

Saggi

La partita aperta fra didattica e comunicazione

di **Angela Spinelli**

Abstract

Il lavoro intende analizzare il rapporto tra attività didattica e comunicazione a partire da un presupposto (esplicitato in apertura) che la didattica è, prima di ogni altra cosa, una forma di comunicazione.

L'*arte* didattica (Comenio), la *didassi* (M. Gennari) è in prima istanza relazione comunicativa. Comunicare per insegnare e per apprendere sono attività connaturate all'umano, al suo modo di "essere" nel mondo; la comunicazione è la cifra antropologica della didattica e, dunque, l'interazione didattica è sempre, quali che siano le specificità contingenti e le attrezzature tecniche, una relazione mediata dalla comunicazione.

Da questo assunto si svolge una riflessione che individua le caratteristiche proprie della comunicazione didattica, che la differenziano da altre forme di relazione comunicativa e che – contemporaneamente – la specificano di volta in volta con riguardo tanto ai metodi, quanto ai mezzi. La comunicazione didattica ha delle proprie peculiarità che ruotano, principalmente, intorno al messaggio e, specificatamente, intorno al codice: la *diffrazione pedagogica* è, dunque, il diverso livello di competenza linguistica che separa l'insegnante dal discente e la specificità della didattica risiede nella capacità di proporre, sollecitare e gestire tale asimmetrica interazione. La relazione tra docente e discente è, perciò, costituita da una comunicazione intenzionale, progettata, eventualmente modificata durante il corso dell'interazione e composta di linguaggi diversi tra loro: la parola ed il gesto, lo sguardo e

l'espressione, la gestione dello spazio e la prossimità fisica.

In questo quadro fortemente orientato dalle teorie e dalle pratiche didattiche si inseriscono tutte le tecnologie della comunicazione: della parola, multi e iper mediali e telematiche, quali prodotti in grado di veicolare il messaggio di istruzione e di influenzare in modo specifico il processo stesso.

La relazione didattica, nella sua complessità, è dunque una relazione comunicativa che si compone di aspetti intenzionali e non, di linguaggi verbali e corporei, di strumenti tecnologici che, pur essendo dei prodotti, inevitabilmente influenzano e mutano i processi. Infatti, sebbene le tecnologie didattiche in senso stretto (processi) siano determinanti nel coadiuvare l'azione educativa, non è di poco conto notare come le tecnologie della comunicazione (prodotti) influiscano modificando il processo in modo, anche, inaspettato.

E intorno a questa dipendenza reciproca e complessa muove la riflessione a partire dall'ipotesi che la comunicazione didattica abbia delle proprie specificità che la declinano ulteriormente rispetto alla comunicazione genericamente intesa. Tanto i processi comunicativi, quanto i prodotti, perciò, assumono un valore specifico all'interno del rapporto di insegnamento e apprendimento, caratteristica – questa – che ne lascia intravedere anche il portato etico.

Il lavoro propone una analisi delle caratteristiche della comunicazione didattica e una breve ricostruzione dei mezzi tecnologici che la veicolano, con una particolare attenzione all'istruzione a distanza (IaD) in cui il mezzo assume così tanta importanza da rappresentare tanto una possibilità e un'opportunità quanto un rischio. Una possibilità perché l'IaD offre opportunità formative nella prospettiva sempre più necessaria ed urgente del *long life learning*; un rischio perché la necessità della strumentazione tecnica può far smarrire la prospettiva didattica, investendo l'attrezzatura tecnica, il mezzo, di funzioni e caratteristiche che invece competono alla progettazione didattica. Ma non solo: infatti il lavoro propone *in nuce* una riflessione sulle contemporanee forme di didattica in rete (e non solo *on line*) di matrice collaborativa, in cui per ben apprendere appare necessario saper ben comunicare. E proprio in questa interdipendenza risiede il rischio di considerare le capacità comunicative dei partecipanti come pre-requisiti all'attività didattica stessa, dimenticando - invece - che la comunicazione è mezzo dell'insegnare, ma è anche fine dell'apprendere.

Ancor prima della vastissima riflessione sulle attività di insegnamento e apprendimento fu il “gesto”: la prassi che creava situazioni generatrici di cultura ed educazione; l’essere umano che, dapprima in modo casuale e successivamente in modo intenzionale, apprendeva dalla relazione con il mondo esterno per poi procedere nella trasmissione del sapere acquisito e consolidato. “Gesto”, questo, che ha progressivamente trasformato la natura in cultura attraverso una prassi *trasformatrice*¹ che, almeno inizialmente, può essere identificata con un’attività tecnica e tecnologica.

«Anche l’uomo è, come la tecnica, *nature artificielle*»², è insito nella sua essenza più profonda progettare, sperimentare e modificare artefatti tecnici e tecnologici per il controllo dell’ambiente esterno. *Prassi trasformatrice*, questa, perché costituita da componenti pratiche (la costruzione dell’utensile, ma anche l’invenzione del mito e del rito) e da componenti teoriche (l’elaborazione e la trasmissione del sapere). «Se per tecnica si intendono le capacità ed i mezzi con cui l’uomo mette la natura al suo servizio giacché ne conosce proprietà e leggi, le sfrutta e le contrappone le une alle altre, allora la tecnica, in questo senso più generale, è insita già nell’essenza stessa dell’uomo.»³

Due, dunque, le caratteristiche rilevati dell’attività tecnica: l’essere *ontologicamente* connaturata all’umano e la relazione privilegiata e duplice con l’attività pratico-pro-

¹ Cfr. L. Patanè, *Società, cultura ed educazione nella preistoria. Premessa alla storia della cultura e dell’educazione nel mondo antico*, in Quaderni di pedagogia, 1981.

² A. Gehlen, *L’uomo nell’era della tecnica*, Armando Editore, Roma 2003, p.33.

³ *Ibidem*.

duttiva da un lato e teorico-speculativa dall'altro; già Marx scriveva in proposito: *ciò che fin da principio distingue il peggiore architetto dall'ape migliore è il fatto che egli ha costruito la celletta nella sua testa prima di costruirla in cera.*

La trasmissione del sapere ha reso possibile l'insegnamento e l'apprendimento della cultura, del controllo umano sulla natura. Comunicare per insegnare e per apprendere sono attività connaturate all'umano, al suo modo di "essere" nel mondo. Trasmissione del sapere che non può essere ristretta dalla visione, qui proposta, della tecnica quale componente connaturata alle modalità di pensiero e di azione dell'umano, perché, seguendo il ragionamento proposto da Arnold Gehlen anche la magia è tecnica. La magia, apparentemente così lontana da ciò che i moderni considerano tecnologico, è definita dall'Autore *tecnica del soprasensibile* capace di corrispondere al bisogno ancestrale di comprensione e controllo sul mondo esterno e di appagare un *istintivo bisogno di stabilità dell'ambiente*. «Il fascino dell'automatismo costituisce l'impulso pre-razionale e meta- pratico della tecnica il quale dapprima, e per molti millenni, si esplicò nella magia – la tecnica del soprasensibile – fino a trovare solo in epoca molto recente la sua completa espressione in orologi, motori e meccanismi ruotanti di ogni genere.»⁴

La trasmissione del sapere, il tramandare cultura, l'inverare la tradizione è, da sempre, attività tecnologica.

È solo in un secondo momento che sulla specificità di queste attività si va articolando una riflessione sempre più

⁴ Ivi, p. 40.

raffinata, specifica e metodologicamente orientata. Già i filosofi classici affiancavano alle grandi domande metafisiche interrogativi intorno ai fini dell'educazione e ai metodi di istruzione. I Sofisti prima, Socrate poi, per arrivare ad Aristotele e Platone, pur nelle profonde differenze e nell'autonomia, quando non antitesi, degli orizzonti politici e delle posizioni filosofiche indicano le possibili vie che l'educazione deve seguire per raggiungere i suoi obiettivi, per costruire l'umano nel sociale, dotandolo del necessario bagaglio di competenze, conoscenze, attitudini intellettuali ed etiche.

E non a caso la pedagogia nasce in seno alla filosofia, di cui per secoli si è nutrita e, più di recente, la didattica si rende scienza autonoma dalla pedagogia arricchendo il vasto campo delle scienze dell'educazione.

La didattica, Cenerentola al *gran ballo dell'educazione*⁵, si è emancipata da una tradizione che per secoli l'ha relegata nel solo alveo della prassi ed oggi riflette (e sperimenta) proprio sugli atti di insegnare, di apprendere, di tramandare e generare cultura. Per la didattica è stato definito un *triangolo epistemologico: prassi-teoria-prassi* che ne renda il senso circolare e sistemico, non esclusivamente induttivo, non esclusivamente deduttivo: «noi siamo senza incertezze per una legittimazione della didattica tanto sul fronte teorico quanto su quello *prassico*: fronti peraltro in rapporto dialettico, di complementarità e interdipendenza metodologica. Proprio per il fatto che una didattica dal mantello "scientifico" può essere garantita, sul piano speculativo, vuoi da una metodologia *induttiva*, vuoi da una

⁵ Cfr. F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2001.

metodologia *deduttiva* intendiamo mettere nel mirino l'equazione "teoria-fatti" educativi all'interno di un duplice approccio epistemologico.»⁶

A ciò si aggiunga il quadro di riferimento valoriale, il livello educativo in senso proprio, che viene individuato nelle meta-teorie didattiche (*bildung*, informazione, apprendimento) generative delle teorie e delle prassi.⁷ Prassi che sono determinate da modelli e metodi che costituiscono "i ferri del mestiere" dell'insegnante e che sono oggetto di costante ricerca, valutazione e revisione e che – di fatto – determinano e compongono la storia vissuta della didattica stessa.

Nel mezzo, ovviamente, sta la comunicazione quale cifra antropologica della didattica, con le proprie specificità ben sintetizzate nella locuzione *diffrazione pedagogica*,⁸ atta ad indicare il diverso livello di competenza linguistica che separa l'insegnante dallo studente, «la *comunicazione educativa* comporta il percorso e il processo interattivo fra chi per ruolo riceve educazione e chi per ruolo genera educazione. La *comunicazione didattica* s'inscrive in questo contesto, la cui dinamica relazionale è asimmetrica, ossia presuppone una "diffrazione pedagogica" tra emittente e ricevente. Pur permanendo all'interno del medesimo sistema didattico, il sistema docente e il sistema discente prevedono una radicale distinzione dei sistemi di significa-

⁶ Ivi, p. 45.

⁷ Cfr. M. Gennari, *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2002.

⁸ Ibidem.

zione (i codici) e dei sistemi di interpretazione (ricezione testuale e generazione testuale).»⁹

Ed è proprio nella capacità di ricomporre tale diffrazione che la didattica si fa arte e che la *didassi* si trasforma in matesi, generando apprendimento, definito da Benedetto Vertecchi come *incremento controllato della competenza linguistica*.

Dunque, l'interazione didattica è sempre, quali che siano le specificità contingenti e le attrezzature tecniche, una relazione mediata dalla comunicazione: «una buona didattica si identifica per il suo ruolo di mediazione, per la sua capacità di comprendere le differenze che separano il destinatario virtuale dei messaggi di istruzione dai destinatari reali.»¹⁰ È tecnologia della comunicazione.

«Poiché nella comunicazione didattica il diverso livello delle competenze di chi formula il messaggio e di chi lo riceve costituisce un dato strutturale, l'artificio dell'insegnare consiste nel modificare il messaggio che potrebbe essere rivolto ad un destinatario virtuale, sciogliendo quella parte di implicito che è necessaria per colmare l'intervallo di competenza esistente fra il destinatario virtuale e i destinatari reali.

Si tratta a questo punto di individuare qual è la condizione che consente di praticare l'artificio didattico, così come sopra è stato definito, e cioè come mediazione volta allo scioglimento della parte di implicito che si frappa

⁹ Ivi, p. 41.

¹⁰ B. Vertecchi, Elementi di una teoria dell'istruzione a distanza, in Istruzione a distanza, Tecnodid, Napoli 1997, p. 41.

alla comprensione del messaggio da parte del destinatario reale.»¹¹

Le tecnologie, complessivamente intese, tanto come processi quanto come prodotti, si inseriscono in questo quadro concettuale che delinea il *corpus* della didattica, quale disciplina.

L'ipotesi è, dunque, che la comunicazione didattica abbia delle proprie specificità che la declinano ulteriormente rispetto alla comunicazione genericamente intesa, secondo l'ormai classico schema di Roman Jakobson costituito da elementi strutturali e da funzioni specifiche e che i processi (analisi, programmazione, produzione, gestione, valutazione, sviluppo) e i prodotti tecnologici (tipografici, audiovisivi, informatici, multimediali, telematici) inseriti nel più ampio quadro del sapere didattico svolgano un ruolo di mediazione comunicativa, di gestione del processo di insegnamento e apprendimento e di allestimento dell'ambiente formativo.

Così configurata la didattica come disciplina è *epistémè*, come attività è *téchne*. In proposito, e contro una visione deterministica, appare ancora suggestiva la definizione aristotelica di tecnica: «una disposizione creativa accompagnata da ragione vera [...] intorno a quelle cose che possono essere diversamente da come sono.»¹² (*Etica Nicomachea*).

La determinazione di didattica come tecnica (*ars*, arte) è mutuata da Comenio che nel 1657, per la prima volta nella storia della riflessione pedagogica, scriveva: «*didactica arti-*

¹¹ Ivi, p. 42.

¹² Aristotele, *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari 1990, p. 144.

ficium docendi sonat»¹³. La didattica non è legata ad una disposizione naturale del singolo docente, non è praticabile in un contesto interpretativo naturalista e spontaneista del rapporto di insegnamento/apprendimento; al contrario, è un *artificium*, una tecnica, un metodo che offre strategie e strumenti per conseguire fini determinati e valutabili, a prescindere dalle attitudini del singolo soggetto docente e discente. L'arte della didattica, arte per eccellenza giacché il suo scopo è formare l'uomo, secondo Comenio consente di *insegnare tutto a tutti* seguendo dei criteri semplici e fondamentali: facilità, solidità, rapidità, poiché «nessuno è tanto selvatico, che non possa ingentilirsi purché sopporti un po' d'insegnamento».¹⁴ E il metodo della didattica già in Comenio è anche metodo della comunicazione didattica: associare le parole alle cose – per esempio – per esplicitare tanto il contenuto del sapere quanto l'epistemologia stessa, il metodo della conoscenza. Adottare libri di testo che «siano preparati in modo molto accurato.»¹⁵ Ma anche, procedere per gradualità, affiancando diversi codici linguistici, aggiungere esercizi costanti, trasformare l'apprendimento in una attività prossima a quella ludica eliminando azioni coercitive e punitive. Il metodo, comprensivo della comunicazione, quale strumento da utilizzare per raggiungere gli obiettivi prefissati: «così il metodo didattico deve stabilire dei *periodo di lavoro e altri di riposo*, con ben determi-

¹³ «Per didattica si intende l'arte di insegnare.» Comenio, *Grande didattica*, La Nuova Italia, Scandicci, 1993, p. 4

¹⁴ Comenio, *Grande Didattica*, La Nuova Italia, Scandicci, 1993, p. 89, Orazio citato da Comenio. Orazio, *Epistulae* I, 1, 39-40.

¹⁵ Ivi, p. 265.

nati spazi di tempo da riservare a sane ricreazioni. *Gli argomenti programmati richiedono, per lo svolgimento, periodi di un anno, di un mese, di un giorno o di un'ora*: se si osservano attentamente queste scadenze, è impossibile che ciascuna classe non compia il suo corso e ogni anno non raggiunga gli obiettivi prefissati.»¹⁶ E l'Autore organizza ed esplicita l'ordine, la gradualità e le modalità di comunicazione dei contenuti anche con riferimento ai diversi ordini di scuola, così che ciascun sapiente, grazie a queste indicazioni, possa essere anche un buon maestro.

La comunicazione, dunque, come tema centrale della didattica che oggi, pur nella varietà dei metodi sconosciuta a Comenio, è considerata punto di fondamentale importanza per lavorare tanto sull'insegnamento quanto sull'apprendimento e, anche, sul miglioramento delle capacità relazionali.

La comunicazione didattica ha delle proprie peculiarità che ruotano, principalmente, intorno al messaggio e, specificatamente, intorno al codice: la *diffrazione pedagogica* è, dunque, il diverso livello di competenza linguistica che separa l'insegnante dal discente e la specificità della didattica risiede nella capacità di proporre, sollecitare e gestire tale interazione.

La natura e i vincoli della comunicazione all'interno di un ambiente formativo influiscono anche sulla natura delle interazioni didattiche che, schematicamente, possono esse-

¹⁶ Ivi, p. 515.

re suddivise in interazioni cognitive, emotive e relazionali.¹⁷

La relazione tra docente e discente è, perciò, costituita da una comunicazione intenzionale, progettata, eventualmente modificata durante il corso dell'interazione e composta di linguaggi diversi tra loro: la parola ed il gesto, lo sguardo e l'espressione, la gestione dello spazio e la prosimità fisica. Non pare però superfluo sottolineare il ruolo delle competenze linguistiche, quale che sia lo strumento che veicola il messaggio, tanto più se si assumono come utili alla riflessione le ipotesi secondo cui *la disponibilità di lessico è un buon elemento predittivo della maggiore o minore difficoltà di adattarsi al compito di apprendimento e che l'apprendimento risiede proprio nell'incremento controllato della competenza linguistica*.¹⁸

In questo quadro fortemente orientato dalle teorie e dalle pratiche didattiche si inseriscono tutte le tecnologie della comunicazione: della parola, multi e iper mediali e telematiche, quali prodotti in grado di veicolare il messaggio di istruzione e di influenzare in modo specifico il processo stesso. Sebbene le tecnologie didattiche in senso stretto siano determinanti nel coadiuvare l'azione educativa, non è di poco conto notare come le tecnologie della comunicazione (tecnologie di prodotto, che di fatto non gestiscono per intero il processo) influiscano modificando il processo in modo, anche, inaspettato.

¹⁷ Cfr. B. Vertecchi, *Elementi di una teoria dell'istruzione a distanza, in Istruzione a distanza*, Tecnodid, 1997.

¹⁸ Cfr. B. Vertecchi, http://lps2.uniroma3.it/com/Vertecchi2007B_lm/sici/bac/bacheca.php (al 12/09/07).

Anche le tecnologie dette “povere” come la lavagna nera o luminosa, il videotape o le diapositive sono considerate a pieno titolo strumenti potenzialmente efficaci per veicolare il messaggio di istruzione.¹⁹

Consuetudine vuole, invece, che fra le tecnologie definite nuove rientrino i prodotti multimediali e ipermediali caratterizzati da un livello piuttosto elevato di interattività, quali possono essere i prodotti di *edutainment*, gli ipertesti, la rete Internet. A riguardo la letteratura è ampia e, non di rado, caratterizzata da una certa vis polemica.²⁰ Tutti gli Autori sono però concordi nel non sottovalutare i due aspetti in cui risiede l’innovazione tecnologica intrinseca ai *new media*: la multimedialità unita all’interattività.²¹ È in queste caratteristiche che consiste il potenziale innovativo che può intervenire sui processi di insegnamento e apprendimento, modificandoli.

Il modello di apprendimento richiesto dal libro di testo è di tipo simbolico-ricostruttivo: decodifica dei simboli linguistici e successiva ricostruzione logica, secondo un pro-

¹⁹ Cfr. V. A. Baldassarre, *Tecnologie dell’istruzione*, La Scuola, Brescia 1999 e L. Galliani, R. Costa, C. Amplatz, B. M. Varisco, *Le tecnologie didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce 1999.

²⁰ In particolare il riferimento è a F. Antinucci, *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Roma-Bari 2001; breve volume estremamente provocatorio. Ma anche al dibattito che sarà citato successivamente tra R. Simone e D. Parisi con riguardo all’efficacia e alla positività di introdurre o meno i nuovi mezzi di comunicazione nell’attività didattica.

²¹ Cfr. R. Maragliano, *I media e la formazione*, La Nuova Italia, Scandicci 1994; *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 1998 e *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 2000.

cesso per lo più lineare e sequenziale che stimola procedimenti logici deduttivi e induttivi.

I *new media*, nell'accezione precedentemente proposta, quali dispositivi tecnologici caratterizzati da un alto tasso di simulazione del reale e di sinestesia, attiverrebbero apprendimenti senso-motori, giocati su procedimenti per *ta- toonment*, per prove ed errori, abduzione e *insight*. Ciò che si verrebbe a creare è una realtà virtuale in grado di riprodurre i meccanismi apprenditivi che si vivevano nelle botteghe rinascimentali, capaci cioè di immergere lo studente "in situazione" sperimentale e dunque attiva e partecipativa.

Sebbene la prospettiva sia fascinosa e potenzialmente utile va considerato che allo stato non sono diffusi su larga scala prodotti specificatamente didattici siffatti, mentre sono presenti sul mercato prodotti di intrattenimento non orientati all'acquisizione e valutazione di conoscenze e competenze formative, con alcune eccezioni come nel caso del linguaggio Logo.

Una considerazione diversa meritano, invece, gli ipertesti e gli ipermedia per la loro ampia diffusione, il basso costo, la facilità di creazione e di utilizzo. I prodotti ipermediali sono caratterizzati da una struttura non lineare ma a rete, quasi un'architettura dello spazio conoscitivo virtuale che scardina l'organizzazione classica del libro di testo. Già Walter J. Ong nel celeberrimo volume *Oralità e scrittura*, aveva intravisto questa innovazione di processo sostenuta da un'innovazione di prodotto così come era successo con la stampa e, prima ancora, con la scrittura.

Le potenzialità innovative degli ipertesti, e fra tutti della Rete, sono state descritte anche da studiosi lontani dalle scienze dell'educazione, tutti concordi nel sottolineare come il nuovo modello reticolare di fruizione e costruzione del sapere rendesse onore all'etimologia stessa del termine testo (*textus*: tessere, intrecciare) aprendo nuove possibilità conoscitive e stimolando processi cognitivi inediti.²²

Da sottolineare che l'unanimità dei consensi non è, ovviamente, totale. Al contrario, il dibattito tra Autori scettici e Autori entusiasti ed appassionati, per dirla con Eco tra *apocalittici* e *integrati*, è vivace e costante. In Italia, sono da citare le contrastanti posizioni di D. Parisi e R. Simone²³ che sono confluite in un importante dibattito riportato sulla rivista Sistemi intelligenti prima e diffusamente riproposto dalla rivista TD – *Tecnologie didattiche* del CNR di Genova, ad opera di S. Manca.²⁴

La questione verte intorno ai paradigmi conoscitivi e alle prassi didattiche apparentemente incommensurabili: dire o fare? Parola o immagine?

La mediazione che, a mio parere, occorre necessariamente operare è segnata dalla relazione potenzialmente inclusiva di modelli di apprendimento simbolici e modelli

²² Per es. cfr. G. P. Landow, *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*, Mondadori, Milano 1998.

²³ D. Parisi, *Scuola@.it. Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*, Mondadori, Milano 2000; *Simulazioni. La realtà rifatta al computer*, il Mulino, Bologna 2001 e R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2001.

²⁴ Sistemi intelligenti, anno 2000, n. 3 e TD – *Tecnologie didattiche*, n. 3, 2001; specificatamente S. Manca, *Multimedialità, comunicazione ed apprendimento: una rivisitazione dei rapporti tra parola, immagine ed azione*, ivi, pp. 9 – 15.

operativi, che possono non escludersi considerando da una parte l'immagine in armonia con la parola, così come propone la teoria rappresentazionale della mente e dall'altra il linguaggio generatore di atti che influenzano la realtà, come sostenuto dalla teoria degli atti linguistici. L'integrazione delle diverse teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento, così come un attento e motivato (funzionale) dosaggio tecnologico possono garantire soluzioni efficaci ed efficienti in ambienti di apprendimento reali o virtuali capaci di offrire – contemporaneamente – una pratica didattica di qualità e una ricerca pienamente scientifica perché di per sé la tecnologia non è neutra: può modificare i processi conoscitivi e cognitivi umani e l'organizzazione del sapere in modi anche imprevedibili, come in seguito all'introduzione dell'alfabeto e dei caratteri mobili della stampa.

Considerazioni ulteriori merita la comunicazione didattica mediata per eccellenza: l'istruzione a distanza (IaD).

Il *setting* da cui è opportuno ripartire per collocare l'interazione comunicativa in questa mutata situazione didattica è, da una parte, l'assenza di unità spazio-temporale, e dall'altra la rinnovata attenzione ai mezzi e metodi della comunicazione. Come sottolinea Desmond Keegan nella sua analisi storico-comparativa delle molteplici forme assunte dall'istruzione a distanza fin dalla sua nascita: «l'istruzione a distanza è un'attività che ha le seguenti caratteristiche:

- ❖ una quasi permanente separazione dell'insegnante e del discente durante tutto il processo di insegnamento;

- ❖ una quasi permanente separazione del discente da un gruppo di apprendimento durante tutto il processo di apprendimento;
- ❖ la partecipazione a una forma burocraticizzata di offerta formativa;
- ❖ utilizzazione di mezzi meccanici o elettronici di comunicazione per portare avanti i contenuti del corso;
- ❖ la fornitura di mezzi per una comunicazione a due vie affinché il discente possa trarre beneficio dal dialogo oppure iniziarlo.»²⁵

L'IaD, dunque, assume la comunicazione come un sottoinsieme compiuto della forma di

istruzione, affiancandolo al sottoinsieme docente e a quello studente. E con comunicazione si intendono i mezzi e le forme del comunicare.

Le funzioni comunque esplicite nell'istruzione a distanza sono due: la comunicazione del messaggio di apprendimento e la verifica dell'apprendimento stesso. Poiché, come mostrato, la relazione didattica si compone di interazioni cognitive esplicite e di interazioni emotive ed affettive implicite, l'istruzione a distanza deve garantire palesemente tutte le funzioni che in presenza sono assolte implicitamente e che possono essere individuate nella disponibilità affettiva ad apprendere, nell'efficacia della solu-

²⁵ D. Keegan, *Principi di istruzione a distanza*, La Nuova Italia, Scandicci 1994, p. 107.

zione comunicativa adottata, nella stabilizzazione dell'apprendimento e nell'individualizzazione del messaggio.²⁶

Sebbene sia assunto che «non è la presenza di un elaboratore a qualificare come tecnologico un contesto educativo, quanto piuttosto la capacità di utilizzare al meglio tutte le risorse umane e materiali disponibili»²⁷ è da considerare che le nuove risorse tecnologiche hanno fornito linfa alla riflessione didattica sull'*istruzione a distanza di terza generazione* o e-learning, al punto che proprio le ultime ricostruzioni storiche e gran parte della letteratura scientifica nazionale e internazionale hanno cominciato a storicizzare l'evoluzione della IaD sulla falsa riga dell'evoluzione dei mezzi di comunicazione capaci di supportarla e, talvolta, di svilupparla.²⁸

Diversamente, appare più fruttuoso per la didattica considerare l'evoluzione dell'istruzione a distanza non in base all'avvicinarsi della strumentazione e dell'apparato tecnico, quanto piuttosto, con riguardo all'evolversi e modificarsi dei paradigmi filosofici, dei modelli didattici e delle teorie psicologiche. Nell'insieme, la comunicazione didattica, si è sperimentata realmente non perché veicolata da un *medium* in particolare, quanto piuttosto perché è stata programmata, organizzata e modificata sulla base di visioni forti del rapporto insegnamento-apprendimento, quali, nel-

²⁶ Cfr. B. Vertecchi, *Insegnare a distanza*, La Nuova Italia, Scandicci 1998; *Elementi di una teoria dell'istruzione a distanza*, op. cit.

²⁷ B. Vertecchi, *Ambienti per la tecnologia dell'istruzione*, Tecnodid, Napoli 1992, p. 13.

²⁸ G. Trentin, *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano 2004; A. Calvani, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa 1995.

lo specifico, il comportamentismo, il cognitivismo e il costruttivismo, pur nelle loro incommensurabili peculiarità .

Dunque, in un paradigma culturale rinnovato, il costruttivismo ha utilizzato le tecnologie vivificando la metafora della rete non come prodotto (strumento) ma come modello di interazione e di relazione identificabile nel *network*. E sulle fondamenta di questa nuova visione del mondo e del sapere si sono andate modificando anche le teorie della comunicazione fino alle contemporanee *Social identity Theory* (SIT) e *Situate action Theory* (SAT) nelle quali l'ottica di interpretazione degli scambi e delle relazioni non è più quella del *passaggio di informazioni* valutabili, grossolanamente, in termini di *bit*²⁹ quanto piuttosto attenta agli aspetti sociali intrinseci quali: la capacità dei soggetti di autorappresentarsi e rappresentarsi socialmente a prescindere dal mezzo di comunicazione; l'attenzione al contesto comunicativo e la capacità adattativa dei partecipanti.

«Sintetizzando possiamo dire che gli approcci più recenti sottolineano i seguenti aspetti:

1. non è corretto parlare di falsificazione dell'identità, quanto piuttosto di identità multiple e socialmente costruite;
2. non si assiste propriamente a un processo di dissoluzione dell'identità, poiché i processi di definizione dell'identità individuale si profilano come assunzione di identità di gruppo;
3. la comunicazione non è riducibile alla comunicazione di contenuti [...] ma contempla aspetti relazionali,

²⁹ C. E. Shannon, W. Weaver, *The mathematical Theory of communication*, University of Illinois Press, Urbana 1949.

pragmatici e di co-costruzione del senso da parte degli attori della comunicazione;

4. la presenza sociale non è pertanto una qualità del medium [...];

5. La socialità infine dipende dal contesto [...] in cui si colloca la comunicazione.»³⁰

L'impianto filosofico del costruttivismo delinea la realtà da conoscere come il frutto di una costante costruzione e negoziazione di significati, deprivandola di caratteristiche ontologiche forti. Pedagogicamente, ciò implica senza mezzi termini il primato del discente e del processo di apprendimento e nella pratica didattica metodi, strategie, mezzi e strumenti sono orientati a

vivificare tale primato. La comunicazione, perciò, perde la caratteristica della strutturazione programmata per

sostituirla con una costruzione *in progress* di scambi tra pari e, contemporaneamente, di costruzione di abilità cognitive e relazionali.

Nelle pratiche di *e-learning*, che Vertecchi preferisce definire istruzione in rete per non cadere nella trappola della fascinazione tecnologica e commerciale, l'apparato strumentale è utilizzato allo scopo di attivare molteplici possibilità di interazione. Non più (o non solo), quindi, erogazione di materiali didattici ma strumenti di comunicazione sincroni e asincroni, individuali (uno a uno, uno a molti) e collettivi (molti a molti) per sollecitare la costruzione di percorsi di apprendimento programmati principalmente

³⁰ M. Rotta, M. Ranieri, *E-tutor: identità e competenze*, Erickson, Trento 2005, pp. 53 – 54.

con riguardo agli obiettivi finali e molto meno a quelli intermedi. Si preferisce, insomma, strutturare e progettare l'ambiente virtuale di apprendimento piuttosto che intervenire direttamente sul discente. L'attenzione all'interazione tra pari è, in questo contesto, decisiva; è, infatti, determinante *far circolare i segni della presenza* per ovviare alle omissioni spazio-temporali che la *Computer Mediated Communication* comporta e che generano un rinnovato concetto di spazio-tempo, un rinnovato cronotopo e diverse "patologie" della socialità.³¹

L'importanza che nell'apprendimento in rete rivestono le interazioni comunicative e relazionali è dimostrata anche dall'attenzione sempre più significativa che si va rivolgendo alla figura del tutor di rete o *e-tutor*, il quale dovrebbe possedere competenze idonee alla sollecitazione, gestione e controllo delle interazioni, oltre alle classiche competenze disciplinari.³²

Opportuno è accennare alle questioni deontologiche che questo approccio comunicazionale comporta, infatti – e a mio parere – la grande conquista maturata in decenni di riflessione e sperimentazione della visione "studentocentrica" dell'attività didattica, rischia di essere vanificata proprio nel sollecitare e richiedere allo studente più che abilità e competenze cognitive, più che padronanza di con-

³¹ Si fa qui riferimento a fenomeni tipici della aberrazione comunicativa in Rete quali, per esempio, lo *spamming* (inviare informazioni non richieste), il *lurking* (essere parte di un gruppo di discussione senza parteciparvi attivamente ma solo leggendo i messaggi altrui); lo *spoofing* (falsificare la propria identità); il *flaming* (scatenare discussioni con messaggi offensivi).

³² Cfr. M. Rotta, M. Ranieri, *E-tutor: identità e competenze*, op. cit.

tenuti e metodi, proprietà caratteriali, attitudini relazionali, *soft skill* che potrebbero rientrare (o rientrano?) nella sfera privata di ciascun individuo e di ciascuna personalità. Come a dire, il percorso di apprendimento è centrato sui tempi, modi e interessi dello studente ma a patto che questo abbia buone attitudini comunicazionali, interesse per il lavoro cooperativo e collaborativo, capacità di prevedere, controllare e gestire le dinamiche interpersonali e di gruppo.

L'attività didattica, per sua natura attività artistica, nel senso classico del termine e non in quello romantico che vuole l'arte frutto del genio creativo, individuale, unico e irripetibile è certamente legata a gassa d'amante con la comunicazione. Gli aspetti metodologici, però, comportano anche, e sempre, forme di scelte etiche, visioni implicite dell'altro. La comunicazione, poi, avulsa dalla didattica è gestione e controllo del sapere e, dunque del potere, tanto più in una società in cui non comunicare sembra fare il paio con non esserci. Senza voler guardare solo a forme pre-ordinate e causali di comunicazione didattica, quale – per esempio – quelle magistralmente esposte da Comenio nella sua visione globale, enciclopedica e teleologica del sapere, dell'uomo e del suo essere nel mondo e nel cosmo, appare anche opportuno non voltarsi esclusivamente all'estemporaneità di rapporti molti a molti, magari virtuali, che richiedono una elevata maturità individuale, ottime capacità di comprensione cognitiva ed affettiva, profondo senso di appartenenza, volontà di condivisione, principi di responsabilizzazione, nonché approfondite conoscenze delle dinamiche individuali e di gruppo. Tutti fini, questi, e

non mezzi dell'attività didattica, non prerequisiti necessari al raggiungimento di altre conoscenze e competenze ma abilità che se – e solo se – condivise anche dal discente necessitano di ottime forme e ottimi modi d'insegnamento per essere acquisiti.

Insomma, la comunicazione è mezzo dell'insegnare, ma è anche fine dell'apprendere.

Bibliografia

- Antinucci F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari 1990.
- Baldassarre V. A., *Tecnologie dell'istruzione*, La Scuola, Brescia 1999.
- Calvani A., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa 1995.
- Comenio, *Grande didattica*, La Nuova Italia, Scandicci, 1993.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Galliani L., Costa R., Amplatz C., Varisco B. M., *Le tecnologie didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce 1999.
- Gehlen A., *L'uomo nell'era della tecnica*, Armando Editore, Roma 2003.
- Gennari M., *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2002
- Keegan D., *Principi di istruzione a distanza*, La Nuova Italia, Scandicci 1994.
- Landow G. P., *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*, Mondadori, Milano 1998.
- Manca S., *Multimedialità, comunicazione ed apprendimento: una rivisitazione dei rapporti tra parola, immagine ed azione*, in TD – Tecnologie didattiche, n. 3, 2001.

- Maragliano R., *I media e la formazione*, La Nuova Italia, Scandicci 1994.
- Maragliano R., *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 2000
- Mente e nuove tecnologie, in *Sistemi intelligenti*, 2000, n. 3.
- Parisi D., *Scuola@.it. Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*, Mondadori, Milano 2000.
- Parisi D., *Simulazioni. La realtà rifatta al computer*, il Mulino, Bologna 2001.
- Patanè L., *Società, cultura ed educazione nella preistoria. Premessa alla storia della cultura e dell'educazione nel mondo antico*, in *Quaderni di pedagogia*, 1981.
- Rotta M., Ranieri M., *E-tutor: identità e competenze*, Erickson, Trento 2005.
- Shannon C. E., Weaver W., *The mathematical Theory of communication*, University of Illinois Press, Urbana 1949.
- Simone R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Trentin G., *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Vertecchi B., *Ambienti per la tecnologia dell'istruzione*, Tecnodid, Napoli 1992.
- Vertecchi B., *Elementi di una teoria dell'istruzione a distanza, in Istruzione a distanza*, Tecnodid, Napoli 1997.
- Vertecchi B., *Insegnare a distanza*, La Nuova Italia, Scandicci 1998
- Vertecchi B.,
lps2.uniroma3.it/com/Vertecchi2007B_lm/sici/bac/bacheca.php
(al 12/09/07).