediali, le portano con sé, le usano per occupare il tempo libero, per parlare con gli amici, per informarsi e per raccontarsi (Ólafsson, Livingstone & Haddon 2013). Spesso senza la mediazione degli adulti, i giovani entrano a pieno titolo in quello che viene solitamente definito web 2.0, intrecciando quotidianamente le esperienze vissute dentro e fuori dagli spazi digitali in un continuum che trascende l'ormai desueta dicotomia online-offline (Livingstone 2009).

In un contesto come quello appena illustrato, la relazione tra adolescenti e nuove tecnologie della comunicazione viene spesso inscritta all'interno di analisi che, attraverso etichette teoriche quali "Digital Native" (Prensky 2001) o "Net Generation" (Tapscott 1998), descrivono i giovani come soggetti predisposti, quasi naturalmente, all'uso di internet. È fondamentale sottolineare il contributo di tali lavori per ciò che concerne la consapevolezza, da un lato, che i media digitali siano centrali e pervasivi nella vita quotidiana dei giovani e, dall'altro, che c'è una certa rilevanza dell'identità generazionale nel modellare i processi di socializzazione, le diete e i consumi mediali (Aroldi, 2011). A tale modello non deve tuttavia seguire una semplificazione eccessiva basata meramente sulla variabile generazionale, come mostra anche il crescente corpus di ricerche che mette in discussione proprio la validità di una simile interpretazione. Studi come quelli di Bennet et al. (2008), Hargittai (2010), Helsper e Eynon (2010), dimostrano come, all'età, si affianchino variabili rilevanti nel determinare le disuguaglianze nell'uso di internet. Tra queste vi sono i tradizionali fattori di stratificazione sociale quali il genere, il capitale culturale e lo status socio economico, ma anche l'esperienza d'uso e il grado di incorporazione di internet nella vita quotidiana (Mascheroni, 2012; De Haan, 2003; van Deursen e van Dijk, 2009). L'uso dei media digitali è molto più complesso di quanto semplicistiche definizioni tenderebbero a far presumere. Dietro al loro utilizzo vi sono una serie di pratiche che richiedono saperi particolari che non si possono dare per scontati, come invece fa una superficiale visione dell'adolescente "media-competente". La Media Education (ME) pone tra i suoi obiettivi proprio quello di dotare i soggetti delle competenze necessarie per leggere e analizzare i messaggi veicolati dai media e per entrare attivamente a far parte del loro processo produttivo.

Partendo dalle parole dei reali protagonisti del mutamento descritto, questo articolo vuole problematizzare il rapporto minori-nuove tecnologie per ciò che riguarda le attività mediaeducative che si rivolgono ai ragazzi. Il fine ultimo è quello di fornire a insegnanti, educatori e adulti in genere spunti utili per creare assieme ai più piccoli discorsi e pratiche capaci di riposizionare gli usi delle tecnologie mediali all'interno delle attività quotidiane, in linea con ciò che suggeriscono gli approcci più recenti che riguardano la ME (Gonnet, 2001; Rivoltella, 2001; Buckingham, 2006; Tirocchi 2013).

La Media Education

Per analizzare e riconoscere la complessità tratteggiata nell'introduzione a questo contributo, torna utile il concetto multidimensionale e multidisciplinare di "literacy" intesa come la capacità di accedere, analizzare, valutare e produrre messaggi in tutti i formati della comunicazione mediale (Aufderheide, 1993). Le competenze che l'utente deve avere non sono, quindi, ascrivibili alla semplice dimensione dell'hardware, ma vanno a toccare altri livelli che riguardano l'accesso alle informazioni richieste e ai processi di comunicazione, le competenze analitiche (Buckingham, 2007), la valutazione critica in un ambiente quale internet in cui vengono meno i tradizionali indicatori di autorità, valore, fiducia e credibilità (Warnick, 2002) e la capacità di entrare, volendolo, all'interno del sistema mediale come produttori e non solo come consumatori di messaggi (Livingstone, 2009).

Accompagnare i minori in un percorso di maturazione di tali competenze deve essere visto oggi come un obiettivo importante che può essere raggiunto proprio (ma non solo) mediante la ME. Quest'ultima va intesa come un'attività

finalizzata alla "conoscenza e all'addomesticamento dell'universo mediale e come esperienza meta-cognitiva sui processi di costruzione del messaggio comunicativo. (...) è, quindi, ricerca e responsabilizzazione ma anche formazione intesa come sviluppo di senso critico indispensabile per la lettura della comunicazione senza pregiudizi apocalittici e capace di valutazione consapevole" (Morcellini, 2004, p.23).

Nella ME i media, pertanto, non rappresentano semplici canali di trasmissione del messaggio, ma "una risorsa integrale per l'intervento formativo" (Rivoltella, 2001, p. 65). Ciò significa che lo statuto della ME raccoglie intrinsecamente una duplice azione di educazione *ai media* e *con i media* che guarda all'introduzione delle tecnologie all'interno del percorso pedagogico, da un lato, in quanto strumenti veicolari di cultura tradizionale e, dall'altro, come oggetti e soggetti della cultura digitale.

Seguendo le indicazioni di Buckingham (2006) possiamo tracciare una sorta di evoluzione della ME che dagli anni Trenta (caratterizzati da un approccio critico-protezionista) arriva sino ad oggi, passando per fasi in cui l'educazione ai media ha assunto differenti forme anche in relazione al modo in cui i mezzi di comunicazione e la cultura venivano intesi dagli orientamenti scientifici che se ne interessavano. Per ciò che riguarda l'approccio contemporaneo alla ME, ripercorrendo la ricostruzione di Calvani (2010), possiamo ritrovare alcune caratteristiche: la considerazione dei media come strumenti fondamentali di regolamentazione e conservazione del sistema democratico, il focus concentrato su un soggetto inteso come *media producer*, una grande rilevanza degli studi sui comportamenti connessi all'uso delle tecnologie e la visione dell'utilizzo integrato dei differenti media come fattore fondamentale per le nuove generazioni. Pur trovando resistenze e suonando ancora alle orecchie di taluni come un termine che proietta immagini futuristiche e, talvolta, preoccupanti, la ME ha fatto molta strada. Gli organismi internazionali come l'Unesco, l'Unione Europea, l'Ofcom, ecc., l'hanno inserita in modo rilevante all'interno delle loro agende (Celot e Tornero, 2008; Ranieri, 2010) e le pratiche didattiche basate sulle tecnologie della comunicazione iniziano a diffondersi all'interno della scuola. Questo però non

sempre corre in parallelo con un'adeguata formazione degli insegnanti e una consapevolezza diffusa in merito; proprio all'interno di quell'istituzione che dovrebbe ricoprire un ruolo centrale nel "mediare i media" (Ottaviano, 2001). In generale, l'atteggiamento della scuola nei confronti dei mezzi di comunicazione ha seguito due diverse direttrici (Farné, 2010). Da un lato, c'è stata una certa indifferenza verso un aspetto, quello relativo ai media, ritenuto secondario a livello culturale e visto, talvolta, come nocivo per l'apprendimento dei più giovani o, in altri casi, semplicemente connesso ad aspetti ludici. Nell'altro versante vi è un atteggiamento più inclusivo che vede nei media strumenti attraverso i quali¹ e sui quali fare educazione. In questo caso i media non sono considerati oggetti distanti dalle aule scolastiche, ma tecnologie che hanno una grossa importanza nella vita quotidiana dei giovani.

Concentrandoci sulle pratiche mediaeducative in Italia, come mostra la ricerca di Parola e Ranieri (2011), spesso la scuola ha neutralizzato i mezzi di comunicazione nelle proprie pratiche didattiche trasformandoli in meri canali, veicoli di messaggi, piuttosto che in strumenti culturali complessi. Sebbene gli insegnanti esprimano la necessità di inglobare la cultura mediale nella loro cassetta degli attrezzi, "la scuola italiana è nella maggior parte dei casi ancora impreparata e lontana da questi modelli, anche perché prevale una condizione "off line". [...] in questo senso la sfida che la scuola italiana deve affrontare è molto impegnativa" (Calvani, 2013, p. 32). Il processo di istituzionalizzazione della ME sembra, quindi, tuttora ancorato all'interesse dei singoli dirigenti scolastici, degli insegnanti, alle iniziative locali piuttosto che ad una vera e propria strategia di implementazione (Aroldi, Murru, 2014; Farné, 2010;).

Il progetto e la ricerca

L'intervento denominato "***** 2" ha visto la collaborazione di alcuni ricercatori del dipartimento ***** e delle due sedi di un istituto secondario di primo grado della città di *****³.

L'obiettivo del progetto era favorire la creazione delle conoscenze e delle competenze adeguate per un utilizzo consapevole e più sicuro di internet da parte dei ragazzi e formare genitori e insegnanti affinché potessero rispondere alle necessità educative emerse con l'ingresso dei media digitali⁴. In linea con i nuovi approcci riguardanti la ME⁵, il lavoro è partito da una concezione dei media visti come risorse simboliche grazie alle quali è possibile esprimersi, giocare, stare insieme. Risorse che si inseriscono all'interno dell'esperienze giovanili non semplicemente nel momento in cui i ragazzi sono connessi a Internet ma, piuttosto, facendo parte di quel continuum esperienziale che più volte autori come Livingstone (2009) hanno portato all'attenzione della comunità scientifica.

Dal punto di vista delle pratiche educative, il progetto si è basato sul principio del ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones (1985): l'obiettivo era quello di co-costruire con i ragazzi gli strumenti per muoversi in modo più consapevole all'interno di internet. A tal proposito si è tentato di abbandonare il più possibile un approccio direttivo in favore di un coinvolgimento attivo e produttivo dei ragazzi che potesse potenziare l'aspetto riflessivo di chi partecipava al progetto. L'intervento e la ricerca (iniziati nell'ottobre 2014 e terminati a marzo 2015) hanno coinvolto tutte le classi di entrambe le sedi dell'istituto (5 terze, 4 seconde e 4 prime) per un totale di 267 ragazzi. Per ogni classe sono stati fatti 3 incontri, della durata di un'ora ciascuno, ognuno dei quali si è focalizzato su temi specifici⁶: "internet e il suo funzionamento" (in cui si è discusso del funzionamento della rete, delle sue regole, di chi gestisce il flusso di dati circolanti in internet, ecc.), "i nostri dati e internet" (che si è basato su un'attività che consisteva nel creare e nel popolare con informazioni scelte dai ragazzi un profilo di un finto social network per poi discutere

tutti assieme delle scelte effettuate), “stare assieme agli altri in internet” (in cui, come richiesto dal dirigente scolastico, si è affrontato il tema del cyberbullismo). A questi si è sommato un ultimo incontro riepilogativo durante il quale i ragazzi, con il supporto tecnico del media educator, hanno creato dei prodotti comunicativi (un pieghevole e un poster) con il fine di dare suggerimenti sull’utilizzo della rete a coetanei e famigliari.

La ricerca

Con lo scopo di comprendere cosa i ragazzi pensassero delle attività di digital media education, quali aspettative avessero e in che modo accogliessero le attività proposte, all’intervento è stata affiancata una ricerca sul campo. Questa è stata suddivisa in due fasi. La prima si è avvalsa dell’osservazione etnografica⁷ quale “tecnica principe per lo studio dell’interazione sociale, dell’agire di individui reciprocamente presenti gli uni agli altri” (Cardano, 2011, 93). Sono state svolte un totale di 62 ore di osservazione (durante gli incontri di digital media education), successivamente analizzate utilizzando l’analisi tematica (Riessman 2002). Nella seconda fase della ricerca sono stati, invece, utilizzati dei questionari di gradimento che avevano l’intento di misurare quanto i ragazzi avessero apprezzato le attività svolte e quali erano stati, secondo loro, i punti di forza e di debolezza del progetto. Sono stati raccolti 258 questionari validi che, dopo essere stati imputati, sono stati analizzati con l’ausilio del software SPSS. Per ciò che riguarda il piano etico, prima di iniziare la ricerca è stata indetta una riunione con genitori e insegnanti al fine di proporre loro lo studio. Successivamente, mediante la scuola si è proceduto con la richiesta di autorizzazione alle singole famiglie.

Risultati

Cosa è la ME e chi è il media educator secondo i ragazzi

Il progetto di educazione ai media oggetto di questo contributo non è stato il primo intervento media-educativo svolto all’interno dell’istituto. Tutte le iniziative passate si sono basate esclusivamente sull’utilizzo dei media digitali tralasciando completamente i media tradizionali anche se questi (soprattutto la televisione) fanno ancora parte della vita quotidiana dei ragazzi (Censis, 2015). Anche il lavoro che abbiamo descritto e che andremo ad analizzare si è concentrato sui media digitali su richiesta esplicita del dirigente; indice dell’alta preoccupazione che oggi queste tecnologie destano negli adulti e di un abbassamento dell’attenzione rispetto alle altre porzioni della dieta mediatica dei più piccoli.

Nel primo accesso in classe, dopo una breve presentazione, abbiamo interpellato i ragazzi per vedere se erano al corrente del percorso che avrebbero compiuto. Una delle prime domande è stata: “Prima vi ho detto che sono un media educator... qualcuno di voi sa che cosa fa il media educator?”. Ad un iniziale silenzio è seguito una corposa discussione durante la quale i partecipanti agli incontri hanno avanzato ipotesi sulla figura del media educator. Nella maggior parte dei casi le parole dei ragazzi hanno evidenziato l’aspetto tecnico della figura in questione, sottolineando soprattutto la valenza protettiva dell’intervento:

“È un esperto di computer che ci aiuta a proteggerci dagli hacker” (Chiara, 2^a)

“È un professore che sa tante cose di internet e che ci insegna ad usarlo”

[In che senso usarlo?]

“A impostare tutto così nessuno ci ruba le cose che abbiamo dentro” (Mario, 1^)

Successivamente abbiamo chiesto ai ragazzi di tracciare un identikit del media educator ideale. L'immagine dipinta dai ragazzi insiste sull'aspetto tecnico, ma fa emergere anche altre questioni interessanti connesse all'età e al genere del presunto educatore. A dire dei soggetti che hanno preso parte al progetto, il media educator dovrebbe essere un uomo, con un'età non troppo lontana dalla loro e con capacità tecniche avanzate. Questo ci mostra come i ragazzi abbiano interiorizzato discorsi legati alle tecnologie che si basano su retoriche fondate su stereotipi generazionali, di genere e che descrivono i media come oggetti prettamente tecnici che poco hanno a che fare con il sociale⁸, se non quando vengono additati come causa di alcuni mali contemporanei (dipendenze, tendenze suicide o altro).

“Dovrebbe essere un hacker, però buono, che ci insegna tutti i trucchi del computer. Così nessuno può entrare nei computer e rubarci le password.” (Luca, 1^)

“Dovrebbe essere un mago dei computer, altrimenti faccio prima da solo, perché mio fratello mi insegna sempre come fare. Lui fa la scuola per diventare programmatore” (Marco 2^)

[Parliamo anche della persona proprio, come dovrebbe essere per voi? Per esempio c'è un'età che può andare meglio, secondo voi?]

“È uguale” (Gino, 3^)

“Eh no! Mica può essere un vecchio che non sa accendere il computer” (Elisa, 3^)

“Come la *** [cognome di una professoressa]” (Paolo, 3^)

[la classe ride]

“È vero! [ride] Quella ogni volta perde mezza lezione per accendere il computer [ride]. Allora è meglio giovane, non ci avevo pensato” (Gino, 3^)

“Sì, meglio uno giovane, che almeno sa usare il computer e magari anche lo smartphone” (Erika, 3^)

[media educator: “Ragazzo o ragazza fa lo stesso?”]

“Ragazzo, ragazzo!” [Marta, 3^]

“Eeeeeh Marta, ragazzo! [ride]” [Claudio, 3^]

“Dai! Mica per quello... Lo sappiamo tutti che i maschi sono più capaci con i computer” [Marta, 3^]

[siete tutti d'accordo?]

“Eh sì, perché loro ci stanno sempre attaccati e poi imparano prima quelle cose. Poi c'è anche gente come Luca, vabbè, quelli non ci arrivano proprio [ride]” [Sara, 3^]

“Che simpatica!” [Luca, 3^]

[Quindi secondo voi, deve essere un ragazzo esperto di computer, giovane... Ma giovane cosa vuol dire? Quanti anni dovrebbe avere?]

“20 al massimo!” (Christian 3^)

Le aspettative iniziali che i ragazzi avevano rispetto all'intervento di digital media education in cui sarebbero stati coinvolti hanno fatto emergere altre rilevanze empiriche degne di nota. Il lavoro

che avrebbero voluto intraprendere riguardava quasi esclusivamente, una volta ancora, le competenze tecniche. Analizzando le richieste dei ragazzi, sono stati individuati tre tipi di competenze: legate alla protezione da attacchi esterni, legate alla capacità di celare dati personali, legati alla possibilità di violare sistemi complessi. Quest'ultima è la richiesta meno ricorrente, che però emerge soprattutto da parte di alcuni ragazzi.

“io vorrei imparare a entrare nei computer degli altri!” (Enrico, 1[^])

[E cosa potresti fare imparando queste cose?]

“Potrei fare degli scherzi... oppure anche cambiare i voti [Ride]! (Enrico, 1[^])

“facciamo un corso per diventare Hacker! Così poi divento ricco!” (Filippo, 2[^])

[gli hacker sono ricchi?]

“Eh sì, perché hanno tutti i codici delle carte di credito”

Connesso a questo tipo di richiesta c'è stata quella, più diffusa, di imparare tecnicamente a proteggersi dagli eventuali attacchi esterni. Anche in questo caso ritorna la retorica degli attacchi hacker finalizzati al furto di denaro.

“io spero che impareremo a difendere il computer da quelli che ti rubano le password” (Pina, 2[^])

[Per quale motivo?]

“così non entrano nella banca dei miei genitori”

“Impariamo anche a mettere gli antivirus e a scoprire quelli che ci entrano nel computer, vero?” (Leonardo, 3[^])

Altra minaccia per la quale i ragazzi avrebbero voluto un supporto è stata quella dell'intrusione dei genitori che potrebbero avere accesso alle informazioni private come i dati di navigazione o i profili di social network.

“io vorrei capire come non fare vedere a mia mamma tutto quello che faccio in internet e le foto che ho in Facebook” (Elia, 3[^])

“dovresti insegnarci come non fare ficcar il naso nel mio computer da mio padre che mi controlla sempre. Anche se metto la password lui vede sempre tutto, non so come fa” (Paola 2[^]).

Le richieste iniziali, come si potrà notare, escludono completamente l'utilizzo della tecnologie digitali per produrre comunicazione, per avere accesso alle informazioni, per stare in contatto con gli altri. L'idea dell'educazione ai media che i ragazzi esprimono rimane sempre ancorata ad aspetti di protezione connessi alle conoscenze tecniche che possono aiutare a configurare il sistema di sicurezza piuttosto che a garantirsi la privacy rispetto agli adulti. Pur avendo quasi tutti uno smartphone, utilizzando Whatsapp, Facebook e Instagram (soprattutto nelle terze), in questa prima fase dell'intervento i ragazzi non hanno mostrato interesse verso l'uso che fanno di queste piattaforme. Le hanno date per scontate, considerando di saperle utilizzare senza dover chiedere suggerimenti o supporti, se non per creare una barriera che li renda invisibili agli occhi dei genitori. Queste prime affermazioni da parte dei ragazzi, scindono nettamente due mondi, quello reale e

quello virtuale che stabiliscono nelle tecnologie i confini tra due territori contigui nelle pratiche. Gran parte del lavoro ha avuto l'obiettivo di far riconoscere ai ragazzi questa continuità riponendo al centro i discorsi sociali e culturali che avrebbero poi dato anche forma a quelli tecnici, visti come uno strumento al servizio dei primi e non viceversa. Il lavoro di discussione e co-costruzione del percorso formativo con i ragazzi ha portato, in un secondo momento, a rivedere le richieste fatte inizialmente sotto un'altra luce. Infatti, dopo aver fatto emergere alcuni rischi e aspetti sconosciuti a molti dei partecipanti le richieste si sono dirette anche su questioni più legate alla produzione e al consumo dei contenuti mediante e attraverso i media digitali.

Un meccanismo da oliare

Tra gli aspetti indagati, oltre all'idea sulla ME che i ragazzi possedevano prima dell'incontro e alle aspettative che i ragazzi avevano rispetto agli interventi media-educativi, l'indagine ha fatto emergere quelli che, a dire dei partecipanti alla ricerca, sono state le criticità che avevano riscontrato partecipando ad altri interventi simili (svolti soprattutto a scuola). Una delle più grosse perplessità espresse è stata quella rivolta all'approccio utilizzato, ritenuto estremamente normativo e lontano dalle loro esperienze quotidiane.

“Una volta è venuto un signore a parlarci di internet. Ci ha detto che non dovevamo fare questo o quello, che se succedeva qualcosa i nostri genitori venivano denunciati. Poi ci ha detto di non scaricare niente da internet, neanche i giochi! E poi diceva non fare le foto agli altri, non mettere le tue foto... Insomma facciamo prima a non usare niente” (Michele, 3[^])

La voce dei ragazzi ha evidenziato il desiderio di affrontare gli argomenti connessi ai media digitali mettendo in discussione le regole al fine di ricostruire, con la guida di un adulto, indicazioni condivise che li possano aiutare a muoversi in maniera più consapevole e sicura negli spazi digitali.

“Se mi dicono solo di non scaricare i giochi, non me ne frega molto”

[Per quale motivo?]

“Lo fanno tutti”

[E cosa vorresti allora?]

“Che tu, per esempio, capissi quello che faccio e mi aiutassi a decidere” (Angela, 3[^])

Quello che si è tentato di fare nell'intervento è stato assecondare questa necessità, basando le attività sulla negoziazione e la condivisione di regole, significati, pratiche e competenze. Dalle discussioni in classe, alla costruzione del pieghevole finale, tutto ha previsto una partecipazione attiva dei ragazzi e la messa in primo piano dei loro discorsi, le loro paure, la voglia di confrontarsi e di divertirsi. L'ultima attività (la creazione del pieghevole e del poster), non a caso una tra le più apprezzate dai ragazzi, ha rappresentato il punto più alto del rapporto dialogico instaurato tra educatore e ragazzi.

“Quello che mi è piaciuto questa volta è che le regole che abbiamo scritte sul cartellone che abbiamo fatto non le ha detta la prof o tu [si riferisce al media educator]. Le abbiamo decise noi, a volte anche pensandoci tanto e litigando [ride]” (Perla, 2[^])

Altro aspetto sotto accusa rispetto al funzionamento generale della scuola in relazione ai media digitali è la mancanza di uno spazio di confronto stabile e non saltuario⁹. I ragazzi hanno richiesto appuntamenti fissi in cui parlare delle proprie esperienze in rete: dei timori, ma anche di ciò che li diverte, sempre però con un soggetto che conosca le piattaforme e le applicazioni che i ragazzi utilizzano quotidianamente.

“Io vorrei che queste cose ci fossero sempre. Però con gente che capisce quello che diciamo. Per esempio lui [si riferisce al media educator] sa cosa è Snapchat [ride]” (Greta, 2^a)

Dalla provocazione al confronto

L'analisi delle osservazioni etnografiche svolte durante l'intervento ha fatto emergere l'importanza di affiancare alla discussione e al confronto, momenti ludici in cui i ragazzi possano riappropriarsi delle grammatiche, dei meccanismi e dei funzionamenti della rete anche superando quelli i limiti che solitamente gli adulti pongono. Tutto ciò al fine di comprendere che le tecnologie digitali non devono essere date per scontate, che non appartengono a mondi altri, ma più semplicemente all'esperienze di ciascuno, esperienze che spesso si intrecciano all'interno di spazi di visibilità pubblica, commenti, messaggi, ecc.

Le attività più apprezzate dai ragazzi sono state proprio quelle in cui è stata data loro la possibilità di smontare e rimontare gli ambienti digitali. Come è successo con la costruzione del profilo del social network, momento in cui i ragazzi si sono divisi in gruppi e hanno creato (mediante il materiale fornitogli) un finto profilo (su carta) decidendo le opzioni di visibilità dei contenuti caricati¹⁰. Per alcuni gruppi la creazione del profilo si traduceva in una serie di provocazioni per loro divertenti (immagini che facevano ridere, ma che avrebbero messo in imbarazzo il protagonista della foto stessa, video “violenti”, status in cui si prendeva in giro l'insegnante, ecc.). Il clima però cambiava radicalmente quando si passava alla seconda fase dell'attività in cui bisognava parlare al resto della classe delle proprie scelte. In quel momento gli spazi privati del gruppo diventavano pubblici e dire “fa ridere” non bastava per confrontarsi con il compagno che non era d'accordo con la pubblicazione di una determinata foto. Il peso sociale delle decisioni ritornava, allora, a rimodulare l'importanza di alcune scelte e faceva emergere confronti molto interessanti sulla privacy, la gestione della reputazione, la visibilità che un social network può dare e le caratteristiche intrinseche agli User Generated Content.

È la quarta 3^a in cui facciamo costruire il social network. Fino ad ora, una delle attività più rumorosa e silenziosa assieme. Anche in questa classe si parte distribuendo il materiale, colle, pennarelli, il pannello con il social network, le foto, gli stati, le immagini del profilo, e i cartellini per gli inserimenti liberi. I gruppi lavorano molto, ogni tanto Marco deve chiedere di abbassare il volume perché talvolta, in effetti, il rumore è troppo. I ragazzi sembrano divertirsi molto. Girando tra i banchi una delle foto che più li diverte è quella dal testo “il mio amico ubriaco” [...]. La seconda parte dell'attività è quella più silenziosa, come è successo anche ieri nelle altre due terze. Viene chiesto ai ragazzi di esporre i loro lavori e di discutere con gli altri delle scelte fatte [...] Alla fine dell'incontro Giorgia (3^a) dice a Marco: Non pensavo che poi avresti fatto vedere a tutti i profili che creavamo, non li fai vedere alla prof vero? “No, no vi preoccupate [ride]. Giorgia “Meno male! Per fortuna, mi sa che ora staremo più attenti quando usiamo Facebook, perché non ci avevo mai pensato alle cose che abbiamo detto” (Stralcio di un diario etnografico, incontro con una 3^a)

In queste occasioni il divertimento diventava il preludio della costruzione critica degli strumenti di tutela e di comprensione del funzionamento del web. Rompere alcuni limiti ed eludere alcuni controlli simbolici ha permesso di guardare alcune pratiche sotto una luce diversa. Un punto di vista non connesso solo allo sguardo adulto ma, piuttosto, mediato dal gruppo dei pari e spinto dal desiderio di libertà e, assieme, di tutela che i ragazzi più volte hanno espresso.

Discussione

L'interesse che i partecipanti al progetto hanno mostrato per le attività proposte e le parole che hanno utilizzato per descrivere la ME possono dare spunti importati a chi porta nelle classi attività mediaeducative, e a chi ogni giorno ha a che fare con bambini e adolescenti.

La ricerca mostra come sia ancora radicata, negli adulti, come nei più piccoli, la visione dicotomica del rapporto giovani-nuove tecnologie che, se da una parte descrive i ragazzi come disposti quasi naturalmente all'uso delle nuove tecnologie, dall'altra li dipinge come vittime inconsapevoli del sistema mediale. Una lettura di questo tipo rischia di impoverire una relazione ben più complessa che, se schiacciata dall'incombenza del determinismo tecnologico, di certo non favorisce reali strumenti di accompagnamento e tutela. Al contrario, come ci insegnano i presupposti teorici del modellamento sociale delle tecnologie (Mackenzie e Wajcman, 1999) e della *domestication of technology* (Silverstone & Hirsh, 1992), bisogna riconoscere l'agency dei ragazzi e riportare i media al centro della vita quotidiana. Questo al fine di non tracciare quei confini tra reale e virtuale che, nelle pratiche di utilizzo dei ragazzi, vanno a sciogliersi in un continuum esperienziale in cui online e offline non hanno più senso di essere considerati disancorati (Livingstone, 2009). Solo in un'ottica di questo tipo si è in grado di riposizionare le tecnologie della comunicazione ricentrando, riportandovi all'interno la componente sociale e culturale e comprendendone il reale portato. Il primo insegnamento che i partecipanti al progetto ci hanno dato è quello di abbandonare vecchie dicotomie e antiche visioni che relegavano i media a meri oggetti ludici, per comprendere meglio la cultura convergente (Jenkins 2006) in cui gli spazi e i tempi, i luoghi e le pratiche si ridefiniscono di continuo.

Riconoscere il continuum esperienziale tra spazi digitali e vita quotidiana, significa anche considerare i media non semplicemente come temi di cui occuparsi saltuariamente, ma, piuttosto, dimensioni proprie del percorso formativo. Porzioni educative necessarie per rendere i giovani cittadini attivi all'interno della società contemporanea. Come i ragazzi hanno evidenziato, interventi sporadici e slegati da tutto il resto del processo formativo rischiano di rimanere azioni educative a sé stanti e continuano a tenere, sul piano analitico, i media fuori dall'esperienza quotidiana dei ragazzi. Non si può fare, ad esempio, un lavoro sul cyberbullismo senza prima aver discusso in maniera attenta sulle disuguaglianze e sulle differenze anche fuori dagli spazi digitali¹¹. Questa discrasia tra l'esperito quotidiano dei giovani, in cui le tecnologie digitali sono onnipresenti, e un percorso formativo che invece le sgancia dal resto delle attività, non fa altro che disperdere le conoscenze e le competenze che invece potrebbero essere fortemente ancorate all'apprendimento del linguaggio mediale in tutte le sue forme. I media digitali dovrebbero diventare, quindi, argomento di discussione, ponte tra adulti e ragazzi che continuano a chiedere di ricucire distanze per loro troppo ampie. I giovani reclamano di continuo possibilità di confronto con chi, però, sia capace di capire il mondo che li circonda. Un mondo in cui le tecnologie della comunicazione rappresentano un punto di non ritorno. Anche se inizialmente quello che sembrerebbe servire ai più piccoli sono esperti tecnici, ad uno sguardo più attento, ciò che essi chiedono sono, piuttosto, spazi di apertura dialogica da parte degli adulti. Strumento principale per

gli educatori diventa, quindi, l'ascolto e la messa in comune delle competenze e delle conoscenze: esperienze sociali e tecniche andrebbero in tal modo ad affiancarsi per un utilizzo più attento e consapevole dei media digitali. I ragazzi non vogliono imposizioni normative quanto guide che li aiutino a proteggersi, ma che al contempo diano loro la possibilità di esprimersi, mostrare ciò che sanno, raccontare quello che hanno fatto usando lo smartphone o il computer così come possono parlare di un pomeriggio al parco con gli amici.

Va da sé che quello che viene messo in discussione è il ruolo stesso degli insegnanti e degli adulti in genere. Ciò significa abbandonare la trasmissione verticale dei saperi e delle competenze tecniche e sociali in favore di una co-costruzione della consapevolezza connessa all'utilizzo delle tecnologie mediali. Tale processo, come abbiamo visto ad esempio parlando della costruzione del profilo del social network, deve passare anche dal divertimento e dal gioco che possono diventare il preludio della definizione critica degli strumenti di tutela e di comprensione del funzionamento del web. Rompere limiti, eludere controlli simbolici, ricostruire assieme strumenti di salvaguardia, significa guardare alle pratiche di utilizzo dei media sotto una luce diversa in grado di accogliere i bisogni dei ragazzi facendo convergere libertà e tutela.

Bisogna riconoscere, come importanti studi hanno dimostrato (Livingstone e Haddon, 2008; Buckingham, 2003), che "i ragazzi non considerano (né usano) i media come veicoli di significato quanto piuttosto come risorse simboliche da cui trarre immagini fantasie e opportunità di autoespressione e gioco" (Cappello, 2010). Poiché il consumo mediale dei minori è strettamente collegato a motivazioni di tipo sociale, identitario ed emotivo. È importante che le pratiche educative partano dalle esperienze e dalle conoscenze dei giovani riportandole e discutendole mediante attività in cui il fare e il creare diventino motivo di discussione, di crescita e di ridefinizione del dato per scontato. Bisogna riconnettere la creatività (intrinsecamente sociale) e l'analisi critica, esplorando assieme ai ragazzi le loro esperienze mediali quotidiane. Compito dell'insegnante o del media educator sarà, pertanto, quello di accompagnare i ragazzi in questo percorso, senza rigidità normativa, incoraggiandoli a valutare e riflettere sulle proprie decisioni e sulle conseguenze che queste potrebbero avere. Le pratiche media-educative che vanno in questa direzione riusciranno a formare soggetti che svilupperanno al contempo creatività e riflessività e che sapranno costruire e decostruire la conoscenza.

In conclusione, possiamo affermare che la ME che l'analisi ci suggerisce è dinamica, dialogica, capace di uscire dal rigido involucro tecnico per riappropriarsi del sociale, calata nelle esperienze dei giovani e in grado di modellarsi attorno ai loro bisogni senza descriverli meramente come soggetti a rischio o incapaci di un pensiero critico. Un'educazione ai media di questo tipo diventerebbe scoperta e problematizzazione del dato per scontato, messa in discussione delle pratiche quotidiane e potenziamento delle capacità partecipative e inclusive dei nuovi strumenti del comunicare.

Nota biografica

Cosimo Marco Scarcelli, dottore di ricerca in Scienze Sociali. Attualmente è assegnista di ricerca presso il dipartimento FISPPA (sede di Sociologia) dell'Università di Padova e collabora con realtà associative e istituzionali come digital media educator. I suoi principali interessi di ricerca riguardano i media digitali, con particolare attenzione alla costruzione sociale dell'intimità e della sessualità, alle culture giovanili e alla digital literacy. Contact: marco.scarcelli@gmail.com

Bibliografia

- Abruzzese, A., Maragliano, R. (2008). *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*. Milano: Mondadori Education.
- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita&Pensiero.
- Aroldi, P. (2011). *Media + Generations*. Milano: Vita&Pensiero.
- Aroldi, P., Murru M. F. (2014), *Media and Information Literacy Policies in Italy* (2013). Milano: OssCom.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.
- Boccia Artieri, G. (2006), Farsi media. Consumo e media-mondo. In E. Di Nallo, R. Paltrinieri (a cura di), *Cum Sumo. Prospettive di analisi del consumo nella società globale*. Milano: FrancoAngeli.
- boyd, d. (2014). *It's Complicated*. New Haven: Yale University Press.
- Buckingham, D. (2006). *Media Education*. Trento: Erickson.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology*. Polity: Cambridge.
- Calvani, A. (2010). Dove va la media Education? Riflessioni sull'identità della ME nella società contemporanea. *Media Education*, 1(1), 13-25.
- Calvani, A. (2013). *I nuovi media nella scuola*. Roma: Carocci.
- Cappello G. (2010). Analisi critica vs. produzione creativa. Le nuove sfide della media education nell'era digitale. *Form@re*, 70. Preso da: <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2010/analisi-critica-vs-produzione-creativa-le-nuove-sfide-della-media-education-nell%E2%80%99era-digitale/>
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Celot, P., & Tornero J. M. P. (2008). *Media literacy in Europa*. Roma: Eurolink.
- CENSIS (2015). *12° Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione. L'economia della disintermediazione digitale*, Milano: FrancoAngeli.
- De Haan, J. (2003). IT and social inequality in the Netherlands. *IT & Society*, 1(4), 27-45.
- Farnè R. (2010). Media Education nella scuola dell'obbligo. *Media Education* 1(2), 145-192.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias*. Paris: CNDP, Hachette.
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the "net generation". *Sociological inquiry*, 80(1), 92-113.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*, 36(3), 503-520.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture*. New York and London: NYU press.
- Lenhart, A. (2015). *Teen, Social Media and Technology Overview 2015*. Pew Research Center.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Oxford: Polity Press.
- MacKenzie, D., & Wajcman J. (1999). *The Social Shaping of Technology*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Maragliano, R. (2013). *Adottare l'e-learning a scuola*. Roma: RTA.
- Mascheroni, G. (2012). *I ragazzi e la rete*. Brescia: La scuola.

- Morcellini, M. (2004). *La scuola della modernità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ólafsson, K., Livingstone, S. & Haddon, L. (2013). *Children's use of online technologies in Europe: A review of the European evidence database*. Preso da: <http://eprints.lse.ac.uk/50228/>
- Ottaviano, C. (2001). *Mediare i media*. Milano: FrancoAngeli.
- Parola, A., Ranieri M. (2011). Agire la Media Education. *Media Education*, 2(1) 33-51.
- Pfeiffer, W., & Jones, J. (1985). *User's Guide to Structured Experience Kit*. Pfeiffer.
- Pireddu, M. (2010). Dentro le mura. Educare e comunicare arretrando nel futuro. In D. Borelli e P. Di Cori (a cura di), *Rovine future* (pp. 143-163). Milano: Lampi di stampa.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 1-6.
- Ranieri, M. (2007). Tecnologie e digital divide, In C. Delogu (a cura di), *Tecnologie per il web learning* (97-118). Firenze: Firenze University Press.
- Ranieri, M. (2010). La media literacy nei documenti dell'Unione Europea. *Media Education* 1(1).
- Riessman, C. (2002). Analysis of Personal Narratives. In J. F. Gubrium and A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (695–710). London: Sage.
- Rivoltella P. C. (2001). *Media Education*. Roma: Carocci.
- Silverstone R., Hirsh E. (1992). *Consuming Technologies, Media and Information in Domestic Space*, Routledge, London.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital*. New York: McGraw-Hill.
- Tirocchi, S. (2013). *Sociologie della media education*. Milano: FrancoAngeli.
- van Deursen, A. J., & van Dijk, J. A. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26(2), 333-340.
- Warnick, B. (2002). *Critical Literacy in a Digital Era*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah.

Note

¹ In questo contributo insisteremo di più sulla ME come educazione ai media. Autori che si rifanno maggiormente ad approcci pedagogici o alla sociologia dell'educazione (si faccia riferimento ad es. a Abruzzese e Maragliano, 2008; Ardizzone, Rivoltella 2008; Maragliano 2004, 2013) potranno sicuramente accompagnare chi fosse interessato ad approfondire l'utilizzo delle tecnologie nella didattica in modo più attento e preciso di quanto l'autore possa fare in questa sede.

² Titolo scelto dal dirigente scolastico.

³ Il dirigente scolastico, per questioni di privacy legate agli alunni e agli insegnanti, ha chiesto di non citare il nome dell'istituto. Per rispettare tale richiesta si è deciso di evitare di menzionare la denominazione dell'istituto.

⁴ In questo articolo mi soffermerò sulla parte del progetto che ha interessato i ragazzi tralasciando gli aspetti connessi agli adulti che meriterebbero un ulteriore spazio di approfondimento.

⁵ Vedi paragrafo precedente.

⁶ Le tematiche affrontate sono il frutto di una contrattazione avvenuta in fase di progettazione in cui il dirigente scolastico ha illustrato le proprie necessità e aspettative al gruppo di ricerca universitario e quest'ultimo ha cercato di rispondere rimanendo comunque in campi di competenza specifici.

7 Per ogni incontro, oltre al media educator era prevista la presenza di un osservatore che aveva il compito di registrare le note di campo e trascrivere le risposte che i ragazzi davano al media educator nel momento in cui questo li sollecitava.

8 Viste queste premesse, uno dei lavori svolti durante l'intervento è stato proprio quello di decostruire assieme ai ragazzi gli stereotipi che stanno attorno alle tecnologie.

9 Una necessità che emerge anche nei questionari di valutazione dove il 32% dei rispondenti chiede uno spazio continuo in cui parlare delle proprie esperienze online con persone che però mostrino una certa conoscenza dei social media in particolar modo.

10 Le opzioni di visibilità permettevano ai ragazzi di decidere se quel contenuto potesse essere visto da: Amici più stretti, amici di amici, genitori, insegnanti o chiunque.

11 Cosa che ci ha messo non poco in difficoltà nel lavoro che abbiamo svolto. Dove ci siamo trovati a parlare di cyberbullismo a ragazzi che non avevano mai affrontato temi ad esso connessi prima di allora.