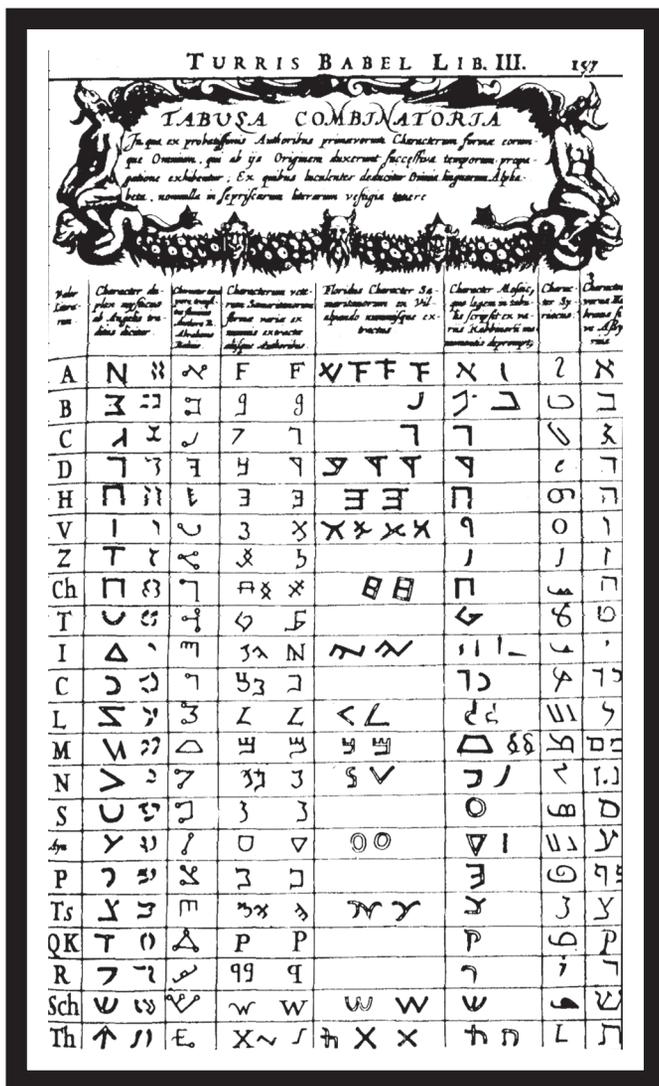


heteroglossia

Dossiers e Strumenti



eum x quaderni

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento:

I dottorandi incontrano gli autori del *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*
(Zarate, Lévy, Kramsch)

Atti del seminario dottorale in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali (P.E.F.Li.C.) 25-26 Marzo 2010

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia - Dossier e Strumenti - n.s. n. 11 | 2011

Quaderno della Sezione Linguistica del Dipartimento di Studi su
Mutamento Sociale, Istituzioni Giuridiche e Comunicazione

Comitato di redazione:

Hans-Georg Grüning
Danielle Lévy
Graciela N. Ricci
Armando Francesconi
Mathilde Anquetil

Comitato scientifico:

Lisa Block de Behar
Aline Gohard Radenkovic
Karl Alfons Knauth
Claire Kramsch
Hans-Günther Schwarz
Manuel Ángel Vázquez Medel
Geneviève Zarate

Isbn 978-88-6056-297-5

©2012 eum edizioni università di macerata
Centro Direzionale, via Carducci 63/a - 62100 Macerata
info.ceum@unimc.it
<http://eum.unimc.it>

Stampa:
stampalibri.it - Edizioni SIMPLE
via Weiden, 27 - 62100 Macerata
info@stampalibri.it
www.stampalibri.it

Danielle Londei risponde a Cristiana Cervini

Attorno alle tecnologie nel processo di apprendimento linguistico-culturale

Il concetto di autonomia come principio pedagogico avvalendosi delle tecnologie per l'apprendimento linguistico-culturale, verso il quale sembrano orientarsi decisamente i sistemi educativi, non può mancare di farci riflettere su come sviluppare armoniosamente l'educazione interculturale degli studenti che verranno "sottoposti" a questo nuovo orientamento della didattica delle lingue.

Il nostro proposito sarà quello di considerare alcuni elementi correlati più o meno direttamente a questi nuovi percorsi in cui le tecnologie - pur essendo già ampiamente presenti nella vita quotidiana degli studenti - verrebbero ad acquisire nel processo di apprendimento una forma di *imprinting* determinante per il loro futuro, che andrebbe al di là della loro formazione universitaria.

Internet ci rende stupidi?

Dove va oggi l'istruzione? Non si tratta di una domanda da poco. Una democrazia si regge o cade grazie al suo popolo e al suo atteggiamento mentale e l'istruzione è ciò che crea quell'atteggiamento mentale. Oggi assistiamo a cambiamenti radicali nella pedagogia e nei programmi, sia nella scuola che nelle università, cambiamenti sui quali non si è riflettuto a sufficienza.

La maggior parte dei paesi moderni, ansiosi di crescere economicamente, hanno cominciato a pensare all'istruzione in termi-

ni grettamente strumentali, come a una serie di utili competenze capaci di produrre un vantaggio a breve termine per l'industria, per l'economia, e in generale in una visione competitiva e si è forse perso di vista il futuro dell'autogoverno democratico.

In questo nuovo "habitus" s'inserisce l'oggetto strumentale rappresentato dall'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e delle nuove tecnologie verso l'autoapprendimento. L'enorme impatto delle tecnologie nella narrazione, nel coordinamento politico, nell'organizzazione quotidiana, nell'azione individuale si è verificato così velocemente che le domande sulle conseguenze culturale e intellettuali sono rimaste ancora senza risposte. Questa problematica si acutizza se la consideriamo dal punto di vista dell'educazione/formazione/insegnamento/apprendimento online delle lingue. Ma prima osserviamo da un punto di vista più ampio.

Che cosa accade alla memoria, alla ricerca, alla filosofia, ai saperi nell'era di Internet? Remo Bodei, professore di filosofia, rispondeva in un'intervista alcuni anni fa: «Immerse nella rete, le persone hanno l'esperienza di un iperpresente nel quale tutte le conoscenze sono accessibili. Ma accessibili nello stesso tempo. È un'enorme ricchezza e un cambio di prospettiva». Troviamo documenti e materiali senza difficoltà, ma questi non sono contestualizzati. Troviamo un web della consultazione facilitata da Google, da iTunes, da Bing... al quale si aggiunge il web della segnalazione: la vita quotidiana su Facebook, su Twitter... Si diventa così dei "conversatori" con gli "amici" nel momento in cui si danno agli altri suggerimenti, impressioni, opinioni. È un livello dello scambio di conoscenze che ne produce meno di quanto ne faccia circolare.

Chi ci sa fare, ne emerge con la mente più aperta; chi si chiude tra i soliti amici culturalmente omogenei, perde un'occasione. C'è bisogno quindi di migliorare la nostra consapevolezza delle qualità e dei difetti di Internet. Ma si può dire che questo riduca la profondità culturale? Nicholas Carr¹ ha ragione a domandarsi

¹ Carr N., *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*,

se per caso Google ci renda più stupidi? John Brockman, anima del sito web Edge, ha organizzato all'inizio del 2010 il suo annuale dibattito online intorno alla domanda: "In che modo Internet sta cambiando il nostro modo di pensare?". È una domanda volutamente ambigua, perché riguarda sia quello che pensiamo, sia i nostri percorsi cognitivi. E che ci induce a sottolineare che Internet non è il web. Oggi si telefona, si gestisce il traffico aereo, si governa la logistica mondiale con Internet e anche in questo modo Internet cambia il nostro modo di pensare e lo cambierà ancora di più in futuro.

Già, che cos'è Internet? Un generatore di cultura o la conseguenza di una cultura? Possiamo dire soprattutto quello che non è: non è Google, non è Wikipedia, non è Facebook. Non è il web. Non è un mezzo di comunicazione. È tempo di abbandonare la retorica del giudizio su Internet come se si dovesse analizzare l'esistenza di un mondo mediaticamente fatto solo di Internet. In realtà, esiste un mondo nel quale le informazioni, i racconti e i messaggi viaggiano su un vero e proprio ecosistema mediatico, nel quale ogni elemento è connesso a ogni altro e dove ogni partecipante può coltivare la sua visione del senso delle cose. Il fondamento di Internet è semplice: riorganizza il modo in cui si sceglie a quali informazioni accedere. Favorisce chi fa e impone di fare di più. Ecco allora che in questa ottica l'apprendimento in autonomia online potrebbe trovare una sua giusta giustificazione e sembrerebbe spazzare via le preoccupazioni che accompagnano questi nuovi orientamenti dell'apprendimento.

Computer in aula

Di questi tempi bisogna premettere a una discussione su scuola, cervello e nuove tecnologie, una sfilza di robuste dichiarazioni di intenti: «Attenzione, sono critico ma non sono luddista! Le nuove tecnologie sono fondamentali! Come è fondamentale

capire come il cervello si adatta alle sue estensioni tecnologiche». Abbiamo a che fare con un paesaggio a molte dimensioni.

Come la neuroestetica, la neuroeducazione è un programma di ricerca fatto di risposte roboanti, ma quali sono le domande? Se non si caratterizzano in modo adeguato i comportamenti sotto esame non si sta rispondendo a nessuna domanda scientifica sulla spiegazione dei comportamenti. Lo studio neurologico della dislessia e dell'incapacità di produrre frasi grammaticali o del "piacere di imparare" non esiste senza una caratterizzazione funzionale di questi fenomeni, che è appannaggio delle scienze cognitive. Le discussioni attuali sono soprattutto sui mezzi. Ma riflettere sui mezzi e non sui fini significa accettare senza discussione che si sia già optato sui fini. La normativa implicita è quella del successo scolastico: la scuola fornisce una specie di servizio di *training* o magari di *coaching* - e questa sembra essere l'orientamento dominante nell'*e-learning* - per estrarre migliori *performance* dai suoi studenti.

Ma che cosa succede a voler troppo misurare? La legge di Campell² dice che l'ufficializzazione di un sistema di misura ha l'effetto perverso di imporre comportamenti strategici. Così se lo scopo di un sistema educativo è che gli studenti riescano a passare un certo tipo di esame, il sistema si adatta e tralascia l'insegnamento di materie potenzialmente importanti che non sono valu-

² Nel 1976, Donald Campell, scienziato sociale sperimentale e autore di numerosi studi di metodologia, formulò quella che poi è stata ribattezzata come "legge di Campell". Più che di una legge si tratta di un messaggio di precauzione indirizzato a chi utilizza indicatori quantitativi per prendere delle decisioni. Secondo Campell, più un indicatore quantitativo sociale è utilizzato per prendere una decisione sociale e vincolante più esso è soggetto alle pressioni di corruzione da parte degli agenti coinvolti avendo come conseguenza che l'indicatore corromperà il fenomeno stesso che intendeva monitorare. L'esempio citato da Campell è quello dell'uso dei test di valutazione per studenti utilizzati per giudicare la validità della loro scuola. Il messaggio è chiaro: quando si ha a che fare con indicatori quantitativi che devono monitorare un fenomeno sociale e allo stesso tempo esserne la base di valutazione delle attività del soggetto (individuale o collettivo), bisognerà tenere in considerazione il comportamento strategico del soggetto. La legge di Campell, quindi, non è altro che l'espressione di una "corsa agli armamenti" tra i valutati e i valutatori, dove i dati quantitativi sono oggetto di manipolazioni per via della loro opacità e comprensione di questioni spesso complesse.

tate all'esame, come ad esempio la dimensione culturale in un insegnamento linguistico funzionale in un approccio cosiddetto "comunicativo".

All'inverso della famosa legge di Moore³, i processori nei computer che si trovano in una qualsiasi scuola, in una università hanno meno della metà della velocità di quelli che si trovano in commercio nello stesso momento. Di fatto, lavorare con loro è come lavorare con una macchina del tempo. Sembra perfettamente surreale continuare ad "auspicare l'introduzione di nuove tecnologie nella scuola" fino a quando la legge di Moore è valida e c'è una qualche forma di progresso informatico.

Ma se l'insegnante non ha l'obbligo di "essere al passo" con la tecnologia, deve forse competere con essa? Anche qui, stiamo attenti alla normatività nascosta: i computer sono vicini all'*optimum* ergonomico e se prendi in mano uno smartphone e lo maneggi, scopri da solo come si usa. Quindi da un lato non ti serve un insegnante che ti specifichi come usarlo e dall'altro non c'è competizione possibile con un sistema ergonomicamente ottimale.

Servirebbe invece una robusta dose di comprensione teorica delle tecnologie: spiegare che cosa è un algoritmo, in che modo gli algoritmi di Google determinano il design e in che modo quest'ultimo determina poi le scelte di chi usa le tecnologie. Servirebbe spiegare come si pagano a distanza di anni certe scelte di design riciclato nel grande copia-incolla della costruzione del software. Paola Antonelli⁴, una curatrice del MoMa di New York, prevede che nel futuro ci sarà una distinzione tra design teorico e

³ La "legge di Moore", prende il nome dal co-fondatore di Intel Gordon Moore, afferma "le prestazioni dei processori e il numero di transistor a esso relativo raddoppiano ogni 18 mesi". Nel corso degli ultimi decenni gli enormi passi avanti che sono stati fatti nelle tecniche produttive hanno confermato tale legge. La crescita esponenziale ha sempre una fine. I limiti fisici e la continua crescita dei costi produttivi rappresentano i due elementi che potranno quindi mettere la parola fine alla legge di Moore.

⁴ Antonelli P., Juncosa Vecchierini P., *Design and the Elastic Mind*, N.Y., Moma Ed., 2008.

design applicato, e la scuola potrebbe anticipare utilmente questa tendenza.

Il design teorico dice che il design applicato è di corto respiro quando non sfrutta le potenzialità della tecnologia e cerca semplicemente di dare una veste elettronica alle vecchie situazioni d'insegnamento. L'immaginazione si ferma dinanzi al quadretto di una classe in cui il banco è sostituito da un terminale, la lavagna d'ardesia da una elettronica. Da questi rischi ci dobbiamo difendere e le scelte metodologiche dell'apprendimento in autonomia dovranno andare a fondarsi su basi pedagogiche prima che tecnologiche.

Cultura/comunicazione e autonomia

Cultura intesa come insieme di comportamenti integrati e incorporati e *comunicazione* sono indissociabili e la comprensione dell'una permette la comprensione dell'altra. La comunicazione potrebbe essere considerata, in senso lato, come l'aspetto attivo della struttura culturale. Si intende dire che la cultura e la comunicazione sono termini che rappresentano due punti di vista o due modi di rappresentare l'interazione umana strutturata e regolare. In "cultura", l'accento è posto sulla struttura, in "comunicazione" sul processo. Così insegnare a incontrare una cultura straniera consiste nell'insegnare da un lato una struttura e dall'altro i processi di attribuzione di senso e, infine, le componenti della relazione.

Così l'approccio sistemico permette di rilevare i nuclei strutturali di un sistema culturale: l'organizzazione del tempo, dello spazio, del linguaggio verbale e non verbale...

Questi concetti di sistemi e questi processi hanno una portata maggiore nelle scienze umane perché mettono l'accento sulla complementarità di una norma sociale e della scelta individuale irriducibile alla struttura. Ogni individuo può così situarsi all'interno di un sistema normativo che ha una possibilità di scarto più o meno grande. La scelta è veramente possibile soltanto se la

persona conosce il sistema di riferimento. Lo studente deve quindi imparare a costruire la logica di un sistema culturale diverso dal suo. Inoltre, deve essere consapevole che questo sistema non è la realtà ma ne è una costruzione sociale: si tratta sempre di afferrare le rappresentazioni che un gruppo si dà della propria organizzazione. Siamo già nell'analisi del discorso di un sistema ideologico: «La culture, pas plus que le langage ne produit la réalité. Elle la crée». Sempre Louis Porcher aggiunge: «La culture, c'est le sujet individuel qui la vit, l'incarne, la porte». Importante è quindi che gli studenti siano sensibilizzati alle nozioni sulle quali si innestano dei significati, che possano intravedere la possibilità di divergenze d'interpretazione. I concetti di ordine e di selezione aiutano la costruzione di questa ricerca di comprensione dell'altro.

Questo percorso ha il vantaggio di considerare il sistema come anche la relazione, di associare un procedimento sociologico e semiotico alla psicologia e di situare il soggetto al centro delle preoccupazioni pedagogiche.

Nessuna preparazione che consista nel descrivere in partenza tale o tal'altra cultura di accoglienza è valida, visto che la comprensione è tutta da costruire nell'istante presente dello scambio. Invece di fornire una descrizione, si tratta piuttosto di aiutare gli studenti a essere autonomi e maturi nella relazione. Saper osservare, essere in ascolto, interrogare il partner sulle sue priorità, rimettere in questione le proprie classificazioni sono competenze da mettere in opera *hic et nunc* e da ripetere senza tregua. Si tratta di competenze relazionali e non di una somma di conoscenze. Solo così si potranno raggiungere gli obiettivi di una pedagogia della comunicazione interculturale. Potranno le nuove tecnologie fornire strumenti innovativi per questo fine? Tocca agli elaboratori di programmi didattici riuscire a non farsi condizionare e sapere invece padroneggiarle per i loro fini. La ricerca-azione nel campo della comunicazione interculturale mediato dal computer, l'ICFLE, come anche i lavori condotti nell'ambito della cognizione situata e distribuita insistono sul ricorso agli manufatti numerici.

«Dove finisce la mente e dove comincia il mondo?». È passato più di un decennio da quando due noti filosofi, Andy Clark e David Chalmers, si posero questa domanda nel saggio *The extended mind*⁵, criticando l'idea che i processi mentali dovessero sempre essere collocati nel corpo dell'individuo che li intrattiene, e in particolare nel suo sistema nervoso centrale; al contrario, per questi due autori la cognizione è (spesso) qualcosa che travalica il cervello e si diffonde nel mondo.

Come si può ben immaginare, la tesi della Mente Estesa (ME) non ha mancato di suscitare reazioni e di dar vita a un dibattito di notevole interesse. Tra le questioni discusse, due emergono con particolare evidenza; la prima verte sulla critica del cosiddetto "Principio di Parità", che equipara risorse cerebrali, corporee e ambientali, individuandole come cognitive esclusivamente sulla base del ruolo da esse ricoperto nei processi mentali. La seconda questione ha a che fare con la natura dei veicoli esterni: dobbiamo davvero riconoscere che essi svolgono un ruolo costitutivo nei vari processi cognitivi, come sostiene ME, oppure, più prudentemente, ci basterà dire che essi svolgono un ruolo causale ma che a rigore non sono propriamente parte del processo? La risposta è tutt'altro che banale e non può mancare di interessarci nell'ambito del rapporto cultura/comunicazione.

Sembrerebbe che in ME convivano due anime: la prima è legata a una particolare lettura dell'idea che i processi cognitivi siano sostanzialmente una questione di elaborazione dell'informazione, e che negli esseri umani parte dei compiti computazionali sia delegata a strutture extra-cerebrali (che comprendono a vario titolo linguaggio, mappe, segnali, cartelli, calcolatori e altri dispositivi "intelligenti"). La prima anima conduce ME verso questioni di grande rilievo relative all'importanza della tecnologia per la nostra natura di esseri umani dotati di menti che travalicano i confini biologici. Una questione già discussa da Clark nel volume

⁵ Clark A., Chalmers D., *The Extended Mind*, (1998), ristampato in *Philosophy of Mind Classical and Contemporary Reading*, Oxford, Oxford University Press, 2002.

*Supersizing the Mind*⁶, nel quale, in polemica col modello della mente come uno spazio mentale chiuso (questo sostenuto dalla seconda anima di ME), difende l'estensione culturale dell'identità umana.

Se la prima anima di ME è tecnologica, la seconda è più biologica: non trascura gli artefatti culturali, ma si concentra sulla manipolazione incorporata nell'ambiente.

Qualunque sia l'esito di questa discussione in atto, è certo che il dibattito è tra i più interessanti della recente filosofia delle scienze cognitive e che, per quanto ci riguarda, nell'ambito della didattica delle lingue-cultura, la questione dell'autoapprendimento ci costringerà a riconsiderare gli aspetti cognitivi in un'ottica più o meno ampia.

Queste diverse considerazioni attorno a elementi costitutivi della ricerca sui processi di apprendimento linguistico-culturale implicati dalle nuove tecnologie sottolineano la molteplicità e la diversità dei parametri da prendere in considerazione perché questa "rivoluzione" tecnologica nella didattica delle lingue sia innovativa in profondità, rispetti la complessità degli approcci disciplinari da mettere in campo e venga condotta nel rispetto dello studente al quale si riferisce affinché il suo percorso autonomo - parziale o intero - si rivolga *in primis* a un suo armonioso sviluppo cognitivo e culturale.

Così prodotti didattici come *Galanet*⁷ e *Le Français en première ligne*⁸ offrono la possibilità di scambi tra studenti nell'area delle lingue romanze e permettono di concepire, "giocare" e monitorare attività di scambi e interazioni online prodotte nell'ambito di due progetti che hanno evidenziato gli apporti di una mediazione umana che distribuisce la cognizione grazie a una coproduzione di senso. Progetti di questo genere andrebbero sviluppati perché vanno nel senso di un'appropriazione di Internet da parte degli

⁶ Clark A., *Supersizing the Mind: Embodiment, Action and Cognitive Extension*, Oxford, Oxford University Press, 2008.

⁷ *Galanet*, <http://www.galanet.eu/>.

⁸ *Le Français en Première ligne*, <<http://www.w3.u-grenoble3.fr/fle-1-1ligne/index.html>>.

utenti e accentuano la responsabilità del nostro rapporto con la molteplicità, con la diversità e la conoscenza dell'altro.

Danielle Londei
Università di Bologna

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

n.s. n. 11 | anno 2011

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento: i dottorandi incontrano gli autori del *Precis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy, Kramersch)

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil



eum edizioni università di macerata

ISBN 978-88-6056-297-5



9 788860 562975