



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Educate according to the person principles in a digital society¹
Educare secondo i principi della persona in una società digitale

Riccardo Mancini

Università Ecampus, Novedrate (CO)
riccardo.mancini@uniecampus.it

Paolo Raviolo

Università Ecampus, Novedrate (CO)
paolo.raviolo@uniecampus.it

Abstract

This work, based on an interdisciplinary literature, reflects on the metamorphosis of technologies in society and on the responses that the person give in different dimensions: social, professional and educational. After the latest events, the digitization process is no longer a choice, but becomes the main vehicle for the holistic promotion of every peculiarity that each of us holds. Hence the indisputable importance of educational values and the demands identified by technological advancement. The analysis of the digital context as a daily experiential horizon becomes the key to

¹ I paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a Riccardo Mancini; i paragrafi 3 e 4 a Paolo Raviolo

setting an educational perspective that looks to digital as a cultural dimension rather than as a utopian or dystopian space.

Keywords: education, pedagogy, digital culture, media education.

Abstract

Il presente lavoro, basato su letteratura interdisciplinare, riflette sulla metamorfosi delle tecnologie nella società e sulle risposte che la persona è costretta a dare in diverse dimensioni: relazionale, professionale e formativo. Dopo gli ultimi avvenimenti, il processo di digitalizzazione non è più una scelta, ma diviene principale veicolo per la promozione olistica di ogni peculiarità che ognuno di noi custodisce. Di qui l'indiscutibile importanza che rivestono i valori educativi e le richieste ravviate dall'avanzare tecnologico. L'analisi del contesto digitale come orizzonte esperienziale ormai quotidiano diventa la chiave per impostare una prospettiva educativa che guardi al digitale come dimensione culturale più che come spazio utopico o distopico.

Parole chiave: educazione, pedagogia, cultura digitale, media education

In questo breve lavoro si vuole provare a riflettere su come si trasformi il senso e la prassi dell'educare in un contesto in cui l'esperienza quotidiana si svolge in parte nella dimensione digitale. L'accesso al digitale è ormai costante e ubiquo, attraverso i dispositivi fissi e mobili, molto spesso le nostre azioni e i nostri pensieri si dipanano in modo fluido nella presenza e nella dimensione dei bit senza nemmeno che ci si rifletta coscientemente. Addirittura, molti dispositivi che popolano le nostre case comunicano attraverso la rete senza bisogno della nostra mediazione, mentre siamo proprio noi a ricorrere sempre più spesso alla mediazione del digitale nelle nostre relazioni con le altre persone. Proveremo a condurre la riflessione da due prospettive, la prima più pedagogica, orientata all'ontologia stessa dell'educare, la seconda più legata alle possibili trasformazioni dell'agire didattico in un contesto contemporaneo innervato dalle tecnologie digitali.

1 - Trasformazioni tecnologiche e prolegomeni educativi

Le profonde trasformazioni sociali derivanti dall'incessante fluire tecnologico ha fatto il paio con un elevato livello di integrazione ed inclusione digitale in tutti gli ambienti educativi, sia sotto il profilo tecnico-strumentale, sia sotto quello applicativo e di sostegno alla conoscenza.

Indiscutibilmente le tecnologie hanno modificato il modo di vivere di ognuno di noi, soprattutto per quello che concerne la sfera comunicativa. Tutto è più rapido, tutto è più veloce, tanto da poter affermare, assieme ad Arciero, che "la velocità si insinua silenziosamente nella vita quotidiana elicitando nuovi tipi di emozioni" (Arciero 2006).

Tale estrazione di senso digitale sembra confermata anche negli ambienti e nelle stanze deputate alle pratiche educative: è sempre più una società fondata nelle infrastrutture informatiche, profondamente segnata da una ricerca della rapidità e dal metodo pragmatico del qui ed ora. Il senso emersoniano che permea nella silenziosa rivoluzione a cui si sta assistendo ed il rapporto che ognuno di noi è chiamato ad instaurare con l'avanzare del progresso aprono orizzonti difficilmente delimitabili, orientandosi verso sentieri inesplorati e complessi. Una entropia educativa che vede nella complessità moderna e nelle continue trasformazioni un mantra non solo da rispettare e

controllare, ma da pungolare costantemente. Non a caso le scienze moderne hanno reso il mondo in cui viviamo iperspecialistico e tassonomizzato, determinando una sempre maggiore divisione delle conoscenze e, di conseguenza, del modo di pensare e lavorare.

Questa causa prima offre i natali ad una *forma mentis* di divisione del lavoro di apprendimento via via sempre in unità più semplici e la loro successiva ricomposizione in schemi e percorsi più complessi, come prospettato da Weber (1922); si tratta del metodo alla base di un apprendimento tecnologico. La scomposizione analitica e ricomposizione sintetica che ogni soggetto è chiamato a fare nel suo progredire presuppone la conoscenza dettagliata della singola unità avvenente attraverso un processo di istruzione e, nel momento della sintesi, richiede all'intelletto energie e risorse ancora maggiori; questi due movimenti rendono possibile quella che si può chiamare attività critica del soggetto, descritta da Piaget come processo di interiorizzazione.

Eppure questa complessità/semplificazione deve essere risolta a tutti i livelli, magari secondo un fattore di comorbilità, di certo decifrata nell'incontro con la persona che realizza quel potenziale educativo di stampo pestalozziano. Se le società di oggi si fondano sugli assunti tecnologici di origine costruttivista e della cognizione distribuita, negoziata, reticolare, di contro l'idea dialogica dell'uomo deve incarnarsi in queste idee, senza nichilismi di conoscenza. Tanto meno deve restare dell'utopica idea che, come ricorda Horkheimer (1974), vi sia un legame diretto tra aumento del progresso e incremento del benessere sociale. La logica diviene, in questi termini, distributiva, condivisa e dialogica.

A ragione di ciò è significativo ricordare Bacone, quando nell'opera "Novum Organon" sovrappone il progresso allo sviluppo della scienza. Il filosofo inglese esprime il suo pensiero offrendo al progresso il significato profondo di unione tra il sapere e il potere umano. Certo è che il declassamento del valore uomo in virtù del mito tecnologico ha generato una educazione senza fini o, come amava definirla Acone, senza senso. Si tratta, rileva Ravaglioli, "del primo, grande errore del nostro tempo. L'educazione contemporanea è suggestionata dal miglioramento delle tecniche educative. Qui il progresso è indubbio. Ma l'assenza dei fini nuoce alla stessa tecnologia dell'educazione, la fa diventare fine a se stessa, le conferisce di fatto una funzione che non è in grado di assolvere" (Ravaglioli 1989, p. 63). Tuttavia, l'uso meramente strumentale dello sviluppo non comporta alcun guadagno in termini di progresso, specialmente in contesti educativi. L'efficacia formativa, sancisce Atard (2012), è per definizione la capacità di raggiungere un determinato obiettivo, che non può essere altro che non una buona educazione.

Per questo, all'interno dei vari contesti pedagogici la tecnologia ed il rapporto che questa instaura con il docente è utilizzata in varie accezioni tra cui, come ricorda Crispiani, "competenza professionale dell'insegnante espressa in modalità d'azione e consapevolezza teoriche e procedurali e tecnologia educativa, quale insieme di esperienza, procedure, sussidi, etc, utilizzate nelle pratiche educative; tecnologia plurale: è la concorrenza di modalità diverse per stile, procedure, sussidi, etc." (Crispiani 2009).

Non deve comunque essere taciuto che è il sapere e l'epistemologia pedagogica che offrono sostanza e significato al processo d'apprendimento, anche e soprattutto in presenza di strumenti tecnologici. Questo vuol dire che la quantità di utilizzo o di sviluppo delle tecniche non è direttamente proporzionale al miglioramento qualitativo della didattica, e quindi dell'apprendimento.

Ecco allora che ogni innovazione diventa "amplificatore della didattica" (Skinner 1992), oppure, come affermava Bruner (1990), "amplificatore culturale". Ogni educatore, riflette Prensky, è

chiamato a gestire un *continuum* tra i vecchi e i nuovi paradigmi di riferimento, così come conoscere e gestire ogni evoluzione tecnologica.

È necessario vivere con l'entusiasmo del neofita questa opportunità, una fatica d'amore, come avrebbe inteso Rosati, un vantaggio didattico capace di sollecitare i più intimi sensi educativi ed abbattere le resistenze che inevitabilmente sorgono quando ci addentriamo in sentieri nuovi e che offrono delle vere e proprie "rotture epistemologiche". In questo modo il docente ha l'obbligo di rendersi disponibile ad abbandonare la tradizionale autarchia del proprio status, in modo tale da abbracciare, nel senso aristotelico, la dote formativa del dubbio ed a mettersi in gioco; sono questi i "requisiti propri e legittimi del ricercatore di conoscenza" (Cillo, 2007).

Da quanto espresso si ha ragione di stabilire ed ipotizzare che le influenze riferibili alle didattiche del terzo millennio siano in continua espansione; un *panta rei* capace di trasformare ogni sfera dell'agire individuale e sociale, proiettando quella che fino ad ora veniva descritta come società della conoscenza, in una società finalmente conoscitiva. Un passaggio che può sembrare di poco conto, ma che riveste un vero e proprio rovesciamento di prospettiva. La società della conoscenza era legittimata dall'accesso pressoché indiscriminato al sapere, tale da rendere il cittadino un pure consumatore di informazioni. Ad oggi, la partecipazione attiva alla cultura umana da parte della persona non solo è richiesta, ma è profondamente incentivata per mezzo di strumenti e tecniche sempre più partecipative.

Un passaggio fondamentale, che vede nella persona il punto nevralgico. La persona diventa dunque al contempo sia fruitore che imprenditore di conoscenza, mentre il docente vigila e gestisce l'azione didattica. Una sorta di attivismo pedagogico moderno e commutativo, dove cambiano gli addendi, persona e strumenti, ma il risultato non cambia. Si realizza così un'azione educativa improntata su una vis democratica e non impositiva, di cooptazione e dialogo anche generazionale.

2 - Nuove didattiche ed educazione

In questo fermento lo sviluppo tecnologico crea ambienti e cambiamenti culturali senza precedenti. Ogni tipo di formazione è a portata di mano, e la cognizione che la ricchezza pedagogica risieda nella tecnologia rappresenta un pensiero comune, sul quale sembra doveroso investire al fine di creare una vera società integrata ed interattiva. D'altro canto la stessa integrazione reclama la necessità di connessione tra due paradigmi, i quali si influenzano al fine di crearne dei nuovi. Un processo d'istruzione formale, basato sulla trasmissione sequenziale, analogica e sistematica del sapere, espressa dal modello gutenberghiano, risulta efficace e efficiente quanto un'azione guidata dal valore ciecamente dalla tecnologia. Di certo la sinergia eteroformativa e multisensoriale amplifica non di poco l'efficacia di ogni intervento, in pratica occorre una comorbilità didattica.

Sarebbe auspicabile, quindi, transitare da un apparato verticale, costituito dal binomio docente-alunni, a un sistema orizzontale, tanto da poter affermare che la pratica educativa possa essere definita come "un insieme di attività culturali coerentemente situate, mediate dal linguaggio e dalle tecnologie" (Fabbri 2007, p. 32). In questo modo i contesti virtuali influenzano le capacità didattiche e le competenze richieste, così da richiamare una pratica che "si configura come una vera e propria epistemologia del pensiero, in grado di produrre conoscenze e saperi situati e in questo senso funzionali al contesto in cui nascono" (*Ibidem*, p. 32). La conoscenza diviene, così, non solo una costruzione sociale ed informatizzata, bensì una co-costruzione in cui ogni soggetto è chiamato incessantemente a intervenire.

Appare chiaro che la posta in gioco sia di indiscutibile valore morale, etico e scientifico, ma soprattutto educativo e dello sviluppo delle potenzialità umane, basti porre a mente che già Delors sottolineava l'importanza che "le scuole e le università abbiano un posto centrale nel profondo cambiamento che sta investendo l'insieme della società. Non vi è dubbio che la capacità degli individui di accedere all'informazione e di elaborarla sta diventando determinante per la loro integrazione non solo nel mondo del lavoro, ma anche nel loro ambiente culturale. È quindi indispensabile, per evitare in particolare che le disuguaglianze sociali si aggravino ulteriormente, che i sistemi educativi insegnino a tutti gli alunni il modo di padroneggiare e trattare queste tecniche. Due obiettivi della massima importanza sono, a tale riguardo, i seguenti: assicurare una migliore diffusione del sapere e accrescere le eguaglianze delle opportunità" (Delors 1999, p.165).

Se tali e tante sono le qualità della tecnologia è anche vero che si rende necessario un controllo dettagliato delle informazioni che si possono mettere in rete, così come l'incremento di competenze gestionali sia del docente che dell'alunno; dobbiamo prepararci non solo essere costantemente connessi alla rete, ma soprattutto con-essi, che si traduce nell'essere parte propositiva, intenzionale e critica di ogni agire sociale e formativo.

Un "essere con-" che reclama la necessità ontologica ed assiologica di svelare e destare la persona nella sua peculiarità. Questo stesso esser-ci dovrebbe, ulteriormente, darci gli estremi di una presenza, la quale fa parte del nostro essere, senza bisogno di trasformazioni o metamorfosi "internettiane", perché l'esser-ci sia e diventi una scelta consapevole e castamente rinforzata. Se così non fosse saremmo davanti un ab-uso delle tecnologie ed un sopr-uso dell'essere, tale da perdersi nel suo stesso cercarsi: una esistenza senza essenza.

Educare la persona per istruire le tecnologie; sembra essere questa uno slogan che riassume le idee espresse fino a questo momento. Non va dimenticata, infatti, che le tecnologie dell'istruzione nascono "con l'obiettivo di offrire agli studenti, insegnanti ed educatori strumenti di lavoro e materiale di riflessione sulle nuove tecnologie intese non tanto come mezzi tecnici, chiusi in se stessi, ma come media complessi che stanno modificando profondamente i processi di conoscenza e di comunicazione didattica" (Laici 2005, p. 49). Una comunicazione, quella tecnologica, che si presta sia alle esigenze del singolo studente, sia alle continue trasformazioni sociali e culturali in atto nella nostra società. Le tecnologie dell'istruzione si possono identificare come "modalità di trasmissione, ricezione, rielaborazione della cultura", permettendole di entrare di diritto in ogni processo didattico e pedagogico "non solo per il lavoro strumentale, ma anche per la possibilità che essi offrano di ristrutturare in forma più partecipativa e interattiva il rapporto tra docente, allievo ed oggetto culturale" (*Ibidem*, p. 49).

La ricerca scientifica, l'applicazione delle tecnologie informatiche alla medicina, l'istruzione a distanza, la formazione con la frequenza a corsi e master tenuti in grossi centri universitari, tutto facilita l'approccio con la cultura. L'incoraggiamento a proseguire su questa strada è all'ordine del giorno, così come la stessa matrice comportamentista (o cognitivista) che marionetta il senso del discorso sollecita costantemente ad una forma di vigilanza ontologica ed assiologica.

Il modello che impiega la tecnologia informatica, al fine di adoperarsi in un percorso di apprendimento, è sostenuto con forza da moltissimi studiosi, in quanto assicura correttezza e rigosità nelle varie attività proposte. In effetti, sostiene Rosati, una organizzazione razionale e logica del "processo di insegnamento/apprendimento assicura un successo, a dispetto dei margini di aleatorietà rappresentati dall'applicazione di altri modelli. Tuttavia da qui a sostenere che la didattica e la pedagogia altro non siano che tecnologia dell'educazione e dell'istruzione o

dell'apprendimento a nostro avviso ne passa, anche perché il perfezionamento delle tecniche e il miglioramento degli strumenti multimediali è pressoché quotidiano, quindi destinato a modificare assetti programmati e sempre rinnovabili. Sappiamo quanto sfugga quel clima indispensabile all'apprendimento una volta che viene allentata ogni forma di socializzazione e viene modificata la relazione tra il maestro e lo scolaro, la quale, nei fatti, da una iniziale relazione asimmetrica mano a mano diventa simmetrica, cioè relazione tra pari, con una responsabilizzazione preziosa dell'allievo che apprende. Sicché l'insondabile che non può essere compreso anche dalla più sofisticata tecnologia e la facile obsolescenza degli stessi strumenti tecnologici non ci sembra possa legittimare sul piano epistemologico una educazione il cui perno è rappresentato dalla tecnologia" (Rosati 2005, p. 72).

È innegabile che l'educazione, così come ogni occasione di insegnamento-apprendimento, può trarre vantaggi dall'impiego della tecnologia, se è vero che oggi più che mai la tecnologia fa scuola. Ma è accertato che nessuna strumentazione tecnologica, per sofisticata e perfetta che sia, possa sostituire l'uomo. Suoi, difatti, sono i progetti che vengono affidati alla tecnologia, suoi i programmi assegnati alla macchina per insegnare, sua la percezione delle situazioni di classe. Diviene perciò indispensabile stabilire confini operativi ed orizzonti di senso per un armonico sviluppo e progresso della maturazione soggettiva e sociale.

3 - Il digitale come orizzonte culturale quotidiano

Pierre Levy, nella sua analisi del virtuale a metà degli anni '90 propone di vedere gli strumenti digitali e soprattutto la rete come protesi in grado di estendere le possibilità dell'umano di agire, di conoscere e addirittura come protesi per un nuovo modo di pensare (Levy 1997), verso ciò che Levy definì l'intelligenza collettiva.

L'emergenza contemporanea, che ha progressivamente raggiunto dimensioni planetarie, ci ripropone questa dimensione protesica come amplificata. Ormai da anni parte dell'orizzonte esperienziale delle persone ha assunto una dimensione digitale. La nostra vita digitale da un lato ripropone la dimensione emotiva e sociale che viviamo nelle relazioni sociali in presenza, dall'altro, come rilevava già Sherry Turkle (1995), modificano il nostro modo di relazionarci e rappresentarci, generando nuove dimensioni dell'identità.

La dimensione digitale, soprattutto nello spazio dei social media, determina una nuova relazione con la fisicità, nel rappresentarsi *online* in primo luogo non si è vincolati alla fisicità del corpo, si possono scegliere immagini di sé che rimandino a ciò che si vuole rappresentare, oppure riprende immagini simboliche, o ancora lasciare la rappresentazione di sé al flusso comunicativo che si genera. Le identità digitali sono multiple e fluide, evidenziando ora la dimensione professionale, ora quella personale, ora una delle molteplici sfaccettature del nostro io.

Qualunque rappresentazione digitale di sé è poi negoziata attraverso le relazioni e i commenti degli altri utenti, generando appunto una dimensione fluida il cui senso profondo in continuo mutamento sfugge in misura più o meno marcata al nostro controllo, come ben sanno le vittime di *cyberbullying*.

La dimensione digitale dell'esperienza si declina in diverse dimensioni, in primo luogo essa presenta una superficie, caratterizzata dall'interfaccia dei diversi dispositivi che utilizziamo quotidianamente, dal cellulare al computer, ma anche i dispositivi indossabili o quelli che popolano la nostra casa come televisori intelligenti, assistenti virtuali, sistemi di domotica. Ma anche la profondità, costituita dai dati e dagli algoritmi che costituiscono la parte non visibile dello spazio

digitale. Secondo García-Holgado e García-Peñalvo (2013), in analogia con gli ecosistemi naturali anche in un ecosistema tecnologico esistono dei fattori che instaurano relazioni: i fattori biotici sono gli utenti e i componenti del software; le relazioni sono i flussi di informazioni che stabiliscono la comunicazione tra loro; i fattori abiotici sono l'ambiente fisico - hardware, rete, ecc. - che fornisce supporto a tali flussi. La relazione tra questi fattori genera l'esperienza digitale che ciascuno di noi attraversa quotidianamente, anche senza esserne pienamente cosciente. Il flusso di dati che generiamo nella nostra vita quotidiana diviene una scia di informazioni, relazioni, riferimenti spaziali e collegamenti con persone oggetti, parole che sedimentano e finiscono per costituire parte della nostra identità digitale.

Per spiegare la complessità degli ecosistemi digitali senza appiattirsi sulla dimensione tecnologica viene in aiuto la Actor Network Theory (Latour 2005), secondo la quale, in ottica costruttivista, ogni fatto sociale emerge da una intricata rete di relazioni che si instaurano tra attori sociali umani e non umani (tecnologici). Nello strutturarsi di queste relazioni giocano un ruolo determinante elementi quale il potere e la dimensione semantica legata ai significati e ai simboli.

Lo strutturarsi del nostro ecosistema digitale appare quindi composto da attori umani e attori tecnologici, caratterizzato dalla biplanarità tra superficie, ovvero interfaccia, e profondità, ovvero dati e algoritmi, da forma alla dimensione digitale della cultura in cui viviamo immersi.

L'esperienza di vita delle persone si dipana dunque tra un orizzonte materiale e un orizzonte digitale, con alternanze e momenti in cui l'uno può diventare prevalente o anche totalizzante, come il momento dell'emergenza Covid19, in cui la quasi totalità della relazione sociale è mediata dal digitale.

L'esperienza di avere orizzonti di senso o mediali diversi dalla materialità della vita quotidiana non è un'esperienza nuova, come già osservava Walter J. Ong (1982) l'avvento della tecnologia della scrittura ha creato uno spazio di senso in cui l'esperienza umana delle persone in grado di addentarsi è mutata per sempre, la scrittura ha introdotto modi di pensare che prima di essa erano impensabili e ha generato una dimensione culturale completamente nuova. Dopo l'avvento della scrittura la forma del pensiero orale non era semplicemente più possibile, anche chi non aveva accesso alla scrittura non poteva ignorarne l'impatto culturale, anche non avendo la possibilità di accedere alla parola scritta la sola conoscenza della sua esistenza cambiava completamente il pensiero nella forma che De Kerckhove (1991) chiamerà il *brainframe* alfabetico.

I mezzi di comunicazione di massa hanno avuto anch'essi un impatto culturale determinante, generando uno spazio del flusso in cui ancora una volta le caratteristiche della tecnologia contribuivano attraverso l'utilizzo sociale a generare un nuovo spazio culturale di massa, dove milioni di persone vengono raggiunte dallo stesso flusso di immagini, prole, suoni. Questa dimensione di massa, che caratterizza la seconda metà del '900, vede la massa composta da soggetti tendenzialmente passivi, nel ruolo semmai di consumatori di prodotti. La critica alla dimensione unilaterale dei mezzi di comunicazione di massa si è sviluppata parallelamente alla loro diffusione e ha assunto dimensione pubblica diventando uno dei temi della controcultura degli anni '60 e '70 del secolo scorso, McLuhan (1964) coniò il noto slogan: "il medium è il messaggio", alludendo al fatto che ciascun mezzo di comunicazione debba essere studiato in relazione con gli elementi strutturali e tecnologici che lo caratterizzano.

La diffusione delle tecnologie digitali emerge proprio da questo contesto di critica sociale e controcultura, che negli Stati Uniti, si coniugò con un crescente interesse per le tecnologie e per il loro potenziale di sviluppo personale e sociale. Contemporaneamente si stava sviluppando la

tecnologia della rete, sostanzialmente orientata a soddisfare esigenze di carattere militare e strategico nel complesso della guerra fredda. Con la fine della contrapposizione tra i blocchi occidentale e sovietico, alla fine degli anni '90 del secolo scorso la rete perde la sua dimensione militare e diventa progressivamente una delle infrastrutture chiave della società, mentre la iniziale dimensione libertaria e anarchica dei primi sviluppi della tecnologia digitale assume una dimensione industriale generando lo sviluppo di massa con la diffusione di dispositivi digitali sempre più semplici nell'utilizzo che oggi tutti possediamo.

Secondo Manuel Castells (1998) la società contemporanea si struttura sulla contrapposizione tra la dimensione "Net", rappresentata dalle organizzazioni a rete, che hanno sostituito le tradizionali organizzazioni verticali di matrice weberiana come struttura organizzativa dominante e la dimensione "self", rappresentata dalle pratiche utilizzate dalle persone per riaffermare la propria identità personale e la propria prospettiva di significato in uno scenario culturale in continua evoluzione. Il risultato di questa contrapposizione-interazione contribuisce a creare ciò che Bauman ha definito: "identità fluide", sempre meno ancorate a sistemi di simboli e valori stabili e sempre più frutto di una negoziazione continua all'interno di reti economiche e sociali in continuo movimento.

4 - Conclusioni

In questo contesto di forte complessità la prospettiva educativa non può che trasformarsi per venire incontro ad una dimensione personale che si sviluppa tanto nella presenza fisica che in quella mediale/digitale. Pier Cesare Rivoltella (2015) riesamina la questione educativa in rapporto al digitale sotto tre punti di vista, un primo di ordine metodologico: sviluppare un approccio che privilegi la riflessione culturale sulla tecnologia, riportando anche la dimensione innovativa delle tecnologie digitali a strutture interpretative profonde, un approccio che sappia interpretare le molteplici dimensioni della rete e delle sue manifestazioni attraverso una prospettiva transdisciplinare, giocata tra: filosofia, pedagogia, sociologia, comunicazione e didattica. Un secondo livello riguarda il contenuto, come chiave interpretativa per superare la discorsivizzazione a cui la rete è sottoposta, qui Rivoltella propone di utilizzare la categoria del mito rifacendosi tra gli altri a Barthes (1970), il mito è proposto come strumento decostruttivo rispetto al discorso nella e sulla rete, proponendo quindi una metodologia di analisi che riporta anche la dimensione digitale a fenomeno culturale quale è, e che quindi come tale lo studia e lo analizza criticamente. Il terzo livello di analisi è quello di pensare la rete come una dimensione sociale parte del quotidiano, un paradigma diverso da quello del luogo che porta a pensare la rete come spazio rituale altro rispetto ad un presunto spazio "reale", come se tutta la nostra realtà non dipendesse dalla dimensione culturale.

In questo Rivoltella si avvicina al concetto di rimediazione, proposto da Bolter e Grusin (2000) per riaffermare come i media digitali non nascono e vivono dal punto di vista semantico nel nulla, ma si collocano nella storia e nel contesto culturale tracciato dalla comunicazione di massa, e di essi rielaborano e ripropongono linguaggi, simboli, modelli e prospettive di senso.

Educare la persona nella società digitale quindi significa in primo luogo cessare di considerare la dimensione digitale come luogo altro da noi, come uno spazio di utopia o distopia, ma prendere atto della immanenza della dimensione *online* come parte dell'esperienza quotidiana di tutti noi, come lo sono tutti gli elementi tecnologici che caratterizzano la nostra società e che inevitabilmente ne influenzano le forme culturali. Da questo punto di vista le competenze digitali diventano parte delle

competenze sociali di tutti noi, a questo deve prepararsi non solo la scuola, ma anche il mondo dell'educazione dell'adulto, perché, come sta apparendo sempre più evidente, la distorta percezione della dimensione digitale della nostra vita sociale diventa il nuovo *digital divide*, non più dovuto ad aspetti tecnologici ma culturali, potenzialmente fonte di nuove esclusioni e disuguaglianze.

Riferimenti bibliografici:

- Arciero G. (2006). *Sulle tracce di sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Attard C., Northcote M. (2012). "Mathematics on the Move: Using Mobile Technologies to Support Student Learning (Part 2)", *Australian Primary Mathematics Classroom*, 17, 1, pp. 29-32.
- Bacone F. (1998). *Nuovo organo (1620)*. trad.it. Milano: Rusconi. VI, pp. 57-58.
- Barthes R. (1970). *Mythologies*. Paris: Éd. du Seuil.
- Bolter J. D., Grusin R. (1998). *Remediation: Understanding new media*. Cambridge: MIT Press.
- Bruner J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Castells M. (1998). *End of Millenium. The Information Age*, Vol. III, Cambridge.
- Cillo D. (2007). *Web, l'innovazione tecnologica nella scuola, Voci della Scuola*, Napoli: Tecnodid.
- Crispiani P. (2009). *Hermes 2010. Glossario pedagogico professionale*. Bergamo: Junior.
- De Kerckhove D. (1991). *Brainframes: Technology, mind and business*. Utrecht: Bosch & Keuning.
- De Santis, M., Falcinelli F., Salvato R. (2003). a cura di. *Sulla didattica della cultura. Settore di ricerca*. Perugia: Morlacchi.
- Delors J. (1999). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Laici C. (2005). "Le figure professionali dell'e-learning". in Falcinelli F. (a cura di). *E-learning. Aspetti pedagogici e didattici*. Perugia: Morlacchi.
- García-Holgado A., García-Peñalvo F.J. (2013). *The evolution of the technological ecosystems: an architectural proposal to enhancing learning processes*. Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality (TEEM'13) (Salamanca, Spain, November 14-15, 2013), pp. 565-571. ACM.
- Horkheimer M. (1933). "Materialismo e morale". in *Teoria critica. Scritti 1932-1941*, trad.it. Torino: Einaudi.
- Latour B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: OUP.
- Lévy P. (1995). *Qu'est-ce que le virtuel?* Paris: Éditions La Découverte.
- McLuhan M., & Fiore Q. (1964). *The medium is the message*. New York: Random House.
- Ong W. J. (1982). *Orality and literacy*. London: Routledge.
- Prensky M. (2008). "Il ruolo della tecnologia nell'insegnamento e nelle classi". In *Educational Technology*. Novembre-Dicembre.
- Ravaglioli F. (1999). *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Rivoltella P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Edizioni Erickson.
- Rosati L. (2005). *Il metodo nella didattica: l'apporto delle neuroscienze*. Brescia: La Scuola.
- Skinner B.F. (1992). *Pensare e apprendere*. Roma: Armando Editore.

Turkle S. (2011). *Life on the Screen*. New York: Simon and Schuster.