

**Elisabetta Gola, Giulia Piredda (a cura di)**  
**Natural Born Pedagogy. Approcci filosofici e sperimentali alla pedagogia digitale**  
Guerini Scientifica, Milano 2016  
Collana: Guerini Scientifica  
Pagine 202; € 16,00

Il volume *Natural Born Pedagogy. Approcci filosofici e sperimentali alla pedagogia digitale*, edito da Guerini Scientifica, è una pubblicazione sul rapporto tra filosofia pedagogica e innovazione tecnologica, curata da Elisabetta Gola, docente dell'Università di Cagliari, e Giulia Piredda, ricercatrice presso la Scuola Universitaria Superiore IUSS di Pavia, con i contributi di Alessio Cecchelli, Francesca Ervas, Valentina Favrin, Stefano Federici, Emiliano Ilardi, Giuseppe Antonio Piero, Giuliano Vivanet. È il risultato di un'elaborazione teorica molto documentata e aggiornata, che offre anche la sintesi di significative sperimentazioni in ambito didattico. A partire dagli anni Novanta, che hanno visto l'inizio dell'era della comunicazione digitale globale, *Media Literacy*, *Media Education* e *Digital Learning* sono diventati alcuni degli ambiti più dibattuti nel campo del rinnovamento pedagogico, considerati anche prioritari nelle proposte di riforma dei programmi scolastici ministeriali. Nonostante questa sovra-esposizione del tema si è verificata una resistenza strutturale rispetto all'integrazione nei fatti e con efficacia dell'innovazione tecnologica con le pratiche educative.

Le cause di questo fenomeno sono in parte legate a un'insufficiente rielaborazione dell'aggiorn-

amento formativo degli insegnanti, di ogni ordine e grado, e in parte alla carenza di una visione d'insieme dei radicali cambiamenti socio-economici, psicologici e professionali generati dai dispositivi digitali, unitamente alla difficoltà di un'analisi approfondita delle loro caratteristiche tecniche e linguistiche in costante divenire. Mentre sono stati progressivamente attivati sempre più laboratori informatici nelle scuole e nuovi corsi di laurea nelle Università e nelle Accademie, non è avvenuta in parallelo, come invece sarebbe stato necessario, una riflessione organica, interdisciplinare e prospettica sui significati epistemologici e sui criteri metodologici di questa trasformazione in atto.

Il volume parte dal presupposto basilare che l'apprendimento sia una facoltà naturale umana, rispetto alla quale le "scienze dell'educazione" possono intervenire per orientarne e favorirne un positivo sviluppo solo se contestualizzano il progetto educativo all'interno di una "filosofia estesa della mente" (emancipandosi dalla più popolare e diffusa "filosofia ingenua della mente"). Le autrici ripercorrono la genealogia delle teorie della mente per focalizzarsi sui contributi più recenti (tra cui Clark, Chalmers e Pritchard) che sostengono una maggiore complessità ed estensione dei processi cognitivi, non più esclusivamente localizzabili in area cerebrale, ma in costante interazione con l'esperienza del corpo, dello spazio e della tecnologia. In questa prospettiva, la tecnologia non è più interpretabile come mero strumento artificiale, ma come un habitat della conoscenza coerente con la dimensione evolutiva umana. In sostanza, risulterebbe infondata la dicotomia e l'opposizione tra mente "naturale" e tecnologia, in quanto la seconda non è altro che un'emanazione e un'estensione spontanea della prima. Questo non significa che debba essere enfatizzata e nemmeno che debbano essere sottovalutati i rischi reali, a livello sociale e pedagogico, di abusi e distorsioni nel suo utilizzo, soprattutto in età formativa. Sarebbe allora auspicabile – e urgente – superare la netta scissione (o, addirittura, opposizione) che tuttora persiste tra il percorso scolastico e l'uso sempre più pervasivo dei dispositivi tecnologici nel cosiddetto "tempo libero".

Il rischio è quello di generare un'incomunicabilità tra i due mondi: quello formativo del tempo scolastico e quello autoformativo del tempo libero, con un inevitabile sbilanciamento, soprattutto nel periodo adolescenziale, a vantaggio

del secondo, vissuto come evasivo rispetto a un'istruzione percepita come coercitiva. Troppo spesso si dimentica che l'etimologia greca del termine "scuola" lo associava originariamente al "tempo libero", in cui si poteva dare spazio alla conoscenza e all'apprendimento. Un'analisi più attenta e meno prevenuta delle peculiarità dei linguaggi digitali, soprattutto dal punto di vista del loro reale (non presunto) impatto cognitivo e comunicativo, può portare a un'integrazione organica nei modelli educativi delle funzioni tecnologiche, valorizzando nella relazione tra docenti e allievi gli elementi evolutivi e monitorando criticamente gli aspetti anestetizzanti, desocializzanti, di dipendenza che si manifestano nell'uso compulsivo dei social media, degli smartphone e del videoludico. Secondo le autrici, lo sviluppo delle attività intellettive rappresenta il vero scopo dell'educazione e dev'essere indirizzato allo «sviluppo della comprensione piuttosto che verso la mera accumulazione di conoscenza» (p. 36). In proposito, occorre ricordare che con la memoria digitale si porta alle estreme conseguenze il processo, avviato con l'invenzione della scrittura, di delega della memoria nozionistica a un supporto esterno alla mente e cioè la tendenza spontanea dei nativi digitali a non interiorizzare le informazioni che si possono rintracciare in qualsiasi istante sulla memoria esterna e virtuale della rete e degli archivi digitali. Al di là delle divergenti opinioni degli esperti in merito a questa problematica, non si può semplicemente opporsi a un processo per certi versi irreversibile (a meno di un ritorno alla cultura orale), ma occorre ribadire che, come mostrano le neuroscienze, l'intelligenza non si fonda sulla quantità dei dati appresi, bensì sulla capacità di connetterli fra loro ed elaborarli. Questa comprensione comporta anche una ridefinizione del rapporto tra il momento dell'apprendimento e quello della valutazione, rilevata e discussa nel saggio di Gola e Piredda, a partire da un questionario sottoposto a un campione di docenti universitari. Si assiste infatti a un problema di conformità tra l'ausilio dei dispositivi tecnologici durante le lezioni e il loro uso come strumenti valutativi, e giustamente le autrici, pur senza dare risposte univoche, segnalano le contraddizioni in atto e un loro possibile superamento se i modelli formativi si aprono a una maggiore integrazione della parte pratica laboratoriale con quella teorica, sia nella fase di apprendimento sia nella fase di valutazione. Un tema sul quale insiste anche il

saggio di Giuliano Vivanet, che analizza l'efficacia delle tecnologie didattiche, seguendo una metodologia sperimentale *evidence based*.

Francesca Ervas e Giuseppe Antonio Pierro invece focalizzano la loro attenzione sulle «competenze chiave per l'apprendimento permanente», partendo dalla *Raccomandazione* emanata dall'Unione Europea nel 2006. Una didattica utile alla «realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» dovrebbe privilegiare il valore dell'esperienza, aggiornando le intuizioni dei pionieri della pedagogia novecentesca a partire da Dewey. In particolare quindi potenziare quelle che sono state definite le principali "competenze pragmatiche": capacità di reperire, connettere e strutturare il sapere; capacità di comunicare e di argomentare; capacità di risoluzione dei problemi anche in ambito sociale-relazionale e non solo in ambito teorico. La centralità del linguaggio assume in questa prospettiva una nuova, più ampia e più complessa, connotazione, perché il linguaggio viene «inteso come conversazione», in una dimensione empatica e metaforica che veicola il ragionamento secondo modalità non stereotipate, bensì creative e generative. Un nodo particolarmente rilevante, affrontato nell'ambito del cosiddetto *Critical Thinking* e oggetto di un interessante studio sperimentale condotto dagli autori sull'effetto delle metafore nella comprensione di argomenti elementari, che individuano una distinzione tra metafore lessicalizzate o morte e metafore creative o vive (cfr. F. ERVAS, *Pensare e parlare. I fondamenti cognitivi della comunicazione*, Editori Riuniti, Roma 2016; F. ERVAS, E. GOLLA, A. LEDDA, G. SERGIOLI, *Lexical Ambiguity in Elementary Inferences: An Experimental Study*, in: «Discipline Filosofiche», vol. XXII, n. 1, 2015, pp. 1-24; F. ERVAS, A. LEDDA, *The Role of Metaphors in Argumentation*, in: «Isonomia», vol. V, 2014, pp. 7-23). La metafora creativa può diventare strumento attivo sia per stimolare che per valutare le competenze pragmatiche e argomentative, e s'inserisce in quell'ambito di ridefinizione dei modelli educativi che valorizza il "pensiero divergente", cioè la capacità di offrire molteplici e differenti risposte ai problemi (cfr. K. ROBINSON, L. ARONICA, *Creative Schools. Revolutioning Education from the Ground Up*, Penguin, New York 2015).

Due saggi molto interessanti sono quelli di Emiliano Ilardi, Valentina Favrin e Alessio Ceccarelli. Il primo, a firma di Ilardi e Favrin, verte sulla

didattica collaborativa; il secondo, a firma di Ilardi e Ceccarelli, sull'uso didattico dei videogiochi. Nel primo il focus è posto sull'impatto attuale dei social media e dello *storytelling* sui modelli condizi di comportamento, pensiero e comunicazione, unitamente alle loro potenziali ricadute in ambito didattico. Dopo la constatazione dei limiti manifestati, soprattutto in Italia, dall'applicazione dell'*e-learning*, gli autori propongono un'integrazione nella metodologia didattica di un'osservazione critica dei social media e di una rielaborazione delle strategie di *transmedia storytelling*. Nella condizione contemporanea, caratterizzata sempre più da quanto Debord definiva "società dello spettacolo", la realtà è narrativizzata dai mass media e dai social media, per esser meglio manipolata, mediante «una sceneggiatura permanente della realtà» a cui bisogna rispondere a livello educativo «trasformando l'aula in un laboratorio di progettazione e simulazione creative», fondate sui modelli narrativi archetipici e multimediali, per la riappropriazione da parte degli studenti del processo creativo di rielaborazione virtuale della realtà (cfr. A. BALZOLA, *La formazione ri-creata. Ruolo e caratteristiche della pratica artistica con i media digitali nell'innovazione del sistema educativo*, in: «Mediascapes», vol. V, 2015, pp. 90-104). L'indicazione degli autori è quella di uscire dal contesto chiuso e autoreferenziale del "corso" o della "classe" per realizzare un lavoro di gruppo tra docenti e discenti e operare «una rifunzionalizzazione ludica o spettacolare del concetto o della metafora che il docente vuole insegnare» (p. 135), superando le rigidità della divisione disciplinare e del sistema cronologico, con una consapevolezza dell'immaginario generazionale di riferimento. Per una verifica concreta di tale ipotesi di lavoro, gli autori riportano i risultati delle attività condotte con gli studenti, dal 2014, tramite l'utilizzo dello *storytelling* per la promozione dei beni culturali. E l'istituzione di un *social media team* del corso di laurea in Scienze della Comunicazione presso l'Università di Cagliari.

Nello stesso contesto, un'altra sperimentazione innovativa – oggetto del secondo dei due saggi poco sopra menzionati saggio – è avvenuta sull'uso dei videogiochi nella didattica universitaria. Superando la sterile diatriba sulla nocività o meno dei videogiochi e sulla base di un'esperienza avviata con ottimi risultati dal 2009, Ilardi e Cec-

cherelli propongono un'applicazione del videogioco in alcuni specifici contesti educativi. È indubbio che, al di là degli abusi patologici e di temi eticamente discutibili immessi nel mercato, per i nativi digitali il mondo videoludico è vissuto come un ambiente cognitivamente rilevante, che rischia di diventare un veicolo di fuga dalla realtà soltanto quando quest'ultima si rivela opprimente e demotivante, condizione purtroppo non infrequente nel mondo familiare e nello stesso mondo scolastico. Le ragioni sono diverse ed emergono da un'analisi pragmatica del linguaggio e della processualità operativa dei videogiochi: si tratta per l'utente di «un ambiente ricco di stimoli (verbali, grafici, audiovisivi, narrativi), un ambiente in cui può interagire, che risponde ai suoi input, restituendo un feedback costante delle sue azioni» e che gli consente «di autodirigersi, ovvero di sviluppare autonomia» (p. 150). Gli autori ne analizzano la portata innovativa anche per una possibile revisione dei criteri e dei metodi di valutazione didattica, partendo dall'efficacia autoformativa del processo di autovalutazione costante (passaggi di livelli, potenziamento delle risorse, etc.) insito nella struttura del videogioco. Gli *art games* realizzati da geniali menti creative, sia pure ancora all'interno di un mercato ancora di nicchia ma con una diffusione significativa, dimostrano queste qualità e aprono nuove strade estetico-cognitive di sperimentazione. Con tali coordinate sarebbe allora il caso di integrare nei progetti formativi queste modalità d'interazione ludica tra uomo e dispositivo, invece di demonizzarla ed escluderla a priori (soprattutto per ignoranza), abbandonando il soggetto giocatore, soprattutto quello infantile o adolescenziale, a se stesso e quindi a un percorso inconsapevole orientato da logiche commerciali o da vuoti esistenziali.

Il volume, davvero ricco di informazioni, spunti e riflessioni, si conclude con un saggio più tecnico di Stefano Federici dedicato all'idea di una nuova *pedagogia computazionale*, che indirizza l'insegnamento dell'informatica oltre la dimensione fruitiva, per coinvolgere gli studenti nella progettazione e «costruzione di strumenti multimediali in collaborazione tra docenti e discenti come supporto allo studio di una qualunque disciplina» (p. 165).

Andrea Balzola