

2. “Povertà educante”: le periferie immateriali della relazione educativa al tempo della “platform society” e del pensiero visivo diffuso.

Serafino Murri

1. La “digital disruption” e i mutamenti di paradigma cognitivo e relazionale. I fondamenti del “cultural divide”.

Quello di “povertà educativa”⁶⁴ è un costrutto complesso e multidimensionale, storicamente determinato da una confluenza di fattori sociali come povertà materiale, emarginazione e mancanza di istruzione, emergente in maniera sostanziale dalla scarsa qualità degli stili di vita extrascolastici e da un limitato accesso a opportunità di *autoformazione* e *formazione parallela* ai sistemi istituzionali di istruzione. Si tratta quindi di un processo di inibizione ambientale dello sviluppo di competenze e life skills strutturanti sul piano socio-culturale ed emotivo per affrontare la vita adulta in modo soddisfacente e consapevole, realizzando aspirazioni e potenzialità, sentendosi attivamente partecipi della socialità, capaci di determinare il proprio destino, e non marginali. Il concetto, benché ripreso in molteplici iniziative di ricerca e intervento territoriale in anni più recenti, nasce in seno alla letteratura sociologica degli anni '90, quando *sul territorio* i contesti di sviluppo culturale alternativi all'educazione scolastica

⁶⁴ Per la definizione del concetto di “povertà educativa” vd. Fondazione Emanuela Zancan (2012), *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà. Rapporto 2012*. Bologna: Il Mulino; Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017) *Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale*. ECPS Journal, 15; Save the Children (2017), *Sconfiggere la povertà in Europa*, Roma: Save the Children Italia; Save the Children (2021) *Riscriviamo il futuro. Una rilevaione sulla povertà educativa digitale*, Roma: Save the Children. Disponibile all'indirizzo: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevaione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf

istituzionale erano principalmente costituiti da attività sportive, ludiche, musicali o artistiche in genere, e da “svaghi” come la televisione, il cinema e il teatro, il cui accesso e pratica “in presenza” era fortemente limitato dall’incidenza dei fattori di povertà materiale e scarsa sensibilità dell’ambiente familiare. Da allora, nel corso dei primi due decenni di questo secolo, l’umanità ha profondamente mutato su scala globale le proprie modalità relazionali-sociali, e conseguentemente i suoi paradigmi culturali, grazie all’imposizione sul mercato di quelle che Adam Greenfield ha argutamente definito “tecnologie radicali”: (Greenfield, 2017) tecnologie che abilitano la produzione inconsapevole di dati da parte degli utenti, secondo un processo di datificazione della vita quotidiana innescato dall’utilizzo di *tools* applicativi (APP), browser e motori di ricerca, che oltre a rappresentare il motore commerciale della “platform economy” funzionale al *data mining* con cui si alimenta in maniera pervasiva il mercato on e offline, si presenta all’utenza come una serie di attività auto-organizzative indispensabili per l’ottimizzazione e la razionalizzazione dell’ “esistenza in Rete”. Grazie alla diffusione su larga scala dei *device* personali (nel 2021 si contavano circa 6 miliardi e 800 milioni di smartphone attivi nel mondo, e soltanto in Italia la cifra toccava i 46,5 milioni⁶⁵), si è consumata un’autentica rivoluzione della comunicazione umana a deflagrazione lenta, un processo silenzioso e graduale, un’erosione della costa “naturale” della vita sociale, culturale e politica partecipata *in presenza*, consumata da un’invisibile marea: l’intreccio ininterrotto di azioni e interazioni *online* effettuate quotidianamente *dal basso* di un’orizzontalità comunicativa rizomatica e non gerarchica, attraverso una tecnologia fornita *dall’alto* del potere crescente del mercato del capitalismo informazionale, in un flusso *connettivo-interattivo* che ha progressivamente inglobato e plasmato ogni aspetto della realtà sociale e civile e dell’esperienza quotidiana materiale. Un processo radicale in una certa misura persino traumatico, che il docente di Harvard Clayton M. Christensen ha definito

⁶⁵ Fonte: Key4Biz, [https://www.key4biz.it/quant-smartphone-ci-sono-in-italia-465-milioni/441585/#:~:text=Sono%20oltre%206%2C8%20miliardi,\(3%2C6%20miliardi\).](https://www.key4biz.it/quant-smartphone-ci-sono-in-italia-465-milioni/441585/#:~:text=Sono%20oltre%206%2C8%20miliardi,(3%2C6%20miliardi).)

“*disruptive innovation*”⁶⁶, *innovazione dirompente*, opposto dell’innovazione incrementale, cioè emergente dai bisogni del cliente: l’introduzione nel mercato di nuovi prodotti che inizialmente presentano funzionalità ritenute poco rilevanti da operatori e clienti di un settore (per cui non sono rilevati dalle ricerche di mercato standard) – in questo caso fotocamere, App e tecnologia touch integrate al dispositivo cellulare, ma che data la reale innovatività, hanno un impatto e una velocità di propagazione elevatissimi. Così, benché un aspetto non irrilevante del problema sia rappresentato da persistenti limiti infrastrutturali di dotazione e accesso agli strumenti tecnologici (il cosiddetto “primo livello” del *digital divide*), secondo il V Rapporto di Auditel-Censis del 2022, la spesa per l’acquisto degli smartphone è aumentata a livello globale di circa il 92% in un anno, ed è in continua espansione⁶⁷: una tendenza che non può considerarsi legata in modo direttamente proporzionale alle capacità economiche dell’utenza, a testimonianza del fatto che la connessione in rete (che sempre secondo il rapporto vede attivo con almeno un device l’87,2% delle famiglie italiane) sia ormai effettivamente percepita come bisogno primario per l’integrazione sociale. L’indispensabile necessità di una *esistenza in rete* non deriva unicamente dalla pur evidente spinta edonistica e autograticificante della partecipazione effimera al continuo update mass-mediale e al social networking, ma risponde alla digitalizzazione di ogni aspetto formale della vita civile: prova ne sia che la “reperibilità” digitale individuale è diventata requisito di molte procedure burocratiche istituzionali che implicano il possesso di uno smartphone, riflettendo in parte i sinistri contorni di schedatura e datificazione delle esistenze di quel complesso schema socio-politico ed economico che Soshana Zuboff ha recentemente definito il “Capitalismo della Sorveglianza” (Zuboff, 2019), dove la tecnologia che abilita all’uso della rete al contempo si fa

⁶⁶ Cfr. C. M. Christensen, M. Horn (2008), *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*, New York:McGraw-Hill

⁶⁷ Auditel-Censis (2022), V Rapporto, *La transizione digitale degli italiani*, Roma, dicembre 2022, <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/V%20Rapporto%20Auditel%20Censis.pdf>

strumento di un tracciamento e controllo degli individui sempre più invasivo e non esplicitato da procedure di trasparenza da parte del potere politico ed economico. Sul piano della riformulazione dei paradigmi di fruizione culturale, la *digital disruption* avvenuta grazie all'affermazione dello Smartphone (e a scapito del personal computer) come principale mezzo di interfacciamento individuale alla Rete (da cui deriva anche l'affermazione del modello comunicativo imposto dai Social Media), è il tipico esempio di come prodotti provenienti dal fondo di un mercato (si pensi alla crescita a partire dagli anni '10 di Facebook o Twitter come fonti considerate "autorevoli" per il giornalismo e i business media), si spostino inesorabilmente sul mercato culturale, fino a occuparne una posizione preminente, finendo per di più per conformare ai dettami espressivi e comunicativi "brevi" e "veloci" della comunicazione online (ma anche di superficialità e trascuratezza formale) gli antichi attori consolidati nei diversi campi: tra questi, vale la pena citare l'editoria periodica con le sue rinnovate modalità di fruizione testuale multicode (video, podcasting, tool interattivi, ecc.), i sussidi didattici scolastici con l'esplosione del mercato delle TIC educative, ma anche la produzione-distribuzione cinematografica e quella musicale, invase da modalità di posizionamento sul mercato di prodotti DIY e User-Generated che hanno letteralmente riformulato il concetto di "prodotto di qualità". La vera portata della "rivoluzione digitale", la cui filosofia di base è ben sintetizzata dalla *tagline* di lancio della piattaforma YouTube nel 2005, "Broadcast yourself" (*manda in onda te stesso*), che a partire dalla seconda metà degli anni Dieci ha imposto l'*autorappresentazione* promozionale come standard e istituito lo *storytelling* quotidiano come consuetudine socio-culturale dei ragazzi in età scolare in piattaforme-*communities* di portata planetaria come *Instagram* e *TikTok*, consiste nel modo in cui tali strumenti della *seamless communication* modificano continuamente il modo di "abitare la realtà", ridefinendo il rapporto tra pubblico e privato, ufficiale e non ufficiale, e complessificando la gestione dei legami sociali in direzioni imprevedibili, tendenti a forme sempre nuove (trend) di standardizzazione. Il punto cruciale è nel fatto che lo sprofondamento delle

comunità online nel pensiero narrativo-visuale e nella sua immediatezza fisico-mimica, in parte riflesso mimetico di un orizzonte imprenditoriale di condivisione cripto-commerciale di messaggi promozionali nei social media, ha effettivamente germinato, dando vita a nuovi codici e maniere eterodosse di enucleare i cosiddetti “contenuti” (post, video, meme, ecc.), spesso stimolando sorprendenti dinamiche di condivisione e socializzazione fortemente identitarie e partecipative, facendosi talvolta anche strumento di mobilitazione politica: com’è accaduto ad esempio nel caso di Twitter e la cosiddetta Rivoluzione Verde nel 2009 in Iran, o di TikTok come cassa di risonanza delle iniziative del movimento “Black lives matter” nel 2020, a seguito dell’omicidio di George Floyd (ma anche, sul fronte opposto, quello da sempre attivista in rete della cosiddetta *alt-right*, la neo-destra alternativa statunitense, in occasione dell’assalto a Capitol Hill del gennaio 2021). Dinamiche che rappresentano un terreno di confronto e sperimentazione di diverse competenze chiave, da quella digitale a quella multilinguistica, da quella civica a quella di iniziativa o imprenditoriale, ma soprattutto fanno da principale linea di apprendimento dell’*imparare ad imparare*, e che per converso sembrano essere tuttora oggetto, soprattutto nell’ambiente educativo scolastico, di un pregiudizio culturale fortemente radicato o quantomeno di una decisa sottovalutazione, processi sottolineati in diversi recenti lavori da S. Patera⁶⁸ soprattutto in relazione all’ambito specifico definito da P.C. Rivoltella e altri “povertà educativa digitale”. Secondo questa analisi

Una possibile chiave di lettura del digital divide di terzo livello e dell’aumento della povertà educativa digitale può essere pertanto il “cultural divide” con riferimento al *gap* esistente ma inesplorato tra modelli culturali, disposizioni a insegnare e ad apprendere, motivazione intrinseca, rappresentazioni e pratiche di insegnamento e di apprendimento proprie di studenti e docenti.

⁶⁸ Vd. ad esempio S. Patera, (2022), *Educational poverty, digital and cultural divide: Some reflections from a case study*. Research on Education and Media, vol.14, no.1, pp.93-101

Con la presente analisi cercheremo di addentrarci nei contorni del *cultural divide* sopra descritto, con l'intento di segnalare possibili strategie didattiche alternative attraverso cui trasformare in strumenti attivi di apprendimento le competenze emergenti dalle pratiche della dimensione esperienziale definita da Luciano Floridi "onlife", fusione dei termini "online" e "offline" con il termine "life" (vita), a designare la natura ibrida dell'esperienza quotidiana soggettiva del reale come intreccio sempre più fitto e indistinto tra istanze del mondo materiale e modalità interattive specifiche dell'Infosfera.

2. L'autoformazione tecnologica: individuazione e visione critica della Rete.

Partiremo dall'assunto che la vita esperita in una dimensione *simultaneamente analogica e digitale* ha ridefinito non solo i confini della comunicazione, i rapporti tra potere ufficiale e collettività e finanche le gerarchie e le dinamiche del mondo economico-finanziario, ma in maniera ancor più radicale e pervasiva, le modalità cognitive, culturali, comunicative e identitarie dei singoli individui. L'Era Digitale ha segnato in questo senso uno stacco netto sul piano estetico ed etico dalle epoche storiche precedenti, provocando un *cataclisma identitario complessivo*, ridisegnando e ridistribuendo nell'arco di un tempo storico ridottissimo ruoli, valori e confini culturali, schemi di prestigio e autorevolezza, in ordine al fatto che produzione e fruizione di immagini interagibili come materiale comunicativo, con espliciti valori espressivi, interpretativi e performativi, coesistono orizzontalmente nella prassi quotidiana dell'umanità attiva nei media digitali. L'attività soggettiva nella rete integrata di Web e Social Media dà vita a un fenomeno comunicativo di massa che ha come presupposto tecnico una competenza individuale in dispositivi che ri-mediano in continuazione ogni tipo di contenuto, rendendolo interagibile e disponibile all'elaborazione di un'infinita

mole di *variazioni customizzate di template*⁶⁹. A essere riformulata nelle pratiche di Rete non è solo la differenza ontologica tra autore e fruitore, ma il concetto stesso di autore e quello relativo di opera, sostituiti da una realtà generativa: l'intera cultura umana sottoposta ad un *mash up* in forma di materiale scomponibile in frammenti, e riutilizzabile in un riciclo impermanente, continuo e *situato* di idee nell'Infosfera.

Uno degli ostacoli più ardui da superare per sviluppare modalità didattiche di effettivo coinvolgimento delle competenze sviluppate in Rete dai ragazzi delle generazioni "native digitali", è quello di una inveterata quanto malcelata diffidenza nei confronti della tecnologia come schema di pensiero: l'idea della tecnologia come pleonastica forma di "distrazione" dalla vita "reale". Un tema, questo, che già sul finire degli anni cinquanta Gilbert Simondon ha affrontato nella sua fondamentale opera *Del modo di esistenza degli oggetti tecnici*. Partendo dal proposito di affrontare e reintegrare il rapporto tra essere umano e oggetto tecnico (dunque, la "tecnologia"), in quella modalità relazionale che definisce *couplage* (più che accoppiamento, "abbinamento") tra soggetto umano e oggetto tecnico, il filosofo francese evidenzia che al contrario di quanto si è portati a pensare, la relazione è irriducibile a un rapporto di dominio dell'uno sull'altro, e per di più esercita effetti costituenti su entrambi i termini. Se ne osserviamo la genesi, l'oggetto tecnico quale che sia, in quanto strumento, è responsabile fin dai tempi più remoti della civiltà umana di una proceduralità realizzativa che organizza parti eterogenee in un insieme funzionale che viene utilizzato e reso efficace grazie a forze e modalità della corporeità e dei processi di pensiero umani: tanto a livello progettuale che d'uso, questo implica uno sforzo cognitivo di "concretizzazione" specifico. L'individuo umano si caratterizza infatti per quella che Emilio Garroni definisce *capacità metaoperativa*: saper agire non solo in vista di uno scopo immediato, legato alle esigenze contestuali del qui-ora, ma

⁶⁹ La definizione informatica di "template" (in inglese: calco), è quella di un documento o uno spazio softwarizzato in cui, allo stesso modo di un facsimile cartaceo da compilare, su una struttura generica o standard sono previsti spazi vuoti (blank) che un utente in seguito può riempire.

creando strumenti o oggetti in maniera “progettuale”, in vista di un’azione-interazione futura. Questa capacità è la base genetica tanto della tecnologia come estensione operativa del corpo umano, quanto dell’arte come espressione di idee ed emozioni attraverso oggetti raffigurativi, che della stessa scrittura linguistico-verbale.

Sul piano etico, l’oggetto tecnico ha inoltre un valore euristico, che porta a elaborare un pensiero sul corretto uso e sulle possibili estensioni d’uso, fondamentale nell’attività cognitiva umana competente. Al contrario di quanto esplicitato dal concetto di “alienazione uomo-macchina” nelle teorie marxiste, e cioè l’idea che la macchina sottragga e incorpori il lavoro umano, Simondon ritiene che la diffidenza nei confronti delle “macchine” (considerate meri oggetti utili quando non *robot* ostili) sia da addebitare soprattutto ad un’ignoranza dovuta allo sforzo compiuto, principalmente per finalità economiche, di occultare all’utente dell’oggetto tanto le sue modalità di produzione che il suo funzionamento interno. La tecnica è dunque da considerare un aspetto integrante della cultura e del pensiero metaoperativo: questo fa invocare a Simondon la *necessità di introduzione di educazione alla tecnica e alle sue modalità operative in prospettiva pedagogica* fin dall’infanzia, processo correlato a una democratizzazione della scienza tecnologica (che non a caso è generalmente coperta nelle sue invenzioni da brevetti e secretazioni commerciali). Le regole apprese di quella che Pietro Montani definisce “scrittura estesa”⁷⁰, inerente alle pratiche creative di riutilizzo e rimontaggio che, prendendo a prestito il termine da Vigotskij, definisce “forme brevi”, espressioni sincretiche, aperte e stratificate, riflessi di un pensiero visuale che si esprime per immagini (e nel caso della Rete, di ipertesti), rientrano a pieno titolo, come competenze e cognizioni che ineriscono alla fase di simultaneità “pre-linguistica” del pensiero⁷¹, in una possibile, fertile progettualità educativa dell’ “abitare” l’ibrido materiale-

⁷⁰ Cfr. P. Montani (2020), *Emozioni dell’intelligenza. Un percorso nel sensorio digitale*, Milano: Meltemi

⁷¹ Cfr. L. S. Vygotkij (2010), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2010

immateriale che unisce l'operatività immersiva della Rete all'esperienza spazio-temporale del mondo.

A nostro avviso, diviene sempre più drammaticamente urgente intercettare codici e rappresentazioni emergenti da tali modelli, per porli alla base di un'idea di didattica rinnovata, volta a tesaurizzare dinamicamente le specifiche competenze *organizzative*, *performative* e *narrative* maturate dagli studenti nell'attività in Rete, ampliandone la portata nel mondo della materialità corporea. Perché se da un lato appare innegabile, come sintetizza Simone Arcagni, che allo stato attuale di operatività online *“l'audiovisivo si presenta come qualcosa di più di un contenuto informativo di intrattenimento, di spettacolo”*, e che *“si dispiega ora in tutte le sue potenzialità come forma di pensiero e di comunicazione, la più utilizzata nell'infosfera”*, allo stesso tempo questa “forma di pensiero” autonoma è tuttora inficiata da molteplici fattori che la riducono a una sorta di prassi irriflessa, utilizzata in maniera spesso estemporanea e acritica, molto più che come un'autentica e consapevole prassi conoscitiva, e ancor più raramente come occasione di enucleazione di un gusto personale. Il reperimento costante di informazioni e notizie, il confronto con modelli sociali differenti, il riportare messaggi e valori recepiti in rete alla realtà quotidiana personale, il peso delle *affordances* implicate dalle piattaforme che tendono a strutturarsi come proto-modalità linguistiche, sono a nostro avviso da considerarsi a tutti gli effetti ambiti di *autoformazione* e *formazione parallela* che occupano gran parte delle energie cognitive ed emotive un tempo dedicate dai ragazzi ad attività sociali in presenza, che spesso compensano la mancanza di infrastrutture e centri culturali *sul territorio*. Inoltre, come sottolineano van Dijck et al., l'ecosistema delle piattaforme presenta una serie di insidie ideologiche per le quali, soprattutto in età scolare, è arduo riuscire a sviluppare un vero e proprio sistema di anticorpi critici. Si tratta infatti di un ecosistema che

sembra paritario ma è gerarchico; è quasi interamente aziendale, ma sembra essere al servizio del valore pubblico; in apparenza è neutrale e disinteressato, ma la sua architettura contiene uno specifico insieme di principi ideologici; le sue ricadute appaiono locali, mentre la sua portata e il suo impatto sono globali; sembra sostituire alle logiche “top down” e alla forte presenza dello Stato le logiche “bottom-up” e l’empowerment dei consumatori, ma lo fa tramite una struttura altamente centralizzata che rimane opaca ai suoi utenti.

Una visione critica della rete indirizzata verso uno sviluppo competente, costruttivo e culturalmente valido delle conoscenze acquisite, a fronte del mare magnum di contenuti estemporanei e para-ludici del *self-entertainment* social mediale e di quello cripto-commerciale della pratica degli Influencer, delle *fake-news* e di fenomeni collaterali come cyber-bullismo, sexting e altri usi potenzialmente nocivi della connettività, dovrebbe essere, in una cornice culturale di dimensioni globali e inglobanti come quella implicata dall’utilizzo quotidiano delle piattaforme, una delle principali missioni della comunità educante, e in ambito scolastico una straordinaria occasione di sviluppo enattivo di una con-prensione analitica e condivisa della realtà sociale, dell’attualità e della cultura, oltre che costituire un indispensabile bagaglio di valore educante per le nuove generazioni di docenti. Docenti che immagineremmo non limitati nella loro competenza digitale a una basilica e strumentale *digital literacy* che gli permetta di utilizzare TIC elementari come la LIM e App didattiche in funzione di meri supporti informatici allo svolgimento della didattica convenzionale, ma portatori di conoscenza e cultura dei linguaggi espressivi della Rete, in grado dunque di riformulare la relazione educativa in maniera “inclusiva” di quell’immenso territorio immateriale, ormai costitutivo dell’identità e dell’individuazione personale, che è l’esperienza quotidiana in Rete dei ragazzi.

3. Geografie rizomatiche dell’immateriale e periferie culturali: la “povertà educante”

In questo senso, se Internet è considerabile, sotto il profilo esperienziale e dell'autonomia formativa, un vero e proprio "territorio" da esplorare, la sua eventuale "mappatura" ribalta l'idea di "centro" e "periferia" così come siamo abituati a concepirla nell'assetto topologico del mondo materiale. La totalizzante pervasività del modello di comunicazione digitale orizzontale è fondata infatti sull'espansione *rizomatica* e ipertestuale caratteristica del World Wide Web, che si riflette anche nella sua versione orizzontalmente chiusa, quella dei Social Network. Il termine "rizoma" applicato a processi di significazione del pensiero è stato introdotto da Gilles Deleuze e Felix Guattari in *Millepiani: con rizhome*, facevano riferimento a un modello semantico e filosofico che a differenza del classico schema di pensiero scientifico "ad albero" (processo verticale considerato *repressivo* sul piano bio-politico dai due pensatori) non prevede gerarchie o asimmetrie relazionali, e non è dotato di un centro e di un ordine lineare nella significazione (quindi, torniamo all'idea vigotskiana di uno stadio pre-sequenziale e pre-verbalizzante del processo di pensiero relativo). Dunque, se è vero che quello nella Rete è un agire percorrendo un rizoma comunicativo che riflette il "mondo" nelle sue interconnessioni fortemente casuali, tale struttura non è visualizzabile come materialmente inserita in un "terreno" preesistente, ma è immaginabile unicamente come qualcosa che si autocostituisce espandendosi in miliardi di miliardi di percorrimenti giornalieri a partire da un nucleo estremamente piccolo, denso e straordinariamente connesso, costituito da appena un centinaio di "nodi" (tra cui il più noto è senz'altro Google, ma pensiamo anche al fondamentale progetto di Wikipedia), circondato da un'estesissima regione a struttura frattale, che è stata definita "componente connessa dei pari" (*peer-connected component*)⁷², al cui margine, infine, orbita quella che possiamo considerare una "periferia" debolmente connessa. Una

⁷² Vd. in questo senso l'interessantissimo articolo dei ricercatori israeliani S. Carmi, Sh. Havlin, S. Kirkpatrick, Y. Shavitt, E. Shir, *A model of Internet topology using k-shell decomposition*, PNAS, Vol. 104 | No. 27, July 3, 2007, <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0701175104#acknowledgments>

struttura siffatta, a quanto emerge da studi specifici, rende possibile attraverso soli quattro link arrivare da qualsiasi punto della componente connessa "dei pari" a qualsiasi altro, senza passare dal nucleo: un modello di interazione sociale diretta inimmaginabile nella vita materiale, che permette di bypassare in continuazione, nelle proprie ricerche, i ricorsi ai tools di documentazione "ufficiale". In questo senso, sono molto più spesso i "pari interconnessi" a fornire i contenuti informativi, che non le strutture nodali della Rete: un modello di acculturazione che ha la *peer education* come motore quotidiano. La "periferia" di Internet non è dunque un concetto spaziale, ma un concetto quantitativo-qualitativo *di esperienza connettiva*, che riguarda la limitata capacità di moltiplicare, selezionare e differenziare le esperienze di rete, di farne un uso attivo e critico che permetta di raffinare in modo sempre più focalizzato e *customizzato* l'orientamento dei singoli utenti all'interno della sconfinata galassia *peer-connected* quotidianamente esplorata (e non solo utilizzata, come nei vecchi social network come Facebook, per "stringere amicizie" virtuali sostanzialmente inutilizzate, e pubblicare "contenuti" individuali). Per converso, è proprio nella periferia esperienziale della Rete, quella meramente funzionale, molto informativa e poco esplorativa, lontana dall'agire partecipativo, che si consuma nel nostro presente la concreta "povertà digitale" come mancata individuazione di occasioni di arricchimento culturale, mancanza di stimolo partecipativo e incapacità di contemplare e discernere i sentieri informativi ed esperienziali *online* e istituirne un'assiologia *customizzata*. È questa povertà esperienziale e per converso culturale a costituire il limite quasi insuperabile di molti degli "ultraperiferici" utenti delle generazioni che costituiscono a tutt'oggi il grosso del corpo docente, contro il cui "agnosticismo digitale" spesso motivato come forma di purezza culturale e serietà disciplinare (mascherando dunque una pigrizia culturale e pedagogica patente) si edifica il pregiudizio delle generazioni "native digitali", che escludono sistematicamente dalla relazione educativa tutto quanto concerne quella che viene considerata, *obtorto collo*, la propria "intimità digitale". Si tratta di una fenomenologia che, ribaltando il ruolo degli attori della

relazione educativa, potremmo definire di “povertà educante”: un’infausta convergenza di ristrettezza culturale, competenza digitale approssimativa, mancanza di aggiornamento, e, cosa decisamente più grave, indifferenza o refrattarietà all’ascolto dei bisogni emergenti delle comunità studentesche, da parte di un corpo docente (a prescindere dai fattori generazionali) reclutato in maniera rocambolesca, in condizioni di perenne emergenza, sguarnito di strumenti educativi metodologici e strategici all’altezza del delicato compito formativo nell’attuale frangente storico di riformulazione critica degli equilibri sociali, economici e culturali dell’intera umanità. Un corpo docente armato di una (non sempre utile) buona volontà, che fatica a fondare percorsi didattici su pratiche di apprendimento per competenze, a cui fa eco una graniticità metodologica indotta dai programmi delle materie curriculari, a cui si ovvia sul piano istituzionale al massimo moltiplicando il numero delle discipline di insegnamento, invece di estenderne la portata rafforzando la varietà delle strategie didattiche. Ma soprattutto, parliamo di un’autentica “periferia” rispetto al cuore pulsante della comunicazione attuale, di quelle modalità espressive complesse, multidimensionali e trasversali con cui struttura la propria “lettura del mondo” il corpo studentesco: docenti che mancano della capacità di comprendere e interagire con gli studenti nel loro “ambiente espressivo-culturale” naturale, situato in uno spazio ibrido tra il territorio geografico e quello della vita onlife, inscindibili e reciprocamente interagenti nell’esperienza formativa emozionale e cognitiva dei ragazzi, cruciali per lo sviluppo del senso di appartenenza e di autostima, che andrebbero supportati nell’elaborazione di codici espressivi e individuanti con cui strutturare la propria soggettività e la propria sfera relazionale.

Il limite maggiore di un alveo esperienziale come quello del “territorio immateriale” abitato nella Rete, è costituito infatti proprio dalla difficoltà dei giovani utenti a elaborarne un pensiero critico di attraversamento, che metta in grado di sviluppare un punto di vista autenticamente autonomo e una capacità

di iniziativa che permettano di navigare attivamente la mole mastodontica di contesti di rete, senza restare meri “turisti” informativi, incapaci cioè di tesaurizzare l’esperienza immersiva sfruttandola come base di un apprendimento competente. Il fattore critico fondamentale è dunque quello che Slavoj Žižek per le relazioni in Rete definisce, in luogo di “interattività”, *interpassività*: la tendenza inerziale a essere “attivi attraverso l’altro”, come quando ascoltiamo le risate di una Sitcom che ci indicano quando e di cosa ridere. Non a caso, il neologismo tecnico in ambito *interattivo* per indicare un’opinione espressa su qualsivoglia “contenuto” (un commento, un tweet, ecc.), è “reazione”: qualcosa che avviene nella cornice di una comunicazione di natura riproduttiva, fondata sulla proliferazione di immagini condivise, praticata con strumenti omologati e, prevalentemente, *pubblici*, dove *peer* e *crowd* convergono in una costante interazione mediale che incide profondamente in direzione di una standardizzazione delle esperienze quotidiane, pensate o pianificate come “narrazioni”, entro i cliché istituiti dalle *communities*. Il percorrimento del territorio immateriale della Rete riecheggia così il citatissimo assioma attribuito a Churchill secondo il quale “dapprima diamo forma ai nostri edifici, in seguito sono loro a dare forma a noi”: l’onnipresenza di uno strumento di narrazione iconica della vita in forma di condivisione quotidiana con un pubblico virtuale che è a metà strada tra il proprio indirizzario personale e il *mare magnum* degli utenti della Rete, sembra implicare così un rapporto inversamente proporzionale tra la crescente sofisticatezza degli strumenti espressivi e dei loro codici, e la permanente indistinzione tra banalità estemporanea ed esperienze realmente significative. Un simile apporto “critico”, per essere sviluppato in sede didattica e scolastica implicherebbe un reale sforzo di conoscenza dei mutati paradigmi epistemici ed espressivi delle nuove generazioni.

L’epistème del presente, la griglia di lettura *autopoietica* di eventi ed esperienze adottata “naturalmente” dalle generazioni native digitali (in particolar modo la Generazione Z e Alpha, dei nati negli anni Duemila) si è sedimentata in anni di

pratica della digitalità, dove più che come deleuziani “corpi senza organi”⁷³ gli individui si trovano ad agire come sistemi nervosi scorporati, privati dei sensi più corporei e “intrusivi” (gusto e olfatto). Con il passar del tempo, le nuove generazioni hanno cominciato a ridefinire le modalità di esistenza della creatura ibrida tra *bios* e intelligenza artificiale che abita l’iperspazio virtuale, l’auto-comunicante *soggettività digitale* dell’individuo in Rete, elaborando modalità espressive autonome in grado di reagire ai limiti indotti della condizione interpassiva, quella di un agire in differita e a distanza operando in un ambiente “disembedded” (come lo definiscono B. E. Wiggins e G. B. Bowers⁷⁴), dove la realtà sociale è cioè svincolata, non più delimitata da spazio e tempo *materiali* in cui l’individuo opera, e le tecnologie sono sempre meno soggette all’agency del singolo, indipendenti da un possibile controllo del rapporto tra azioni e risultati delle azioni.

Ci riferiamo così al mutamento di modelli comunicativi in Rete più radicale, che ha reso obsoleti (da *boomer*⁷⁵, secondo il neologismo oramai comune che indica le generazioni pre-digitali come “superate” e “nocive”) i precedenti modelli di “pubblicazione” *one-to-many* di contenuti come quello dei “post” sul Social Network Facebook, discendenti della cultura autoriale-individualista della modernità, mettendo a punto una modalità di autocomunicazione partecipativa, *many-to-many*, articolata su due assi. Il primo asse, inerente alla

⁷³ Per la nozione di “corpo senza organi”, ovvero la “macchina desiderante” nella pienezza della sua capacità produttiva, creativa e generativa, sentimento di essere un campo di forze irrelato, continuamente potenziale e “libero” dalle determinazioni organiche e i suoi limiti, cfr. G. Deleuze (1969), *Logique du sens*, Paris: Editions de Minuit,. Edizione italiana: G. Deleuze (1975) *Logica del senso*, Milano: Feltrinelli

⁷⁴ B. E. Wiggins & G. B. Bowers (2015). *Memes as genre: A structural analysis of the memescape*. *New Media & Society*, 17(11), 1886-1906.
<https://doi.org/10.1177/1461444814535194>

⁷⁵ Per la definizione del termine “boomer”, cfr.
https://www.treccani.it/vocabolario/boomer_%28Neologismi%29/#:~:text=s.%20m.%20e%20f.,agire%20superati%20e%20perfino%20nocivi

cultura *memetica*⁷⁶ diffusa, può essere definito *appropriativo*⁷⁷: è quello che porta a trattare la maggior parte dei prodotti culturali esistenti, storicizzati o contemporanei, come *samples*⁷⁸, estrapolando dalle opere campionamenti di materiali visivi, musicali e letterari per creare *contenuti* ibridi, storytelling

⁷⁶ La “memetica” come scienza dei “memi” è un concetto coniato nel 1976 dal biologo ed etologo Richard Dawkins nel saggio *Il gene egoista*, dove, secondo una visione evuzionista, per “meme” si intende un contenuto culturale che si propaga per imitazione da un individuo all’altro attraverso relazioni interpersonali o comunicazioni di massa, analogamente a quanto accade per il “gene” nella selezione naturale. Il cosiddetto “meme di Internet” come idea, stile o azione che si propaga per imitazione “virale” attraverso Internet, è invece un termine introdotto nel 1994 dal legale della Wikimedia Foundation Mike Godwin nell’articolo *Meme, counter meme*, in “Wired”, 1 ottobre 1994 (<https://www.wired.com/1994/10/godwin-if-2/>), dove l’assenza di confini fisici determina una diffusione veloce, di natura spesso umoristica e satirica, di immagini e frasi *deliberatamente* modificabili attraverso la creatività individuale, che si sviluppano spesso in comunità specifiche, la cui origine è di fatto indecifrabile. La “memetica” intesa come pratica creativa di “customizzazione condivisa” di contenuti, è di fatto la forma mentis con cui viene elaborato lo storytelling delle ultime generazioni, soprattutto in social network come Instagram o Tik-Tok, dove molti contenuti sono condivisi per imitazione e reinterpretazione, e non semplice ripubblicazione del contenuto originario (che sia musicale, visivo o verbale).

⁷⁷ Per “cultural appropriation” nella cultura anglofona si intende l’adozione non riconosciuta di costumi, pratiche o idee di un popolo o di altre società da parte di membri di altri popoli o società: come risulta dalla formulazione terminologica dell’Oxford Dictionary, vd. (<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095652789#:~:text=A%20term%20used%20to%20describe,connotations%20of%20exploitation%20and%20dominance>): “A term used to describe the taking over of creative or artistic forms, themes, or practices by one cultural group from another. It is in general used to describe Western appropriations of non-Western or non-white forms, and carries connotations of exploitation and dominance”. La cultura “appropriativa” delle pratiche di Internet, soprattutto nell’agire memetico, non possiede però quel carattere “usurpativo”, di colonialismo culturale, in quanto “rilegge” in una dimensione di comunità specifica i fenomeni di maggior circolazione mediale del momento, piegandoli a logiche gruppali, in maniera estemporanea. È proprio l’idea di “altre società” a essere estesa alla società globale per intero, dove anche gli usi e costumi dei propri luoghi di provenienza vengono fatti oggetto di satira, ritenendoli “estranei” alla propria specifica identità generazionale.

⁷⁸ Il “sampling” o “campionamento” nasce come pratica musicale che consiste nell’estrazione di una piccola parte da un brano musicale pre-esistente, che può essere utilizzata, con il metodo del mash-up, per creare una struttura musicale completamente nuova. Di fatto, il campionamento di estratti di video e audio è alla base delle pratiche di storytelling più diffuse, a partire da quelle di Tik-Tok che utilizzano un “sample” musicale come base di un video personale in cui le parole del testo musicale spesso servono da falsariga lirico-allusiva ai contenuti video.

audiovisivi rivolti alla condivisione grupppale, generando un *socioletto* comunicativo destinato alla circolazione in nicchie di contatti, dove invale un continuo scambio-creazione di *meme*, processo partecipativo che implica l'appropriazione e l'azione manipolativa del testo multi-codice condiviso da parte dei singoli: un contesto pragmaticamente *critico* e interpretativo, dunque, un "punto di vista" che rifiuta la dimensione astrattamente concettuale (anche quella "antagonista" o "sottoculturale") tipica della comunicazione dell'era *boomer*, a favore di quella estetica, dove invale una simbolizzazione emotiva-affettiva condivisa, e gli elementi (visivi, musicali, letterari) convergono in una narrazione polivalente, allusiva e non definitiva. In simili pratiche il concetto di autore, così come quello di "proprietà intellettuale", più che superato diviene inutile, e lo stile si definisce per lo più come *comportamento emergente* nella sfera che P. Levy ha definito "intelligenza collettiva"⁷⁹, in quanto risultante dei micro-mutamenti imposti nel *mash-up*, il riassetto dei contenuti, nei diversi "passaggi" memetici individuali. Il processo culturale di riferimento è dunque quello che il mediologo australiano A. Bruns definisce la pratica del *produsage*⁸⁰, dove tende a sparire la differenza tra dimensione produttiva e dimensione di consumo dei contenuti, secondo il modello "wiki" (documenti creati in modo collaborativo). Il secondo asse, che si può definire *narratologico interno*, è quello legato all'aspetto auto-comunicativo, e cioè alla continua mescolanza nello storytelling prodotto attraverso le piattaforme social-mediali per le proprie community di riferimento, tra cronaca ed eventi storico-sociali catalizzati nelle immagini mediali ricorrenti, e individualità, in una lettura *esperienziale* dei materiali di partenza, filtrati da una riscrittura estetica (musica, interventi visivi, ecc.) che ne riformula il senso ricalibrandone i riflessi nella vita ordinaria e personale. In questo senso, i *producers*, gli utenti produttori di contenuti in social

⁷⁹ Vd. P. Levy (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano: Feltrinelli

⁸⁰ Cfr. A. Bruns (2008), *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Produsage*, New York: Peter Lang

network come Tik-Tok⁸¹, hanno elaborato negli ultimi anni un modello ben delineato di profondo distacco *interpretativo* del reale, tramite un agire culturale *spettacolare* inerente a quella che è definibile estetica della *post-arte* (non prodotta cioè come merce specifica culturale-professionale), dove il “punto di vista”⁸² dell’osservatore si appropria dei materiali più diffusi in quel momento in rete (cioè dotati di *hype*, attenzione virale guidata dall’algoritmo), che sono definiti *trend*, *customizzandone* il senso.

Per cogliere le nuove connessioni tra spettacolarità e azione critica del reale con uno sguardo il più possibile interno a logiche relazionali e sociali specifiche dell’operare in rete generazionale in questione, in un’ottica di mutata valenza politica della *narrazione pubblica* “non leggibile” a partire da parametri convenzionali di intervento sull’immagine del reale, possiamo considerare, ad esempio, il video pubblicato a fine febbraio del 2022 su Tik-Tok da un gruppo di giovani soldati ucraini al fronte, che con fucili e bazooka in mano, danzano sulle note di *Smells like a teen spirit* dei Nirvana.⁸³ Il *sample* di 15 secondi del brano recita: “*With the lights out, it’s less dangerous / Here we are now, entertain us / I feel stupid and contagious*”.⁸⁴ Il breve video presenta diversi livelli di possibile lettura, e tra questi, non unico ma cruciale, c’è quello di espressione di un dissenso esplicito sul piano emotivo, quale gesto radicale irriducibile a un significato concettuale unico e ideologicamente circoscritto, volto a *rappresentare* la non

⁸¹ Tik-Tok (in cinese Douyin), piattaforma di social network nata nel 2012 ad opera della società Bytedance con sede a Pechino con il nome originario di “musical.ly” (cambiato nel 2018 nell’attuale Tik-Tok dal nuovo assetto societario), permette agli utenti di creare brevi video su una base musicale spesso attraverso il “lip-sync” (muovendo le labbra sincronizzandole alle parole del brano musicale), ma anche di trasmettere dal vivo in streaming. Nel 2021 la piattaforma ha superato il miliardo di utenti (14% circa della popolazione mondiale), con il 59% di utenza femminile, e la maggioranza degli iscritti appartenente a una fascia di età tra i 16 e i 24 anni. Diventato un punto di riferimento per l’industria discografica, è considerabile il social network della “generazione Z” per eccellenza.

⁸² “POV” (point of view, “punto di vista”), è tra l’altro il nome di una delle pratiche più diffuse su Tik-Tok, una vera e propria sezione “non ufficiale” del social network.

⁸³ Vd. <https://www.webboh.it/soldati-ucraina-tiktok/>

⁸⁴ “Trad: *Con le luci spente, è meno pericoloso/Eccoci qui ora, facci divertire/Mi sento stupido e contagioso*”.

adesione a una condizione insensata che non appartiene a coloro che pure sono precettati dalle generazioni al potere per combattere una guerra di cui *non possono* comprendere il motivo, e di cui recepiscono unicamente le dinamiche oggettive di escalation (*I feel stupid and contagious*).

4. Per una prospettiva didattica olistica: la performatività come esperienza corporea e strumento critico dell'apprendimento significativo.

Alla luce del precedente esempio di cultura partecipativa, circolato nel network in migliaia di variazioni memetiche significative, si capisce meglio quanto possa risultare inadeguato rispetto a ritmi, modalità di fruizione e engagement degli studenti l'uso, presentato come una "digitalizzazione della didattica", di app di *gamification* (da Wordwall a Kahoot, ecc.) che propongono rebus e parole crociate a tema disciplinare da somministrare a una generazione che all'età media di dieci anni già sa girare, montare ed effettuare sul piano sonoro e visivo i propri storytelling con cui aderisce o entra in contrasto con il "senso comune" dei social media e della "mentalità adulta" tramite le proprie nicchie identitarie di contatti. L'apprezzamento generalmente espresso in sede didattica dai ragazzi nei confronti di queste strumentazioni pseudo-alternative si comprende esclusivamente in relazione al loro limitare il tempo canonico dedicato alla lezione frontale, anche se, *mutatis mutandis*, queste TIC sono utilizzate con una mentalità analoga a quella con cui negli anni Settanta venivano utilizzati i "sussidi audiovisivi" con proiezioni di documentari scolastici a tema disciplinare a integrazione delle lezioni, i cui contenuti e programmi continuano a essere gestiti asimmetricamente attraverso la relazione gerarchica insegnante-allievo, in luogo di diventare una co-costruzione critica del sapere. Questo perché, scandalosamente, il fenomeno della *povertà educante* impossibilita il docente a essere un facilitatore dell'apprendimento competente, trovandosi nei

confronti dei testi elaborati dagli utenti delle generazioni digitali in quella condizione che Umberto Eco definiva il regime di *ipocodifica*⁸⁵, e cioè in assenza di strumenti concettuali di lettura del fenomeno testuale che permettano di coglierne nella loro pienezza le sfumature e le caratteristiche, recependo così in maniera generica esclusivamente alcune caratteristiche (in questo caso, “video musicale danzato”, dunque giudicabile come qualcosa di assurdo e superficiale rispetto al dramma storico della guerra in corso, senza riferimento al testo dei Nirvana, all’idea di ironia memetica, alla danza come espressione fisico mimica di emozioni non correlate e non aderenti allo *state of mind* della guerra combattuta, alla “disabilitazione” delle armi che diventano orpello scenografico di una condivisione di emozioni di dissenso “allegro” rispetto alla contestata “serietà” della situazione, veicolata soprattutto dalla musica e dalla simbolica “antagonista” dell’autore del testo, Kurt Cobain, morto suicida con un colpo di fucile, ecc.).

Mentre la raffinatezza dei codici espressivi di natura audiovisiva, musicale e “spettacolare” rappresenta un vero e proprio ribaltamento di ruolo nella relazione educativa, in cui i discenti “nativi digitali” si trovano molto spesso in stato di vantaggio culturale e in regime di ipercodifica⁸⁶ dei linguaggi della digitalità rispetto ai docenti, il vero punto critico degli attraversamenti esperienziali del territorio immateriale, la parte che resta più latente rispetto alla conoscenza di sé e alla formazione della propria identità, è quello legato alla limitazione del linguaggio corporeo nell’esperienza *onlife*: linguaggio che il digitale utilizza ed enfatizza su un piano finzionale e narrativo, ma relega costitutivamente in una dimensione pragmatica isolata e incompresente. È qui che il contesto scolastico può a nostro avviso individuare il suo elemento di maggior potenziale educativo per un utilizzo delle competenze formate in

⁸⁵ Per la nozione di “ipocodifica” vd. U. Eco (1975), *Trattato di semiotica generale*, Milano: Bompiani

⁸⁶ Ivi.

ambienti digitali in direzione di un reale *apprendimento significativo*⁸⁷, quello di un conoscere situato nella relazionalità in presenza: la scuola può essere un teatro di didattica attiva e conoscenza corporeo-esperienziale, di traduzione di teorie, nozioni, narrazioni e visioni critiche in modalità *espressive*, coinvolgendo la creatività e l'emozionalità dei discenti maturata in contesti digitali. Intercettare lo storytelling come pratica autonarrativa, soprattutto, può essere la base per utilizzare la messa in scena e il *role-playing* come strumenti di appropriazione del sapere disciplinare, in contesti espressivi teatrali o filmici: utilizzando la competenza nel linguaggio visivo per innestarvi una consapevolezza espressiva, facendo confluire discipline come grammatica e retorica nella scrittura di dialoghi e scene, sollecitando il ricorso personalizzato ai diversi stili di apprendimento individuali in un'ottica concretamente inclusiva.

Attività a sfondo relazionale-performativo nell'attuale assetto didattico di ogni ordine e grado non sono contemplate se non come eccezioni, o inserite in progetti PCTO, laddove l'aspetto auto-espressivo rappresenta come già osservato uno dei maggiori codici narrativi quotidianamente esperiti dalle fasce di utenza adolescenziali. Prova ne sia che solo dal 2021 è ufficialmente operante il Piano Nazionale CIPS (Cinema e immagini per la scuola) promosso dai Ministeri della Cultura e dell'Istruzione e del Merito, attraverso il quale – va detto, con cinquant'anni di ritardo rispetto alle prime formulazioni di pedagogia del cinema in Francia⁸⁸, recependo finalmente gli obiettivi comunitari della "Film Literacy" del 2011, è stata introdotta la figura del "formatore esperto per la didattica delle immagini", per "promuovere la didattica del cinema e del

⁸⁷ Nel senso specifico di apprendimento non meccanico e per scoperta dato al termine da D. P. Ausubel (1978) *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano: Franco Angeli

⁸⁸ Ci riferiamo ad esempio all'opera di B. Planque (1971), *Audio-visuel et enseignement*, Parigi: Casterman, fino a giungere alle essenziali formulazioni di A. Bergala (1994), *Pour une pédagogie de l'audio-visuel* in AA.VV. *Audiovisuel et formation des enseignants*, Paris: Institut Nationale de Recherche Pédagogique

linguaggio audiovisivo in classe” con azioni orientate all’alfabetizzazione di studenti e docenti secondo gli obiettivi della legge 107/2015, con bandi rivolti a enti, fondazioni, associazioni e scuole di ogni ordine e grado, come “ampliamento dell’offerta formativa”.⁸⁹

Che tale progetto sia a tutt’oggi considerato un supporto esterno e occasionale alla didattica e non si istituzionalizzi come bagaglio di metodologie transdisciplinari da attivare in maniera sistematica all’interno di ogni ordine e grado scolastico – al punto che buona parte dei progetti riguarda la formazione (non obbligatoria ma facoltativa) degli insegnanti, è uno degli indici più evidenti dell’attuale povertà educativa istituzionale, o, come abbiamo detto, della *povertà educante*: che discipline come la musica e la performance corporea, elementi espressivi essenziali dei linguaggi diffusi nelle diverse piattaforme, e il linguaggio audiovisivo, grammatica base dello *storytelling* quotidiano, non siano considerati strumenti didattici di apprendimento sistematicamente integrabili alle lezioni disciplinari, ma fatti oggetto di progetti speciali e considerati spesso dal corpo docente come inutili perdite di tempo e dimensioni di “distrazione” (quando ne è evidente la capacità di istituire un diverso livello di comprensione “emotiva” di qualunque contesto didattico disciplinare), è a nostro avviso una delle ragioni più profonde dello sganciamento tra le competenze acquisite nella dimensione individuale online come sfera di *autoapprendimento* in una dimensione connessa e a distanza, e quelle esperibili in compresenza con finalità formative.

Utilizzare come strumenti didattici il cinema e il teatro per tematizzare e attraversare dall’interno ordini di idee disciplinari (naturalmente non solo letterari o umanistici, dacché la scienza ha le sue modalità di *storytelling* comunemente utilizzate in Rete), e attivare mezzi di apprendimento dotati di un notevole portato metacognitivo, che mettono in gioco l’elemento “autopoietico” dell’apprendere in maniera esplicita e auto-consapevole enucleando il “punto di

⁸⁹ Vd. <https://www.miur.gov.it/cinema-per-la-scuola>

vista" individuale, significherebbe in effetti riformulare in modo attivo un'idea di pedagogia radicata in secoli di didattica, con tutto il rischio di ambiguità che questo comporta sul piano della possibile indistinzione tra "opinione" e "conoscenza": eppure, per quanto piena di elementi critici, quest'ottica è già quella operante su un piano sociale più ampio, nell'ambito della civiltà digitale e della "connessione" ininterrotta nella Rete, in cui si è responsabili in prima persona della propria opinione e della conseguente "immagine" sociale. Imparare a distinguere e a valutare la molteplicità di opinioni, motivazioni e punti di vista assumendone empaticamente la formulazione, cosa attivabile con un *processo di drammatizzazione* in un contesto di classe in presenza, può essere un momento nodale di un apprendimento in grado di fronteggiare l'entropia semiotica del presente e dell'esperienza condizionante vissuta negli ambiti della propria relazionalità digitale. Il ruolo del docente, in questo senso, risulta essere più che fondamentale nel suo istradare una discussione aperta, in cui i poli dialettici delle diverse opinioni possano condurre a una sintesi del "cuore" di temi e problemi affrontati con la visione o la realizzazione di opere filmiche o teatrali, restituendo in modo efficace la complessità del reale e dei suoi interrogativi attraverso l'esperienza di una convergenza tra diversi punti di vista, ognuno radicato su elementi concreti come condizioni sociali e materiali, e sullo schema di valori conseguente (tanto dei singoli discenti che dei docenti). Significherebbe recuperare il respiro di una complessità che non è "relativizzazione" del sapere, ma suo ampliamento in termini di inclusione di ogni presunto scarto dalla norma, accettazione della divergenza, esercizio della tolleranza, felice approdo alla coesistenza. Questa ci appare come la strada più autentica per raggiungere l'obiettivo fondamentale e comunemente sottoscritto, quanto fumiginoso nella pratica e limitato ai buoni propositi, di sviluppo della capacità di "imparare ad imparare": fornire, a partire dalle risorse individuali maturate, gli elementi per la *comprensione* effettiva della complessità e della molteplicità dei punti di vista. Qualcosa che le immagini, per la loro stessa natura estetica, sono in grado di veicolare immediatamente nell'atto fruitivo. In questo

momento di passaggio, però, siamo spesso ancora di fronte alle “resistenze” già individuate decenni fa dalla Jacquinet-Delaunay:

Immagine, immaginazione, immaginario sono allo stesso modo sospette ed eluse a vantaggio del sapere della conoscenza, della scienza. L'immagine, che sia mentale o tecnica, è ugualmente screditata dalla scuola. A parte qualche eccezione, da quanto è stata introdotta, l'iniziazione al cinema si è riferita nello stock inesauribile degli esercizi tipicamente pedagogici, sorta di passe-partout trasferiti meccanicamente da una disciplina all'altra. Anche se è particolarmente adatta a suscitare presso il fruitore la facoltà di partecipazione e di elaborazione cognitiva, l'immagine in pedagogia è costretta a veicolare un solo messaggio. L'idea che “il senso” possa giungere “dall'altro”, che il ricettore possa – con la sua cultura, la sua storia, le sue attese – interferire nella pienezza della comunicazione univoca non è tollerato da una certa pedagogia.

La performatività come narrazione del sé è, come si è detto, una delle competenze fondamentali sviluppate dalle culture digitali online, ma può rappresentare allo stesso tempo una base indispensabile per considerare la dimensione corporea come “luogo di apprendimento”, coinvolgendo la faccia oscura dell'ipercompetenza digitale. Del resto, l'assunzione consapevole di un'identità non può prescindere dalla conoscenza e l'accettazione del proprio corpo come continuo mutamento, che coinvolge la dimensione emotiva dell'individuo nel processo di crescita. La conoscenza del corpo in un assetto esperienziale mediale che brulica di modelli ideali e stereotipati nei trend *online*, se convogliata in un lavoro (per esempio, quello attoriale-immedesimativo, tanto teatrale che cinematografico) di corretta percezione del proprio sé corporeo, dei suoi limiti e delle sue possibilità, può portare in gioco un elemento essenziale nell'elaborazione dell'autostima. Inoltre, questa dimensione rappresenta un ambito cruciale per intervenire in maniera significativa su tutta quella costellazione di comportamenti disfunzionali che, nel periodo adolescenziale,

portano a diagnosi specifiche sempre più frequenti. Pensiamo ad esempio alla “disforia di genere”: in luogo di escogitare soluzioni burocratiche artificiose come la cosiddetta *carriera alias* (intervento temporaneo che permette agli studenti transgender di scegliere il nome con cui effettuare il proprio curriculum di studi in classe), che non leniscono né affrontano l’atteggiamento disforico come conseguenza dei molteplici vettori auto-individuanti e relazionali in contrasto nell’elaborazione di uno status consapevole di diversità, e schivano ogni tematizzazione dell’immaginario dell’identità “fluida” come portato di una sessualità individuale non binaria in cerca di se stessa, è uno dei tanti non infrequenti atteggiamenti di “perifericità educante”, una prospettiva surclassata dal confronto con un mondo connettivo caratterizzato dalla costante “condivisione” di problematiche e condizioni personali comuni nel “centro” della topografia *peer-connected* della Rete. Un percorso didattico sul corpo come momento essenziale dell’apprendimento che porti al riconoscimento delle differenze culturali, di età e di genere nell’immagine corporea, e promuova la consapevolezza emotiva attraverso la conoscenza attiva e in presenza della propria espressività e della potenza comunicativa del linguaggio non verbale, consentirebbe peraltro un lavoro specifico e approfondito sulla competenza emotiva e sul potenziale metacognitivo, utilizzando gli argomenti disciplinari come punto di partenza per un sapere situato e centrato sui bisogni emergenti dei singoli e della comunità studentesca. Si tratterebbe cioè di un percorso dove la capacità autorappresentativa avrebbe un ruolo nodale, riportando la *onlife* a una distinzione consapevole tra le specificità corporee linguisticizzate dall’isolamento “finzionale” online e quelle spontanee della compresenza reale offline: una distinzione che, se non esperita attraverso un percorso di consapevolezza del ruolo della corporeità nei processi di apprendimento, si riduce a un’astratta prescrizione, inutilmente dissociante le due dimensioni. In questo orizzonte di individuazione identitaria condivisa, l’integrazione dei device nei processi di apprendimento diverrebbe un tratto essenziale per un

progressivo abbattimento della *povertà educante*, della sua persistente riduzione dell'attività scolastica a esercizio di standardizzazione cognitiva.

Il passo dalla consapevolezza spontanea a una coscientizzazione, per dirla nei termini di Freire⁹⁰, appare certo di già negli auspici di ciò che tanto il legislatore quanto gli operatori ministeriali rivendicano: ma in assenza di strategie didattiche attive in grado di situare nel contesto socio-culturale i saperi in forma di crescita esperienziale, continuando a definire l'esperienza didattica in termini di programmi che inibiscono lo sviluppo di competenze trasversali come strumenti di accesso alle maggiori idee scientifiche, artistiche, filosofiche dell'umanità intese come interpretazioni "creative" e interagibili del mondo, l'auspicio è destinato a restare lettera morta. Solo a partire dall'inserimento di molteplici, urgenti rivoluzioni metodologiche del lavoro pedagogico può essere costruita una nuova prospettiva di relazione educativa, che non resti più ingabbiata nella decorporeizzazione e nell'eccessiva mentalizzazione del percorso di apprendimento: creando *all'interno* del contesto scolastico un ambiente di confluenza tra la dimensione digitale *autoformativa* e quella in presenza, che diviene di capitale importanza solo se *organicamente e olisticamente formativa*.

⁹⁰ Cfr. P. Freire (1971), *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori

References

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017), *Dalla povertà educative alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale*. ECPS Journal, 15
- Arcagni, S. (2016), *Visioni digitali. Video, Web e nuove tecnologie*, Torino: Einaudi, p. 28
- Auditel-Censis (2022), V Rapporto, *La transizione digitale degli italiani*: Roma, dicembre 2022,
<https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/V%20Rapporto%20Auditel%20Censis.pdf>
- Ausubel. D. P. (1978) *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano: Franco Angeli
- Bergala. A. (1994), *Pour une pédagogie de l'audio-visuel* in AA.VV *Audiovisuel et formation des enseignants*, Paris: Institut Nationale de Recherche Pédagogique
- Bruns A. (2008), *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Produsage*, New York: Peter Lang
- Carmi S., Havlin Sh., Kirkpatrick S., Shavitt Y., Shir E., *A model of Internet topology using k-shell decomposition*, PNAS, Vol. 104 | No. 27, July 3, 2007,
<https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0701175104#acknowledgments>
- Christensen, C. M., Horn, M. (2008), *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*, New York: McGraw-Hill
- Dawkins, R. (1974) *The Selfish Gene*, Oxford, Oxford University Press. Edizione italiana: Dawkins, R. (1994) *Il gene egoista*, Milano: Mondadori
- Deleuze G. (1969), *Logique du sens*, Paris: Editions de Minuit,. Edizione italiana: Deleuze G. (1975) *Logica del senso*, Milano: Feltrinelli
- Deleuze G. & Guattari F. (1980), *Mille Plateaux*, Paris: Editions de Minuit. Edizione italiana: Deleuze G. & Guattari F. (2003) *Mille Piani*, Roma: Castelvecchi
- Eco U. (1975), *Trattato di semiotica generale*, Milano: Bompiani

- Floridi L. (2014), *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, New York: Springer
- Fondazione Emanuela Zancan (2012), *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà. Rapporto 2012*. Bologna: Il Mulino
- Freire, P. (1971) *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori
- Garroni E. (1977), *Ricognizione della semiotica. Tre lezioni*, Roma: Officina
- Godwin, M. (1994) *Meme, counter meme*, in "Wired", 1 ottobre 1994 (<https://www.wired.com/1994/10/godwin-if-2/>),
- Greenfield, A. (2017), *Tecnologie Radicali*, Torino: Einaudi
- Jacquinet-Delaunay G., *Image et pédagogie. Pour une analyse sémiologique des films et émissions à vocation éducative*, Paris: Presses Univeritaires de France
- Levy, P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano: Feltrinelli
- Montani, P. (2020), *Emozioni dell'intelligenza. Un percorso nel sensorio digitale*, Milano: Meltemi
- Murri, S. (2020), *Sign(s) of the Times. Pensiero visuale ed estetica della soggettività digitale*, Milano: Meltemi
- Patera, S. (2022), *Educational poverty, digital and cultural divide: Some reflections from a case study*. Research on Education and Media, vol.14, no.1, pp.93-101
- Patera, S. (2022), *Povertà educativa. Bisogni educativi e forme di esclusione*, Milano: Franco Angeli, pag. 105
- Pasta S., Marangi M. & Rivoltella P.C. (2021). *Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct*. In Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education" (pp. 697-710), vol. 1, Citizenship, Work and The Global Age. Roma: Scuola Democratica.

Pasta S. & Rivoltella P.C. (2022). *Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale*. In Fiorucci, M., & Zizioli, E., (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte. Sessioni Parallele* (pp. 600-604). Lecce: Pensa Multimedia.

Planque, B. (1971), *Audio-visuel et enseignement*, Parigi: Casterman

Save the Children (2017), *Sconfiggere la povertà in Europa*, Roma: Save the Children Italia

Save the Children (2021) *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, Roma: Save the Children

Simondon, G. (1958), *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris: Aubier-Montaigne. Edizione italiana: Simondon, G. (2021) *Del modo di esistenza degli oggetti tecnici*, Nocera Inferiore (SA): Ortothes

van Dijck J., Poell T. & de Waal M. (2019), *Platform Society. Valori pubblici e società connessa*, Milano: Guerini Scientifica

Vygotskij L. S. (2010), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2010

Wiggins, B. E. & Bowers G. B. (2015). *Memes as genre: A structurational analysis of the memescape*. *New Media & Society*, 17(11), 1886-1906. <https://doi.org/10.1177/1461444814535194>

Žižek S. (2013), *Leggere Lacan. Guida perversa al vivere contemporaneo*, Torino: Bollati Boringhieri

Zuboff, S., (2019), *Il Capitalismo della Sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. Roma: LUISS University Press

