# UNIVERSITA’ DI FIRENZE

Corso di Laurea in Educazione sociale

Nuove tecnologie e apprendimento (Prof.ssa RANIERI)

Relazione non frequentante di Pierpaolo Calonaci

Oggetto della relazione: Tecnologie digitale e bambini: quali rischi, quali opportunità?

INTRODUZIONE

Come premessa vorrei citare l’espressione che un ragazzino di 10 anni, dopo aver terminato il momento dei compiti insieme a due suoi compagni, ha riferito agli altri con l’intento di cominciare a fare una cosa che a tutti piacesse da “morire”: <<*adesso andiamo a casa e ci ammazziamo di Xbox!>>.* L’uso di quel verbo, *ammazzare,* non può essere lasciato evaporare come se niente fosse. Da quel verbo e dal suo utilizzo da parte di un bambino di dieci anni comincia questa relazione, che tratta di come sia possibile strutturare un progetto educativo nel quale una riflessione filosofica può incontrare, poste condizioni chiare e solide, l’utilizzo delle nuove tecnologie; per giungere a creare un ambiente di apprendimento dove non ci siano né stereotipi, né demonizzazioni né superficiali euforie. Dove infine, quell’*ammazzarsi* venga affrontato e destrutturato. E’ vero che la nostra società è pervasa da questo uso e da questo tipo di connessione costante. E’ altrettanto vero che occorre trovare modalità con cui queste realtà digitali non siano lasciate a se stesse, cioè dialoghino con la realtà culturale e intellettuale di cui il nostro passato è tessuto, quella di un’ appartenenza (direi popolare) che poeti ed esteti hanno contribuito a costruire. Non sto assolutamente parlando di “tradizionalismo pedagogico” *versus* imperativi di apprendimento squisitamente tecnologico. Trovo che sia un binario morto quello di opporre la visione tecnologica ad una visione filosofica: occorre che esse configgano, collidano eventualmente come nel fenomeno delle placche tettoniche. Si scontrino anche, pur di favorire la nascita di nuovi scenari, nuovi stimoli. Ciò significa quindi progettare una metodologia con cui Filosofia e Ict dialoghino e si innervino vicendevolmente, frutto di interpretazione, contestualizzazione e di implementazione pedagogica.

Prima di tutto non bisognerebbe vergognarsi di fare risaltare l’estrema importanza nel mondo post-moderno e nella scuola che vi interagisce di questa esperienza esistenziale che è la filosofia (prescindendo, altrimenti il discorso si allargherebbe a dismisura, da tutte le correnti da cui essa è da sempre stata innervata, arrivando – come oggi – a cambiarne i fondamenti e le tensioni regolative). Come conseguenza, l’imperativo di essere insegnata, studiata, compresa, rielaborata e vissuta dovrebbe rimanere centrale in ogni ordine di grado scolastico, accademico particolarmente. Ho detto *esistenza*, oltre quindi la gerarchizzazione che a partire dall’età *apollinea* dei Greci antichi sino a Kant l’ha costretta entro la sudditanza della metafisica. Una riflessione filosofica contemporanea che è *decostruzionismo (J. Derrida* in lettera ad un amico giapponese del 1983) e che si accompagna al ragionamento ermeneutico*,* teleologicamente è etica e politica, non meramente teoria. E che riguarda in definitiva la sua collocazione entro un paradigma di insegnamento/apprendimento, formale o non, che si avvalga e che sappia criticare e usare le nuove tecnologie.

Da qui desidero partire.

**1°: Perché in un certo senso *<<prima la filosofia>>.***

In un editoriale del 2016 la Prof.ssa Marangon[[1]](#footnote-1) si inserisce nel dibattito tra i sostenitori delle nuove tecnologie come fondamentali (nonostante tutto) per una scuola veramente al passo coi tempi e coloro che ne evidenziano delle carenze e dei precisi rischi. Il taglio del suo intervento è quindi sinottico.

E’ un dibattito non nuovo ma ancora lungi da una sistemazione e una definizione irenica della comunità scientifica che se ne interessa, come i testi dell’esame suggeriti dalla Prof.ssa Ranieri indicano chiaramente. Il ragionamento lungo il quale questo editoriale è costruito fa emergere una cosa “ovvia” che poi nella realtà non lo è affatto. <<*Oggi manca una cultura dell’approfondimento e la scuola accompagna ben poco nello sviluppo di un pensiero critico>>* mette ben al centro la Professoressa, elencando come un uso scriteriato e semplicistico della tecnologie allontani i bambini da quel percorso e da quel tipo di esperienza. Il taglio non è polemico risultando fine a se stesso. <<*E’ fondamentale piuttosto considerare come fare evolvere la pratica dell’insegnamento per ottenere il meglio delle tecnologie disponibili […] quindi un digitale dunque da non demonizzare ma da utilizzare con cognizione di causa, con la consapevolezza che sono strumenti importanti se inseriti in una logica pedagogica che mette in primo piano soprattutto la relazione, la socialità e la possibilità di scambio reciproco>>.* L’editoriale termina con un invito: <<[…] *prima la filosofia, poi la tecnologia, e comunque mai prima dei 9, 10 anni*>>. E’ un invito che mi accingo a svolgere usando con rispetto, prudenza e attenzione una delle affermazioni con cui il filosofo francese J. P. Sartre conduce la riflessione filosofica fuori definitivamente dal suo alveo di ricerca dogmatica della verità metafisica, che aveva sempre espunto il corpo e la sua fisicità. *<<L’esistenza precede e fonda l’essenza>>[[2]](#footnote-2)* ebbe a dichiarare il pensatore francese ponendo il *fenomeno* corpo, e la condizione della sua educabilità, come fattore di progettazione esistenziale, come al tempo stesso fragile ma ineliminabile *cosa che pensa.* Da qui, dal corpo come *Lieb,* la filosofia attinge la sua peculiarità come *ricerca filosofico-educativa (che) restituisce un discorso rigoroso sui grandi temi della pedagogia generale[[3]](#footnote-3),* dove centralmente vi è quindi un integrazione vicendevole. Infatti entrambe (filosofia ed educazione, ndr) *consegnano e ricevono l’una dall’altra nel corso delle alterne vicende di pensiero ed azione; sono mezzo e fine processo e prodotto l’una l’altra. E’ in base a questa “fusione” tra pensiero riflettente e prassi operativa che si può definire il ruolo e il raggio d’azione della filosofia dell’educazione[[4]](#footnote-4).*

E’ esattamente questo tipo di “fusione”, la sua fondatezza epistemologica ed ontologica, che non può prescindere l’insegnamento post-moderno, quando si accinge ad affrontare, comprendere, criticare e implementare (su precise condizioni) l’utilizzo delle ICT nella scuola. Poiché il tema ancora altamente polemico e contradditorio intorno all’importanza o meno di queste ultime non può estraniarsi da quel processo che è insieme educativo/istruttivo/formativo. Pena la stigmatizzazione delle nuove tecnologie da quel processo stesso. Impedendo di fatto, alle varie figure educative, come conseguenza diretta, che con ruoli diversi abitano quel processo di non capire atteggiamenti e modelli cognitivi/emotivi/corporei che i bambini assumono da quella frequentazione assidua. Poiché ogni frequentazione (più o meno normata) di ogni apparecchio digitale sottosta e produce (ci piaccia o meno) un linguaggio simbolico che occorre comprendere, con cui, diciamo, empatizzare; che struttura una tipo di relazione personale e interpersonale e che è a sua volta strutturato da una società e da un certo tipo di organizzazione culturale. Resta quindi centrale nel dialogo filosofico/tecnologico la questione del corpo, come “spazio” esistenziale di conoscenza primaria ed insostituibile. Dove forse un po’ di “oscurità” qualche volta avrebbe effetti di benessere per l’anima e per il corpo stesso.

2**. L’importanza di un tipo di ”oscurità” a scuola**

Oscurità, non oscurantismo. Oscurità come forma prossemica al centro della metafora del contributo del Prof. Mantegazza[[5]](#footnote-5), pedagogista del dipartimento di Scienze umane per la formazione presso l’Università di Milano Bicocca, nata da un fatto reale accaduto nel mese di luglio del 1977 a New York. Due giorni di black-out totale. Se sparisse dalla scuola la corrente elettrica? Si chiede il Professore che accadrebbe alla didattica? Quale atteggiamento o smarrimento la sua mancanza provocherebbe in quegli insegnanti abituati ad usare nelle docenze <<*prese di corrente, videoproiettori, chiavette Usb, connessioni wifi, plugs, slides, e tutto ciò che, oltre ad avere nomi nauseanti nel globish che ha sostituito l’italiano e l’inglese, per funzionare deve essere connesso ad un dispositivo elettronico?*>>. La domanda non è retorica poiché pone al centro una distinzione di rilevanza epistemica e pedagogica. La distinzione tra ciò che *funziona* e ciò che *vive.* Funziona ciò che nasce da un rapporto materiale tra macchine: funziona una catena produttiva, una machina in rapporto ad altre macchine, un rapporto di produzione entro una data struttura economica, una operazione frutto di precisa razionalizzazione. Quando sentiamo che la scuola o un organismo o addirittura la psiche devono “funzionare” dovremmo rabbrividire e rifiutare questo paradigma psicologico. Sembra (?) che in questa dimensione l’uomo sia solo parte alienata nell’ingranaggio (in termini focaultiani, si potrebbe dire l’ingranaggio di una società *panopttica*). Il ricordo corre al periodo taylorista e al senso sociologico della denuncia significata nel linguaggio del film muto “Tempi moderni” di Chaplin. Il fattore o meglio il gradiente che distingue la scuola o il semplice edificarsi di un rapporto umano sta invece nella sua *fenomenologia*: la vita. E per cogliere la portata irriducibile, antinomica e feconda di questa distinzione il Prof. Mantegazza elenca otto cose da fare a scuola quando gli schermi sono spenti. L’occhio con cui invito a leggere questo elenco è quello complesso, non lineare, antidogmatico.

1. instaurare relazioni
2. confrontare i corpi
3. calibrare i gesti
4. allenare la memoria (<<*il computer ha memoria ma non il ricordo>> -* la cifra platonica è evidente)
5. essere irraggiungibili (<<*proprio il nascondimento dovrebbe allora essere permesso a scuola>>)*
6. guardare negli occhi i detentori del potere (<<*guardando in faccia il docente, magari con uno sguardo di sfida>>)*
7. argomentare (appunto)
8. sentire la dolcezza e la violenza (<<*un regno di una bellezza carnale e fisica che è già intellettuale proprio nel suo essere virtuale>>*)

**3. Per un apprendimento erotico**

Erotismo equivale a individuazione del proprio desiderio,dell’energia endemica che lo costituisce, che lo trasforma e che lo rende capace di diventare ciò che deve diventare. Poiché dire di un uomo, <<uomo>>, è solo un morta definizione, non è ancora dire ciò che è quello *iato* che lo rende tale. Quella fenomenologia del corpo appunto entro cui i precedenti articoli suggerivano di implementare l’uso delle ICT. Vitalità nel senso in cui indicava Pier Paolo Pasolini nel suo *Ragazzi di vita* del 1955. Era una denuncia narrata in prima persona, quel romanzo. Nel panorama italiano non esiste (oltre Gramsci, ritengo) un intellettuale capace di sentire ed esprimere lungo tutta la sua produzione una *fisicità* tale come quella di Pasolini. E questa era paradossalmente il volano della sua denunciava proprio contro l’inaridimento , il dissolvimento di tutte quelle diversità antropologiche e culturali che distinguevano la vitalità di una vita umile, di gioie acquisite con fatica dai richiami fascinosi della vita sicura e borghese. Questo costituisce, per esempio, uno dei rischi che generazioni intere di bambini e giovani stanno abbracciando con l’uso indiscriminato delle applicazioni tecnologiche sempre *on line*: connesse ed esposte agli interessi del mercato, ad una umiliazione travestita da possibilità, che cancella *lo scandalo della contraddizione*. Vitalità contro ogni funzionamento razionalizzante che non è altro che *omologazione planetaria*. Dove non può più avere spazio e tempo il diritto alla propria *specificità*[[6]](#footnote-6). Ciò che mi preme sottolineare come rischio e deriva costante che, dopo un certo punto, diventano incontrovertibile per i bambini/e, sono quelli legati grandemente alla perdita della propria specificità di bambini/e. Al proprio movimento, al toccare e mettere in azione la propria emozione fisica. Una emozione che nasce e si moltiplica infinitamente solo e soltanto perché può fare esperienza della propria finitezza, del disagio che da essa si comunica al resto del Sé. Per esemplificare questo passaggio, facendone una sorta di riflessione comparativa con l’utilizzo delle ICT ( a scuola o meno non ha importanza), mi rivolgo ad uno dei primi romanzi di Alessandro Baricco, *Novecento,* cercando di costruirne il nesso logico. Novecento è il nome del protagonista del romanzo, che nasce e vive tutta la sua vita all’interno del piroscafo *Virginian,* il quale trasportava nei primi decenni del XX secolo i migranti italiani negli Usa. Lungo la sua solitudine - non vi è alcuna traccia di relazioni fra pari, poiché il bimbo vive all’ombra dell’affetto degli adulti che lavoravano per offrire vari servizi ai passeggeri – Novecento impara a suonare il pianoforte. E lo fa così bene che arriva ad accettare, una volta adulto, la sfida contro colui che inventò il jazz. Quest’ultimo tracotante nella sua cultura musicale; Novecento invece capace di abbassarsi a ciò che la sfida richiedeva: saper suonare quei pochi tasti tanto da fare si che la sua melodia moltiplicasse all’infinito. Novecento vince la sfida ma per ciò su cui stiamo riflettendo è fondamentale capire il senso di *finitezza* che questa storia comunica. Già appare chiaro che Novecento suona dentro quei 88 tasti da cui ogni pianoforte è formato, sa che quello è il limite ma sa altrettanto bene come usarlo, come non restarne schiavo per giungere ad oltrepassarlo e a saper farci eventualmente ritorno. In questo fluttuare armonico, come se si fosse in un movimento di spinte e retroazioni, la sua musica può espandersi. E lo può perché sa che ha “solo” 88 tasti disponibili. La fine del romanzo è giocata sempre dentro questa antitesi. Novecento, nell’atto di uscire dal ventre del piroscafo per metter piede sulla terra ferma, si sofferma sulla scaletta da cui vede per la prima volta lo *skyline* di New York. Capisce nitidamente che la città non ha fine, non ha limiti, si può tutto e ottenere tutto. In breve non vi sono confini, non vi è debolezza. Ciò restituisce a Novecento la propria dignità: rientrando nella nave accetta la sua fine, non temendo affatto la demolizione cui la nave era oramai destinata e ammettendo che da ciò che non ha fine non può si creare niente. Forse è chiaro adesso la comparazione tra la tastiera del pianoforte e la tastiera di qualsiasi computer o *devices* portatile. Dove solo un movimento a/fisico e millimetrico senza sudore permette la connessione a un virtuale pornografico o l’accarezzare una poesia del Romanticismo tedesco - amalgamandoli insieme; dove la fine non ha un sua connotazione, si presenta travestita in guisa di gratuita simmetria, passando da un contenuto ad un altro. Anzi, (forse peggiore come conseguenze educative) la fine, ciò che è limitato, è vissuto come dannoso.

Con i bambini funziona, in quanto sprigiona vita e vitalità, costruire quell’erotismo educativo, come *campo* nel quale avviene quel processo di acquisizione di un *capitale simbolico* (Bourdieu); concetto sociologico che ha una funzione esplicativa per comprendere il ruolo sociale e individuale delle Ict.

Un progetto in una classe quarta elementare di una scuola primaria di Scandicci è l’esempio di quel processo. Ai bambini era stato chiesto di leggere a piccoli gruppi la traduzione di Antonio Gramsci di una fiaba notissima dei fratelli Grimm, *Cappuccetto Rosso[[7]](#footnote-7)*. In esse emerge un Gramsci capace di comunicare i valori per cui aveva combattuto e per i quali era morto, attraverso una sensibilità pedagogica che trasmette ai bambini come riconoscere la violenza, restituendo appieno un’umanità dove la vita è sacra perché vive in armonia con la natura. Infatti Cappuccetto Rosso *tornò a casa e nessuno le fece del male.* Coinvolti dal senso di questa fiaba interpretata dal filosofo, siamo poi partiti alla ricerca del potere della *significazione,* ritenendola fondamentale per riconoscere come un linguaggio di violenza politica inocula nelle menti il germe dell’ esclusione, della categorizzazione che non è altro che aggressione. Per giungere a quel “luogo” semantico, abbiamo usato un video in cui un principe non si fa ingannare dal potere e dall’opinione pubblica, primo e unico destinatario di consenso di una propaganda di violenza politica. Egli sosta, non a caso, su di un ramo alto ad osservare la cosiddetta “strega” che minacciava la sicurezza e l’ordine sociale. Tutti si schierano per l’intervento militare, che è legale, quindi “naturale”, perché la società lo onora di una certa autorità. Tutti ne lodano la forza, tutti pensano che per sconfiggere le contraddizioni che la strega incarnava, si dovesse abbatterne le difese del castello per demolire la paura che da essa sprigionava. Ebbene, nessun esercito o forza è riuscito a entrarvi. Solo per ultimo il principe scende dal suo ramo “osservante”. E proclama pubblicamente che sarà lui a conquistare la strega. La derisione si fa accorata. Giunto davanti al portone di legno massiccio, si sofferma e trasalisce. Bussa e chiede il permesso di entrare. La strega gli si fa incontro e con grande gioia lo accoglie.

Attraverso l’immagine che il dispositivo video ha restituito, attraverso la forza dirompente di questa quando integrata dentro un momento progettato di riflessione filosofico e ludica, i bambini hanno potuto commentare liberamente. La significazione, autonoma (chi scritta, chi orale, chi recitata) e libera, è stata realizzata dentro un processo.

*Una delle sue* (la mente) *attività specifiche consiste nella << significazione>> (signum facere): cattura i segni, li connette, attribuisce loro un senso, l’attività percettiva stessa è già costruzione di significatività.[[8]](#footnote-8)*

Percezione che è un primo modo di conoscere, di entrare in contatto, attraverso il corpo (i sensi) e attraverso i nessi del processo mentale.

*Stiamo discutendo un mondo di significato, un mondo in cui certi particolari e certe differenze, piccole o grandi in certe sue parti vengono rappresentati in relazione tra altre parti in questo mondo totale.[[9]](#footnote-9)*

Il lavoro, come metodo e consegna proposta alla classe, ebbe due obiettivi specifici:

* quello di apprendimento collettivo (“tradizionale”) nell’intento di fare “toccare” ad ognuno il senso di una storia completamente rinnovata, che man mano si veniva delineando, perché era stato chiesto di reinventarla da capo;

*Siamo dunque parte di un flusso percettivo e semiotico che implica transazioni continue. […] siamo coinvolti in processi transazionali continui di trasmissione di energia nelle due direzioni. (io e mondo).[[10]](#footnote-10)*

* quello di apprendimento virtuale (<<*la comunità virtuale è deterritorializzata, priva di un legame stabile con un corpo e territorio>>[[11]](#footnote-11))* che, almeno secondo la visione dello studioso Levy, trova in quella decontestualizzazione la propria cifra, la propria energia. E dato che tutti i bambini sanno come muoversi dentro una realtà virtuale, abbiamo pensato di lasciare aperte entrambi le dimensioni, quella tradizionale e quella virtuale. Nella speranza che essi non dimentichino la natura e la storia di ognuna ma possano saperle usare entrambe. Garantendo costantemente quel <<diritto alla realtà>> che ogni bambino, nel suo modo di sognare, giocare, immaginare deve esperire. Il concetto d’esperienza, come l’esempio di questo laboratorio tra fiaba e nuove tecnologie nel suo emergere, incontra un elemento caratterizzante il pensiero filosofico di L. Wittgenstein. La complessità e la sua forma in cui problematizza i rapporti col mondo e comprende i criteri interni del processo mentale (e culturale). E’ un incontro fecondo perché si cala in un contesto di insegnamento/apprendimento formale stimolando allo stesso tempo l’adozione di una prospettiva non polarizzata intorno alla ripetizione mnemonica di quanto visto e sentito (e solitamente centrato solo ad essere passivi davanti alla morale dell’esito della favola) ma di agire in modo complesso e polisemantico.

Proprio qui risiede il concetto di *criss crossed landscape* che il filosofo richiama:

*non appena tentavo di costringere i miei pensieri in una direzione facendo violenza alla loro naturale inclinazione, subito questi si deformavano. E ciò dipendeva senza dubbio dalla natura della stessa ricerca, che ci costringe a percorrere una vasta regione di pensiero in lungo e in largo e in tutte le direzioni. Le osservazioni filosofiche contenute in questo libro sono, per così dire, una raccolta di schizzi paesistici, nati da queste lunghe e complicate scorribande. Gli stessi (o quasi gli stessi) punti furono avvicinati, sempre di nuovo, da direzioni differenti, e sempre nuove immagini furono schizzate.[[12]](#footnote-12)*

Questa forma di apprendimento (a *scorribanda*) tra un oggetto extra curricolare (la fiaba) e la tecnologia che ne può aiutare in modo più elastico il contenuto a fissarsi nella memoria, sperimentando con essa l’atto della conoscenza, è ciò che sta alla base di un riflessione complessa; proprio quella da cui un bambino può partire per immaginare una storia nuova, totalmente altra rispetto alla versione offerta, scoprendo una relazione per così dire “irrazionale” tra i saperi curricolari, quelli extra e quelli che la natura offre. E’ un tipo di irrazionale che non ha niente del caso o del destino, ma è un processo storico nel quale il bambino, anche e attraverso l’uso delle moderne tecnologie, sa percorrerne in tutte le direzioni quell’orizzonte di senso, certo strutturalmente condizionato ma davanti al quale egli è messo in grado di percepirne la realtà attraverso la propria immaginazione.

**4. *<<Matita o tastiera?>>***

Si chiede il neurobiologo Manfred Spitzer. Il suo saggio di carattere etnografico si basa su un enorme produzione di dati ottenuti in maniera trasversale da studi scientifici, esami in laboratorio, prove e statistiche ricavate dai contesti scolastici e ottenute sul campo in contesti di apprendimento. Il suo saggio è niente di meno che una denuncia, la cui avversione si dipana come discorso scientifico che erode il modo di concepire le ICT come strumenti fondamentali per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini. In particolare la denuncia di Spitzer riguarda la carenza di sviluppo e allenamento della componente senso-motoria: chi utilizza i tablet o il pc utilizza troppo poco la manualità[[13]](#footnote-13). E’ indubbio che nella scuola la manualità, l’apprendere la fisicità come esercizio regolativo dell’aggressività, il gioco come autogoverno delle pulsioni e come manipolazione della propria esperienza e degli oggetti del mondo che in essa si incontrano, che si fa altro dal proprio ego per incontrare Altro da sé, è, per dirla senza enfasi, totalmente assente. Per cui forse la filosofia con cui tenere in mano una matita o una penna diventano competenze fondamentali per creare il proprio modo peculiare di scrivere, cioè di comunicare apertamente la propria contrarietà civica a forme di potere soverchiante, di mercato. Inoltre, continua lo Spitzer, c’è un’ altra capacità che viene rasa al suolo con l’uso nella scuola dei *devices* tecnologici: quella di sapere selezionare le informazioni (e aggiungerei di saper controllare attendibilità e veridicità delle fonti). E’ palese in questa situazione che il richiamo ad una scuola (e di una società) costruttrice di “ponti” non sia slogan politico da sfoggiare. Che siano “ponti” colorati e impregnati di tutte quelle prospettive, di tutte quella capacità di leggere e creare nessi, di sapersi districare fra gli oggetti che caoticamente risuonano nella realtà, di saperne individuare le istanze e saperne fare una distinzione logica (non moralista), tra momenti trascorsi ad immaginare e costruire un “allenamento” dell’esercizio manuale, teorico ed astratto e il sostegno che le ICT possono conferire. Se ciò avviene, anche in senso minimale ma sufficientemente buono, il fattore dipendenza che l’uso delle ICT, più o meno a ragione, suscita è forse così grandemente attenuato. Non possiamo non soffermarci intorno all’utilizzo dei *tablets* a partire da un’età ancora segnata dall’innocenza radicale dell’apprendere a sognarsi. *Ognuno cresce solo se è sognato,* è il titolo di un saggio di pedagogia sociale di un sociologo e pedagogista marxista italiano fra i più capaci di trasformare l’ambiente sociale in quella dimensione di lotta rivoluzionaria contro le strutture dello stato borghese e il mercato neoliberista. Tanto capace, tanto mai letto dall’establishment.

E’ un giornalista, Giovanni De Mauro direttore di *Internazionale*, che, titolando il suo editoriale[[14]](#footnote-14) con una locuzione che non lascia ambiguità: “Disintossicarsi” mette in risalto quanto *tablet* è contro quella crescita ideale appena citata. Egli prende spunto dalle parole di due giornalisti, rispettivamente del Guardian e del New York Times, Rhik Samadder e Farhad Manjoo, con cui entrambi dichiarano la sudditanza che l’uso di smartphone induce nelle persone - possiamo solo immaginare quindi quanto quella capacità di sognare della natura del bambino ne possa venire irretita. In particolare Samadder, nonostante il fatto non irrilevante che la sua professione imponga un’ assoluta necessita di *devices* più tecnologici che mai, dichiara che “i telefoni sono progettati per renderci dipendenti”, spiegando che “Facebook è gratuito solo perché noi gli regaliamo il nostro tempo e i nostri dati, che l’azienda vende per fare profitti.” Più che un oracolo mi sembra un dato “oggettivo”. Ricordo poco tempo fa l’esultanza, l’accoglienza, lo spirito iperentusiastico, l’atteggiamento prono degli intellettuali pronti a cantare il Bonaparte di turno, che il fondatore di Facebook, Zuckerberg in rigorosa maglietta grigia da mercato popolare, scatenò dentro (e non solo lì, ovviamente) la Luiss di Roma.

**5. Tecnologie e DSA**

In quest’ultimo paragrafo vorrei toccare il rapporto che le nuove tecnologie possono apportare come potenziale positivo alla questione (drammatica) della certificazione DSA nella scuola. I Disturbi specifici dell’apprendimento sono una realtà che statisticamente è in ascesa; senza alcuna retorica potremmo definirla un’epidemia. Non è questo il contesto dove riflettere il dibattito in corso (che come nel caso delle tecnologie risulta essere fortemente cristallizzato tra coloro che denunciano il processo di *medicalizzazione* nella scuola, teso a relativizzare la presenza educativa dell’insegnante sostituita da quella del tecnico della psiche; e coloro che invece sostengono che una certificazione, laddove comprovata a livello di psicometria e analisi varie, è un valido sostegno inclusivo e stimolante). Questa la cornice. E i *devices* tecnologici? In questo contesto essi sono anche da sussumere nel costrutto di *design dell’apprendimento basati sulle reti sociali.* [[15]](#footnote-15)Esse sono da intendere *una struttura composta da un qualsiasi gruppo di attori (siano essi individui o gruppi) connessi tra loro da diversi legami sociali[[16]](#footnote-16).* Proprio il concetto di legame che esse racchiudono diventa primario nella progettazione pedagogica insieme ad un bambino con DSA. Perché già il fatto “oggettivo” che egli possiede una certificazione medica rispetto agli altri lo pone in una condizione psicologica e di capacità relazionale potenzialmente “minorata”. Anche se gli altri, i cosiddetti “normodotati”, possono talvolta tendere ad evitare che egli respiri quella condizione, egli/ella sentirà sempre quel pungolo. Ne è una prova il modo con cui molto spesso essi lodano la propria condizione sbandierandola come una pseudo-forza che li rende comunque all’altezza di fronteggiare qualsiasi “normale” situazione senza bisogno di supporti o semplificazioni didattiche. Se quel legame, attraverso una organizzazione capillare, logica e costante, supportata da una buona implementazione tecnologica, nelle quali la classe ed ogni individuo si “trasformano”, per così dire, nella relazione stessa. Unico farmaco che contrasta quella deriva in cui il soggetto DSA è costantemente risucchiato, finalizzato quindi ad una più solida e più sincera interazione sociale. E’ vero che la scuola continua a prediligere i sistemi didattici tradizionali, e che altrettanto è restia ad ogni nuova introduzione, ma è anche vero che l’emergenza del fenomeno dei DSA pretende un investimento e una competenza culturale (quindi tecnologiche) coraggiose.

[…] *per cogliere l’opportunità di nuovi modi per svolgere un lavoro e apprendere.[[17]](#footnote-17)*

1. P. Cosolo Marangon, *Not for children*, in “Conflitti”, 1 (2016), pp. 10/11 [↑](#footnote-ref-1)
2. J. P. Sartre, *L’Etre et le neant,* 1943 [↑](#footnote-ref-2)
3. A. Mariani, *Elementi di filosofia dell’educazione*, 2006, p. 11 [↑](#footnote-ref-3)
4. Ibid., p. 12 [↑](#footnote-ref-4)
5. R. Mantegazza, *Desiderio di black-out*, in “Conflitti”, 1 (2016), pp. 14/16 [↑](#footnote-ref-5)
6. P.P. Pasolini, *Ragazzi di vita*, 1955 [↑](#footnote-ref-6)
7. A. Gramsci, *Fiabe,* 2010, p. 92 [↑](#footnote-ref-7)
8. F. Fabbroni, *Il mestiere dell’insegnamento, 2001, p.6* [↑](#footnote-ref-8)
9. G. Bateson, *Mente e natura, 1984, p. 135* [↑](#footnote-ref-9)
10. Fabbroni, *p. 10* [↑](#footnote-ref-10)
11. Ibid., p. 39 [↑](#footnote-ref-11)
12. L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, 1999, p. 3 [↑](#footnote-ref-12)
13. M. Spitzer, *Demenza digitale*, 2012, p. 193 [↑](#footnote-ref-13)
14. De Mauro, *Internazionale*, 3 (2018), p.7 [↑](#footnote-ref-14)
15. S. Manca, M. Ranieri, *I social network nell’educazione,* 2013, p. 88 [↑](#footnote-ref-15)
16. Ibid., p. 20 [↑](#footnote-ref-16)
17. Ibid., p. 89 [↑](#footnote-ref-17)