

Appartenere al tempo presente

Media, apprendimenti, scuola

di Pier Cesare Rivoltella



Come dice Vilèm Flusser (1997), filosofo dei media moravo, noi siamo probabilmente l'ultima generazione cresciuta dentro una cultura alfabetica, ma siamo anche la prima generazione che ha vissuto la presenza sempre più pervasiva del digitale: non solo l'abbiamo vissuta, ma l'abbiamo progettata. Quando ci si perde nei luoghi comuni sui nativi digitali e sulla loro presunta diversità, dovuta proprio alla dimestichezza con i media digitali, si dimentica che i media digitali non li hanno inventati loro, ma proprio noi vecchi immigranti che apparteniamo a un'altra cultura. Non solo. Proprio noi che ci lamentiamo del digitale, ne segnaliamo i pericoli, vaghiamo i bei tempi in cui si rincorreva una palla in strada senza telefonini, abbiamo progettato e sviluppato in tutti questi anni i media digitali. Fedeli, a parole, della "chiesa della scrittura", nei fatti frequentiamo le nuove "chiese digitali". Da sempre, nella storia della comunicazione, i confini d'epoca hanno generato oscillazioni, incertezza, dubbi sui pericoli delle nuove tecnologie e grande fascino per le nuove opportunità da esse dischiuse. È capitato a Platone nel passaggio dall'oralità alla scrittura (farmaco del ricordo o inibitore della memoria?), è capitato con la stampa, al tempo della Riforma (tecnologia di controllo o di libertà?), sta capitando con i media digitali.

Tecnologie, apprendimenti e contemporaneità della scuola

L'apprendimento è un fenomeno complesso che non si presta a spiegazioni lineari, basate su relazioni di causa ed effetto. La scarsa riuscita scolastica di uno studente è colpa del digitale o dei suoi insegnanti, delle relazioni con la classe, della famiglia in cui vive, del quartiere in cui cresce, degli stimoli culturali che ha potuto o non ha potuto ricevere? Come si capisce, isolare la variabile della tecnologia tra le tante altre che concorrono a determinare la riuscita o l'abbandono è difficile, se non impossibile.

Paulo Freire, in un libro-intervista dei primi anni '80 – *Educar com a mídia* – scrive che «una delle cose più tristi per un essere umano è di non appartenere al suo tempo». E aggiunge subito dopo che la radio, la televisione, persino le telenovelas fanno parte dei suoi consumi culturali, per criticarli, certo, ma ne fanno parte. Si tratta di un'osservazione di grande portata pedagogica. Significa dichiarare la necessità per chi fa educazione, per l'insegnante, per la scuola, di essere contemporanei rispetto al proprio tempo: non ha senso chiudersi in atteggiamenti di ostracismo nei confronti del digitale, sarebbe come chiamarsi fuori dal nostro tempo.

I bei tempi andati

Alcuni fenomeni richiamano oggi la nostra attenzione in tema di apprendimenti: il prevalere di forme di *skim lecture* a discapito della capacità di comprensione profonda del significato del testo scritto; la modificazione dei tempi e dei ritmi dell'attenzione; il prevalere dei pensieri veloci nella presa di decisione. Maryanne Wolf (2011) definisce "lettura profonda" l'insieme di processi che consentono al lettore di comprendere quello che sta leggendo e di attribuirvi un senso. Ai suoi livelli più alti, la lettura profonda consente di immaginare mondi possibili, seguire gli sviluppi del testo attraverso la costruzione di vere e proprie "passeggiate inferenziali" (Eco, 1979). Ancora, nella lettura profonda si è portati a vedere le cose dell'universo narrativo con gli occhi dei personaggi. Fare questo significa mettersi nei panni degli altri, provare quello che provano. Se ci mettiamo nei panni degli altri, se grazie al racconto impariamo

a “leggere nell’anima” dei personaggi, impareremo a comprendere meglio anche quello che caratterizza il nostro mondo interiore.

Nelle società tradizionali l’attenzione era normalmente focalizzata: ci si poteva concentrare su un compito per volta. I compiti erano scanditi, distanziati, rendevano possibile che li si prendesse in carico singolarmente e successivamente. Oggi questo non è più possibile. Se l’obiettivo è di tenere sotto controllo la molteplicità di stimoli da cui siamo raggiunti, non si può soffermarsi su uno solo di essi: l’attenzione periferica si sposta continuamente da uno stimolo all’altro, giusto il tempo di un check prima di correre via per fare la stessa cosa con il successivo. Il risultato è un *morselage*, un prestare attenzione per piccoli assaggi successivi, uno spezzettamento della nostra vita percettiva che impedisce di sostare sul singolo istante ma consente solo di scattare una sequenza di istantanee.

Daniel Kahneman ha proposto qualche anno fa l’immagine efficace di due tipi di pensieri che caratterizzerebbero la specie umana: i pensieri lenti e i pensieri veloci. Sono veloci quei pensieri che sorreggono le nostre decisioni in tempo reale: vale per tutte le situazioni in cui siamo abituati a rispondere quasi istintivamente, senza pensarci troppo, perché prendersi il tempo per pensare comporterebbe di rendere vana la decisione. I pensieri lenti, invece, sorreggono le decisioni ponderate: valutiamo tutti gli elementi, avanziamo delle ipotesi, le vagliamo mentalmente, arriviamo a una decisione valutata con calma, sorretta da argomentazioni. È questo il ciclo del pensiero argomentativo tradizionalmente inteso: esso richiede tempi distesi perché la complessità dei passaggi che porta in gioco mal si concilia con la presa di decisione rapida che invece i pensieri veloci sorreggono. In buona parte delle nostre decisioni, siamo oggi indirizzati dalla nostra fede percettiva, dalle nostre “sensazioni”, dalle nostre esperienze pregresse, e questo ci solleva dall’analisi compiuta dei dati disponibili. Del resto, spesso, non ne abbiamo il tempo.

I compiti della scuola

La scuola accoglie e cerca di dare un senso a tecnologie che non sono nate per l’apprendimento, ma per l’intrattenimento, la comunicazione, la produttività aziendale. Insegnanti e docenti devono avere consapevolezza di questo fatto per padroneggiarne l’uso e sfruttarne le potenzialità a servizio dell’insegnamento. Ci sono apprendimenti che esigono risposte rapide, altri che pretendono riflessione e tempi distesi, altri la capacità di lavorare individualmente o in gruppo a compiti complessi, inediti, a cui può essere utile il ricorso all’*insight* e al pensiero creativo. Non di rado, invece, nella scuola si assiste all’istintiva riproposizione di modelli logori mutuati da contesti esterni o si ricorre alle tecnologie per appagare i sensi e dare *appeal* all’istituzione. La pandemia, che ha imposto la DAD nelle nostre scuole, ha messo in evidenza la mancanza di una cultura pedagogica matura e radicata e l’inesperienza di molti insegnanti nel fare pienamente ricorso alle potenzialità delle tecnologie. Ha ad esempio trionfato il modello della videoconferenza, che ha riportato in primo piano la lezione frontale. Raramente si sono sperimentate pratiche partecipative, lavori di gruppo fuori dalle piattaforme istituzionali, modelli di *peer teaching*, apprendimento collaborativo in rete o l’impiego di risorse aperte. Inoltre, si è continuato a fare i conti con gli orari e il calcolo dei tempi come se l’apprendimento potesse essere misurato in ore, giorni e settimane: *chrònos* piuttosto che *kairòs*. Le nuove tecnologie ci impongono un ripensamento del modo di fare scuola e questo momento storico rappresenta un’occasione preziosa per farlo.

Riferimenti bibliografici

Eco U. (1979). *Lector in fabula*. Bompiani, Milano.

Flusser V. (1997). *La cultura dei media*. Tr. it. (2007). Mondadori, Milano.

Kahneman D. (2011). *Pensieri lenti e veloci*. Tr. it. (2017). Mondadori, Milano.

Wolf M. (2007). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Tr. it. (2009). Vita e Pensiero, Milano.