

Ricerca e Emergenza Sanitaria
Research and Health Emergency



Didattica a distanza e simulazioni di relazionalità nelle emergenze contemporanee

Distance learning and simulations of relationship in the contemporary junctures

Angela Arsenà

Università degli Studi di Foggia - angela.arsena@unifg.it

ABSTRACT

Distance learning is considered as mimetic and simulated: in this paper we shall investigate the educative relationship folded onto the communicative network. It shouldn't pretend to be a copy or a mere procedural transposition (often operated by logic and mathematical terms) of a "conceptual model" of reality, but rather an occasion to foster in the students a process of internalization of the simulated model and of externalization of one's own cognitive load as well as a process of comparison of one's own mental models. In different terms, we should say that distance learning is a re-enactment of the hermeneutic circle.

La didattica a distanza è percepita come mimetica e simulata: in questo articolo si vuole indagare la relazionalità educativa piegata sulla rete comunicazionale e che non pretende di essere copia o mera trasposizione in termini procedurali (spesso logico-matematici) di un "modello concettuale" della realtà quanto un'occasione per promuovere negli studenti un processo di internalizzazione del modello simulato e di externalizzazione del proprio carico cognitivo nonché di confronto dei propri modelli mentali: in altri termini, diremmo, una riproposizione, ancorché più semplice, del circolo ermeneutico.

KEYWORDS

reticular - digital - relationship - simulation - hermeneutics
reticolare - digitale - relazionalità - simulazione - ermeneutica

Introduzione

Nel passaggio dall'insegnamento frontale a quello reticolare-digitale che ha accompagnato le nostre emergenze sanitarie e il nuovo "stato di eccezione" (Agamben, 2003) della nostra relazionalità d'aula, abbiamo vissuto ed esperito *et docentes et discipuli* una traduzione del paradigma ermeneutico ed educativo.

Dalla comunicazione orale e frontale che prevede la condivisione dello stesso spazio/tempo e la condivisione dello stesso testo e della stessa "trama" in cui la comunicazione si fa luogo, siamo stati traghettati (tradotti) verso una lezione che soggettivizza lo spazio e il tempo in una proliferazione labirintica di rapporti più o meno fluidi che si costruiscono e si dissolvono nella rete di legami forti e deboli e nelle *more* di dinamiche imprevedibili nel loro farsi e costruirsi, dove si capovolge il rapporto docente-discente (anche per dar luogo a nuove dinamiche educative sulla falsariga di una inedita *flipped-classroom*) o dove ci si ricalcolizza in un sito inteso in senso squisitamente informatico ma anche logistico/esperienziale, caratterizzato da una dimensione spazio-temporale assolutamente nuova.

Le infrastrutture tecno-digitali sono del resto già da tempo anche infrastrutture esistenziali, ovvero infrastrutture attraversate, calpestate, dall'esistenza dell'uomo e che al contempo attraversano, talvolta perforando bruscamente, la sua esistenza, nel momento in cui hanno reso possibile un cortocircuito spaziale, un mescolamento, senza più possibilità di distinzione, del qui con l'altrove, dell'*hic* con l'*alias*, consentendo un annullamento inedito della distanza fisica in ragione di un'intensificazione dello scambio immediato, della condivisione istantanea, dell'accessibilità, dell'evidenza e anche soltanto della percezione dell'esistenza dell'altro, ovvero di tutto ciò che è dissimile (culture, individui, realtà religiose o architettoniche) e che viene risucchiato nell'ordine del simile, o anche del plausibile (con tutte le problematiche che questo comporta come il rinnovarsi di false credenze e false notizie, e con il rinnovarsi di nuove intolleranze relazionali).

In ogni caso l'incontro con l'altro e con l'altrove non richiede più uno spostamento fisico perché essi sono prossimi, contigui a noi.

Anzi, l'altrove condivide il nostro stesso spazio: «l'altrove cessa quindi di essere un "altro dove"» (Merlini & Boldrini, 2006, p. 10).

1. Un cambio di paradigma

L'apprendimento digitale coinvolge allora senz'altro aspetti tecnici ma intesi alla maniera heideggeriana, ovvero come una tecnica «la cui essenza è vero e proprio disvelamento della relazione tra l'uomo e il mondo e tra uomo e l'uomo» (Heidegger, 1976, p.52) e dove il testo diventa ipertesto nel senso precipuo di quel disvelamento, per successive approssimazioni, di una trama tenuta insieme da legami elettronici (link) la cui fruizione è chiamata *navigazione*, una sorta di adirivieni, un percorso caratterizzato «dall'andare e tornare indietro», sempre prendendo in prestito le parole di Heidegger (2017): «un navigare multilineare, ramificato, multisequenziale, interattivo, polifonico».

Un ambiente digitale – e tanto più un ambiente di apprendimento digitale – si riproduce e si estende infatti in una dinamica autopoietica che realizza e crea una nuova relazionalità sino al punto da indurci a pensare che la "rete¹" non sia un

1 Pur consapevoli della differenza tecnica tra rete e web (Berners-Lee, 1999), per chiarezza espositiva e per non addentrarci in un discorso che esula dalle nostre riflessioni, useremo qui e altrove il ter-

luogo ma una nuova, estesa, potenzialmente infinita dinamica relazionale: del resto pare sia «l'ubiquità degli uomini che genera la globalità della rete e non viceversa» (Colombo, 2013, p. 38).

Proprio per la sua essenza intrinsecamente relazionale, la rete comunicativa digitale potrebbe (il condizionale è d'obbligo) diventare ambiente di apprendimento e di insegnamento privilegiato, nel momento in cui realizza e fonda una nuova alterità ed essa, facendosi e disfacciandosi indipendentemente dal sito nel quale ci si trova e realizzando una nuova realtà situazionale estremamente ramificata e labirintica², potrebbe trasformare e alterare il rapporto con il sé e con gli altri, con la realtà e le sue rappresentazioni, modificando il modo di stare al mondo dell'uomo.

Mettendo in atto una pluralità di approcci e visioni nonché di strumenti, di piattaforme di apprendimento – fra loro diverse, ma comunque intese come luoghi aperti e comunicanti – la didattica a distanza, coniugando cross-medialità e intra-medialità, potrebbe realizzare una fusione di orizzonti che non corrisponde soltanto ad un semplice plurilinguismo metodologico bensì ad una sorta di «pluridiscorsività dialogica» (Ponzio, 1985, p. 147), ovvero un ecosistema vitale ed eterogeneo che acquista funzione educativa e pedagogica (una sorta di agenzia educativa ulteriore o aumentata, come aumentata è la realtà virtuale, rispetto alle agenzie educative classiche) in quanto condizione trascendentale, sfondo e scenario di ogni forma di coscienza critica, etica ed educativa.

Queste considerazioni conducono verso la consapevolezza che le forme e i modi dell'insegnamento *on-line*, lungi dall'essere un problema meramente tecnico e tecnologico o tutt'al più metodologico, è problema eminentemente ermeneutico, sia perché «il problema della tecnica non si risolve con la tecnica», ci ricorderebbe ancora Heidegger (2017, p. 17), e sia perché l'insegnamento *on-line* nel momento in cui si fa «luogo polistrutturale dinamico» (Scurati, 1996), si dispone e si predispone a diventare luogo semantico, teoretico, metodologico, pedagogico e didattico se non *par excellence* quantomeno e oltremodo adeguato alla divulgazione e all'insegnamento dei *topoi* didattici.

L'ambiente digitale è concepito in ultima istanza come *topos* di *topos* ovvero come spazio oltremodo aperto, come orizzonte di un orizzonte di senso al di là delle distinzioni tradizionali storiche e culturali quali struttura e sovrastruttura, mondo materiale, mondo spirituale, mondo apparente e mondo virtuale, al di là, insomma, di tutte «quelle antiche contrapposizioni che si rivelano inservibili», come già ai suoi tempi, scriveva Nietzsche (1975): nel momento in cui diventa contenuto e contenitore di quelle categorie necessarie all'ermeneusi quali il dialogo, il linguaggio e il pensiero e la loro rappresentazione, l'ambiente digitale, trasformando i link in *lectōn*, ovvero in senso letterario, in varchi o accessi (cognitivi, esperienziali o informativi), diventa necessariamente luogo della relazionalità umana, anche educativa.

2. Smarrire l'umano nel digitale

Lo scopo di questa nostra riflessione, allora, parte da questa evidenza con la quale necessariamente dobbiamo confrontarci, pur avvertendo epidermiche o pro-

mine rete senza maiuscolo e senza più virgolette per indicare l'infrastruttura e la meta-infrastruttura relazionale della comunicazione digitale (Barabási, 2002).

2 Si usa qui l'espressione esperienza situazionale nel senso precipuo di Rivoltella (2013).

fonde resistenze emotive ed emozionali, pur privilegiando la dimensione ortodossa dell'insegnamento e della relazionalità cosiddetta frontale, pur confrontandoci inevitabilmente con pietre d'inciampo tecnico/pratiche dovute quasi sempre all'urgenza che ha caratterizzato la nostra repentina metamorfosi professionale ed educativa da stabilmente analogica a imprevedibilmente e flessibilmente digitale.

Il nostro discorso vuole allora articolarsi lungo diverse prospettive: sicuramente, in primo luogo, intende interpretare teoreticamente il senso di quella esperienza culturale che emerge e si rivela nel contesto e nel contenitore digitale e ipermediale connotandola come autentica esperienza ermeneutica e come fertile esperienza formativa. Ma per far questo vuole interrogare la filosofia dell'educazione alla ricerca di una giustificazione teoretica che scomodi "la categoria dell'educativo" (Ducci, 2008) anche e soprattutto nell'universo digitale perché come insegnanti e studenti non si debba correre il rischio, nel labirinto della molteplicità semiotica e semiologica della rete, di smarrire l'umano a favore dell'algoritmo. Il nostro intento (e qui veniamo alla seconda direttrice del nostro discorso) è semmai il contrario, ovvero provare a invertire con intenzionalità pedagogica il rapporto uomo-macchina per indagare il modo in cui non soltanto la tecnica agisca sul pensiero, quanto per capire se e come nell'universo digitale il pensiero possa vivere una sorta di decostruzione (linguistica e pedagogica): su di essa si può edificare l'insegnamento *on line* per individuare potenzialità e prospettive. Se la decostruzione, anche e soprattutto pedagogica, al pari di una crisi, è portatrice di novità (Mariani, 2008), allora su di essa è possibile radicare quelle premure teoretiche e quelle attenzioni didattiche necessarie ad un'efficacia formativa in linea con le attese dei nostri giorni, caratterizzati, invero, da una frattura e da una rottura di sistema e di abitudini³.

Ogni comunicazione tra esseri umani corrisponde ad un traghettarsi da una dimensione culturale ad un'altra e richiede un tentativo continuo di "connessione". Martin Heidegger interpretava questa connessione come costante tensione ermeneutica, come uno stare in bilico tra due realtà di pensiero (Heidegger, 2017). Non mera *Verbindung* bensì *Befindlichkeit*, rivestendo così la connessione di significati affettivi, emozionali. Ogni connessione è allora una particolare condizione mentale, «un sentirsi o trovarsi situato verso un altrove» (p. 121), "un predisporre a", uno stato d'animo "che conduce verso", una situazione emotiva aperta a tutti i verbi di movimento e a tutte le condizioni di apertura mentale ed intellettuale. Per Martin Heidegger «ogni parlare, ogni dire sono in sé un tradurre» anche con se stessi, e rappresentano un tentativo di connessione anche quando la comunicazione si svolge tra parlanti lo stesso idioma perché «noi traduciamo già anche la nostra stessa lingua nella forma che le è propria e [...] in ogni colloquio e soliloquio domina sempre un tradurre originario» (p. 28). Ogni comunicazione implica sempre un trans-ducere e ogni comunicazione, in ultima istanza, è sempre operazione interculturale anche quando l'interlocutore è il simile o il vicino e non soltanto e non necessariamente il lontano e l'estraneo: questa dinamica sempre viva, questo movimento reciproco tra due sponde, tra due rive e questo «andare-oltre e tornare- indietro» (p.39) accade sempre, in ogni contesto relazionale, dove non basta condividere e adoperare determinati codici oppure avere familiarità con le stesse competenze comunicative, ma occorre cercare un sistema di riferimento comune nel quale trovarsi e abitare momentaneamente.

3 Per una disamina più ampia della categoria della crisi come dimensione e opportunità pedagogico/escatologica si rimanda qui a Minello (2012).

Anche nella contemporaneità digitale, “comunicare” significa “connettersi”, condursi e collocarsi oltre, tradurre e tradursi nell’ambito di una verità diversa, mutata, verso l’altro da noi, sull’altra riva per certi aspetti estranea e che talvolta è destinata a rimanere estranea.

E dunque il problema di ogni dinamica comunicativa (sia essa in presenza o a *la distance*) rimane quello di trovare e abitare un sistema di riferimento comune, intermedio: questo non significa restringere la zona d’incontro, trovare dei minimi comun denominatori, siano essi culturali, linguistici, sociali, sui quali tentare l’impresa e tentare il rischio della comunicazione. Tutt’altro: proprio perché rischiosa e potenzialmente fallibile, la comunicazione ha bisogno di un terreno ampio, di un largo tappeto, di una grande rete – diremmo – su cui atterrare, di un terreno non solo inter-medio, ma iper-medio. La comunicazione si rivela infatti sempre una scommessa, una prova ad alto rischio, un evento talvolta improbabile, spesso miracoloso e che necessita di (larghe) condizioni a contorno perché accada. Perché il fragile filo della comprensione reciproca si mantenga in piedi occorre infatti che la connessione abbia una banda larga, larghissima, occorre cioè, fuor di metafora, dilatare il più possibile l’orizzonte culturale di riferimento, condividere, estendendolo, un intero mondo, un’intera rete relazionale: non è un caso che il luogo della comunicazione contemporanea, ovvero Internet, contenga in sé il gioco linguistico tra l’efficace sintesi di *inter-connected* e *inter-national* (Network) come ambizione, come auspicio, come intento programmatico e come aspirazione collettiva.

Lo stare nel mezzo della comunicazione oggi significa aspirare a stare, a sostare al centro della rete comunicativa avendo lo sguardo aperto ai vastissimi orizzonti che solo una visione circolare consente. Nella comunicazione (e tanto più nella comunicazione educativa) non avviene infatti soltanto un mero scambio di informazioni unidirezionale, ma una complessa dinamica interlocutoria che abbraccia non solo un universo vastissimo di conoscenza linguistica, valoriale, etica e simbolica – che caratterizza ciascun essere umano in quanto parte di una ben precisa realtà sociale e culturale – ma anche le sue precipue precognizioni che precedono e anticipano ogni giudizio e ogni valutazione e delle quali occorre tener conto per mantenere aperta e valida la connessione con l’altro da sé: si tratta di una dinamica che parte da una capitalizzazione del soggetto, aumenta e aggiunge valore ad esso e allo stesso tempo ne connota la sua appartenenza al mondo (Margiotta, 1997) sancendo infine la sua capacità di trasformarlo, costruirlo e decostruirlo (Beltingeri, 2007).

Alla luce di questo ci chiediamo dunque in che modo tradurre quel particolare frammento dell’esperienza relazionale tra gli uomini che è l’esperienza dell’insegnamento, passando dal formato analogico, reale, statico della situazione relazionale-educativa-frontale al formato digitale, virtuale e reticolare del Web, nella consapevolezza che la nuova veste digitale che riveste le pratiche didattiche contemporanee non sia soltanto una nuova veste grafica ma un nuovo modo di “eserciti” dell’insegnamento, un nuovo ambiente di condivisione comunicativa, esistenziale e formativa.

3. La clava, il tablet e i nuovi totem (didattici)

La nozione di connettività che abbiamo appena richiamato segue la lezione di Derrick De Kerckhove (2014) e merita un qualche ulteriore approfondimento a proposito dei dinamismi che si sviluppano all’interno del contesto digitale.

Siamo consapevoli che sin dai tempi più remoti, l'invenzione e l'uso di uno strumento ha in qualche modo condizionato il comportamento ed ha interferito sull'organizzazione dell'agire individuale e sociale. Lo si può dire a proposito della clava e lo si può ancora dire per l'uomo che ha inventato la scrittura o per quello che ha inventato la stampa, e non si vede perché non lo si debba anche dire per l'uomo digitale.

Sicuramente la scrittura non ci ha dato soltanto una capacità manuale, ma proprio come dice De Kerckhove, essa ci ha mostrato la possibilità di classificare e di ordinare il pensiero. Ed allora l'universo digitale o l'uso sistematico delle nuove tecnologie della comunicazione non può non avere una immediata ripercussione sulla capacità di sviluppare modelli mentali e, principalmente, nuove strutture, ossia nuovi e diversi modi di funzionare e quindi, in definitiva, nuove procedure di elaborazione del pensiero e di organizzazione del comportamento. I media, sottolinea De Kerckhove, ossia quelli che nell'attuale stagione digitale capovolgono le categorie lineari e ripropongono su scala globale incontri simili a quelli che avvenivano nei villaggi (rendendo di fatto il mondo un villaggio, ancorché globale), creano una nuova circolarità dai confini virtuali. Indubbiamente, lo straordinario potere della connettività libera l'intelligenza dagli schematismi riduttivi della linearità discorsiva, apre più ampi spazi alla intuizione creativa, consente elaborazioni proceduralmente più complesse, che si avvantaggiano delle connessioni di rete. Questo non significa farsi succubi della rete, ma significa assumere il modello a rete, nel quale i percorsi si ramificano e sperimentano nuove procedure, persino nuove procedure dimostrative. Possiamo dire "nuove" ma con cautela: la logica e, più in generale, la filosofia classica avevano infatti già scoperto, ad esempio, il cosiddetto pensiero *abduittivo*, e solo in seguito ci si lasciò affascinare dalle potenzialità in termini di rigore, di efficienza e di facilità di verifica offerte dal pensiero discorsivo dimostrativo, preferendolo di fatto a quello che si sviluppa per connessioni plurime.

Ora, però, con le risorse della rete e con i modelli conoscitivi a maglia, diventa produttivo, fertile e fecondo proprio il pensiero abduittivo strettamente connesso alla creatività: la frequentazione degli ambienti virtuali si accompagna sempre allo sviluppo di questo specifico tipo di pensiero, che si aggiunge – integrandole – alle più note forme del ragionamento induttivo e di quello deduttivo.

L'abduzione guida lungo percorsi segnati da una ragionevole alta probabilità ovvero da una ragionevole certezza. Il suo procedere è caratterizzato da un susseguirsi di connessioni e non da una sequenza lineare di legami irreversibili.

Tutto questo non può essere ignorato quando ci si confronta con l'insegnamento *on line*, anche per non inciampare in problematiche riconducibili ad un'organizzazione didattica tributaria del pensiero lineare, come se la postura nella rete della virtualità debba essere la mera riproduzione statica e ferma (quasi una copia conforme) dell'insegnamento frontale riproducibile, semmai, se pure, ad una mera sequenza audio-visiva.

È accaduto infatti che sin dall'inizio della esperienza dell'*e-learning* ci si è di fatto lasciati condurre da modelli collaudati nelle stagioni precedenti, prima dell'avvento del digitale, quando la formazione a distanza veniva «disciplinata» ed organizzata con le proposte della così detta istruzione programmata, prevalentemente asservita ai modelli lineari di tipo skinneriano che meglio si associavano a procedure di «assemblaggio» (Skinner, 1954) facilmente abordabili e facilmente gestibili dalle macchine per insegnare, tributarie cioè di un funzionamento di tipo rigidamente meccanico.

Il passaggio verso i modelli più elaborati di tipo ramificato, alla maniera già in-

dicati, in tempi non sospetti diremmo, da Sidney Pressey (1933) o a quelli ancora più complessi, arricchiti da *feed-back* alla maniera prospettata da Norman Crowder (1962) sono infatti apparsi, in prima istanza, come difficilmente attuabili, come se ci fosse bisogno di un ulteriore sviluppo culturale, di una maggiore consapevolezza epistemologica e di un contesto tecnologico più articolato.

Ma questo sviluppo, questa maggiore consapevolezza epistemologica sono possibili proprio ora e proprio qui, nelle *more* dell'universo digitale che oggi stabilmente abitiamo e percorriamo in altre circostanze relazionali e comunicative della nostra contemporaneità digitale. Si tratta di condizioni che consentono di progettare percorsi di insegnamento a struttura reticolare⁴.

Come la tecnologia del papiro e della scrittura ha rappresentato il felice supporto per una prima ed efficace alfabetizzazione filosofica e concettuale, accelerando il tramonto di una cultura orale e mitica, così le tecnologie digitali potrebbero rappresentare oggi il supporto per una nuova alfabetizzazione culturale e relazionale e che può esaurivamente svolgersi nello spazio interattivo della rete e in essa o attraverso essa trovare nuovi paradigmi espressivi.

Infatti, se la similitudine più intuitiva del supporto cartaceo, e in generale della elaborazione alfabetica scritta, è la linea retta, ovvero una sequenza ben precisa di legami che si svolgono secondo il principio della causalità e dell'ordine, la metafora che interpreta la rete è la trama, il reticolo, ovvero un *continuum* che consente le connessioni tra diversi documenti.

In rete il testo diventa ipertesto (D'Alessandro & Domanin, 2005) nella stessa forma e con le stesse modalità con le quali in filosofia la scrittura diventava dialogo ai tempi di Platone. Oggi, un insegnamento interamente proposto in rete e in modalità *on-line* deve necessariamente interferire con i connettivi logici che la supportano e l'accompagnano nel suo dispiegarsi, modificandoli. Come del resto già accadde per Platone che, nel trasformare l'oralità da condizione primaria e apparentemente unica dello scambio dialogico, diede vita ad una precisa, originalissima, modalità di scrittura, ottenendo di fatto una nuova dimensione dello scritto capace di dar conto dell'oralità, traducendola in segno grafico e in dialogo interiore sino a farla diventare paradigmatica e accessibile per un nuovo e più ampio uditorio. Così probabilmente, ma è solo un'ipotesi, occorre muoversi nelle nostre nuove dinamiche relazionali-comunicative-educative.

A voler usare le potenzialità di una didattica digitale in maniera monolitica e meramente strumentale, al pari di una clava adoperata in tutte le occasioni, si rischiano infatti risultati formativi spesso oltremodo insoddisfacenti o insufficienti, che giustificano in parte la frustrazione e lo scetticismo che molti ambienti scolastici e accademici nutrono ancora nei confronti di una didattica interamente riversata, gettata (per usare un termine heideggeriano) nel web. Il video di una lezione frontale, anche se introdotto o accompagnato da *slide*, supportato dal tablet, anche se preceduto o inframmezzato da pause musicali o da altri video esplicativi, anche se lasciato libero nella sua fruizione di fluttuare nel *mare magnum* del web e nella sua atemporalità, immediatamente e sempre cliccabile e infinitamente ripetibile, anche se slegato dall'esigenza che diventa necessità (per nulla aristotelica) di unità di tempo, luogo e azione (educativa) che caratterizzano la lezione in un'aula fisica, non può vantare automaticamente lo *status* di valido prodotto didattico/digitale. L'allievo/spettatore è sottoposto ad un'esperienza passiva, ad una interattività intransitiva, anche quando la presenza di interfaccia fisica o

4 Qui ovviamente si dice struttura per indicare non l'impalcatura del materiale didattico, ma il modo di funzionare della relazione insegnamento-apprendimento (Margiotta, 2015).

grafica (mouse, tastiera, consolle, *link* di rimandi) vogliono simulare una interattività transitiva: il video di una lezione non scongiura in altri termini il rischio di un mancato coinvolgimento intellettuale, cognitivo, linguistico-semanticosenso-riale e affettivo che talvolta caratterizza l'apprendimento analogico dove la traduzione del linguaggio è unidirezionale.

Un prodotto educativo multimediale in rete, improntato solo ed esclusivamente da un insegnamento rivestito di accessori tecnologici, come nuovi totem dell'*e-learning* e come se la distanza fisica tra gli attori del *setting* educativo fosse al contempo requisito e prerequisito dell'offerta formativa multimediale, non dice nulla della condizione della capacità di essere propulsore di eventi nuovi e che dovrebbe caratterizzare l'agire educativo. Non dice nulla, insomma, della multidialogicità eventualmente conseguita o mancata.

Perché si realizzi un trasferimento di «competenze complesse» (Baldacci, 2010) dal docente al discente in modalità digitale occorre una «traduzione» in termini ermeneutici della lezione frontale in lezione digitale che non riduca quest'ultima, per esempio, ad una semplice ripresa audiovisiva e che non faccia dell'insegnante un video operatore o ad un tecnico del suono. Questo approccio riduzionistico ha comportato una sorta di resistenza nell'uso dei media digitali, facendo dimenticare che essi invece trascinano con sé una semantica logica e ontologica, ovvero un linguaggio e una visione delle cose e delle relazioni: essi non sono solo portatori e traduttori di meri fatti, di meri dati e di meri oggetti ma sono già interpretazione (talora manipolazione) di quei fatti e di quei dati componendo ed evocando, sia pure attraverso procedimenti algoritmici, mondi e incroci relazionali nuovi e inediti, stabilendo inevitabilmente gerarchie, schemi, insiemi e sottoinsiemi: la discussione sulle potenzialità anche manipolatorie (sin dalla prima versione, a tratti rivoluzionaria, del cosiddetto web 2.0) dei più importanti algoritmi di ricerca e di aggregazione sociale, si è presentata da subito infatti ampia, eterogenea, sostanzialmente suddivisa in «apocalittici e integrati» (Eco, 1964) ed è ancora in corso.

La grammatica, il linguaggio e lo sguardo che si assumono nel web diventano questioni eminentemente pedagogiche (e dunque filosofiche, se assumiamo la visione aristotelica di uomo come «animale politico» portato per natura a unirsi ai propri simili in comunità) ma anche e soprattutto educative non solo nelle loro articolazioni strutturali (Cambi, 1986) ma anche perché l'uomo «gettato» nella rete è un uomo multidimensionale non nel senso di multitasking ma nel senso inteso da Umberto Margiotta (2015) quando orientava «la ricerca pedagogica [...] oggi soggetta a forti diversificazioni» proprio a quella «multidimensionalità» (p. 28) che coinvolge valori, persone, risorse, linguaggi.

4. Insegnare sul *limitare* e sul *bordo*

Le possibili derive linguistiche e le criticità che possono prendere luogo e forma nella dimensione digitale, esasperandosi all'ennesima potenza per l'apertura relazionale e globale che la rete possiede, suscitano grande disorientamento come se i nuovi strumenti fossero «portatori sani» di una intrinseca (e insanabile) dicotomia cognitiva ovvero una separazione netta e invalicabile tra quella che appare e che vuole essere interpretazione logica, funzionale, astratta ma stringata e fortemente analitica del mondo, riconducibile ad una serie di *steps* finiti e oltremodo razionali (cartesiani, diremmo) e una dimensione del conoscere e del vivere che si svolge e si dipana nell'alveo della percezione multisensoriale, multidimensionale. Conseguentemente vengono ad essere coinvolti il sentire, il patire, l'esperire

come «modalità propria attraverso cui si ha cognizione dell'accadere, poiché solo tramite l'esperienza si ha percezione e notizia di quanto accade: se così è si deve allora dire che la conoscenza, in quanto accadimento, prende ad esistere nel campo dell'esperienza» (Natoli, 2002, p. 7).

E tuttavia diremmo noi quand'anche fosse così strettamente dipendente da un'esperienza sensoriale e quand'anche fosse configurata come esperienza propria, riconducibile rigorosamente al sé, l'*ars docendi* sarebbe pur sempre tagliata fuori dall'antico preconconcetto che opponeva in forma radicale l'esperienza sensibile, o esperienza in senso stretto, «al mondo intelligibile di cui si ha notizia a prescindere dalla percezione e dalla sensibilità» (Ibidem).

In altri termini, non vi è (o non vi dovrebbe essere) dicotomia nella dimensione umana dell'educare (Granese, 2010) e questo probabilmente può valere sia in ambito analogico che in ambito digitale.

Se questo è vero, potremmo inoltrarci senza soluzione di continuità nell'ambiente digitale e, con gli opportuni *distinguo*, potremmo considerarlo un ambiente educativo al pari degli altri, operando così in esso con un movimento non tecnico ma ermeneutico e performativo/formativo. Se svolta cognitiva vi è nei nuovi media essa risiede «nell'estroflessione della comprensione del mondo sulla mappa multidimensionale e mentale all'interno di una cornice, o frame, dove multimedialità, simulazione virtuale e telecomunicazione diventano gli strumenti di un nuovo approccio cognitivo maggiormente armonizzato su livelli eterogenei di elaborazione della conoscenza» (Guidolin, 2005, p. 6). Nell'insegnamento, del resto, ci si muove in quella zona sul *limitare*, e a tratti crepuscolare, tra il logico e il simbolico che equivale a dire «in termini un po' grossolani, tra ragione e follia» (Galimberti, 2009, p. 21). Dando alla follia il significato precipuo di Erasmo ovvero il significato di strada che apre ad un nuovo pensiero che infrange il magico potere dell'abitudine, della routine, della tecnica, della usurata consuetudine e talvolta delle false credenze, possiamo affermare dunque che l'insegnamento è un momento eminentemente filosofico che, attraversando il territorio impervio di una costante permutazione tra pensiero simbolico e pensiero razionale, crea ogni volta la possibilità di «un nuovo equilibrio comunicativo tra docente e studente, un nuovo linguaggio in cui alle maglie rigide e univoche della logica si affiancano complesse istanze polisemiche della simbolica. È in questa zona di confine che dovrebbero sapersi collocare gli insegnanti» (p. 12), salvaguardando la loro natura linguistico-ontologica di ente *in primis et ante machina* ad un livello senz'altro operativo ma nella direzione di una operatività ermeneutica, ovvero attivandosi in tutte le circostanze della funzione educativa, sin dalla programmazione diremmo, lasciando qui intenzionalmente sullo sfondo tutto l'ambiguo meta-significato di un termine che appartiene contemporaneamente all'educatore e al software, e nella direzione di uno sforzo di simulazione.

Per un discorso esemplificativo, e usando la figura retorica della sineddoche, della parte per il tutto, possiamo fare riferimento alla simulazione didattica che è metafora dell'insegnamento digitale e spesso contenuto dell'offerta digitale. Ebbene, proprio perché pensata dal docente e non dal computer essa non è semplicemente la ripetizione simulata dell'insieme dei processi e degli *steps* che hanno luogo nel sistema e non mira solo alla comprensione delle logiche di funzionamento dello stesso. Essa piuttosto è assimilabile ad una sorta di laboratorio virtuale, dove si riproducono senz'altro esperienze non ripetibili (come in un incidente probatorio) ovvero anticipazioni mentali sempre nuove di una realtà complessa, diventando così plausibili. Ora, di fronte ad esse gli allievi sono chiamati ad adottare soluzioni non troppo semplici che non risolverebbero i problemi, né

troppo sofisticate e irrealizzabili: la soluzione che la simulazione permette di trovare passa dunque attraverso la messa in atto di una scenografia mentale o virtuale dove si alternano prove ed errori, e dove anzi l'errore ha valore risolutivo, perché passa «attraverso chiare deviazioni dalla strada maestra della logica, in grado di organizzare con originalità, eleganza e creatività la semplicità del mondo e dei processi naturali che lo regolano» (Berthoz, 2011).

Un prodotto didattico digitale, pertanto, che contenga una simulazione così pensata ed organizzata crea una doppia mediazione, un *medium* di *medium* tutt'altro che ripetitivo: la prima mediazione traduce il fatto, l'oggetto dell'azione educativa in dato digitale; la seconda mediazione lo aumenta in rappresentazione abitabile e percorribile. Il duplice passaggio crea una distanza tra il contesto didattico iniziale e la sua rappresentazione così che il modello operativo finale derivi da quest'ultima. In questo modo la simulazione si riveste di autonomia operativa e relazionale rispetto alla situazione iniziale, diventa un ambiente altro e ulteriore (estraneo diremmo) all'interno del quale il soggetto/allievo gode di una sufficiente autonomia tale da potersi muovere, apportando modifiche, senza intervenire sull'impalcatura globale del *setting* didattico, sulla *vision* che la sostiene. Un precedente illustre che potrebbe mostrare e porgere la plausibilità di questa nostra ipotesi sta nell'uso che Platone fa dei miti all'interno della sua proposta filosofica e pedagogica: i miti di Platone, infatti, che interrompevano momentaneamente la logica sequenziale dei dialoghi introducendo una sorta di simulazione narrativa (e oltremodo educativa) della realtà, possono essere intesi proprio come una realtà aumentata e autonoma *ante-litteram*, ovvero come stanze di simulazione (pedagogica e filosofica) nel senso poc'anzi esplicitato. Nelle dinamiche del mito, infatti, l'autore si sforzava di provare e tastare la bontà delle affermazioni precedenti, per aggiungere ad esse significato e validità e per invitare il lettore ad inoltrarsi simulando un *role-playing* (simulando di guidare la biga alata del Fedro, piuttosto che immedesimandosi con il Demiurgo del *Timeo*, piuttosto che immaginandosi come l'androgino perfetto del *Simposio*) e abitando momentaneamente, ad esempio, il mondo delle Idee. Da questa dimensione virtuale, inattuale, indipendente dallo spazio e dal tempo, il lettore poi ritorna nel testo, dopo aver saggiato caratteristiche, regole e colori, diremmo, di un'altra dimensione. La struttura autonoma della simulazione è tale per cui sottraendo al testo, all'ipertesto, all'ambiente didattico la simulazione stessa, l'economia del discorso sostanzialmente non cambia, anche se ne risulta impoverita: in ogni caso essa comporta la possibilità di una personificazione e di una rappresentatività globale e autosufficiente, ovvero ha il suo *embodiment*.

Se così intesa allora, forse, la didattica a distanza potrebbe diventare un ambiente piacevolmente abitabile e, nelle maglie larghe della relazionalità, potrebbe dunque fare sempre capolino l'umano sentire, lo sguardo e l'antica sensibilità della *paideia*.

5. Verso le considerazioni finali cercando l'umano nell'algorithm

La nostra riflessione ha tentato di decostruire l'annosa dicotomia epistemologica tra pedagogia e didattica che ancor oggi rischia di riproporsi nell'ambiente digitale quando esso è vissuto ed attraversato solo come ambiente di apprendimento (privo di ogni possibilità di relazionalità): questa dicotomia a sua volta è figlia diretta e legittima di un'altra più solida dicotomia che vede contrapposto l'antico al contemporaneo e che guarda la didattica *on-line* come alla copia (imperfetta) di

un originale (perfetto), alla maniera, non a caso, dell'argomento della *mimesi* platonica che relegava la realtà a mera apparenza. Proprio all'interno delle dinamiche connesse all'*e-learning* questo stesso scenario dicotomico estremo (e tuttavia frequentato) che falsamente vede da una parte la didattica esclusivamente intesa come scienza e tecnica dell'apprendimento e da una parte la pedagogia come intrinsecamente connessa ad una dimensione educativa generale (e quasi slegata dalla concretezza, e durezza, del vivere operativo e fattuale della trasmissione del sapere) viene spesso e pedissequamente riproposto anche nella relazione tecnico/cognitiva, logico/pratica e poi poetico/paidetica contemporanea e che anima l'insegnamento *on-line*.

Così come le tecniche didattiche sono state spesso intese e interpretate alla stregua di processi strettamente pratici all'interno dei quali le competenze pedagogiche ed educative avrebbero anche potuto non essere contemplate (salvo poi accorgersi successivamente dell'esito fallimentare di una simile preclusione a tratti ideologica, a tratti storica, a tratti squisitamente anacronistica), permettendo così l'irrompere sulla scena educativa di psicologismi, tecnicismi comunicativi al confine tra la strategia e la persuasione da marketing, allo stesso modo, nel momento in cui ci si dispone ad un insegnamento o apprendimento digitale, si determinano spesso due atteggiamenti speculari e correlati, l'uno caratterizzato da una sorta di presbiopia didattica, l'altro da una sorta di miopia, entrambi ugualmente riduttivi e astorici e che relegano comunque alla gestione tecnica o tecnologica (anche in termini di costruito sperimentale) tutta la dimensione educativa. Eppure, ancorché gettata nella rete delle infrastrutture comunicative, relazionali digitali e attuali, la didattica a distanza rimane sempre e comunque gesto paideutico.

Ma perché si realizzi una traduzione del pensiero algoritmico in pensiero ermeneutico, e perché si realizzi una fusione di orizzonti tra la capacità metaforica dell'uomo e la capacità mnemonica della macchina, ovvero tra la tridimensionalità ontologica e semantica della testualità del mondo e dell'uomo e tra esse e la tridimensionalità virtuale grafica e ipertestuale offerta dalla macchina, ed anche tra la labirinticità del pensiero umano e la labirinticità del pensiero algoritmico e tra l'espressionismo onto-digitale e l'espressionismo ontologico dell'uomo, occorre in ultima istanza recuperare il senso dell'inesauribile e dell'inatteso, dello scacco anche, che trascini con sé una realtà nuova ed originale, un sito nuovo, una rete di connessione tra il linguaggio, il luogo e il tempo del soggetto con il linguaggio, luogo e il tempo del digitale.

Conclusioni

Occorre, dunque, invocare un nuovo umanesimo (anche e precipuamente educativo)⁵: nell'era digitale questo significa ricordarsi che alla tecnica e agli sviluppi della tecnica non si può rispondere (e soprattutto l'educatore non può rispondere) solo con sapere tecnico e ingegneristico o informaticistico e persino soltanto epistemologico, bensì ermeneutico. Nuovo umanesimo significa allora, in altri termini e probabilmente, dare una risposta alla domanda che si pone Bruno Latour (1995): «dove sono oggi i Mounier delle macchine, i Lévinas degli animali, i Ricoeur dei fatti? L'umano, ormai lo comprendiamo, non si può cogliere e salvare senza restituirgli quell'altra metà di sé, la parte delle cose. Finché l'umanesimo

5 Per un approfondimento filosofico-storico sul senso e il significato di rinnovata esigenza di «umanesimo» nella contemporaneità: Cacciari, 2019.

nasce dal contrasto con l'oggetto lasciato all'epistemologia, non possiamo comprendere né l'umano né il non umano» (p. 44).

Senza altro nelle dinamiche emergenziali che hanno caratterizzato questi nostri primi esperimenti di metamorfosi educativa che ci hanno visto percorrere in tutta fretta un percorso che dalla dimensione totalmente analogica e a senso unico della lezione frontale si è immesso direttamente nella dimensione a doppio senso di marcia della lezione digitale, possiamo tuttavia ricavare una certezza, ossia la consapevolezza che, come tutte le trasformazioni e le mutazioni dell'umano, anche questa richiederà tempo e, usando l'espressione popperiana, probabilmente e inevitabilmente essa comporterà «prove ed errori» (Popper, 1972).

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2003). *Stato di eccezione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Barabási, A. L. (2002). *Linked. The new science of networks*. Cambridge (Mass.): Perseus.
- Bellingreri, A. (2007). *Scienza dell'amor pensoso: saggi di pedagogia fondamentale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Berners-Lee, T. (1999). *Weaving the Web. The original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor*. San Francisco: Harper.
- Berthoz, A. (2011). *Semplicità*. Torino: Codice.
- Cacciari, M. (2019). *La mente inquieta*. Torino: Einaudi.
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: Clueb.
- Colombo, F. (2013). *Il potere socievole. Storia e critica dei social media*. Milano: Mondadori.
- Crowder, N.A. (1962). Intrinsic and extrinsic programming. In J. E. Coulson (Ed.), *Programmed learning and computer-based instruction* (pp. 58-66). New York: Wiley & Sons.
- D'Alessandro, P. & Domanin, I. (2005). *Filosofia dell'ipertesto: esperienza di pensiero, scrittura elettronica, sperimentazione didattica*. Milano: Apogeo.
- De Kerckhove, D. (2014). *Psicotechnologie connettive*. Milano: Egea.
- Ducci, E. (2008). *L'uomo umano*. Roma: Anicia.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Galimberti, U. (2009). *Il senso di fare scuola*. Modena: Artestampa.
- Granese, A. (2010). *L'albero della conoscenza e l'albero della vita*. Roma: Armando.
- Guidolin, U. (2005). *Pensare digitale*. Milano: McGraw Hill.
- Heidegger, M. (2017). *Concetti fondamentali della filosofia aristotelica*. Milano: Adelphi.
- Heidegger, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Latour, B. (1995). *Non siamo mai stati moderni. Saggio di antropologia simmetrica*. Milano: Elèuthera.
- Margiotta, U. (1997). *Pragmatica della formazione*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Merlini, F. & Boldrini, E. (2006). *Identità e alterità: 13 esercizi di comprensione*. Milano: FrancoAngeli.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: PensaMultimedia.
- Natoli, S. (2002). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.
- Nietzsche, F. (1975). *Opere*. Milano: Adelphi.
- Ponzio, A. (1985). *La filosofia del linguaggio*. Bari: Adriatica.
- Popper, K. R. (1972). *Conggetture e confutazioni*. Bologna: il Mulino.
- Pressey, S.L. (1933). *Psychology and the new education*. San Francisco: Harper.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (1996). *Profili nell'educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Skinner, B.F. (1972). *La tecnologia dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.