



Didattica digitale e ponti ermeneutici Se insegnare *online* significa tradurre

Angela Arsenà

Università Telematica Pegaso

*The traslation may very probably be
the most complex type of event
yet produced in the evolution of the Cosmos.*
I.A. Richards

Paradigmi educativi della contemporaneità digitale. Il senso d'una ricerca

«Il giorno prima, due parole dubbie lo avevano arrestato al principio della *Poetica*. Le parole erano tragedia e commedia [...] nessuno nell'ambito dell'Islam aveva la più piccola idea di quel che volessero dire»: con questo *incipit* lo scrittore argentino Jorge Luis Borges (1984), racconta lo straniamento del filosofo musulmano Averroè quando, traducendo dal greco Aristotele, s'imbatte in due parole, ovvero “commedia” e “tragedia”, sconosciute alla cultura islamica, riuscendo tuttavia a tradurle in maniera esemplare, pur consapevole di provocare quel leggero strappo che lacera il velo della postura mentale e culturale circostante, perché lascia scorgere una realtà nuova per i lettori arabi. Che cosa aveva intuito Averroè e quale eco sarebbe rimasta di questa intuizione nella traduzione di due espressioni che, dalla cultura greca, venivano catapultate in un altrove lontano di secoli, un altrove quale era la cultura araba del XII secolo d.C. distante nel tempo, nello spazio e nell'idioma e che sino ad allora mai aveva inteso il loro significato?

Probabilmente il filosofo Averroè aveva intuito la possibilità, seppur remota, di stabilire una vera e propria connessione tra il mondo culturale greco e il sentire arabo: la sua azione interpretativa, concretizzatasi in un gesto che va oltre la mera traduzione, aveva costruito un ponte ermeneutico, un *link* si direbbe oggi, capace di stabilire un contatto attraverso il quale collocare degli oggetti verbali in una nuova dimensione semiotica adatta ad essere compresa nella realtà circostante¹.

Una dimensione linguistica senz'altro inedita, sino a quel momento inaudita, mai udita, eppure capace di provocare un immediato e inevitabile smarrimento nell'enciclopedia percettiva di chi l'avrebbe letta, e capace tuttavia di realizzare finalmente un contatto, un incontro, un reciproco comprendersi tra due culture, tra due realtà intellettuali diverse e lontane.

E senz'altro Averroè aveva intuito altresì il carattere “mediale” dell'esperienza ermeneutica, ovvero la consapevolezza, descritta puntualmente da Hans Georg Gadamer (2000: 715) della dinamica profonda sulla quale si radica «il comprendere e il comprendersi reciprocamente» come problematica che investe il linguaggio e la capacità di traduzione, quali condizioni per realizzare un dialogo persino a distanza di secoli, perché, come spiegherà ancora Gadamer in *Verità e Metodo*, comprendere davvero ciò che qualcuno dice «significa intendersi sulla cosa, non trasferirsi in lui e ripetere le sue *Erlebnisse* [esperienze]»².

Per inciso, inoltre, sempre secondo Gadamer (2000: 718-721), il concetto di esperienza, nonostante secoli di teoretica filosofica, appare tra i meno chiari che possediamo perché innalza a paradigma solo

¹ Viene qui usato il termine *link sic et simpliciter* nell'originario significato di «collegamento» da lessico informatico là dove esso sta ad indicare un collegamento ad un *file* o a una *directory* in un *file system* facilitando l'accesso ad essi soprattutto quando *file* o *directory* sono collocati in punti scomodi o poco accessibili: Padula, Reggiori 2006, 96.

² Si vedano pure: Margiotta (a cura di) (1973: 120-145); Murphy (1997: 97-99); Cicatello (2001: 80-81); Volpi (1997: 204-205).



le cosiddette scienze empiriche che prendono le mosse dall'esperimento, lasciano così il posto solo a un'esperienza in cui si ottengano risposte metodologicamente garantite dalle domande. L'esperienza vive dunque una sorta di *reductio* sul solo modello dell'esperimento inteso come unico, monolitico e unilaterale «criterio teleologico della conoscenza», escludendo così quei momenti dell'esistenza che «non sono teleologicamente ordinati allo scopo della scienza».

Invece la nostra vita, nel suo complesso, non si presenta affatto come un percorso lineare.

In ogni caso, non si tratta di un problema del tutto nuovo: in ogni esperienza di traduzione si cela un paradosso, o forse una ambiguità insanabile, una posizione in bilico tra la vita e la morte del testo, perché come spiegava Henri Meschonnic (2000: 62), «il paradosso risiede nel fatto che anche la traduzione deve essere un'invenzione nuova del discorso, come quella che è stata tradotta. Si tratta del rapporto fortissimo tra scrivere e tradurre. Se il tradurre non realizza questa invenzione [nuova], se non si assume questo rischio, il discorso non si fa più, se non sul versante del già fatto, l'enunciazione si riduce all'enunciato».

Ogni traduzione, allora e in fondo, non è altro che esercizio di alterità.

Si tratta dello stesso paradosso, o meglio dire dello straniamento, e comunque della stessa criticità con cui fare i conti anche nelle attività di insegnamento *on line* che qui si vuole interpretare come esperienza di traduzione dalla dimensione analogica alla dimensione digitale. In fondo, il gesto comunicativo e l'apertura del varco che conduce alla comprensione reciproca esigono non tanto o non solo l'acquisizione di un terreno linguistico comune sul quale muoversi, ma anche l'approdo da parte di entrambi gli interlocutori (indipendentemente se distanti o prossimi nel tempo, nello spazio e nell'idioma) in un territorio comune, nuovo e vitale, un nuovo sito. Ovvero ciò che Edmund Husserl (1961: 65) avrebbe potuto chiamare *Lebenswelt*, termine che nella fenomenologia husserliana possiede proprio il significato di mondo della vita, mondo vitale e si pone a fondamento antropologico di ogni rapporto dell'uomo con l'altro da sé, nel quale «rivelarsi insieme plasmatori di una diversa oggettività che nasce dall'incontro intersoggettivo, qui ed ora, nel mondo della vita» (Ardigò 1988: 179).

La letteratura scientifico/pedagogica ci dimostra come già negli anni trenta del secolo scorso si sia ottenuto un progressivo maturare della riflessione teoretica intorno alla nozione di esperienza e si sia anche ottenuto il suo definitivo configurarsi come categoria del discorso pedagogico, grazie principalmente ad una serie di interventi di John Dewey. Ovviamente, non più il Dewey pragmatista e per molti aspetti esposto alle fragilità di un costrutto sequenziale e lineare, ma lo studioso ormai approdato al transazionalismo in forza del quale non c'è chi oggi non insista sui *dinamismi* dell'esperienza che in qualche modo colorano il mondo della vita

con un'impressionante e irriducibile commistione di processi coronati dal successo, di condizioni rigide e perfettamente coerenti, di ordine, di ricorrenze che rendono possibile la previsione e il controllo, e di stranezze, di ambiguità, di possibilità incerte, di processi che vanno a produrre conseguenze precedentemente indeterminate (Dewey, 1949: 79).

Dopo John Dewey appare perciò fragile ed abusato ogni concetto di esperienza che sia ricondotto esclusivamente nell'alveo di un empirismo e di un positivismo esasperati ed elevati a dogmi teoretici e metodologici e spesso appiattiti su schematismi scientifici, come accade in certa cultura novecentesca, anche in ambienti insospettabili, che si attardano sulla tradizione cartesiana, senza nemmeno sospettare, ad esempio, gli sviluppi ulteriori dovuti ad esempio, ma non solo, già a Romano Guardini (1984), che approfondisce le dimensioni di senso dell'esperienza.

Si tratta allora di guadagnare (o di riguadagnare) un'idea di esperienza che si faccia carico della processualità e dei dinamismi dell'agire ed apra alla condivisione comunicativa non tanto su premesse



esperienziali o linguistiche consensuali quanto su una fusione degli orizzonti di senso che sta al di là del mero tradurre e che si pone come gesto e ponte ermeneutico.

Oltre il testo, oltre l'interpretazione (talvolta persino a dispetto di essa), oltre gli stessi interlocutori diremmo.

La condivisione comunicativa cui qui si allude va molto al di là del cosiddetto universo tecnico-pratico.

Essa comporta una fusione di orizzonti propedeutica alla creazione di un terzo elemento, un nuovo sito, appunto, la ridefinizione di un nuovo territorio, la nascita di una nuova cosa che non corrisponde propriamente alla cosa originale e che anzi per certi aspetti si presenta persino più chiara dell'originale (Gadamer 2000: 364): in altri termini è come se Averroè, traducendo il greco di Aristotele nell'alveo dell'orizzonte di senso arabo, lo avesse interamente *tra-dotto*, *con-dotto*, trascinandolo con tutto il suo universo di significati, e lo avesse persino reso più chiaro dell'originale, creando dunque un terzo soggetto, una realtà ulteriore e inedita.

Nello sforzo ermeneutico aveva creato una strada nuova, un nuovo sito si direbbe ancora, sul quale tutta la tradizione successiva, araba e occidentale, avrebbe poi transitato.

La traduzione di Averroè, filosofo e interprete, come ogni traduzione che diventa gesto eminentemente teoretico, si colloca dunque tra la vita del testo (testo aristotelico antichissimo, in questo caso, che è maturato nei secoli arricchendosi in ogni passaggio di sempre nuove valenze semantiche) e la morte del testo, che scompare e si dissolve nell'uso piegato e adattato ai diversi contesti e la cui morte permette tuttavia la nascita di un altro testo e di un altro luogo di pensiero.

In questo senso ogni comunicazione è traduzione e, in quanto tale, è essenzialmente una scoperta, un'apertura e un movimento verso l'altro nel momento in cui da un lato prende la distanza e la misura degli eventi comunicativi, oggettivandoli, e dall'altro li soggettivizza, interpretandoli, non pedissequamente, in maniera lineare, bensì in maniera dicotomica, «alterata dall'inevitabile alterità» (Guardini 2000, 87). Questa alterità non è soltanto alterità linguistica, ma doppio legame soggetto e oggetto, ovvero esperienza connotata dalla polisemia, dalla polifonia, dalla molteplicità di voci, di interpretazioni, di rinvii, di omissioni e finanche di silenzi e di censure.

Perché ci sia traduzione è necessario che vi siano più lingue, intese non soltanto come idiomi, ma anche come universi di significati, come interlocutori che dialogano, come cammini che conducono verso l'altro da sé passando attraverso il sé.

Se è vero questo, allora il gesto ermeneutico di Averroè, la creazione di un luogo di pensiero altro, dove avviene e si compie la dinamica dell'alterità, si rivela gesto essenzialmente educativo perché caratterizzato dall'aspirazione a condurre verso (*ex-ducere*), a trascinare verso un altrove, ad operare un cambiamento, ad instaurare uno sguardo duale. Come scrive Giuseppe Bertagna (2006: 158), là dove vi è incontro tra due «chi sostanziali», tra due mondi sostanziali diremmo, e appunto per questo diversi, là vi è movimento educativo e sguardo pedagogico che «sembra esibire, come un suo dato peculiare molto positivo il fatto di contenere, in maniera ineliminabile, come del resto la stessa realtà, in ogni sua parte, una pluralità di punti di vista e una problematicità che resta sostanzialmente irrisolta».

In questo saggio si cerca di utilizzare come ipotesi di lavoro quello che volentieri si vuole chiamare «metodo Averroè», così come descritto da Borges, adoperandolo per un'indagine metodologica intorno a quella realtà comunicativa che è l'insegnamento, inteso come circolo ermeneutico, all'interno del quale la ricerca preliminare della connessione diventa fondamentale per realizzare una traduzione (del pensiero, del sapere, della conoscenza).

Il «metodo Averroè» è altresì adottato come paradigma educativo nella contemporaneità immersa nel digitale, qui interpretata innanzitutto come risultato di una traduzione di pensiero, di linguaggio e di conoscenza da un orizzonte ad un altro (dall'orizzonte analogico e plastico all'orizzonte virtuale



dell'*e-learning*), per creare un terreno comune nel quale muoversi, un nuovo sito, appunto, inteso nell'accezione gadameriana di fusione di universi di senso.

Si parte dalla premessa (Laurillard, 2013) che il digitale abbia una sua specificità iscritta in una problematica educativa ed eminentemente ermeneutica, nel momento in cui realizza luoghi di pensiero nuovi e inediti nell'incontro tra due *chi sostanziali* (ovvero tra il mondo del docente e il mondo del discente). Così come si parte dalla consapevolezza che l'*e-learning*, prima ancora che questione metodologica o tecnica, sia problematica ermeneutica di secondo grado, nel momento in cui tenta di realizzare un'ulteriore prossimità non solo e non tanto nella distanza logistica tra docente e discente quanto nella distanza semantica tra un ambiente di apprendimento e un altro (dalla lezione frontale alla lezione digitale, ad esempio) e tra un supporto e un altro (dal testo all'ipertesto).

Connessioni e ponti ermeneutici. Questioni di filosofia dell'educazione

Ogni traduzione corrisponde dunque ad un traghettarsi da una dimensione culturale ad un'altra e richiede un tentativo continuo di 'connessione'.

Martin Heidegger (2017) interpretava questa connessione come costante tensione ermeneutica, come uno stare in bilico tra due realtà di pensiero. Non mera *Verbindung* bensì *Befindlichkeit*, rivestendo così la connessione di significati affettivi, emozionali. Ogni connessione è allora una particolare condizione mentale «un sentirsi o trovarsi situato verso un altrove» (ivi: 17), un predisporre a..., uno stato d'animo che conduce verso..., una situazione emotiva aperta a tutti i verbi di movimento e a tutte le condizioni di apertura mentale ed intellettuale.

Alla maniera di Averroè, il buon traduttore (e il buon insegnante, si direbbe) deve tener conto dell'impasse, dello straniamento iniziale e deve tenerne conto innanzi tutto per aggirarlo e superarlo adoperando i soli mezzi a sua disposizione per entrare e per far entrare l'interlocutore nella connessione. Così, quand'anche ci fosse una lingua universale come espressione univoca, perfettamente intelligibile e inequivocabile del rapporto con i referenti, ovvero con le cose, una traduzione, oltre che necessaria, sarebbe sempre auspicabile, proprio perché il tradurre, secondo Paul Ricoeur (1995), è paradigma generale dello stare al mondo dell'uomo.

L'episodio della costruzione della Torre di Babele, del resto, con l'ambizioso e tracotante proposito di un corpo linguistico indifferenziato sveltante verso l'alta monoliticità di un unico idioma, in cui scompare e si annulla l'altro e la sua lingua straniera estraniante, mostra come un mondo di cose e di parole senza l'alterità linguistica, culturale e situazionale sia in fondo un mondo destinato a crollare, a implodere, a fallire, e mostra come il gesto educativo del divino sia stato orientato, sin dall'infanzia del mondo, a salvaguardare «i cento e più linguaggi», usando la felice espressione di Malaguzzi (1995).

Ci si può convincere tuttavia che persista ancora un monolinguisimo che è anche monologismo di segno non solo e non tanto linguistico quanto ontologico e strutturale orientato in maniera tenace verso un monos identitario e fortemente totalitario, che si oppone al plurilinguismo/plurilogismo e alla necessità di una perenne traduzione (e comprensione) dell'alterità, come punizione e caduta da un'originaria condizione paradisiaca. Questa resistenza alla pluralità di linguaggi e di sistemi non appartiene soltanto al mondo delle relazioni linguistico-interpersonali *tout-court*, ma si estende anche alla dinamica pedagogico-didattica e agli ambienti di apprendimento di varia configurazione ove, sebbene forse in maniera meno radicata, si può avvertire ancora oggi un orientamento verso quello che appare come un dogma: la monodirezionalità di un solo canale formativo, proiettato verso un unico linguaggio degli apprendimenti. La specificità del digitale ci porta invece a ridurre questa sorta di intrinseca difficoltà di adattamento dei docenti alla pluralità dell'offerta di prodotti e di ambienti di apprendimento semanticamente differenti, dove la capacità di muoversi, di traghettarsi da una postura



didattica ad un'altra (dalla postura didattica della lezione frontale a quella digitale, ad esempio) appare, talvolta, difficoltosa e maldestra.

Un prodotto multimediale-digitale che voglia porsi come traduzione di un'alterità testuale, ad esempio da un testo a un ipertesto, diventa occasione per chiedersi, alla maniera di un traduttore/ermeneuta, cosa e quanto debba rimanere del testo di partenza all'interno di un ipertesto o se invece quest'ultimo debba essere profondamente altro.

E questa domanda è eminentemente pedagogica e non solo tecnico/pratica.

Si tratta – è evidente – di una problematica che investe il concetto di chiarificazione che conduce alla comprensione. Ci può essere qui d'aiuto Noam Chomsky (1967: 142-143) per il quale «la composizione e la produzione di un enunciato non si risolvono nel mettere in fila una sequenza di risposte sotto il controllo di una stimolazione esterna e di un'associazione intra verbale [poiché] l'organizzazione sintattica di un enunciato non è qualcosa che si trova rappresentato in modo semplice e diretto nella struttura fisica dell'enunciato stesso». Così che «chiarificare un enunciato» significa riformularlo rispetto all'enunciato originale, con l'implicita ammissione di dover necessariamente perdere dei pezzi perché siano sostituiti con altri, come gli Dei greci fecero con la spalla di Pelope divorata da Demetra e prontamente sostituita con un pezzo d'avorio.

Le recentissime traduzioni digitali dei libri di testo, ad esempio, volte non alla conservazione dell'opera originale – come negli intenti di molti progetti quali *Gallica*, ad esempio³ – bensì mirate alla sostituzione del cartaceo con una pista didattica completamente nuova, appaiono invece e talvolta come un prodotto meramente editoriale e non interpretato e reinterpretato dall'autore o dal curatore, e soprattutto appaiono come mero «riversamento» online della linearità e consequenzialità cartacea originale che viene ricalcata, iper-esposta, sovra-esposta (al pari di una fotografia) piuttosto che reinterpretata come prodotto granulare, innovativo nel senso di portatore di nuovi stimoli e nuovi orizzonti conoscitivi. Le potenzialità del digitale ovvero l'uso integrato di codici comunicativi diversi (dall'audio al video, alla mappa concettuale, all'immagine, al rimando bibliografico, senza soluzione di continuità) esigono piuttosto una radicale revisione e rilettura del linguaggio e del codice usato nei testi scritti verso la cross-medialità e la trans-medialità ovvero verso la possibilità di mettere in connessione i mezzi di comunicazione l'uno con l'altro e verso quella forma narrativa che, attraversando diversi tipi di media, contribuisce a migliorare, a perfezionare, a integrare l'esperienza del lettore con nuovi *input* informativi.

Il docente regista e sceneggiatore

Anche qui non siamo dinanzi a qualcosa di completamente nuovo.

Ad esempio: senz'altro dell'*Iliade* e dell'*Odissea* ci sono rimasti oggi soltanto i testi scritti, ma se fossimo in grado di riproporne la fruizione con la musica, con le danze, forse anche con il mimo che ne accompagnava la visione orale e collettiva ai tempi dell'antico aedo greco (quando probabilmente anche il pubblico era emotivamente e plasticamente coinvolto nella narrazione, modificandola e alterandola e attraversandola con i diversi e succitati *medium*), le stesse opere oggi sarebbero intese e verrebbero fruite in modo completamente diverso, e ogni volta diverso, secondo quell'esperienza multimediale alla quale si allude qui.

È vero, infatti, che nell'incontro con i diversi *medium* e con i diversi codici linguistici, portatori ciascuno di informazioni, il fruitore coopera alla buona resa della storia e alla finale comprensione della narrazione.

Il lettore ha sicuramente un ruolo attivo e, attraverso una vera e propria immersione nello *storytelling*, viene chiamato a ricostruire il significato complessivo interagendo con i vari *media*,

³ Cfr. <https://gallica.bnf.fr/>.



chiamato persino a colmare i vuoti narrativi o cognitivi volutamente lasciati interrotti al pari di sentieri boschivi che attendano d'essere sfrondata, per essere attraversati.

Allo stesso modo possiamo intendere la didattica online, ovvero possiamo intenderla nelle forme e nei modi di una traduzione e ri-mediazione da un *medium* all'altro (Rossi, 2016).

Ancora una volta la metafora che rimanda ai classici ci può aiutare: del *Gattopardo* abbiamo la versione testuale del libro dello scrittore Giuseppe Tomasi di Lampedusa e abbiamo altresì la versione cinematografica di Luchino Visconti il quale è partito senz'altro dal *telos* originario, riproducendo la trama della narrazione fedelmente, ma ha anche e inevitabilmente introdotto elementi nuovi che nel testo non ci sono come una colonna sonora o un approccio alla fotografia particolare che ci riporta i paesaggi descritti nel romanzo o una sceneggiatura che ripropone i dialoghi del romanzo decostruendoli e curvandoli sulla falsariga dell'efficacia cinematografica. La traduzione dell'opera narrativa in film è una traduzione fedele ma al contempo diversa, inedita, in altre parole nuova.

È un prodotto 'altro' che non si limita a un video con una voce narrante fuori campo che legge il romanzo.

Allo stesso modo la didattica online è (o dovrebbe essere, il condizionale è d'obbligo) non una mera ripresa in video/audio dell'insegnante, ma un prodotto nuovo che riproduce la trama e il *telos* originario del gesto didattico e relazionale ma in altro *format*, senza togliere nulla all'efficacia della narrativa educativa e facendo del docente una sorta di regista e di sceneggiatore della lezione *online*. È vero, infatti, che si possono comprendere gli eventi narrati nel *Gattopardo* sia attraverso il testo di Tomasi di Lampedusa e sia attraverso il film di Visconti.

Entrambi i prodotti sono validi in termini di comprensione, comunicazione ed efficacia.

Nello stesso modo la didattica *online* non è una didattica secondaria o priva o monca o mutilata, bensì didattica altrettanto efficace come la didattica "analogica": secondo Rivoltella (2020) l'apprendimento *on line*, che richiede un'attenzione particolare allo studente perché ne vanno gestite la motivazione e l'attenzione, non si riduce a «mandare in onda la lezione e continuare a parlare come si sarebbe fatto in aula. Va studiata una sceneggiatura».

E pertanto l'immagine che meglio si presta per rappresentare l'attraversamento e l'approdo dall'altra parte del varco che qui si sta esplorando, l'immagine che meglio rappresenta ciò che può unire e collegare la soggettività e l'oggettività del gesto didattico non è quella del traghetto, ma quella del ponte, ovvero il ponte ermeneutico o, se si preferisce, classicamente, il *lectón*, un qualcosa che resta distinto sia dalla cosa, sia dal simbolo che la rappresenta. Il ponte ermeneutico, al pari di un viadotto, è come se avesse due pilastri radicati l'uno nel vissuto esistenziale, che sta prima della rappresentazione concettuale, e l'altro nella rappresentazione razionale sulla quale s'innesta la comprensione reciproca tra gli umani portatori di linguaggio: il *lectón* è dunque ciò che è dicibile e al contempo, ciò che traduce il dicibile, i significati espressi e inespressi, ciò a cui la voce fa riferimento in tutti i suoi toni. Esso è incorporeo e tuttavia crocevia tra segno, significante e significato, è il varco verso la comprensione reciproca, ossia verso la possibilità di una traduzione, verso la possibilità che, da un universo di senso (e di segni), ci si possa traghettare verso un altro universo.

Non a caso Warren McCulloch (1965), uno dei padri della cibernetica, recupera questo termine antico per indicare metaforicamente i modi e le condizioni in cui comunica l'uomo nell'era digitale. Il *lectón*, egli dice, sta alla nostra rete neuronale (e alla rete informatica) come il pugno sta alla mano. Del resto, le prime versioni iconografiche che rappresentavano la possibilità informatica di instaurare un collegamento con un clic, permettendo così di attraversare il sottile Velo di Maya elettronico per entrare nella realtà aperta dal *link* (moderno *lectón*), corrispondevano proprio all'immagine del pugno chiuso con l'indice usato come puntatore.



Ebbene, così come il pugno non è un oggetto, non è neppure un fatto indipendente, non è una condizione permanente, ma è soltanto una postura, uno stato particolare in cui può trovarsi la nostra mano in un preciso momento e per una precisa volontà, così anche il *link* non è un oggetto, un fatto indipendente, bensì una condizione in cui ci si ritrova nell'interfaccia grafica e che rappresenta solo la possibilità di stabilire o meno una connessione con quanto esso racchiude.

Una possibilità verso un altrove e che rimane sempre aperta (finché il *link* è attivo), sempre valicabile e oltrepassabile per ampliare l'orizzonte nel quale si è momentaneamente situati e che comporta un attraversamento, una traduzione nel senso di un traghettarsi.

Nella specificità digitale trovare ed abitare un sistema di riferimento comune, intermedio, non vuol dire restringere la zona d'incontro, trovare dei minimi comun denominatori, siano essi culturali, linguistici, sociali, sui quali tentare l'impresa, tentare il rischio della comunicazione.

Tutt'altro: proprio perché rischiosa e fallibile, la comunicazione educativa ha bisogno di un terreno ampio, di un largo tappeto, di una grande rete – si direbbe – su cui atterrare, di un terreno non solo inter-medio, ma iper-medio. Insomma, perché il fragile filo della comprensione reciproca si mantenga in piedi occorre forse che la connessione abbia una banda larga, larghissima, occorre cioè, fuor di metafora, dilatare il più possibile l'orizzonte culturale di riferimento, condividere, estendendolo, un intero mondo, un'intera rete relazionale. D'altronde, il luogo della comunicazione contemporanea, ovvero Internet, contiene in sé l'efficace gioco linguistico tra *inter-connected* e *inter-national* (Network) come sintesi linguistica ma anche come ambizione, come auspicio, come intento programmatico e come aspirazione collettiva.

Lo “stare nel mezzo della comunicazione” oggi significa aspirare a stare, a “sostare al centro della rete comunicativa” avendo lo sguardo aperto ai vastissimi orizzonti che solo una visione circolare consente. Nella comunicazione non avviene infatti soltanto un mero scambio di informazioni unidirezionale, ma una complessa dinamica interlocutoria che abbraccia non soltanto un universo vastissimo di conoscenza linguistica, valoriale, etica e simbolica – che caratterizza ciascun essere umano in quanto parte di una ben precisa realtà sociale e culturale – ma anche le sue precipue e proprie precognizioni, che precedono e anticipano ogni giudizio e ogni valutazione e delle quali occorre tener conto per mantenere aperta e valida la connessione con l'altro da sé (Rivoltella, 2020).

La specificità del digitale

Alla luce di questo, ma confortati da quanto ci ricorda ancora Ricoeur (1995), ovvero che una traduzione non soltanto è necessaria, ma è anche sempre possibile a dispetto dell'eterogeneità degli idiomi, delle culture, delle tradizioni, delle storie e dei sistemi di riferimento, ci possiamo chiedere qui in che modo dunque tradurre quel particolare frammento dell'esperienza relazionale tra gli uomini che è l'esperienza dell'insegnamento che passa dal formato analogico, reale, statico della situazione relazionale-educativa frontale al formato digitale, virtuale, reticolare del Web, nella consapevolezza che la nuova veste digitale, che riveste le pratiche didattiche contemporanee, non sia soltanto una nuova veste grafica ma un nuovo modo di *esserci* dell'insegnamento, un nuovo ambiente di condivisione comunicativa, esistenziale e formativa.

Nel passaggio dall'insegnamento frontale a quello reticolare-digitale si assiste infatti a una traduzione del paradigma ermeneutico ed educativo.

Dalla comunicazione orale e frontale che prevede la condivisione dello stesso spazio temporale e la condivisione dello stesso testo e della stessa trama in cui la comunicazione si fa luogo, ci si traghetta verso una lezione che soggettivizza lo spazio e il tempo in una proliferazione labirintica di rapporti che si costruiscono e si dissolvono nella rete di legami forti e deboli a seconda di dinamiche imprevedibili nel loro farsi e costruirsi, e dove si capovolge il rapporto docente-discente o dove ci si rilocalizza in un sito in dimensioni spazio-temporale assolutamente nuove.



Le infrastrutture tecno-digitali sono peraltro diventate infrastrutture esistenziali, ovvero infrastrutture attraversate, calpestate, dall'esistenza dell'uomo e che al contempo attraversano (talvolta perforando) la sua esistenza, nel momento in cui rendono possibile un cortocircuito spaziale, un mescolamento, senza più possibilità di distinzione, del qui con l'altrove, dell' *hic* con l'*alias*, ovvero l'annullamento della distanza fisica in ragione di un'intensificazione dello scambio immediato, della condivisione istantanea, dell'accessibilità, dell'evidenza e anche o soltanto della percezione dell'esistenza dell'altro, ossia di tutto ciò che è dissimile (culture, individui, realtà religiose o architettoniche) e che viene risucchiato nell'ordine del simile o anche del plausibile (con tutte le problematiche che questo comporta come il rinnovarsi di false credenze).

In ogni caso l'incontro con l'altro e con l'altrove non richiede più uno spostamento fisico perché essi sono prossimi, contigui a noi.

Anzi, l'altrove condivide il nostro stesso spazio. L'altrove cessa quindi di essere un "altro dove". L'apprendimento digitale coinvolge allora senz'altro aspetti tecnici ma intesi alla maniera heideggeriana, ovvero come una tecnica «la cui essenza è vero e proprio disvelamento della relazione tra l'uomo e il mondo e tra uomo e l'uomo» (Heidegger, 1976: 52) e dove il testo diventa ipertesto nel senso di un disvelamento, per successive approssimazioni, di una trama tenuta insieme da legami elettronici (link) la cui fruizione è chiamata *navigazione*, una sorta «di andare e tornare indietro» multilineare, ramificato, multisequenziale, interattivo, polifonico.

Un ambiente digitale – e tanto più un ambiente di apprendimento digitale – si riproduce e si estende in una dinamica autopoietica che realizza e crea una nuova relazionalità sino al punto da indurci a pensare che la rete non sia un luogo ma una nuova, estesa, potenzialmente infinita dinamica relazionale: «È l'ubiquità degli uomini che genera la globalità della rete e non viceversa» (Colombo 2013: 38).

Proprio per la sua essenza intrinsecamente relazionale, la rete comunicativa digitale diventa ambiente di apprendimento e di insegnamento privilegiato, nel momento in cui realizza e fonda una nuova alterità ed essa, facendosi e disfacciandosi indipendentemente dal sito nel quale ci si trova e realizzando una nuova realtà situazionale estremamente ramificata e labirintica, trasforma e altera il rapporto con il sé e con gli altri, con la realtà e le sue rappresentazioni, modificando il modo di stare al mondo dell'uomo.

Mettendo in atto una pluralità di approcci e visioni nonché di strumenti, di piattaforme di apprendimento – fra loro diverse, ma comunque intese come luoghi aperti e comunicanti – realizza infatti una fusione di orizzonti che non corrisponde soltanto ad un semplice plurilinguismo metodologico bensì ad una sorta di pluridiscorsività dialogica, ovvero un ecosistema vitale ed eterogeneo che acquista funzione metodologica e pedagogica eminentemente educativa in quanto condizione trascendentale, sfondo e scenario di ogni forma di coscienza critica ed etica.

L'ambiente digitale ha dunque la sua specificità nell'essere concepito come spazio oltremodo aperto, come orizzonte di un orizzonte di senso al di là delle distinzioni tradizionali storiche, linguistiche e culturali quali struttura e sovrastruttura, mondo materiale, mondo spirituale, mondo apparente e mondo virtuale, al di là, insomma, di tutte «quelle antiche contrapposizioni che si rivelano inservibili», come già ai suoi tempi, scriveva Nietzsche (1975: 229) a proposito della contemporaneità.

L'insegnamento nella contemporaneità digitale ha dunque bisogno di interpreti e traduttori del gesto didattico che è gesto linguistico, pratico, empatico che si fa sito e situazione e che decostruisce la geometria euclidea dello spazio-tempo in geometria curva della relazionalità digitale e che si allontana dal monolinguisimo e monologismo ormai inservibili per esplorare l'apertura offerta dai nuovi strumenti del dire e dell'agire didattico.



Riferimenti bibliografici

- Ardigò, A. (1988), *Per una sociologia oltre il post-moderno*, Roma-Bari, Laterza
- Bertagna, G. (2006), *I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socioeconomico*, in *Orientamenti Pedagogici*, 49, 2002.
- Borges, J.L. (1984), *L 'Aleph*, tr.it., Milano, Mondadori.
- Chomsky, N. (1967), *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, in L.A. Jakobovits & M.S. Miron (a cura di), *Readings in the Psychology of Language*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Cicatello, A. (2001), *Dialettica negativa e logica della parvenza*, Genova, il melangolo.
- Colombo, F. (2013), *Il potere socievole. Storia e critica dei social media*, Milano, Mondadori.
- Dewey J. (1949), *Esperienza ed educazione*, tr.it., Firenze, La Nuova Italia.
- Gadamer, H.G. (2000), *Verità e Metodo*, tr.it., Milano, Bompiani.
- Guardini, R. (1984), *La fine dell'epoca moderna*, Brescia, Morcelliana.
- Guardini, R. (2000), *Mondo e persona*, tr. it., Brescia, Morcelliana.
- Heidegger, M.(2017), *Concetti fondamentali della filosofia aristotelica*, tr.it., Milano, Adelphi.
- Heidegger, M. (1976), *Saggi e discorsi*, tr.it., Milano, Mursia.
- Husserl, E. (1961), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it., Milano, ilSaggiatore.
- Laurillard, D. (2013), *Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology*, London, Routledge.
- Malaguzzi, L. (1995), *I cento linguaggi del bambino*, Reggio Emilia, Ed. Junior
- Margiotta, U. (a cura di) (1973), *H.G. Gadamer, Ermeneutica e metodica universale*, tr. it., Torino, Marietti.
- McCulloch, W. S. (1965), *Embodiments of Mind*, Cambridge, MIT Press.
- Meschonnic, H. (2000), *La poetica del tradurre*, tr.it., Milano, Marcos y Marcos.
- Murphy, J.F. (1997), *Il pragmatismo*, tr. it., Bologna, Il Mulino, Bologna.
- Nietzsche, F. (1975), *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*, in *Opere*, tr.it., Milano, Adelphi
- Padula M., Reggiori A. (2006), *Fondamenti di informatica per la progettazione multimediale*, Milano, FrancoAngeli.
- Ricoeur, P. (1995), *Il conflitto delle interpretazioni*, tr.it., Milano, Jaca Book



Rivoltella, P.C., et al. (2020), *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Brescia, Scholé-Morcelliana.

Rivoltella, P. C. (2020). *Scuola. Tecnologia più condivisione: Così si può fare buon e-learning*, in *Avvenire.it*.

Rossi, P. G. (2016). *Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica*, in *Pedagogia Oggi*, 2, 11-26.

Volpi, F. (1997), *Guida a Heidegger*, Bari, Laterza.