



I nuovi paradigmi della “mediasfera”: dall’impatto antropologico e formativo alla specificità del testo digitale

New paradigms of the “mediasphere”: From the anthropological and educational impact to the specificity of digital text

Valentina Fonte

Università Ca' Foscari, Venezia

fonte.valentina@gmail.com

ABSTRACT

In order to cope with the great changes produced by digital culture a critical investigation is required on the impact and link between technology and new cognitive modes. This matter encompasses dimensions which are related to learning, emotional and axiological elements, and even change in language and in textual ecology. Hence, the goal for the pedagogist (and the educator) is that of understanding this new landscape, by keeping a firm anthropological standpoint, thus rethinking the educational dimension as satisfying the necessity of guidance in the use of media. Given that no means is “just a means” (Anders, 2003), i.e. neutral in regard to human beings, the capability of educating somebody is reinterpreted as an intelligent way to reflexively manage the capabilities and limits of technological culture. Therefore artificial knowledge is involved, thus promoting the autonomy of thought and new forms of responsibility, consciousness and creativity.

Saper governare le grandi trasformazioni indotte dalla cultura digitale richiede di indagare criticamente l’impatto e il raccordo tra tecnologia e nuove modalità cognitive, implicando dimensioni correlate all’apprendimento, alla componente emotiva e assiologica, fino alle modificazioni del linguaggio e dell’ecologia testuale. Di qui l’esigenza per il pedagogista (e per l’educatore) di comprendere i nuovi scenari, mantenendo saldo il primato del punto di vista antropologico e ripensando la dimensione formativa quale bisogno cogente e strategia di orientamento “all’uso” dei media: posto che “nessun mezzo è soltanto un mezzo” (Anders, 2003), neutrale rispetto all’uomo, l’educabilità va riletta quale vettore intelligente che guidi in modo riflessivo tra le potenzialità e i limiti della cultura tecnologica e della conoscenza artificiale, promuovendo l’autonomia di pensiero e nuove forme di responsabilità, consapevolezza e creatività.

KEYWORDS

New technologies, Digital literacy, Mediasphere, Digital text, Education, Simultaneous intelligence.

Nuove tecnologie, Digital literacy, Mediasfera, Testo digitale, Formazione, Intelligenza simultanea.

1. L'impatto della cultura digitale

Come afferma il *Memorandum on lifelong learning*¹, l'Europa si trova oggi alle prese con una grande trasformazione: la tecnologia digitale sta radicalmente mutando la nostra vita; commercio, viaggi e comunicazioni sono ormai su scala planetaria; la vita moderna presenta al singolo opportunità e prospettive maggiori, ma anche più rischi e una diffusa incertezza ambientale; le società europee si stanno trasformando in "mosaici pluriculturali".

Comprendere le trasformazioni in atto nella "società della conoscenza", richiede un'approfondita riflessione sul concetto di cultura tecnologica e sulle nuove sfide che essa pone, sfide che riguardano lo sviluppo dell'educazione e della formazione, la natura della conoscenza e i modi per rappresentarla. La *digital literacy* rappresenta infatti una forma di post-alfabetizzazione che ristrutturava le stesse *modalità di scrivere, pensare ed apprendere*. Essa modifica in profondità le abitudini, l'uso del corpo, il linguaggio e le operazioni della mente: si tratta di un'autentica "palingenesi", una rivoluzione vasta e penetrante che chiama in causa nuovi paradigmi interpretativi e percorsi evolutivi alternativi fra organismi e ambienti che si condeterminano reciprocamente.

Ben lungi da un'accoglienza a-critica e passivamente euforica, Raffele Simone (2012) evidenzia alcune delle dimensioni centrali di questa rivoluzione: il riassetarsi della gerarchia degli organi di senso, il sorgere di inedite forme di intelligenza, la metamorfosi del testo scritto, gli slittamenti del modo di leggere e scrivere, la nascita di forme di vita "fasulle" che si scambiano di continuo con quelle "reali", le torsioni nel modo di rappresentarsi il passato.

I cambiamenti che la "mediasfera" produce intaccano alcune categorie cruciali dell'esperienza interiore e implicano un cambiamento radicale nei modelli d'intelligenza, nella *noosfera*²; emerge il carattere *intrusivo* dei nuovi media, che alterano la concezione della *privacy* ed esaltano *l'interruzione rispetto alla concentrazione, la frantumazione rispetto alla continuità* (Ferreiro, 2001).

La "ripetitività coatta" è l'aspetto più perturbante: il mezzo interpella i propri fruitori in modo perentorio e invadente, inducendo a "esser connessi" continuamente; si è interrotti senza posa dal bisogno compulsivo di consultare i media che si portano addosso, e "l'esperienza del tempo continuo e indisturbato si trasforma in una sequela di frammenti" (Simone, cit., p. 18).

Dal *pensiero sequenziale* tipico dell'uomo letterato e tipografico, si passa al *pensiero simultaneo* e sistemico che privilegia le interconnessioni concettuali; se l'intelligenza sequenziale si applica alla lettura o alla scrittura e chi l'adopera deve procedere linearmente, seguendo il testo che si svolge come un nastro, un passo per volta; la seconda, l'intelligenza simultanea, si basa prevalentemente sull'immagine, sull'uso di codici iconici, ed è contraddistinta dalla capacità di trattare al contempo più informazioni (siano essi immagini, suoni, frasi o qualunque tipo di entità), senza però che sia possibile stabilire tra di esse un ordine, una gerarchia. L'intelligenza simultanea, avverte Simone, è per molti aspetti più primitiva di quella sequenziale, è inglobata in essa: si suppone infatti che nel corso dell'evoluzione si sia sviluppata *prima* dell'altra, ovvero prima della nascita del linguaggio e della scrittura.

1 Documento del 2000 nel quale la Commissione europea elabora strategie coerenti per favorire il concetto d'istruzione e formazione permanente (in Costa 2011, p. 117).

2 Per *noosfera* si intende "l'insieme dei pensieri, valutazioni, opinioni, concezioni sui temi più diversi, che risiedono nella mente dell'essere umano" (Simone, cit., p. 15).

Secondo Galimberti (2009), le nuove tecnologie modificano in senso radicale il modo di pensare, trasformandolo da analitico, strutturato e referenziale, in generico, vago e globale; da “problematico” e complesso, in “binario”: si tratta ancora d’una sorta di “involuzione”, dal momento che il pensiero umano si è evoluto proprio quando ha superato l’impostazione e la logica fondata sui binomi, tipica del pensiero primitivo con le sue dualità (luce/tenebra, giorno/notte, terra/cielo, ecc.).

Anche il nostro *modo di sentire* viene significativamente modificato. La psiche umana corrisponde all’ambiente circostante (*Um-welt*), che è quello in cui ogni individuo nasce e coltiva le proprie frequentazioni; ma, avvisa Galimberti (ivi, p. 227): «I mezzi di comunicazione ci mettono in contatto con i problemi dell’intero mondo (*Welt*), [...] ci offrono uno scenario di accadimenti che oltrepassa la nostra capacità di percezione emotiva. Il troppo grande ci lascia (allora) indifferenti».

L’eccesso, l’aleatorietà e la frammentarietà del digitale, affermano anche una diversa *concezione del tempo e della prassi*. Da una parte – nel passato prossimo – consapevolezza storica, accumulazione lenta, lungimiranza, prudenza, abnegazione, diligenza; dall’altra – nel presente liquido – voracità, dinamismo, fluidità e rapidità, capacità opportunistica di cogliere l’occasione propizia. Sono distinzioni che chiamano in causa una diversa *antropologia*, un profilo di uomo radicalmente diverso.

Consegnandoci una presenza congelata nella simultaneità degli stimoli e nella fugacità dell’istante e dell’elaborazione, avvicinando il lontano e proiettando il vicino, familiarizzando l’estraneo e fornendo i codici virtuali per l’interpretazione del mondo reale, la mediasfera determina un nuovo rapporto tra l’individuo e i propri simili, tra sé e le cose, e viceversa. Come osserva Anders (2003), alla base di chi fruisce dei mezzi digitali, non c’è, come un tempo, una *diversa* esperienza del mondo, perché *sempre più identico* è il mondo a tutti fornito dai media, così come il linguaggio globalmente diffuso per descriverlo: «con il loro rincorrersi, le mille voci che riempiono l’etere eliminano progressivamente le differenze che ancora sussistono fra gli uomini e, perfezionando la loro *omologazione*, rendono superfluo parlare in prima persona» (Libro I, pp. 123-125).

Sono in molti a mettere in guardia da questa massificazione omologante e uniformante, da questa *modernizzazione senza sviluppo* (Latouche, 1992; Sapelli, 2005).

«Che sia questo il nuovo modo con cui si promuove la gestione delle masse, dando a ciascuno l’illusione della libertà e creando di fatto individui già singolarmente massificati, perché a tutti [...] è stato fornito lo stesso mondo da consumare, già interpretato e codificato nel suo significato, senza che l’individuo possa disporre di un giudizio personale, perché la scuola informatizzata non gli ha dato gli strumenti per essere in grado di formarsene uno?» (Galimberti, cit., p. 243).

Il mondo non è più ciò che sussiste, offrendosi al viandante che lo esplora, bensì gira attorno al sedentario (e isolato) internauta: se il mondo viene a lui, egli non “è-nel-mondo”, parafrasando Heidegger (1978, § 12), ma si istituisce quale semplice consumatore di quella realtà. Indipendentemente dal fine per cui è usato, e prima ancora che gli si assegni uno scopo, il medium ci determina come “spettatori” di una *rappresentazione* della realtà, e non come partecipi di un’esperienza o attori di un evento. L’essere a quel punto dovrà misurarsi *sull’apparire*, poiché la sua importanza, il suo riconoscimento nel mondo, dipenderà dalla sua diffusione attraverso i media.

Non si tratta dunque di esaltare o demonizzare le enormi potenzialità del mezzo digitale, ma di capire – superando i facili luoghi comuni e l’entusiasmo

senza riserve che guidano generalmente le riflessioni sui media – come *l'uomo si trasformi profondamente per effetto di tale potenziamento*, una volta assodato che non è possibile usare e declinare le nuove tecnologie come qualcosa di “neutrale” rispetto alla natura umana. Questo punto è cruciale ed è un aspetto che la letteratura specialistica nel settore della *Digital Literacy* e del *Technology Enhanced Learning* pare troppo spesso trascurare allorché, focalizzandosi sul ruolo di reciproca fecondazione fra tecnologie digitali e ambito cognitivo, considera le risorse digitali come meri strumenti (o “ambienti”) da integrare nei processi d'apprendimento, ma non come veri e propri *agenti educativi*.

È del resto indubbio che nelle risorse emergenti dall'interazione con reti, comunità, social network esterni, si possano sperimentare pratiche di costante confronto e innovazione, esperienze di mobilitazione, di cooperazione volontaria e disinteressata, fenomeni di reciprocità e gratuità rintracciabili nella libera circolazione delle informazioni. Dentro questi processi si distinguono le possibilità della costruzione di comunità feconde e produttive, fondate, oltre ogni appiattimento meramente funzionalistico, su economie della cura e del dono, svincolate dal principio mercantile di equivalenza.

2. Le tecnologie nei saperi

Per Costa (2011, p. 177), l'introduzione delle nuove tecnologie, la grande possibilità di accesso e connettività, se da un lato rappresenta una fervida opportunità, nasconde però un rischio rilevante: «uno degli aspetti cruciali che caratterizza l'impatto della cultura tecnologica sulla formazione delle persone è costituito dalla crescente integrazione delle tecnologie *nei saperi*». Ciò implica che le tecnologie non costituiscono più un momento esclusivamente applicativo, bensì divengono un fondamentale momento *costitutivo* della conoscenza.

L'insieme dei legami e dei processi cognitivi risultanti, rimanda perciò a una rappresentazione del sistema di saperi che assomiglia a un groviglio di reti altamente cooperative, distribuite e non omogenee, assemblate da un'intricata storia di bricolage che ne fa una collezione eterogenea di processi, in luogo di un'entità unitaria.

A questo punto, il ruolo della formazione diviene precipuo: far acquisire sempre maggiore consapevolezza dell'incidenza e della presenza, accanto al livello della rappresentazione della conoscenza, anche di un livello ulteriore, che riguarda *l'organizzazione della conoscenza* stessa. Non ci si può fermare ad un piano di mera “usabilità” e funzionalità di uno strumento, ma occorre far comprendere come il mezzo divenga più di un artefatto cognitivo, un *ambiente formativo*, che educa secondo il *proprio* linguaggio, i propri codici e le proprie regole.

Né vale l'obiezione secondo cui la tecnica è buona o cattiva a *seconda dell'uso* che se ne fa, perché a modificarci non è il buono o il cattivo uso, bensì, come rimarca Anders (2003), *il solo fatto che ne facciamo uso*. Il suo semplice utilizzo, come detto, basta a trasformare. Come afferma McLuhan (1967, p. 16), l'uomo non è qualcosa che può prescindere dal modo in cui manipola il mondo: «Il messaggio di un medium o di una tecnologia è nel mutamento di proporzioni, di ritmo e di schemi che introduce nei rapporti umani. [...] Ci avviciniamo al conflitto tra vista e suono, tra il modo scritto e il modo orale di percepire e organizzare l'esistenza».

Occorre pertanto non solo educare all'uso accorto e *consapevole* del mezzo, ma restituire nuova centralità al ruolo del formatore/mediatore, capace di guidare nell'esperienza non-reale della cultura digitale, nel processo precipuo di or-

ganizzazione e rielaborazione critica del sapere “attinto” attraverso i media, nel *mare magnum* di informazioni in cui è alto il rischio di disperdersi e di riemergere “non più ricchi, ma più poveri di esperienza comunicabile” (Benjamin, 1996).

Qui si innesta quella retorica dell’illimitatezza del sapere e delle sue possibilità veicolata dallo sviluppo delle tecnologie dell’informazione; è opinione di molti che si tratti di un mito fasullo, di una *banalizzazione del sapere*, basata su un’illusione di apprendimento cumulativo. Come spiega efficacemente Margiotta (2011, p. 199):

«Le competenze e le conoscenze vengono ricondotte alla capacità camaleontica di stare al mondo, di conoscenze strumentali ed impressionistiche, di bricolage aperto, il cui modello è rappresentato dalla navigazione in Internet; episodicità, frammentarietà, piacere ludico determinato dalle infinite possibilità di combinazione delle informazioni. Si tratta frequentemente di un sapere raccattato, parassitario, predatorio e senza relazione con l’altro, ottenuto spigolando nelle infinite potenzialità degli iper-testi. [...] Questi modelli formativi, espressione di un ottimismo superficiale ed estemporaneo, si basano su un’operazione di rimozione dell’inevitabile lentezza, della necessità di stasi riflessiva, della sosta negli spazi di senso della fatica, dell’attesa e della mancanza, del passaggio attraverso la confusione e la dipendenza, che sono invece caratteristiche queste proprie di ogni percorso di apprendimento».

A ciò si aggiunge il progressivo autonomizzarsi del soggetto che, a guisa di monade isolata, apprende digitalmente, in un contesto di informazioni straripante e spesso de-qualificato, con il rischio di *comportamenti a-critici, inattivi o adesivi*; se l’effetto a medio termine è il depotenziamento della funzione magistrale, la crisi dei processi di trasmissione delle conoscenze produce, nel breve immediato raggio, mediocri *supermercati e sette del sapere*.

Questi supermercati della conoscenza raffazzonata, scambiata per apprendimento e da sguardi approssimativi intesa come costruzione e comprensione di significati radicati in un contesto allargato, comportano implicazioni pedagogiche non da poco. La virtualità abitua ad una *conoscenza artificiale* fondata su una simulazione della realtà piuttosto che sulla realtà concreta, svuota di significato la realtà “fisica” e riduce drasticamente i processi di socializzazione, per effetto dell’isolamento indotto dal rapporto del singolo individuo con il proprio computer³.

Per Stoll (1999), l’educazione è cosa assai diversa e molto più seria dell’alfabetizzazione informatica, competenza che peraltro i “nativi digitali” possiedono già sviluppata in età scolare; l’assunzione di un atteggiamento critico diviene dunque passo essenziale per indagare aspetti quanto mai cruciali:

“Che differenza c’è tra l’aver accesso all’informazione e possedere il buonsenso e la saggezza necessari per interpretarla? Mancando il senso critico, cui l’informatizzazione non prepara, i ragazzi non rischiano di confondere la forma con il contenuto, la sensazione con la sensibilità, la massa dei dati disponibili con i pensieri di qualità? [...] Un computer non può sostituire un buon insegnante. Cinquanta minuti di lezione non possono venire liofilizzati in quindici minuti multimediali” (pp. 6-8).

3 Ciò vale specialmente per internet, dove *il consumo in comune* del mezzo non equivale a una *reale esperienza comune*; lo scambio, quando non è una massa di informazioni, nella versione digitale ha un andamento solipsistico, centrifugo, è una realtà personale che non diventa mai una realtà *condivisa*, bensì semplicemente comunicata a uno o più riceventi che *contemporaneamente*, ma *non insieme* all’emittente, guardano lo schermo.

Pensare, ragionare, discernere, e quindi giudicare e decidere, richiedono vie ben più articolate di quelle offerte dai computer o dalle autostrade della rete che, al di là dei contenuti offerti in quantità, paiono costruite apposta perché sciami di utenti vedano e “consumino” ciò che altri hanno approntato e deciso.

Se vogliamo, oltre una cortina di sterile nostalgia o di fantasie di ritorno ad una realtà primigenia, permane un culto dell’“humanitas” e dell’autenticità mai anacronistico, anzi tanto più significativo nel “falso che avanza” e quanto più si connette all’acquisizione di capacità critiche e centrate sull’esplorazione di sé, creativo/generative e riflessive, capaci di sostenere la ricerca di auto-realizzazione e di crescita intrinseca a ciascun individuo.

3. La nuova specificità del testo digitale

Lo stesso linguaggio, tramite la cultura digitale, risulta profondamente cambiato, diventando più disarticolato, breve e frammentario.

Pur essendo in apparenza nient’altro che la continuazione del testo scritto in “altra forma” e “con altri mezzi”, il testo digitale ha dato nuovi scossoni alle proprietà del testo scritto come lo conosciamo, alterandone alla radice l’“ecologia” e i parametri costituiti. Rielaborando l’analisi puntuale che ne fa Simone (2012, pp. 75-97), emergono delle differenze sostanziali, come si evince dalla tabella seguente.

| Testo scritto | Testo digitale |
|--|---|
| Auto-trainato | Etero-trainato |
| A media contestualità ⁴ | A bassa contestualità |
| Due fasi nettamente distinte: - Fase processuale aperta - Fase del prodotto chiusa | Sola fase processuale, enfatizzata e illimitatamente aperta |
| Interpolabile solo nella fase processuale | Interpolabile in ogni momento |
| Protetto | Disarticolato |
| Archiviabile in forma materiale | Archiviabile in forma immateriale |
| Supporto materiale | Supporto immateriale |
| Largamente diffondibile | Illimitatamente diffondibile |
| Canale monosensoriale | Canale multisensoriale |
| Relativamente localizzato | Non localizzato |
| Despota ⁵ | Adespota |
| Potenzialmente autografo ⁶ | Raramente autografo |
| Poco conviviale | Conviviale |
| Altamente citabile | Difficilmente citabile |

Tab. 1 – Confronto tra le caratteristiche del testo scritto e “digitale”.
Rielaborazione da Simone, 2012

- 4 Quando proferiamo un enunciato, eseguiamo un *atto linguistico*, che ha luogo in un *contesto* e che viene valutato tenendo conto di tale contesto. Il testo scritto, essendo meno legato al contesto rispetto al parlato, richiede una maggiore esplicitazione delle informazioni, la riduzione della genericità e della vaghezza del parlato. Nell’ambiente digitale la contestualità si dissolve ulteriormente, il testo non è “ancorato al momento” in cui viene prodotto, ma porta il suo messaggio in tempi e luoghi diversi e illimitatamente distanti. Cfr. Halliday, 1985, p. 64.
- 5 Un testo scritto si definisce *despota* (dal greco *despót s*, “padrone”) quando ha un autore o più autori, individuali o collettivi. Gli autori garantiscono, almeno nell’ambito della creazione letteraria, che la scrittura sia *autentica*, *chiusa* e che la *responsabilità* dei contenuti appartenga a una persona definita e riconoscibile. Cfr. Simone, cit., pp. 88-89.
- 6 Un testo è *autografo* (dal greco *autòs*, “egli stesso” e *graphein*, “scrivere”) quando corrisponde all’originale scritto autenticamente dall’autore; è *idiografo* quando è scritto da mano diversa, ma sotto stretta sorveglianza dell’autore.

Questa netta differenziazione permette di spiegare come mai la lettura abbia dovuto cedere terreno dinanzi all'avanzata della visione, ovvero di "testi che si guardano" (ivi, p. 60). Il carattere iconico consente di coinvolgere immediatamente l'emozione, che però cattura la mente senza il tempo di un'elaborazione adeguata, giacché il ritmo mentale che nella lettura è auto-trainato, nella visione è etero-trainato, richiede un minor grado di governo. Se la fatica di leggere non può competere con la *facilità di guardare*, allora, rispetto al libro, il testo digitale è un medium più "amichevole" e conviviale, dà meno da fare e consente di fruirne anche collettivamente; la concentrazione, il silenzio, la solitudine non paiono così indispensabili (e appropriati alla riflessione) come avviene nella lettura di uno scritto⁷.

Il testo digitale esercita la multisensorialità, perché si rivolge nello stesso momento a più sensi del ricevente; enfatizza oltre misura la fase processuale, cioè di creazione del testo, consentendo una varietà di operazioni molto più vasta di quelle possibili con la scrittura tradizionale; una volta che il testo è stato chiuso, lo si può riaprire e modificare a piacimento; il testo digitale è immateriale, delocalizzato e illimitatamente diffondibile, può circolare senza limiti di tempo e di spazio. E ancora, è *intrinsecamente instabile*, essendo interpolabile in ogni momento: è *disarticolato* in quanto non è percepito come un corpo protetto, intangibile, chiuso all'intervento di altri, ma come un'entità in cui si può *entrare*. Analogamente, è adespota: reca sì, in cima, il nome dell'autore o del mittente, ma nulla garantisce che questi sia l'effettivo autore del testo originario, senza manipolazioni e falsificazioni⁸.

Di fatto la transizione non riguarda solo la superficie dei fenomeni illustrati, ma coinvolge, come detto, le funzioni dell'intelligenza necessaria per passare da una categoria di testi e da una modalità di fruizione all'altra. L'*homo sapiens* (Sartori, 1998), in grado di decodificare segni per via sequenziale e di elaborare concetti astratti, è gradualmente soppiantato dall'*homo videns*, che non sempre è portatore di un pensiero, ma sovente ingordo e iper-stimolato fruitore di immagini, con il rischio di un "impoverimento del capire".

Conclusioni

Le nuove tecnologie rappresentano un'innegabile risorsa ma, nel loro mediare conoscenza e informazione, si caratterizzano come ambienti di apprendimento ad alto rischio. Il cambiamento nei modelli d'intelligenza è quasi una migrazione "a ritroso": da una modalità di conoscenza più evoluta in cui prevaleva la li-

7 "La lettura autentica richiede il silenzio", afferma Steiner (2000, p. 15), non meno che solitudine; il lettore, nella "concezione classica", ha bisogno di costruirsi uno spazio in cui il suo leggere si possa svolgere e di proteggerlo da ogni intrusione sensoriale esterna. Oggi il modello di lettura è totalmente trasformato anche nel suo rapporto ecologico: l'intera cornice ambientale è alterata, la lettura digitale si può compiere nella convivialità, in ambienti rumorosi e affollati, è divenuta multimodale e ammette l'uso simultaneo di altri media, con cui può convivere perfettamente.

8 Il concetto di autore si associa ad un testo che sia chiuso, non modificabile e accertabile nelle sue fonti; al contrario, nei testi aperti digitali l'*habeas corpus* che consente di riconoscere l'autore, l'originalità (e la responsabilità), può dissolversi fino a decretare la morte del concetto stesso di autore.

nearità si è passati a una in cui prevale la simultaneità degli stimoli e dell'elaborazione, la frammentarietà slegata delle conoscenze. Il sapere non è più impartito e "certificabile", le sue fonti sono spontanee, incontrollabili, moltiplicate a dismisura, non sempre identificabili; il testo non è più un'entità chiusa e protetta, ma un oggetto aperto e penetrabile, disarticolato e diffondibile senza limiti.

Gradualmente si è venuto affermando un nuovo paradigma di formazione, nel quale l'acquisizione del sapere non è più un processo metodico, disciplinato e sistematico da compiersi entro luoghi istituzionali privilegiati; la cultura digitale alimenta ora un'*esopaideia* che privilegia il mondo esterno, generando crescenti masse di conoscenza autonoma e superficiale. Anche la memoria personale è vistosamente alleggerita e delegata a una memoria esterna, a un supporto materiale e archiviabile.

La forte centratura sul presente, il ribaltamento tra interiorità ed exteriorità, l'overdose di informazioni, la riduzione della correggibilità, l'appiattimento dei codici indotto dal monologo collettivo dei nuovi mezzi, riducono, fino ad annullarlo, lo spazio della libertà umana e il bisogno di interpretazione, mutando la capacità di fare esperienza. L'universo giovanile fatica decisamente più che in passato a seguire il carattere sequenziale dell'intelligenza; ai processi di de-realizzazione, che l'uso incontrollato del computer alimenta, si aggiungono i processi di de-socializzazione, gli effetti *omologanti* e *intrusivi*.

Lungi da ogni sterile passatismo, occorre uno spazio di riflessione sull'utilizzo massiccio delle nuove tecnologie considerate come un'imprescindibile panacea. Il comportamento coatto delle riforme e dei consumi che plasmano e appiattiscono i linguaggi "fino ad un'irreversibile degradazione" (Sapelli, cit., p. 147), che mirano a informatizzare la società e la scuola inondandole di tecnologie che determinano una progressiva facilitazione, pare inesorabilmente "cospirare nella direzione di un graduale aumento della semplicità delle strutture interpretative con cui si ha a che fare" (Simone, 2001, p. 180). Non basta introdurre la mediasfera e i suoi gadget a ondate sempre più consistenti per risolvere i problemi drammatici che affliggono il mondo della scuola.

Il ruolo che attiene alla formazione va senz'altro rivisto, alla luce dell'impellente necessità di *educare all'autonomia di pensiero e all'uso corretto, consapevole e critico dei media*, nello sforzo di dar senso alla discontinuità dell'esperienza che ad essi voracemente attinge, distillata nelle fragili boccette di identità sempre più liquide e virtuali, di conferirle un ordine e un'interpretazione, rilanciandola nello spazio libero che si apre nella relazione etica dell'uomo all'uomo.

Ciò integrando la nuova cultura digitale negli spazi della didattica, senza mai trascurare gli effetti del suo porsi come ambiente e agente educativo mai neutrale rispetto all'individuo; coniugando in modo ricorsivo comprensione e interpretazione, in funzione dell'*inventio*, *creativa* e *generativa*, di nuovi saperi; ricomprendendone i limiti e la frattura del tempo che scompagina e trasforma i rassicuranti punti di forza di ieri, le prassi e i criteri considerati fino a poco prima efficaci e adeguati, in orizzonti e possibilità nuove, evitando però che tutto il passato sia denigrato e sottoposto a indagine attenta e aprioristicamente ostile. Per i cambiamenti epocali, d'altra parte, non valgono ricette preconfezionate, ma sfide di ricerca e di pensiero.

Riferimenti

- Anders, G. (2003). *L'uomo è antiquato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bauman, Z. (2010). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Benjamin, W. (1996). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*; tr. it. Cases, C. (ed.). Torino: Einaudi.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Galimberti, U. (2009). *I miti del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*; tr. it. *Essere e tempo* (1978). Torino: Utet.
- Latouche, S. (1992). *L'occidentalizzazione del mondo. Saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Margiotta, U. (2011). Postfazione a Costa, M., *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*; tr. it. *Gli strumenti del comunicare* (1967). Milano: Il Saggiatore.
- Sapelli, G. (2005). *Modernizzazione senza sviluppo: Il capitalismo secondo Pasolini*. Milano: Mondadori.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. Televisione e post-pensiero*. Roma-Bari: Laterza.
- Simone, R. (2001). Postfazione a Stoll C., *Confessioni di un eretico high-tech*. Milano: Garzanti.
- Simone, R. (2012). *Presi nella rete: La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Steiner, G. (2000). *No passion spent. Essays 1978-1995*; tr. it. *Nessuna passione spenta*. Milano: Garzanti.
- Stoll, C. (1999). *High-Tech Heretic*; tr. it. *Confessioni di un eretico high-tech: Perché i computer nelle scuole non servono e altre considerazioni sulle nuove tecnologie* (2001). Milano: Garzanti.

