

Contro la deriva della digitalizzazione subordinata e subordinante

di Marco Guastavigna

0. Posizionamento dell'autore

Sono un ex insegnante in pensione, con pluridecennale esperienza di formazione del personale della scuola a proposito dell'impiego di dispositivi digitali. Mi definisco *ricercatore inopportuno e libero dall'opportunismo*, perché non faccio sconti a nessuno e perché la mia condizione anagrafica e socio-economica mi consente di non dover rispondere a una qualche struttura di potere relativa alla logistica della conoscenza, in particolare accademia ed enti analoghi. Ho una posizione politica radicale, fondata sull'ostinato riconoscimento delle ingiustizie e delle distruzioni implicate dal modello capitalistico e sulla caparbia convinzione che sia pertanto necessario (e sempre più urgente) collocarsi nell'area del conflitto esplicito con la situazione data, per modificarla profondamente. Affinché questa scelta possa aspirare ad avere dimensione collettiva, nel caso dell'istruzione e della scuola sono prioritarie da una parte la denuncia della colonizzazione messa in atto dall'oligopolio del capitalismo di piattaforma, che agisce in nome del valore economico, e dall'altra la ricerca di alleanze con tutti i soggetti che si pongano l'obiettivo di uno sviluppo umano equo, con particolare riferimento alla condivisione cooperativa e mutualistica della conoscenza. Questo contributo vuole andare in questa direzione e si articola perciò in una *pars destruens*, di decostruzione del contesto attuale, e in una *pars costruens*, che vuole orientare su possibili alternative tecno-economiche e culturali per andare oltre il torpore e l'opposizione devitalizzata.



Marco Guastavigna

0. Pars de(co)struens

Il periodo del distanziamento delle pratiche didattiche, iniziato nel marzo 2020, ha definitivamente consegnato all'infrastruttura e alla cultura delle piattaforme del capitalismo digitale un'istruzione che già da tempo le aveva privilegiate sia sul piano dell'apprendimento, nella definizione dei canoni tematici STEM, sia con le proprie decisioni in merito alle opzioni logistiche. In gran parte del mondo occidentale i CEO di GAFAM sono stati poi i **super eroi virtuali** che hanno permesso con la fornitura dei propri dispositivi il parziale salvataggio della scolarizzazione, ridotta in un angolo dall'emergenza sanitaria.

Non possiamo assolutamente permetterci di dimenticare la didattica a distanza e, successivamente, **le linee guida per la didattica digitale integrata**. Non possiamo perché la prima è rapidamente assurta addirittura ad acronimo assolutizzato e assolutizzante, con tanto di articolo determinativo – la “DAD” -, ad esemplificare in modo cristallino una delle caratteristiche di superficialità tipiche del lessico egemonico, ovvero le formulazioni-ombrello, slogan non ulteriormente declinati, destinati a diffondere un’idea fasulla di comprensione condivisa, capace di celare la mancanza di articolazione e le conseguenti, continue e

profonde lesioni dell'autodeterminazione professionale, individuale e collettiva. La “DID”, invece, segue un altro paradigma tipico del processo di egemonia delegato dalle piattaforme del capitalismo digitale alle istituzioni: l'appello a trasformare la difficoltà in opportunità, l'emergenza in volontà innovativa.

Del resto, la centralità dell'innovazione è uno dei cardini della cultura neoliberista, uno degli ingredienti dell'auto-imprenditorialità. Si configura come auto-dichiarazione di inadeguatezza dell'approccio metodologico e strumentale, che richiede uno strappo e un riadattamento del contesto, delle risorse e della capacità: la distruzione creatrice (la schumpeteriana *disruption*), in salsa scolastica. Questo approccio è intervenuto a sancire il passaggio tra DAD e DID, ovvero tra (indiscutibile) emergenza e (di nuovo auto-dichiarata) governance della situazione e della transizione, con la prospettiva di plasmare il futuro.

Ed ecco rispuntare, più tronfia che mai, nonostante le gigantesche difficoltà, la locuzione “fare innovazione”, a cui seguirà il focus – che verrà ripreso dai finanziamenti nell'ambito del PNRR – sugli ambienti di apprendimento “innovativi”; non “rinnovati”, perché questa prospettiva richiederebbe di attribuire senso e significato non al modificare in sé ma alle ragioni e agli obiettivi del cambiamento. Come detto, queste scelte lessicali assegnano deterministicamente al “nuovo” – in particolare se “digitale” – il ruolo di fine anziché quello di mezzo. E la scuola si conforma a una visione tecnocratica, sostituendo all'idea di progresso e di miglioramento quella di rottura, epistemologica e ontologica.

Una vera e propria declinazione dei bisogni di apprendimento, del resto, è considerata una perdita di tempo, a fronte della dogmatizzazione delle potenzialità dei dispositivi digitali: si tratta solo di estendere l'uso di questi ultimi e il resto verrà da sé. Non è un caso,

del resto, che molto spesso l'impostazione della formazione sia empirica e piramidale: da una parte l'accesso a vetrine di (presunte) buone pratiche, dall'altra l'auspicato e spesso agognato inserimento tra (presunte) avanguardie. Alla base della piramide è richiesto di imitare e riprodurre, oltre che di plaudire a convegni e iniziative analoghe.

A confermare la virtuosità di un'impostazione gerarchica – e sessista! – della professionalità “digitale” è arrivato del resto il quadro di riferimento europeo per le competenze digitali dei docenti, “*DigCompEdu*”, secondo cui la formazione dei docenti deve organizzarsi sulla base di sei grotteschi livelli di padronanza, **gradienti di asservimento** all'attualità bloccata dello scenario “digitale”: novizio, esploratore, sperimentatore, esperto, leader e pioniere.

Chi legge avrà notato che ho collocato l'aggettivo digitale tra virgolette. E avrà per altro frequentemente incontrato l'espressione “il digitale”, apparentemente compresa e comprensibile da chiunque, in realtà designante un oggetto confuso, non meglio identificato. Siamo infatti – di nuovo – nel campo della pseudo-condizione. In origine “digitale” è stato coniato per definire ciò che è rappresentato con numeri o che manipola numeri. Ma in seguito è stato dotato di articolo e sostantivato e per ciò stesso progressivamente potenziato sul piano semantico, fino a assurgere nell'immaginario scolastico (e non solo) a un ruolo sciamanico e totalitario. L'accostamento dell'aggettivo a sostantivi diversi (scuola, didattica, educazione, competenza/e, apprendimento, futuro, e così via) ha poi prodotto binomi per lo più pseudo-scientifici, che, evocando in modo olistico la dimensione tecnologica e quella metodologica, giustificano per gli adepti del “digitalismo” una totale fiducia nell'efficacia formativa del proprio agire e compiaciute dogmatizzazioni di principi didattici e situazioni professionali.

Questo approccio abdica in partenza al ricorso in prima persona al pensiero analitico, a capacità e intenzione di assegnare senso e

significato a obiettivi definiti e concepiti in rapporto a contesti precisi, adottando una visione ingenua, deterministicamente ottimista nei confronti dei dispositivi digitali in quanto tali.

A ciò si aggiunge – purtroppo – il fatto che le poche e sparute forme di opposizione all'egemonia tecno-liberista utilizzano il medesimo linguaggio e le medesime infrastrutture di coloro di cui si considerano fieri avversari. I documenti vengono **collocati sulle piattaforme del capitalismo di sorveglianza**, nascono gruppi di discussione sui **business network** e il campo di battaglia culturale è, appunto, “il digitale”: lessico e agenda dei resistenti sono del tutto subordinati alle iniziative del flusso *mainstream* e – al più – sono concepite “ripartenze” contro quanto deciso e diffuso dal MIM e dalle sue branche periferiche. Insomma, una strategia asfittica e strutturalmente perdente, come dimostra l’ultima contesa **polarizzata** sull’impiego dell’intelligenza artificiale.

Insomma, sembra proprio che al “digitale” non vi sia alternativa.

Pars costruens

A volerle vedere e volendo impegnarsi a praticarle, vi sono invece alternative in termini sia di prospettiva politico-culturale sia di dispositivi e di pratiche. Mi riferisco alle tecnologie conviviali, il cui scopo sono condivisione paritaria della conoscenza, sviluppo umano equo, cooperazione non competitiva, mutualismo, sostenibilità economica e ambientale, rinnovamento.

Questi dispositivi vanno dal **free software**, ai motori di ricerca non profilanti (per esempio **DuckDuckGo** e **Qwant**), ai **fairphone**. Si rifanno ai concetti di **opensource**, **contenuti aperti**, **creative commons licenses**, diritto all'**anonimato**, oltre che alla riservatezza, e **si contrappongono in modo esplicito al modello tecno-liberista**, fondato sul codice proprietario, sulla rendita da brevetti, sul segreto industriale,

sull'obsolescenza tecnologica esasperata, sull'**estrazione di valore dai dati personali degli utenti sottoposti a profilazione coatta**.

La contrapposizione politicamente utile e significativa, quindi, non è “digitale si” versus “digitale no”, ma quella tra dispositivi digitali a logistica estrattiva, tipici del modello tecno-liberista, e dispositivi digitali a vocazione aperta e decentralizzata, non profilanti. Se i primi indirizzano infatti verso l'accettazione e l'adattamento allo status quo, i secondi possono andare in una direzione emancipante. È quindi necessario che il personale della scuola li conosca, per prefigurare e collaborare a costruire condizioni professionali e didattiche molto diverse da quelle attuali.

Utilizzare e far conoscere (anche) le tecnologie conviviali nei continui **corsi di formazione** massivi per i docenti permetterebbe infatti di:

- cogliere opportunità collettive, operative, cognitive e culturali di inclusione e partecipazione e di estensione e prolungamento nel tempo delle capacità umane;
- contrastare l'impatto ambientale dei dispositivi a **immaterialità mistificata**;
- restituire, almeno parzialmente, Internet alla sua funzione di **infrastruttura senza confini, pubblica, sede di intelligenza collettiva aperta** e arcipelago di punti di enunciazione, senza gerarchie di potere epistemologico, economico e logistico;
- praticare una didattica autenticamente sperimentale, con ipotesi definite e impieghi in contesti i cui bisogni formativi siano stati rilevati con attenzione;
- scegliere di volta in volta i dispositivi più adatti alla situazione in cui si opera, analizzando con attenzione le alternative;
- indebolire la visione e le pratiche mainstream, utilizzando, costruendo e diffondendo invece un linguaggio autodeterminato, ovvero analitico, con significato davvero professionale e capace di demistificare

l'approccio tecnocratico e il tecno-entusiasmo acritico;

- riaffermare, più in generale, il diritto all'autodeterminazione professionale, intellettuale e culturale, collettiva prima ancora che individuale.
- prestare specifica attenzione alla potenziale dequalificazione dell'agire cognitivo da parte dei dispositivi impiegati.

Tra queste potenziali dequalificazioni si colloca certamente la sostituzione – anche parziale – degli insegnanti con dispositivi di intelligenza artificiale, che si configurerebbe come impoverimento delle relazioni umane e della creatività. Più in generale, va colto che, avendo prodotto **mega-macchine predittive fondate su modelli a correlazione statistica**, l'approccio tecno-liberista magnifica l'efficacia della traduzione di processi complessi in materiale computabile, in nome dell'efficacia. È necessario invece avere come focus la decostruzione dell'IA, ovvero:

- chiarire che la riduzione statistica e la ricerca della computabilità sono vincoli, la cui accettazione acritica spinge a naturalizzare e perpetuare il modello socio-economico corrente, a immaginare il probabile anziché il possibile, il modificabile;
- denunciare l'agire oligopolistico delle corporation di settore, le cui capacità di elaborazione di BigData e di costruzione di BigCorpora dinamici dipendono da una potenza di calcolo e infrastrutturale completamente fuori dalla portata delle risorse di altri soggetti;
- abituarsi a porsi e a porre ogni volta domande in campo etico: non solo “cosa?” e “come?”, ma anche “perché (finale e causale)?” e “se”, inteso come vaglio delle potenziali conseguenze, senza dare nulla per scontato;
- praticare il dialogo, il confronto, la cooperazione e il mutualismo, scrollandosi di dosso ogni forma di gerarchizzazione professionale tecnocratica.

La costruzione di una “cultura tecnologica alternativa”, fondata sui

dispositivi digitali a vocazione conviviale, può puntare a ulteriori sviluppi.

In primo luogo, possiamo immaginare una autorialità digitale sostenibile, individuale o, meglio!, collettiva, che:

- impiega prioritariamente software libero e contenuti aperti;
- controlla i flussi di dati messi in movimento dai dispositivi e privilegia quelli che non hanno vocazione profilante;
- cura la compatibilità dei propri elaborati con qualsiasi sistema operativo potenzialmente in possesso degli utenti;
- preferisce e valorizza tempi di elaborazione brevi;
- ricerca, costruisce, tesaurizza e diffonde schemi operativi rapidamente comprensibili, altamente replicabili proprio perché il loro riconoscimento immediato è un valore aggiunto per autori e fruitori.

L'autorialità digitale sostenibile può essere ulteriormente articolata in due ideal-tipi:

- diretta;
- di secondo livello.

Con *autorialità diretta* intendo la progettazione e la realizzazione *in prima persona*– individuale e collettiva e quindi mutualistica (collegiale) – di materiali multimediali; questa modalità richiede la piena consapevolezza di alcuni aspetti fondativi del rapporto operativo e cognitivo con i materiali su supporto digitale:

- l'elasticità e la malleabilità (ad esempio: cancellazione del testo, inserimento del testo, taglia-e-incolla e tutte le operazioni di rifinitura, correzione, integrazione, riduzione e così via) dei dati e delle informazioni su base digitale permettono (ovviamente nel rispetto del diritto d'autore) di manipolarli con semplicità ed efficacia; in particolare, sottolineo la possibilità di procedere per perfezionamenti successivi ed eventuali riadattamenti;
- la convergenza su supporto digitale di informazioni di tipo diverso

(testi, audio, immagini, filmati, animazioni e così via) e la loro gestione mediante l'interoperabilità con dispositivi diversi per vocazione ergonomica (smartphone, tablet, PC) e sistema operativo facilitano la produzione di materiali multimediali e multimodali (per esempio: lo stesso file può essere stampato su carta e in braille, essere letto da sintesi vocale; essere letto su ebook reader e così via);

- sono richiesti un approccio crossmediale (adattamento dei contenuti al canale scelto) e un'impostazione transmediale (traduzione dei contenuti in tutti i canali possibili); a questo aspetto possono contribuire i **dispositivi di intelligenza artificiale generativa text2image, text2video e quelli di riempimento generativo** (integrazione di immagini esistenti) e di **produzione di sommari testuali di flussi audio-video** mediante elaborazione delle trascrizioni automatiche);
- la riproducibilità a costi marginali prossimi a zero consente – oltre ovviamente alla distribuzione – di concepire ed elaborare più versioni dei medesimi materiali, per esempio con differenti gradienti di difficoltà;
- l'illimitata estendibilità ipermediale di quanto realizzato ne consente l'integrazione, in particolare mediante l'accesso a dati e informazioni residenti in rete con i link, anche mediante QRcode, ponte tra contenuti digitali e materiali analogici;
- molti ambienti digitali mettono a disposizione degli utenti ampi repertori a cui attingere per strutturare, articolare, comporre e stimolare il proprio lavoro; in parecchi casi è possibile incrementare le collezioni date mediante la produzione di propri template (modelli); l'intelligenza artificiale generativa può aggiungere altre risorse;
- molti ambienti digitali si caratterizzano per la taskificazione (scomposizione, evidenziazione, proceduralizzazione) dell'operatività necessaria per produrre prodotti complessi, facilitando l'empowerment degli utenti; caso tipico è il word processing: struttura, bozza, layout di stampa, focus sono, per esempio, visualizzazioni diverse del testo, a cui corrispondono fasi diverse del processo di scrittura

- come già accennato, contenuti aperti e free software mettono a disposizione una gamma di funzionalità molto ampia sul piano operativo e qualificata sul piano etico e professionale, anche in termini di consumo culturale consapevole ed emancipato.

L'**autorialità di secondo livello** costituisce un'altra articolazione delle possibilità di mediazione culturale e didattica; probabilmente più frequente, frequentata e frequentabile della produzione in prima persona, questa modalità prevede **scelte consapevoli** e ragionate a proposito di contenuti digitali raggiungibili via rete, oltre che autoprodotti, secondo 4 assi fondamentali:

- selezione dei materiali più convincenti perché attendibili, comprensibili, completi, significativi;
- strutturazione dei materiali selezionati con **modalità e forme di rappresentazione** utili ed efficaci rispetto a contesto e intenzione didattica;
- adattamento dei materiali mediante segmentazione, integrazione, commento, estensione ipermediale;
- associazione ai materiali di percorsi di rielaborazione attiva.
Insomma, una dimensione professionale auto-determinata, democratica, emancipatoria e inclusiva è possibile.

4 Replies to “Contro la deriva della digitalizzazione subordinata e subordinante”

Lascia un commento

I predatori della scuola sperduta

di Marco Guastavigna

A essere ottimisti oltre che precisi, qualcuno che ha messo sotto accusa l'espedito c'è: succede ripetutamente che una piattaforma di "intelligenza artificiale" – l'aggettivo "generativa" è andato disperso nella ricorsiva trivializzazione concettuale a cui abbiamo tristemente assistito in questi ultimi due anni – di supporto all'attività didattica ti dia un accesso free e che tu lavori (gratis) a rendere più chiare le esigenze e mirate le soluzioni proposte dall'azienda di turno. Del resto, questa è la condizione che da sempre caratterizza i test delle versioni beta di un software: non siamo di fronte a una vera e propria novità, insomma, perché reclutare collaudatori tra i lavoratori entusiasti è sempre stato facile e, almeno apparentemente, indolore.

E così sono una quantità considerevole gli insegnanti che si allenano a usare dispositivi generatori potenziali – appunto! – di slide, lezioni, mappe mentali (confuse come da tradizione pluridecennale con le concept map), unità di apprendimento, sintesi, quiz, cruciverba, testi a vario titolo adattati, prove d'esame, pianificazioni temporali, immagini, oggetti da colorare, flashcard, guide per scrivere saggi e chi più ne ha ne metta, fino a canzoni e barzellette, in una sorta di albero della cuccagna pedagogica. In questo contesto sono in vigore tre indiscussi assiomi: è garantito l'approccio innovativo, inteso ovviamente come scopo e non come dispositivo di mediazione, si risparmia tempo, si va al passo con il progresso.

Il marketing è martellante: brandelli avanguardisti di istituzioni, cultori di sloganistici anglismi, lobby di dirigenti carrieristi, le suddette piattaforme, molte case editrici – in particolare quelle simbiotiche con le pratiche scolastiche di basso profilo, che hanno la banalizzazione come asset strategico –, formatori più o meno improvvisati.

Galvanizzati dagli investimenti nell'ambito del PNRR, rivolti a plasmare un'istruzione subalterna al capitalismo cibernetico, promettono tutti la medesima cosa: una guida pratica al futuro, inteso come totemizzazione delle tecnologie digitali. Ovviamente a distanza, 365, 24/24, 7/7: *bonus docenti non olet!*

Oltre a interviste spesso imbarazzanti e qualche volta addirittura condotte sotto l'ombrellone estivo, sulla rete del social business è possibile imbattersi in varie forme di propaganda delle iniziative di formazione e di fornitura di servizi dei grandi player internazionali e di sub-servizi delle aziende di scopo nate in scia. Tra di essi spiccano i surreali annunci di attestazioni della partecipazione a corsi di ben 2 (sic!) ore sull'AI a scuola, verificate da domande a matrice pubblicitaria, il cui obiettivo è l'addestramento a un ambiente freemium in cerca di clienti. Gli acquari professionali di questo tipo sono in genere completati da una “comunità” (abuso linguistico impunito, tipico dell'epoca attuale) dedita tra varie amenità allo scambio chiavi-in-mano delle UDA, ovvero a celebrarne la riproduzione tecnica caratterizzata da costi marginali azzerati e da serietà professionale destituita. Senza comprendere che questa modalità va nella direzione della standardizzazione alienante delle prestazioni professionali, perché riduce il contesto a ordine e tipo di scuola e l'interattività a quella con il dispositivo scelto per l'occasione. E non assegna alcun valore vero alla soggettività degli insegnanti e degli studenti e al loro insieme di relazioni, *riducendo la mediazione didattica a proprietà tecnica dei materiali di apprendimento*, posizione che neanche il più retrivo degli editori di libri di testo tradizionali aveva mai sostenuto.

Va detto anche che le resistenze a qualsivoglia cambiamento per amore dell'inerzia restano così diffuse – e spesso pretestuose – che non è strano che vi sia chi pensa che certe forme di “innovazione” siano virtuose. Va ricordato anche che il brodo di coltura di questi esiti sono i processi di gerarchizzazione funzionale cominciati con l'istituzione

della figura del dirigente scolastico e quelli di dequalificazione del profilo professionale messi in atto in piena continuità dalla governance degli ultimi decenni, che nel caso delle tecnologie digitali si incontrano nella spudorata (oltre che sessista) graduatoria Novizio (...) Pioniere, pienamente esemplificativa di una visione assolutizzata e tecno-normativa, fondata sull'imposizione e sul controllo e ostile a qualsiasi autentica emancipazione.

Insomma, dobbiamo ammetterlo, se vogliamo combatterlo: siamo di fronte a un vero e proprio smottamento professionale. Da una parte erogatori di saperi tendenzialmente tossici, dall'altra impiegati esecutivi dell'istruzione, ai quali non interessa ideare, ma pianificare, non appartiene elaborare, ma riprodurre. Avendo per contro l'ardire di usare compiaciuti per operazioni meccaniche e ripetitive il verbo “creare” e tutte le sue possibili derivazioni. Del resto, uno dei più grotteschi corollari dei postulati efficientisti dell'uso dell'IA (generativa) nella didattica è l'hype dell'incremento della creatività, che funziona come straordinario alibi cognitivo e culturale.

A determinare la nocività di queste (presunte) competenze professionali, per altro, non è soltanto il presupposto iniziale, ovvero l'idea che il modello tecno-liberista fondato su oligopoly energivori sia l'unico possibile e auspicabile. A dequalificare le modalità di formazione e di autorialità didattica in atto non sono solo la superficialità e l'insipienza con cui sono definiti i quadri concettuali. Vi sono anche motivazioni più specifiche.

Sono appena state rilasciate le “*Linee guida per l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche*” del MIM, che puntano a rafforzare la competitività del sistema di istruzione nazionale mediante il suo adattamento alla realtà che cambia e a rendere gli studenti leader capaci di definire il rapporto dell'IA con la società. Per raggiungere questi obiettivi, dichiaratamente subalterni a

un modello di società e di cultura che esaltano l'utilitarismo individualista, il documento presenta un florilegio di esemplificazioni generiche e banali. Lo stesso approccio, per altro, caratterizza anche la sempre più diffusa *manualistica*.

Nulla di strano, considerato che uno dei peggiori retaggi della fase esplorativa delle prime chatbot, oltre alla persistente riduzione di tutti i dispositivi di intelligenza artificiale generativa alle diverse versioni di ChatGPT free, è la presunta centralità del prompt engineering, a suo tempo rinforzata dalla risibile idea della didattica conversazionale, cavallo di Troia con cui alcuni accademici hanno colonizzato e accentuato il dibattito epistemologico pubblico, con l'immediata adesione di reti di scuole e istanze affini, che si sono opportunisticamente allineate. Questi rigurgiti epistemologici continuano a presentarsi e hanno dato e tuttora danno origine a pubblicazioni – le più sfacciate addirittura su carta stampata – che vengono pubblicizzate come imperdibili collezioni di “imbeccate” straordinarie, in grado di coprire l'intero spettro delle necessità e delle opportunità della didattica quotidiana.

Si tratta in realtà di veri e propri monumenti alla creduloneria: il loro target non sono solo dirigenti e docenti, ma pure i genitori, con cui si sostiene la possibilità di tracciare già in questo momento un bilancio compiuto delle esperienze, definire di conseguenza un syllabus significativo e completo e convergere su indicazioni-panacea stabilizzate. L'abilità di questi soggetti sta nello spacciare il proprio sapere e il proprio saper fare come una sorta di scaffalatura culturale e operativa completa, conoscere la quale è necessario e sufficiente.

Niente di più falso di questo vergognoso corto circuito formativo e professionale, che per altro viene incontro alla necessità e alla voglia di molti di illudersi che per recuperare il controllo della situazione bastino conoscenze e pratiche limitate. I dispositivi di intelligenza artificiale

generativa si stanno infatti sempre più configurando come apparati logistici della conoscenza, ovvero come infrastruttura trasversale destinata a permeare l'insieme della comunicazione digitale in modo dinamico. E quindi le aziende sono costantemente impegnate in monitoraggio, feedback, adattamenti, assestamenti, perfezionamenti, estensioni, nuove proposte e così via, che rendono velleitario, fallace, dannoso e quindi disonesto proporre ora canoni, curricula e ogni altra sfaccettatura in termini definitivi. Chi lo fa è in cerca di lucro e di visibilità o di entrambi e sta contrabbandando per "futuro" il "passato" del "presente".

Basta pensare alla deep research: qualcuno la vede come un potenziamento intellettuale, qualcun altro come un tradimento intellettivo. O al coding supportato dai dispositivi in modo dialogico: c'è chi lo vede come un'estensione delle opportunità di riflessione e chi come una distruzione di profili professionali. Prima di avere l'arroganza e l'ingenuità di definire e imporre framework di riferimento è necessario a mio giudizio utilizzare in prima persona i dispositivi che via via si affacciano sul mercato della conoscenza nelle proprie attività culturali, confrontando in gruppi di lavoro intellettuale sperimentale le esperienze, gli esiti, le difficoltà e così via. Solo una massiccia campagna pubblica di esplorazione dei dispositivi e di decostruzione di processi, meccanismi e background renderebbe credibili le decisioni a proposito di se e come impiegare queste risorse nella didattica. Senza dimenticare la questione dei costi delle licenze, al momento bellamente ignorato dai più.

E qui è d'obbligo coinvolgere nuovamente i tecno-feudatari dell'accademia. Avendo occupato, come già accennato, lo spazio del dibattito pubblico con iniziative di auto-investitura immediatamente tradotte in pubblicazioni, in scambio di inviti e in citazioni reciproche, hanno soffocato nella culla ciò che strumentalmente dichiarano come finalità generale, ovvero un approccio critico ai dispositivi. La

caratteristica principale dei tentativi di sistematizzazione precoce attualmente sul mercato (non è una metafora, NdR) è infatti la presentazione dei punti di partenza come punti di arrivo. Il problema dell'uso etico dei dispositivi, per esempio, è considerato a carico degli utenti e viene pertanto individuato come tema per insegnamento e apprendimento, da perseguire nella nuova dimensione della media education o come pilastro delle new literacies, le forme assunte dalla scaffalatura nel contesto universitario. Del resto, nessun accademico che si rispetti potrà mai determinare attriti con le corporation digitali affermando che questioni come questa vanno risolte in modo preliminare, in termini politici, e quindi in sede di progettazione, e che quest'ultima deve essere aperta e trasparente, così come il vaglio della sostenibilità energetica e ambientale.

Non è facile indicare almeno qualche sentiero con cui tentare di uscire da questa situazione. Quello che è certo è che l'illusione di una didattica neutra, progressiva o intrinsecamente emancipatoria deve essere consapevolmente accantonata.

Questa visione non è nichilista: è necessario infatti saper e voler riconoscere la funzione adattiva e di riproduzione delle disuguaglianze e delle logiche del capitale assunta dalla forma attuale dell'istruzione sempre più a egemonia neoliberale, di cui la “questione digitale” è probabilmente – e da decenni – il fulcro.

Mi rivolgo quindi in primo luogo a coloro che impiegano le proprie energie a una discussione tutta interna all'istruzione: dobbiamo abbandonare la tentazione di conquistare uno spazio nella governance e invece riaprire il dibattito pubblico, per imporre – e imporci! – una discussione politica sulla logistica della conoscenza come risorsa dell'economia di mercato e della competizione individualistica e andare invece nella direzione del sapere come bene comune e dei dispositivi digitali come servizi universali sostenibili, aperti e mutualistici.

Lascia un commento