



STUDI E RICERCHE

La postura etico-epistemica della prospettiva futura: cyberspazio e algoretica nell'orizzonte dell'orientamento contemporaneo

Angela Arsena

Associate Professor in General and Social Pedagogy | Università Telematica Pegaso | angela.arsena@unipegaso.it

The ethic-epistemic stance of the future-time perspective: cyberspace and algorethics in the horizon of contemporary counseling

Abstract

This paper explores some theoretical hypotheses inherent in the construction of the future-time perspective in the vast pedagogical horizon of counseling and career guidance as a subjective, shared and reticular mental and emotional model, which appears as a paradigm that allows one to cross the complexity of the contemporary condition characterized by an increasingly persistent permanence in cyberspace and by an increasingly compelling need for an ethical-educational formalization of algorithmic interlocution. The author believes that establishing a discourse on these dynamics is important for setting up a new educational project on the issue of counseling in the analogue-virtual contemporaneity. Theoretical proposals are given in the essay and in the final synthesis.

Keywords

hermeneutics, person, learning, infosphere, emotive competencies

Il contributo esplora delle ipotesi teoretiche inerenti alla costruzione della prospettiva futura nel vasto orizzonte pedagogico dell'orientamento come modello mentale ed emotivo soggettivo, condiviso e reticolare, che appare come paradigma per attraversare la complessità della condizione contemporanea caratterizzata da una permanenza sempre più persistente nel cyberspazio e da un'esigenza sempre più cogente di una formalizzazione etico-educativa dell'interlocuzione algoritmica. L'Autrice ritiene importante il confronto con queste dinamiche per impostare una progettualità educativa nuova nella questione dell'orientamento nel contemporaneo analogico-virtuale. Le proposte teoriche sono date nel corso del saggio e in sintesi finale.

Parole chiave

ermeneutica, persona, apprendimento, infosfera, competenze emotive

1. Per un'ermeneutica dell'implicito

Le teorie consolidate dell'orientamento (Domenici, 1998), sin dalle iniziali e già lungimiranti riflessioni della prima metà del Novecento (Gemelli, 1947), possono essere divise in due grandi aree semantico-linguistiche¹: la prima che abbraccia il ruolo costruttivo che ciascuno è chiamato a compiere su di sé e che ruota attorno al modello funzionale (Grimaldi, 2003; Petrucelli, 2005) e la seconda che insiste sulla dimensione narrativa (Batini, 2000; Batini, Zaccaria, 2000; Grassilli, Fabbri, 2003), più radicata nell'universo personalistico (Ricoeur, 1990).

Sarebbe forse un errore distinguere i due approcci in base alla vicinanza o meno con la prospettiva esistenziale: se guardassimo con molta attenzione vedremmo come sia le teorie psicologiche che le teorie costruttiviste di ampio respiro, sia le teorie cosiddette umanistiche, sia quelle socio cognitive coniughino l'orientamento con la capacità di autodeterminazione e che quest'ultima, comunque la si declini, scomodi sempre la prospettiva esistenziale (Jedlowski, 1994).

La vasta area semantica e semasiologica dell'orientamento, infatti, sembra mostrare nella complessa dimensione interculturale e transculturale contemporanea un'evidenza: superare o trascendere la semplice visione psico-sociale e geometrica della mera "direzione da individuare e da percorrere". Se la questione fosse soltanto tecnica o metodologica (in senso strettamente etimologico da μέθοδος che è "investigazione" e che occupa lo spazio semantico-ermenutico tra μετα, ovvero "il perseguire", oppure "il tener dietro", e ὁδός che sta letteralmente per "via", e quindi indica che in prima istanza il significato attiene alla "logica dell'andar dietro"), basterebbe prendere lezioni dalle altre specie animali, soprattutto le specie migratorie, molto più capaci in questo specifico ambito logistico rispetto a qualunque donna o uomo: l'orientamento umano è invece essenzialmente esistenziale e reticolare e si radica in una consapevolezza profonda e primaria (quasi ancestrale, si direbbe, ovvero nella stessa accezione della natura che partecipa e *cum-participa* all'umano) che si traduce in ricerca di senso.

Ebbene, senza interpellare l'annosa ricerca filosofica della completezza come imperativo della semantica laddove già Aristotele nel *De interpretatione* intendeva il λόγος σημαντικός (*logos semantikos*) anche (e soprattutto) nella sua accezione di enunciato puramente espressivo e/o ottativo (e dunque desiderativo) e che, pur non potendo essere definito né vero né falso (Aristotele, 1990), tuttavia è (esiste) e persiste (cioè sta per qualcosa o qualcuno) in tutta la sua incontrovertibile esistenza, è chiaro che l'universo significante della "ricerca di senso", che sta e persiste nella dimensione umana tutta, non è riconducibile all'angusta questione della ricerca di una direzione, ma straborda e straripa, nella precisa accezione che qui si vuole intendere alla maniera quasi evangelica, ovvero della misura ricolma (Luca 6, 38).

Questa primaria ricerca di senso sembra essere vicina più alla ricerca della felicità (che ha trovato del resto diverse risposte filosofiche, da Epicuro in poi) che alla ricerca psico-sociale dell'*accomplishment* nella vasta dimensione dell'orientamento.

Non si tratta, insomma, di semplici abilità da acquisire, né di una problematica tecnico-attitudinale da affinare, e forse neppure di una ricerca di studio di carattere, a meno che in questo ultimo senso non si voglia intendere la dimensione dialogica attraversata da Emmanuel Mounier (1949) laddove la ricerca incentrata sulla caratterologia rimane orientata al recupero, attraverso il riconoscimento della totalità della persona, a una forma di un *logos* dell'umano sull'umano che abbraccia la radicalità della ricerca del senso e che, attraverso di esso, cerca l'unità, la compattezza del sé, si direbbe, in contrapposizione alle tante frammentazioni o mutilazioni del sé (Jervis, 1955; Laing, 1955).

La ricerca del senso della propria esistenza, in altri termini, comprende e include la ricerca di un'unità del sé (oggi tuttavia e purtroppo derubricata a semplice coerenza o linearità, senza strappi e senza intoppi) e senso dell'unità (anche dell'unità del sapere).

Non è un caso che la discussione sull'orientamento sfoci nella consapevolezza maritainiana, studioso che nel 1936 parlava di un soggetto il quale, pur facendo i conti con il sé, è aperto al mondo e ne coglie, o ne cerca, l'unità. E nell'unità del mondo cerca il suo posto unico nel qui ed ora della sua singolarità irriducibile: e allora non è un caso, infatti e infine, come la ricerca del sé così coniugata conduca nella dire-

1 Si intende qui la questione dello sviluppo della sfera semantica ed ermeneutica dei valori e dell'educazione come fondamenti teorici nell'orientamento e nello sviluppo della personalità dello studente. Si veda, *ex multis*, Sbisà 1989.

zione di un umanesimo integrale e dunque, ancora una volta, di una dimensione che straborda il sé (Maritain, 2002).

In ogni caso è chiaro che la sola dimensione di valutazione e consulenza è ormai riduttiva rispetto alla vastità dell'universo/persona e della sua condizione di macro e micro cosmo nonché della sua appartenenza al mondo.

Il fatto che l'orientamento non sia dunque problema che interpella solo le coordinate spaziali dello stare al mondo, e il fatto che sia questione esistenziale e che queste coordinate non bastino quand'anche si riescano a trovare, è una delle più interessanti riflessioni di Max Scheler che poneva la problematica dell'appartenenza al mondo capovolgendone i termini e discutendo della questione non a partire da un geocentrismo ma da un antropocentrismo scevro tuttavia di ogni arroganza.

La questione di Scheler si può chiamare "ermeneutica della persona". Essa è problema orientativo e educativo che interpella l'appartenenza a una comunità la quale, come sappiamo, non si risolve in mera appartenenza identitaria ma si riassume in queste parole:

distinto dall'animale il quale può solo dire sempre sì alla realtà effettiva, anche quando l'aborrisce e fugge [...] l'uomo invece mai è pago della realtà circostante e dei limiti del suo essere *ora-qui-così* (Scheler, 1975, p. 159).

In questa ermeneutica educativa che vede l'umanità desituata, incomprimibile e irriducibile, occorre allora muoversi per ridisegnare un profilo di professionisti dell'educazione capaci di porre il gesto pedagogico e didattico dell'orientamento come processo sincretico secondo una visione di significati multipli, anche nascosti e anche laddove il problema si presenti sotto forma di un'ermeneutica dell'implicito che porta a indagare i presupposti e i sottintesi, per essere in grado di riconoscerli e di stanarli, o per mettere in condizione di formularli esplicitamente.

La questione dell'orientamento della persona nel mondo appare dunque questione ermeneutica.

Sappiamo almeno tre cose importanti attorno a questa problematica: in primo luogo sappiamo che nel suo farsi l'esperienza umana si dispone sin dall'origine come "interpretazione", a partire dalle categorie fenomeniche (sociali, antropologiche, organicistiche e/o fisiologiche, mediche e/o cliniche, biologiche, financo funzionalistiche) che vengono interpellate anche per rappresentarla meglio (Malavasi, 2006, p. 100). Non solo: sappiamo che essa tende all'unità (Cambi, 1986). Infine sappiamo che il *logos* pedagogico riconosce l'ineludibilità dell'esperienza ermeneutica e che al contempo riconosce la quantità di interazioni fenomeniche che legano la realtà dell'umano al mondo (Fadda, 2002). Ma soprattutto, proprio laddove il *logos* pedagogico vuol farsi oltremodo udibile e dunque curvato verso una comunicazione che sa e che vuole dirsi educativa, esso si tende e si pro-tende per cogliere l'intenzionalità nascosta. In altri termini la ricerca pedagogica si pone come ricerca fenomenica, cognitiva e affettiva, ma a partire dal dato, dal già dato, anche se implicito.

Ed è questo che fa dell'ermeneutica pedagogica non un discorso metafisico e/o intangibile del *logos* sul *logos* (al pari talvolta del discorso filosofico) o del *logos* che parla di se stesso, ma lega indissolubilmente l'esperienza ermeneutica alla persona e al dato epistemico; la trama e il *telos* della persona ai dati di realtà; il pensiero al linguaggio e alle posture verbali.

Questa consapevolezza appartiene anche alla vasta area della ricerca pedagogica sull'orientamento.

In questa dimensione è possibile dunque parlare di uno sguardo epistemico della questione *counseling* che, pur rimanendo ancorato all'ermeneutica della persona tutta, tenga conto delle implicazioni di ogni metodo epistemico: l'analisi dei dati.

Si tratta di un'accortezza metodologica importante che appartiene all'esperienza scientifica consolidata: per sgomitare la trama della persona alla ricerca dei gangli emotivi, caratteriali, posturali, cognitivi per improntare il gesto pedagogico dell'orientamento, abbiamo come primo luogo di ricerca il dialogo, ovvero il *logos* che si svolge tra due interlocutori privilegiati (l'educatore e l'educando) alla ricerca anche e soprattutto degli impliciti motivazionali.

In qualche modo questa impostazione ermeneutica, sebbene curvata più sul versante linguistico, apparteneva già a Vygotskij (1990) che ci offre un paradigma valido nell'odierna analisi epistemica *tout-court*. Vygotskij proponeva un'indagine sul fenomeno denominato pensiero verbale facendo riferimento al prodotto della relazione esistente tra pensiero e linguaggio e sviluppando un nuovo metodo semplice-

mente scomponendo il pensiero verbale nelle sue unità componenti. Non solo: il grande merito dello studioso sta a questo punto nell'aver rivisto le teorie esistenti sul cosiddetto linguaggio interno registrandone le caratteristiche e studiandone il ruolo di mediatore implicito tra il pensiero e il linguaggio, intuendo cioè che attraverso di esso il pensiero si materializza nella parola e la parola si volatilizza nel pensiero.

In tutti i casi abbiamo bisogno, scomponendo, semplificando e/o oggettivando, di dati su cui operare una misura.

Il paradigma epistemico è sempre questo (Antiseri, 2000).

Ebbene, il problema dell'orientamento è questione complessa e articolata proprio perché interpella la prospettiva futura e dunque fa del domani (e non del qui ed ora) l'oggetto di un'indagine sperimentale attraverso i meccanismi dell'anticipazione che vengono e sono studiati e/o esaminati in tutta la loro valenza motivazionale.

Il problema cogente dell'orientamento è allora il seguente: come è possibile misurare e/o attribuire valenza positiva a un dato che dal punto di vista empirico ancora non esiste?

Occorre guardare al piano dell'esperienza umana tutta riconsiderando globalmente gli orizzonti culturali della contemporaneità che schiacciano l'umanità sul presente inteso come una sorta di imperativo morale/temporale.

Ma come rendere oggettivo un luogo temporale e figurato come il futuro? E come rendere esplicito e realizzabile il vasto universo motivazionale ed emotivo che caratterizza la prospettiva futura (Nuttin, 1980) laddove si lavora come educatori nell'orientamento?

2. Oltre il presente indicativo: costruire la prospettiva futura

Il problema è tanto più vasto proprio perché non concerne solo le questioni relative all'orientamento, bensì abbraccia il vasto universo dell'educativo e dell'apprendimento in esso iscritto. Scrive Philippe Meirieu (2014) che imparare è difficile perché richiede un'assunzione di rischio e comporta l'avventurarsi in sentieri mai percorsi prima, sentieri talvolta appena intravisti. In questa fatica si mette in gioco l'immagine del sé e l'immagine che di noi hanno gli altri. È una questione sottile che riguarda la comunità della classe, la quale possiede un immaginario collettivo rispetto al sé di ciascuno e rispetto al sé della comunità, e riguarda al contempo gli insegnanti, anch'essi talvolta rigidi nelle aspettative rispetto alle singole individualità della propria classe, nei confronti delle quali hanno la presunzione, sempre secondo Meirieu (2014, p. 37), di prevedere il successo o l'insuccesso scolastico nel qui ed ora della prestazione e/o nel futuro immediatamente prossimo.

Basandosi su queste aspettative o su queste immagini stereotipate spesso si elargiscono (da parte della comunità scolastica o educante, da parte della componente genitoriale, da parte degli stessi pari) suggerimenti circa la progettualità scolastica, mortificando e zippando l'orientamento semplicemente nell'indicazione frettolosa dell'indirizzo migliore.

Anche quando l'orientamento viene accompagnato da preliminari acquisizioni di questionari e di tabelle, e dunque recupera dati empirici relativi al passato, e anche quando viene messo alla prova e sperimentato in quelle formulazioni nuove che chiamiamo alternanza scuola-lavoro², esso viene curvato essenzialmente sull'efficientismo del qui ed ora e del presente indicativo, dimenticando che questa prospettiva inchiodata alla percezione di questo singolo segmento temporale non solo tradisce il respiro amplissimo dell'orientamento, il suo essere collocato e collocabile per natura e per definizione sempre più in là rispetto al già vissuto e al già visibile, ma conduce quanto meno a una miopia educativa. Di questi rischi, comunque, la letteratura scientifica ha già mostrato evidenza e ha sottolineato la valenza dell'orientamento e la sua portata a lunga gittata, si direbbe (Perucca, 2003).

Ma facciamo qui un esempio pratico e attuale, riconducibile alle esperienze dell'alternanza scuola-lavoro

2 Una rapida rassegna della storia dell'alternanza scuola-lavoro comincia nel 2003 quando viene introdotta come metodologia didattica innovativa che permette a studentesse e studenti di esplorare, accanto alla formazione scolastica teorica, un periodo di esperienza pratico lavorativa. Verrà resa obbligatoria per tutte le scuole di secondo grado nel 2015 con la legge 107 chiamata "Buona Scuola". Nel 2019 la Legge di Bilancio nell'Art. 57 comma 18 sostituisce l'Alternanza con "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)".

che ha caratterizzato (e caratterizza ancora) da più di un lustro a questa parte la comunità scolastica italiana delle secondarie di secondo grado, la più esposta alle esigenze dell'orientamento perché rappresenta lo strato epidermico dell'educativo più vicino alle questioni formative curvate sull'impiego.

Ebbene, si possono anche trovare e rimediare circostanze di *full immersion* per studenti e studentesse nel mondo aziendale e/o industriale, oppure proporre occasioni di puntigliosa conoscenza delle questioni di management e persino di problematiche burocratiche di gruppi imprenditoriali o di pubblica amministrazione; si può insegnare alla comunità scolastica impegnata nell'alternanza a usare un tornio e/o a fare fotocopie; le si può porgere il software d'archivio di ultima generazione perché familiarizzi con esso, manipolando oggetti informatici anche complessi.

Il problema potrebbe essere che da qui a un anno molto probabilmente quel software non sarà più in uso, e sarà sostituito da un altro più puntuale e sul quale occorre un nuovo addestramento che prevede una decostruzione totale di quanto già appreso; quel tornio verrà sostituito da un robot più efficace dotato di intelligenza artificiale più sofisticata; le questioni di management e di amministrazione subiranno un repentino cambiamento in termini di capitale umano richiesto a causa delle interazioni sempre più cogenti tra esseri umani e macchine nel cyberspazio, aprendo scenari non solo di competenze in pensiero algoritmico ma anche di competenze di sensibilità algoretica, e la macchina fotocopiatrice (si spera) non verrà più usata per questioni riconducibili alla sostenibilità ambientale. A cosa saranno serviti i mesi e le ore di alternanza scuola-lavoro che gli insegnanti valutano con solerzia e che costituisce addirittura un criterio d'ammissione alle prove finali? Forse allora questa impostazione nazionale e internazionale di tipo meramente funzionalistico e tecnicistico (Baldacci *et alii*, 2015), che rivendica solo un'aderenza di tipo economico e utilitaristico, avrebbe bisogno di un serio ripensamento critico, pur riconoscendo l'importanza dei saperi impliciti insiti nell'esperienza e nella pratica (Mortari, 2003) e pur salvaguardando l'intenzionalità originaria dell'alternanza scuola-lavoro intesa come segmento che avrebbe dovuto dare valore educativo e umano al lavoro.

Insomma, se Meirieu parla di una condizione di prigionia nelle immagini stereotipate che abbiamo degli altri e di noi stessi, occorre allora anche parlare di prigionia di un'idea di orientamento obsoleta.

Una nuova postura etico-epistemica³ dell'orientamento non attiene a un singolo ciclo scolastico ma forma, performa e informa l'intero percorso esistenziale e educativo delle studentesse e degli studenti, connette tutto il vissuto con la dimensione futura attraversando il presente come un link e non come una stazione di posta. Essa richiede pertanto e preliminarmente la costruzione della prospettiva futura come nuova postura mentale.

Ora, chiamiamo postura mentale un modo di proiettarsi sugli oggetti di lavoro prima ancora che essi diventino oggetti conoscitivi. Ovvero coniugando mente cuore e volontà.

E questo ha tanto più valore se curvato sulla prospettiva futura che senz'altro "sta al cuore" di ciascun soggetto: "cosa farò da grande?" oppure "quale futuro posso costruire per me stesso?" è domanda che muove l'universo emotivo tutto e dunque quanto meno sta a cuore nel senso letterale del termine.

Costruire la prospettiva futura su una curvatura che smuove intelligenza e volontà significa costruire un oggetto del sapere prima di mettere gli studenti e le studentesse in condizioni di manipolarlo. Ma questa premura, lo sappiamo, attiene al sapere didattico da sempre. Non si può predicare di nulla, scriveva Aristotele, che resista alla potenza e all'onnipotenza dell'immaginario dei soggetti. Occorre negoziare un oggetto mentale concreto, e dunque transitare da una postura mentale a un dato di realtà. Meglio se attorno a una progettualità condivisa.

Occorre, allora e parimenti, trascinare la prospettiva futura, dalla dimensione virtuale e mentale che attiene alle fluttuazioni della fantasia, del sogno e del desiderio soggettivo, alla plasticità di un oggetto condiviso. Questo non significa che esista una prospettiva futura tangibile e uguale per tutti: significa offrire a tutti le stesse coordinate incuneate non nel presente ma nel futuro.

Occorre allora una figurazione (o trasfigurazione) non tassonomica dell'orientamento; in quanto tale essa ha tre funzioni principali interconnesse tra di loro sia in senso etico sia in senso epistemologico. Le

3 Corre l'obbligo di precisare che si parla qui di postura etica con riferimento esplicito alle ricadute pratiche intese comunque in un respiro ampio e non meramente procedurale e/o funzionale. Dunque, "pratico" non in senso di "praticabile", bensì in senso kantiano: pratico-etico-morale.

tre funzioni corrispondono a offrire una cartografia, poi proporre una ridefinizione della soggettività e infine ridefinire i termini del dibattito sull'oggettività scientifica a favore di un sapere pedagogico che trascina la dimensione empatica e che è riconducibile a strategie situate di incoraggiamento nel processo di cambiamento irreversibile.

3. La complessità contemporanea e il cuore dell'orientamento

La prima funzione è descrittiva e va nella direzione di porgere una cartografia il più accurata possibile dei cambiamenti in atto e in potenza nella nostra cultura tecno-digitale.

La dimensione esistenziale che stiamo attraversando è stata definita come post-moderna ovvero tardo industriale o post-industriale (Cambi, 2006). In qualche modo post-fordiana, laddove il fordismo è inteso come luogo della produzione fondato sulla catena di montaggio coadiuvata dalla tecnologia.

Nel momento in cui l'interlocuzione domanda-offerta non ricade più e soltanto sulla successione lineare della catena di montaggio classica anche quando essa possiede appendici di complementarità tecnica, bensì prevede un ruolo sempre più pervasivo di un soggetto-oggetto reticolare che chiamiamo *app* e che raccoglie, smista, comanda, interloquisce, riconosce, memorizza, suggerisce, completa o interviene nella relazionalità umana e sembra dotato di volontà propria (tra il pizzaiolo che impasta, il trasportatore e il cliente finale abbiamo un'*app* che non attiene alla gestione dell'uno, dell'altro e dell'altro, ma a un soggetto indefinito collocato da qualche parte nel mondo del cyberspazio e che ne stabilisce a priori funzionalità ed esistenza), bisogna convenire che stiamo entrando in una riconfigurazione radicale delle strutture culturali e di produzione, con una nuova ridefinizione di ruoli, dove spesso entrano in conflitto tra di loro, come la contrapposizione (ancora non risolta) tra universi o multiversi conoscitivi che si nutrono di informazione e una produzione che in molti aspetti è di stampo industriale classico. Questa transizione sta decostruendo le strutture socio-simboliche e sta mobilitando grandi fette di popolazione dalla periferia del mondo sviluppato al centro: anche grazie al movimento migratorio stanno infatti e finalmente tramontando le obsolete concezioni etniche (Arsena, 2020). Nell'ambito di questa nuova dimensione transnazionale diventa urgentissimo pensare a concetti quali la diversità e il multiculturalismo, anche per quel che riguarda le singole discipline non più curvate sul sapere occidentale. Non solo: la valutazione in termini di misura che sembrerebbe opportuna nell'orientamento contemporaneo riguarda piuttosto e innanzi tutto l'impatto delle nuove tecnologie sul sapere, anche con l'intenzionalità di mettere in luce i paradossi attuali e quelli possibili.

Pur lodando il potenziale liberatorio nella società post-industriale delle moderne infrastrutture tecno-digitali e pur lodando il loro ruolo di agente di sostituzione di funzioni sociali, psichiche, emotive e relazionali che ha contribuito a defaticare il lavoro di molti, tuttavia esso rischia di trasformarsi in informatica del dominio e di cannibalizzare l'umano. Pur riconoscendo i vantaggi di abitare in un villaggio globale interconnesso, il cyberspazio rischia di diventare luogo di nuove schiavitù e nuove ingiustizie, laddove la biotecnologia, con il suo grado sempre maggiore di autonomia, padronanza e sofisticazione, diventa prolungamento di apparati industriali e politici che controllano l'umanità proprio regolando, ampliando o strozzando il flusso delle informazioni.

Le nuove politiche dell'orientamento dovrebbero allora insegnare ad abitare questa dimensione che oseremmo chiamare qui non solo posturale bensì ottica, in quanto le nostre capacità collettive di visualizzazione sono aumentate a dismisura e ci si muove in un universo tele-visuale: le nuove tecnologie come lo schermo del tablet e del computer, alimentate da una rete di fibre dette appunto ottiche, ci fanno da guida nel cyberspazio, destrutturando ciò che aveva precedentemente forma e contenuto, svincolando il contenuto dalla forma e rendendo quest'ultima sostanza fluida, e soprattutto scardinando la linearità temporale. La tecnologia ha spezzato i cardini del tempo, potremmo dire usando un'espressione di Shakespeare⁴, uccidendo talvolta il tempo oppure esasperandolo o prolungandolo oppure riducendolo a una simultaneità infinitesimale. La condizione post-moderna si va a collocare negli anfratti o negli spasmi tra la linearità piatta e a una dimensione del presente analogico e la velocità assoluta e demotivante e de-siderativa con

4 Shakespeare W., *Amleto*, Atto primo, Scena 5: "The time is out of joint".

la quale si possono fare acquisti, intrecciare relazioni, partecipare a consessi, senza esperire alcuna fatica e dunque riducendo lo spazio in cui si annida l'attesa, la motivazione, la volontà e la successiva gratificazione personale dovuta al successo in seguito a uno sforzo fisico o intellettuale.

I confini tra quello che sappiamo, quello che vogliamo, quello che conviene sapere e ciò che invece occorre rimuovere come su un supporto di memoria, e ciò che vogliamo dominare, si spostano continuamente: appena si avviano nuove esplorazioni, si spalancano prospettive inedite e impensate. Muoversi in questa dimensione diventa un cammino su un sentiero minato e militarizzato: non è un caso se le nuove tecnologie scontano il peccato originale di un'origine storica, logica, ontologica di derivazione squisitamente militare (Lyon, Katie, 1998). Esse mettono ancora in scena video-guerre reali o immaginarie, portano il conflitto nella relazionalità sociale attraverso le tribù ostili che si dispongono nel cyberspazio linciandosi a colpi di *hate-speech*, rendendo intrinsecamente connesse vita virtuale e violenza.

Abitare la contemporaneità e orientare nella contemporaneità significa fornire gli strumenti per muoversi in questa dimensione sempre nuova, mettendo in luce i suoi paradossi, e fornire, come gesto pedagogico, una rilettura continua e costante del potere ottico delle tecnologie, scagionando alcune sue potenzialità e mettendo in discussione la sua dimensione ingiusta o belligerante laddove essa si traduce in *cyberbullismo*, linciaggio mediatico e *fake-news*.

Si tratta dunque non solo di educare a un nuovo linguaggio algoritmico, ma anche di impostare nell'orientamento una tensione verso un'algoretica che oggi è più che mai necessaria perché l'infrastruttura digitale permea tutti i luoghi del sapere, della conoscenza e dell'educativo e il *nomos* attuale e le norme etiche derivanti da esso appaiono ormai inadeguate sotto tutti i punti di vista, procedurali e teoretici: l'ubiquità che le tecnologie consentono, la loro pervasività, la loro imperscrutabilità fanno implodere buona parte delle nostre procedure etiche.

Le domande sono cogenti e costruiscono nuovi rapporti sociali, relazionali e lavorativi con ricadute evidenti nel presente e imprevedibili nel futuro. Eppure è su queste ricadute e su queste domande che occorre costruire l'oggetto della prospettiva futura: a chi appartiene il mio profilo social? Esso è proprietà privata o una sorta di locazione in affitto? Può Google impadronirsi della mia immagine e non cederla e ostentarla anche quando mi oppongo? Fare l'influencer è una professione, una missione, una vocazione o una velleità? Chi sono gli operatori dell'informazione moderna, hacker o giornalisti scomodi? Quali profili professionali possono distinguere l'uno dall'altro: l'investigatore, l'informatico o il semplice utente? A quale livello di alfabetizzazione informatica possiamo dirci soddisfatti? E quanta di questa alfabetizzazione avrà senso fra dieci anni? E chi sono i maestri in questa nuova dimensione educativa? Gli adulti che ancora inciampano con le novità o i più giovani che imparano dai video-giochi spesso impostati a una cultura guerrafondaia? Le competenze logiche e cognitive si affinano di più con i mattoncini lego o con il linguaggio-macchina? E le competenze relazionali, empatiche e non cognitive, che hanno un ruolo fondamentale nel reclutamento contemporaneo perché dicono il grado di competenza sociale, sono reperibili nel web o sono legate indissolubilmente alla dimensione analogica? E la dimensione narrativa dell'orientamento è reperibile negli spazi programmati dall'attività scolastica o è frammentata, dispersa, sterminata nel racconto del sé che emerge dai profili social, dal blog, dai like, come nuovi e inediti "frammenti di discorso", citando Barthes (1977)? E per attraversare questa dimensione narrativa contemporanea l'educatore deve abitare necessariamente la rete interattiva relazionale ed esserci come attore o come comparsa discreta e il meno possibile intercettabile?

L'umanità è continuamente implicata con la tecnologia: occorre allora una nuova alleanza educativa che fornisca gli strumenti conoscitivi adeguati non a imparare o indicare un mestiere ma ad attraversare queste prospettive multiple e complesse nelle quali viviamo e vivremo. Semplificare l'orientamento alla ricerca di un indirizzo adeguato, di una professione, financo di una vocazione, con tutti i suoi sistemi empirici e relazionali puntuali e con tutte le sue collaudate e valide metodologie, sarebbe oggi riduttivo.

Occorre ripensare la dimensione spazio-temporale nella quale ci si muove e occorre ripensare il soggetto anche a partire dalla sua dimensione corporea e non solo perché il corpo è inseparabile dai suoi prolungamenti tecnici e non solo perché perdere il cellulare oggi significa perdere la propria identità, la propria memoria, la propria relazionalità sociale, in altri termini amputarsi. Non solo per questo, ma perché il cyberspazio è il luogo privilegiato della consapevolezza che la corporeità non è solo dato biologico. Il corpo che emerge al centro di questo nuovo campo di gravità discorsiva che è la dimensione tecnologico-digitale è il sito di una duplice conoscenza: da un lato il corpo che è soggetto empirico, da un altro lato il corpo

che è oggetto virtuale, immagine del sé veicolata da foto, frammenti di video, contatti. Il rischio è che questa immagine sia la più stereotipata di tutte: Emmanuel Mounier (1946, p. 9) spiegava già nella prima metà del Novecento che «mille fotografie ben accastellate non fanno un uomo che cammina, che pensa e che vuole».

Può un'ermeneutica della persona transitare dalla rete? Ed è essa intelligibile? Il profilo social esaurisce la complessità della persona oppure lascia fuori i suoi caratteri di irriducibilità? E un buon orientamento alla complessità reticolare e narrativo-digitale contemporanea deve insegnare a studenti e a studentesse che la propria immagine in rete non dice tutto di sé e dunque deve insegnare a sottrarsi alla logica che appiattisce la persona sul profilo, alla logica che pretende di *zippare* la persona in un file, sottraendosi così al potere spersonalizzante di far transitare reclutamento e licenziamento dai commenti scritti in rete? Oppure deve insegnare a costruire buone immagini di sé nella relazionalità sociale e virtuale perché essa ormai è biglietto da visita imprescindibile? Essa, in altri termini, è il primo approccio con l'alterità che è dato oggi di avere e che domani sarà inevitabile, imponendoci così come educatori di volgere lo sguardo al versante narrativo che emerge dalla rete?

Orientare oggi in un mondo interconnesso e caratterizzato dall'evidenza di abitare non più e non solo il globo terracqueo, come pensavamo sino a poco tempo fa, ma il cyberspazio multiplo e molteplice, significa allora decostruire il tempo, lo spazio e la concezione del corpo, nonché tutta la relazionalità: questo traccia le condizioni di un'urgenza educativa, dove occorre inventare un nuovo linguaggio per esprimere una nuova epistemologia del sapere e dove occorre esercitarsi a esperire e accogliere l'eterogeneità e le iconoclastie più assolute. E questo è possibile solo se il dato empirico, la scienza e il simbolico, il versante tecnologico e digitale, il versante politico e relazionale lavorano insieme per permetterci di fare il salto oltre il vuoto post-moderno, dove probabilmente ci aspetta l'apoliticità delle società post-industriali, ma forse anche una dimensione nuova e interessante dove *mythos* e *logos*, finzione e scienza, si ritroveranno a coesistere, stimolando una forza immaginativa nuova che va oltre il rigore concettuale⁵.

Non è uno scenario da fantascienza, ma una possibilità sempre più concreta date le condizioni a contorno che si possono già osservare. La responsabilità educativa nell'orientamento dovrebbe avvertire l'esigenza di intercettare queste nuove figurazioni e configurazioni, indicando le nuove alfabetizzazioni necessarie per decodificare, interpretare e per ripensare il mondo come semiosi, ovvero come agente semiotico-materiale con il quale siamo chiamati di fatto a relazionarci.

L'infosfera⁶ con la sua pervasività ha già oggi un ruolo importante negli adolescenti che sono profilati senza talvolta sapere di esserlo e che quindi sono fonte di dati, venendo pertanto fortemente condizionati nelle scelte e nel cammino esistenziale e formativo dai suggerimenti che gli algoritmi offrono loro. Questo comporta un capovolgimento nella fiducia (dal maestro alla macchina) che è invece fondamentale in ogni relazione e soprattutto nella relazione educativa e, in particolare, nella relazione educativa curvata sull'orientamento: la verità nell'infosfera è suscettibile di ambiguità e ha addosso più strati e più mascheramenti di quanto ne abbiano immaginato i filosofi sino ad oggi, da Parmenide a Schopenhauer a Nietzsche che parlavano di una verità sempre nascosta, sempre capace di sottrarsi allo sguardo. Ebbene le *fake news* che nascondono e censurano hanno una forza coercitiva enorme e scomodano non solo problemi ermeneutici (cos'è la verità?) ed etici (cosa fare?) ma soprattutto scomodano problemi educativi (dove andare?). Non solo: formare alla contemporaneità significa avere consapevolezza che le generazioni future abiteranno una terra di mezzo caratterizzata dalla coesistenza tra la velocità dello *smart contract* (ovvero di sistemi di interazione che finalizzano le transizioni con un bit) e le lentezze burocratiche di un sistema antico elefantico. Inoltre a decidere della coerenza delle transazioni *smart* è sempre più un sistema chiuso, meccanico e algoritmico che stabilisce in tutta discrezionalità se le condizioni di interazione, riconoscimento e appagamento sono soddisfatte. I nostri studenti e le nostre studentesse avranno il problema della comunicazione più efficace con le macchine e non solo della comunicazione interpersonale. Le sfide educative che pone l'infosfera sono enormi e hanno una ricaduta sulla gestione dell'orientamento come segmento sempre più ampio della curvatura educativa, spingendoci a cercare il giusto mezzo tra ideali e progettualità di ampio respiro: gli strumenti *user friendly*, con la loro grande fruibilità, impongono una concezione diversa delle

5 Del resto la continuità *mythos/logos* è fondata epistemicamente (Vattimo, 1997) e pedagogicamente (Paparella, 1993).

6 Si prende in prestito l'espressione "infosfera" nell'intenzionalità semantica di Floridi, 2020.

abilità e delle competenze richieste. Per far funzionare un'app occorrono capacità tecniche sempre più esili, e le interfacce *touch* hanno già convinto i nativi digitali che la conoscenza, l'interrelazione, la comunicazione con l'altro da sé siano faccenda immediata e istantanea⁷. Come spiegare loro che la comunicazione, la relazione, lo scambio, la fiducia, la costruzione del sé in vista anche di una prospettiva futura felice sono invece questioni rugose, spesso silenziose, lente, progressive, persino fallibili?

Probabilmente, ma è solo un'ipotesi, una teoria dell'orientamento deve tener conto di una teoria della persona nuova e di un'ermeneutica del sé e del mondo che è testuale-virtuale, corporeo, letterale, figurativo, metaforico: forse una prima direzione in uno scenario nuovo è quella dell'affinità e dell'empatia, perché soprattutto nel cyberspazio occorre recuperare la consapevolezza che la memoria, e quindi il vissuto, è innanzitutto memoria emotiva e la trama e il *telos* di una persona si recuperano attraverso uno sguardo empatico. L'intelligenza, del resto, è simpatia, attrazione, meraviglia e curiosità dinanzi alla meraviglia, già nell'antica accezione aristotelica; le nuove *skills* richieste sono non soltanto cognitive ma eminentemente non cognitive (*socio emotional skills*). La sfida educativa allora, dopo aver avvertito preliminarmente la responsabilità pedagogica per questa nuova corporeità virtuale che ci caratterizza, dovrebbe posizionarsi all'incrocio tra la dimensione tecnologica e il corporeo, costruendo mappe non concettuali ma emozionali per avere nuove immagini di pensiero che possano aiutare a capire il cambiamento e a precederlo, facendo sì che studenti e studentesse alle prese con la prospettiva futura possano trovarsi pronti per saltare sul treno dei processi viventi di trasformazione, senza inutili attese nell'anacronismo di una concezione che conosceva e privilegiava solo la dimensione analogica. Questo consentirà di porre le giuste condizioni di convivenza umanità-macchina: ritornare all'empatia significa salvaguardare dal rischio di un eccessivo appiattimento sull'algorithm, garantire la distinzione e la visibilità della dimensione umana come qualitativamente superiore all'algorithm e all'app, e al contempo regolamentare l'una e l'altra in direzione di una nuova etica, in quanto da una consapevolezza epistemica deriva una buona consapevolezza etica.

4. Conclusioni: empatia come strategia dell'incoraggiamento nell'orientamento

Abitare il cyberspazio comporta una decostruzione delle antiche epistemologie educative: le azioni educative nell'orientamento vanno nella direzione di leggere il presente attraverso frammenti del passato e incoraggiare un cambiamento. In questo spazio si incuneano un sapere e una memoria che sono impliciti e che pure hanno una grande valenza relazionale. Sinora abbiamo lavorato con l'esplicito: ad esempio con la memoria associata all'esperienza soggettiva interna (la stessa che ci predispone a raccontare qualcosa e a sentire qualcosa) oppure con la memoria autobiografica narrativa che comprende forme di memoria semantica ed episodica (autobiografica). Questi processi richiedono una partecipazione della coscienza e un'attenzione focalizzata. Richiedono anche l'identificazione spazio-temporale dell'orientamento, come segmento autonomo e non immerso in tutta l'esistenza.

Poco spazio è stato dato alla memoria implicita che invece non è associata all'esperienza soggettiva interna né a un senso di sé o del tempo. Essa è implicata nella creazione di modelli mentali e comprende varie forme di memoria in particolare comportamentale ed emozionale: i processi di registrazione che la colgono non richiedono un'attenzione focalizzata. Si tratta della memoria più interattiva e reticolare che si possiede. È reticolare, algoritmica ed emozionale. L'orientamento nella contemporaneità corporea-digitale potrebbe puntare ad avviare un dialogo costante e a distanza tra questo fuori da sé e il dentro individuando questo spazio intermedio che è lo spazio della creatività laddove si costruiscono continuamente modelli mentali alternativi. Se la contemporaneità ci stimola alla flessibilità permanente occorre incoraggiare la creatività e l'empatia che favoriscono processi prospettici ampi e progettualità, rimodellando la percezione della distanza-vicinanza. In questa direzione l'orientamento dovrebbe trascinare solo la richiesta di impegnarsi creativamente, e dovrebbe puntare sullo sviluppo dell'empatia da parte di tutti (educatori compresi che non possono essere solo meri sismografi psichici: essi *cum*-partecipano all'azione educativa).

7 Si usa qui "nativi digitali" nell'accezione di De Kerckhove (2014) che li distingue dalla generazione degli "anfibi digitali" ovvero coloro che per buona parte della vita hanno esperito una dimensione comunicativa analogica per poi compiere un esodo verso il digitale.

In altri termini occorrerebbe tornare all'empatia come fenomeno emotivo, cognitivo e orientativo capace di accogliere il sé e l'altro da sé e il mondo, nell'accezione di Edith Stein⁸, che consiste nella capacità di comprendere le esperienze interiori altrui e di comunicare tale comprensione. E poiché essa coinvolge sia il dominio cognitivo sia quello affettivo ed emozionale trasformandoli in fenomenologia, ovvero in dato, allora forse, per attraversare il mondo circostante e per recuperare il dato fenomenico della prospettiva futura e per costruire un'algoritmica che riappacifici la dimensione umanità-macchina, abbiamo bisogno sempre più di esercizi pratici di empatia.

L'empatia che si configura come un processo *in fieri* dal momento che richiede per la sua attivazione una complessa capacità percettiva, introspettiva e comunicativa e che è caratterizzata dalla potenzialità di "cambiare insieme" appare come la *conditio sine qua non* dell'orientamento perché nella contemporaneità complessa e reticolare che abitiamo nessuno conosce la ricetta del domani: sappiamo come educatori che dobbiamo insegnare a imparare e dobbiamo imparare a imparare, occupando quello spazio che precede la prospettiva futura ovvero lo spazio dell'incoraggiamento perché è esso a configurare modi nuovi di pensare, sentire, fare ed essere.

La prospettiva empatica avrebbe il ruolo dello spazio inverso o di indietro che si compie prima di spiccare il salto. In questo modo potrebbe essere possibile attraversare un mondo imprevedibile e in continua trasformazione, trasmettendo preliminarmente sentimenti di fiducia, così che i nativi digitali possano cominciare scoprire le mappe per attraversare la complessità contemporanea dove le bussole ermeneutiche hanno invertito poli magnetici e posture.

Nota bibliografica

- Antiseri D. (2000). *Epistemologia e didattica della scienza*. Roma: Armando.
- Aristotele (1999). *De interpretatione*. Napoli: Loffredo.
- Arsenà A. (2020). Per una lettura pedagogica della fenomenologia della migrazione. *Encyclopaideia*, 57, pp. 29-41.
- Batini F., Zaccaria R. (Eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. et alii (2015). *La buona scuola: sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: FrancoAngeli.
- Barthes R. (1977). *Fragments d'un discours amoureux*. Paris: Édition du Seuil.
- Costantini E. (1985). *Edith Stein. Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto: una pedagogia per il post moderno*. Torino: Utet.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- De Kerckhove D. (2014). *Psicotecnologie connettive*. Milano: Egea.
- Domenici G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari-Roma: Laterza.
- Fadda R. (2002). *Sentieri della formazione*. Roma: Armando.
- Floridi L. (2020). *Pensare l'infosfera*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gemelli A. (1947). *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. Milano: Vita e Pensiero.
- Grimaldi A. (Ed.) (2003). *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Grassilli B., Fabbri L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
- Jedlowski P. (1994). *Il sapere dell'esperienza*. Roma: Carocci.
- Jervis G. (1997). *La conquista dell'identità*. Milano: Feltrinelli.
- Laing R. (1955). *The Divided Self*. London: Tavistock Publications.
- Lyon M., Hafner K. (1998). *La storia del futuro. Le origini di Internet*. Milano: Feltrinelli.
- Malavasi P. (2006). La prospettiva ermeneutica. In G. Vico (Ed.), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione* (pp. 99-116). Milano: Vita e Pensiero.
- Maritain J. (2002). *Umanesimo integrale*. Roma: Borla.
- Meirieu P. (2014). *Le Plaisir d'apprendre*. Paris: Autrement.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mounier E. (1946). *Le Personnalisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mounier E. (1949). *Trattato sul carattere*. Alba (CN): Paoline.
- Nuttin J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Paparella N. (1993). Mito e miti nella cultura contemporanea. *Pedagogia e vita*, 4, pp. 43-65.

8 Nel 1917, ad Halle, E. Stein pubblica la dissertazione di laurea con il titolo *Zum Problem der Einfühlung*. Si cita qui la traduzione italiana (1985, p. 54), curata da Costantini.

- Perucca A. (2003). *L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi*. Lecce: Amaltea.
- Petruccelli F. (2005). *Psicologia dell'orientamento. Ambiti teorici e campi applicativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Sbisà M. (1989). *Linguaggio, azione, intenzione*. Bologna: Il Mulino.
- Stein E. (1985). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Scheler M. (1975). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern: Francke.
- Vattimo G. (1997). *Tecnica ed esistenza*. Torino: Paravia.
- Vygotskij L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.