

PEDAGOGIA DELLA COMPLESSITÀ. LA TECNOLOGIA UMANISTICA

AGON SPORT E CASO

SECONDA EDIZIONE

SCRIPTA WEB 2009

**Indice**

*Introduzione - Clementina Gily*

**Parte Prima - Tecnologia umanistica per la formazione estetica**

Clementina Gily *Tecnologia umanistica*

Hervé A. Cavallera *Della Tecnologia umanistica o delle facili illusioni*

Raniero Regni, *La tecnologia umanistica tra mente e corpo, cultura e scuola*

Marika Guerrini, *Triarticolazione umana ed educazione. Dal pensiero immaginativo al concettuale*

Serena Piscitella, *Formazione estetica e tecnologia umanistica*

**Parte seconda - Scuole a nuove tecnologie per l'educazione**

Mario Morcellini, Ida Cortoni, *Scuola e comunicazione. Una lettura in chiave sociologica*

Maurizio Piscitelli, *I professionisti della comunicazione. Nuove strategie per le professioni del futuro*

Giovanna Annunziata, *Cultural divide e mediazione tecnologica*

Francesco Celentano, *Quando la scuola si mette in gioco*

Giovanna Sommella, *Una scuola multimediale. Innovazione tecnologica e processi formativi*

**Parte terza Media education**

Roberto Giannatelli, *MED: viaggio nella media education in Italia*

Marinella Attinà, *Per una possibile convivenza tra Lara Croft e Biancaneve*

Francesco Pira, *Cellulare a scuola*

Paolo Graziano, *Scrivimi a questo numero*

Maria D'Ambrosio, *Dall'Homo videns all'Homo participans. Media tattili e formazione*

## Introduzione

L'introduzione delle nuove tecnologie nella formazione è una realtà che ha già prodotto molte novità, che meritano un'attenzione complessiva, così da meglio articolare una didattica in sviluppo, come si conviene ad un mondo in così rapida evoluzione. Questo il senso dei convegni sulla *tecnologia umanistica*, che intorno alla discussione di una impostazione tipica della ricerca in corso a Napoli, ha invitato gli esperti dei diversi settori ad esporre il loro modo di impostare il problema del rapporto di educazione e nuove tecnologie. La pedagogia per l'intrinseca natura pratica tende ad articolare le prospettive dell'educazione in relazione ai problemi specifici, trovando ogni volta soluzioni adeguate al presente; ma le attività devono anche essere meditate insieme, così da individuare il rapporto tra vie maestre e deviazioni, e quindi vagliare i progetti da suggerire alla sperimentazione, pronti allo *screening* ed alla modifica *in itinere*. Nel lavoro comune, formazione e ricerca guadagnano nella collaborazione.

Quel che è un asserto comune della pedagogia, è più rilevante per il settore che si occupa delle tecnologie dei media, che si cimentano con una cultura in continuo progresso, con novità di cui è opportuno tenere conto, nell'ambito di quella che viene definita *cultura convergente*<sup>1</sup>, il mondo nuovo che unifica i media in un *continuum*. La nuova definizione di convergenza infatti coglie come il mondo medio non si caratterizzi solo nella diversità delle tecniche, che essenziano il messaggio, come hanno già fatto nella storia la scrittura e l'oralità<sup>2</sup>, la calligrafia e la stampa; ma molto più velocemente di quei cambiamenti, i media hanno portato il mondo dall'individualismo all'intelligenza collettiva<sup>3</sup> senza soluzione di continuità, dando un assetto alla cultura tanto diverso da richiedere continua riflessione.

Nuove sono le caratteristiche, soprattutto per la loro contemporanea azione. L'immagine, la superficie, la frammentazione, la totalità dell'informazione, l'interattività esplicita e indifferenziata si sintetizzano nell'*ordinateur*, il computer, che nel suo nome francese dice tutta la sua funzione mediale, che vorremmo continuare ad attribuirgli: ma in realtà c'è molto di più in queste piccole, onnipresenti, scatole. C'è tutta la logica degli ultimi tre secoli, c'è l'esito della bimillennaria ricerca della lingua universale, c'è il superamento di Babele, delle barriere delle lingue al conoscere nella logica binaria. Un problema contro cui già Epicuro proponeva l'*epiloghismòs*. Figlia delle arti della memoria, che privilegiavano l'analogico, questa logica binaria è assurda nel computer a mirabile punto d'incontro delle logiche della mente. La macchina del sapere di Giordano Bruno.

Vi si esprime l'arte, tutta intenta alla creazione di nuove Muse. Vi si scrive il nuovo testo pluricodificato che alterna parole e immagini in un unico senso, aperto come non mai all'interpretazione ed all'arabesco barocco. La comunicazione universale dell'intelligenza collettiva di Levy crea nuovi modi di affermazione e nuovi problemi. Una socializzazione di rete porta le comunità dei fan tv di *American Idol* (si badi, *American Idol*, la quintessenza del musical) a trovare forme di coalizione che danno corpo a neo-comunità capaci di influenzare costumi ed economia: ci provano senza riuscirci altrettanto bene le politiche democratiche. Il *consumatore sfinge* diventa il protagonista dei pensieri dei venditori e l'incubo dei politici.

---

<sup>1</sup> Cfr. H. Jenkins, *Cultura convergente*, Apogeo 2007.

<sup>2</sup> Cfr. Havelock E., *La musa impara a scrivere*, tr. it., Laterza, Bari 1995, 1987 (1986)

<sup>3</sup> Levy P., *Intelligenza collettiva*, Feltrinelli 1996

Conoscere questa società e queste nuove individualità è un impegno e un desiderio universale. Per la pedagogia, è quel che si definisce un *must*. Addirittura si immagina la nuova scienza, la *texturologia*<sup>4</sup>, dove la *texture* è per l'architetto l'assetto del materiale, che si rivela solo al tatto che tasta per descrivere (Munari): determinare gli aspetti rilevanti del mondo nuovo, le nuove *arti del fare*, le invenzioni del pensiero quotidiano, significa passare al setaccio la visione del mondo ed il senso comune di ognuno e di tutti. Michel De Certeau parla di questa ricerca come un che di non sociologico. Non basta indagare numeri e tendenze culturali: serve lo sviluppo di una interrogazione estetica affine all'etnoantropologia, per proporre domande centrali per intendere, tra mille racconti, il senso di questo mondo dei media in cui la storia veste come l'Imperatore di Andersen, per tutti e per nessuno, nuovi indumenti immaginari.

Il *mondo nuovo*, come diceva Huxley, si è dimostrato un *mondo medio*. È traversato dai media, articolati su categorie comuni, analizzabili da una sorta di fenomenologia dei media. La più grande novità è che le classiche antitesi, soggetto oggetto, Io Altro, tanta parte della cultura tradizionale, della filosofia, della pedagogia, vi si sono consumate, non sono più allo stesso modo di sempre. Nel mondo medio l'antitesi è sfociata nel problema esattamente opposto: risulta troppo poca la distinzione; si fa fatica a capire il mio ed il tuo; quel che è originale e quel che è comune e ripetuto, la citazione è il modello riconosciuto del conoscere e dell'esprimere, si dipana con difficoltà la responsabilità individuale da questo pensare ed agire fatto di post, di incontri nella rete dove l'amalgama è la legge. Sono problemi nuovi, che la tradizione non aiuta ad impostare, specie se si fa riferimento alla formazione che è sempre intessuta nel rapporto di individualità, il luogo stesso della crisi.

La pedagogia, con la sua responsabilità verso le nuove generazioni, è sulla breccia e s'interroga su tutto questo - perché se la formazione, se è autentica, è sempre autoformazione, la pedagogia nasce invece per sopperire all'autodidattismo, per fare da guida nei problemi, per trovare i migliori modi equilibrati, prima che il mondo si assesti da solo, su assi divergenti; per camminare evitando i pericoli eccessivi e prevedibili, fin dove può la solidità degli asserti. Ma non è semplice delineare il modo di questi nuovi equilibri, nel continuo evolversi delle tecnologie e della società che le accoglie ed elabora.

Il problema dei media non può rientrare, perciò, nella pedagogia e nell'insegnamento come una tecnica fra le altre, una materia fra le altre. Anche se non è inutile questa innovazione, se è opportuna l'esplorazione di questo mondo e dell'indispensabile *know-how*, necessario per entrarvi con competenza. Richiede soprattutto una meditazione complessiva, che rifletta sulla consistenza e permanenza dei fini dell'educazione nel *mondo medio*; un termine cui è giusto conservare la sua pregnanza, cara alla filosofia ed alla tradizione, di medio fra gli estremi.

Nel moderno linguaggio pedagogico la formazione nel mondo medio trova un punto fermo nell'idea di *educazione ecologica e termostatica* del sociologo Postman<sup>5</sup>. È capacità tipica della formazione di mediare, contenuti e temperamenti, di agire nel senso specifico di ogni problema trattandolo nella valutazione critica di elementi storici e teorici: come il termostato reagisce all'ambiente, fornendo non sempre caldo non sempre freddo, dando la correzione del difetto dell'ambiente; così l'educazione ecologica si rivolge alla comprensione del mondo per riformulare fini e procedure, evitando di ripetere cose vecchie. Vanno ridefiniti i valori in relazione alla novità del mondo, adeguando le

---

<sup>4</sup> Michel de Certeau, *L'invention du quotidien, I, Arts de faire*, Luce Giard ed., Gallimard 1990 – già edito in UGE, Paris 1980, p. 53, p. 141.

<sup>5</sup> Postman N., *Ecologia dei media*, Armando 1983

didattiche al mondo della cultura convergente; formulando con i docenti e per i docenti una nuova pedagogia.

Tenere le nuove tecnologie a margine degli insegnamenti solo introducendo nuove materie è voler silenziare il senso della rivoluzione in corso nel mondo medio. La televisione attraverso il computer diventa uno strumento di relazione che unisce il mondo in un unico grande dibattito, spesso con una cultura imbarazzante, tanto numerosa nei casi specifici e tanto poco colta da essere spesso largamente sconosciuta al docente. Uno studente intento ad una ricerca si scontra con il problema inusitato di una informazione sconfinata e priva di saggi di scelta che lo orientino. Un cittadino che tenti di capire i messaggi della politica deve confrontarsi con vere e proprie battaglie culturali di immagini depistanti. Sono i paradossi della vita quotidiana, che indicano l'insufficienza di educare solo alla lettura, ai contenuti, alla storia, ai metodi della tradizione; che restano centrali punti fermi da cui muovere, ma che vanno elaborati nella consapevolezza sempre più raffinata della differenza del contemporaneo.

Studiare e sperimentare la formazione nel mondo nuovo è oggetto della ricerca OSCOM dell'Università di Napoli Federico II, consistente nella specializzazione di modelli laboratoriali di *e-learning* adatti alle diverse età della formazione, anche extrascolastica (vedi [www.osservatoriofedericosecondo.it](http://www.osservatoriofedericosecondo.it), il sito POLOSUS dell'Università di Napoli e qui *Appendice*).

La prima pubblicazione di questo volume ha coinciso con la celebrazione del decennale della ricerca (insieme ad altri due volumi che hanno raccolto gli atti dei convegni degli ultimi tre anni: *R.G.Collingwood e la formazione estetica; Agon e la sfida della complessità*, DVD con *booklet*). L'*Osservatorio di Comunicazione Formativa* OSCOM si occupa infatti dal 1997 di formazione estetica nel mondo delle nuove tecnologie. Ha sede nel Dipartimento di Filosofia per l'impegno teorico forte in cui coinvolge la teoretica, la morale e la storia nel proprio cammino di estetica e di comunicazione: specializzando esempi e teorie di quella motivazione educativa che è propria di tutte le istituzioni di formazione - oltre che di ogni società di uomini, come disse Amos Comenio. La filosofia della comunicazione non coincide con la scienza della comunicazione, è una materia non istituzionalizzata ma non per questo assente nei tanti segmenti che già confluiscono in un fiume che ha cambiato l'orografia del paesaggio della mente.

OSCOM ha preso ad oggetto il mondo medio, considerandolo più noto che conosciuto, di cui approfondisce il fare costruttivo della formazione. Ha costruito allo scopo una rete di competenze in relazione a progetti specifici con diversi corsi di laurea - lettere moderne ed antiche, filosofia, psicologia, beni culturali, pedagogia - e facoltà - architettura, ingegneria, scienze della comunicazione, sociologia. Realizzare la convergenza, giusto quanto detto, è la strada per capire, il modello didattico del laboratorio, proposto nei diversi settori di attività, il più adatto a configurare un sapere oltre le specializzazioni. L'estetica e l'educazione alla bellezza e al gioco di funzioni si presta bene a questa ricerca teorica; caratterizza la pedagogia nella riflessione che ha proposto nei numerosi convegni temi adeguati ad invitare ad una discussione comune e *panottica*.

Nei primi due anni l'oggetto degli incontri è rimasto quello di partenza, da cui era partita la ricerca, l'analisi teoretica del mondo della pubblicità; per cinque anni si è poi approfondito il tema del gioco e della *media education*; negli anni dal 2004 al 2007 s'è

discusso di tecnologia umanistica <sup>6</sup>. La celebrazione del decennale, il convegno su *L'educazione estetica nel Novecento Italiano*, è stato concluso da Edgard Morin <sup>7</sup>.

La ricerca azione ha attivato anche la sperimentazione scolastica di tecnologia umanistica, i cui elementi sono nei volumi *Ambiente media*, *Manuale di Ludodidattica* e *Agon. La sfida della complessità- DVD con booklet*. OSCOM ringrazia i docenti dell'Università e della formazione ordinaria che hanno collaborato alle commissioni OSCOM, pubblicando i loro elaborati nei volumi. Nel 2008 il progetto di laboratorio si è focalizzato sulla produzione di testi comunicativi per i beni culturali (CampaniaMaze). In questa seconda edizione, dovuta all'esaurimento della prima, si è rivista l'introduzione ed è stato aggiunto al testo il contenuto del *booklet*.

Ringraziamo tutti coloro che hanno partecipato a questo volume ed a tutta l'attività di OSCOM, il Dipartimento di Filosofia, la Facoltà di Lettere e Filosofia per il costante sostegno alle attività OSCOM.

Clementina Gily

## **Collana multimediale OSCOM**

*Frammenti di mondo*, SEN, Napoli 1999

*Il diritto al gioco*, Palladio, Salerno 2000

*Il diritto al gioco intelligente*, Graus, Napoli 2001

*In-lusio, il gioco come formazione estetica*, Graus, Napoli 2002

*Manuale di ludodidattica dei media*, Graus, Napoli 2003

*Ambiente media*, Pironti, Napoli 2004

*Il cantiere di Sant'Aniello a Caponapoli*, CDROM, Graus, Napoli 2004

*R.G.Collingwood il gioco come formazione estetica*, Graus, Napoli 2007

*Agon, Tecnologia umanistica*, Graus, Napoli 2007

*Agon, la sfida della complessità*, DVD con booklet, Graus, Napoli 2007

---

<sup>6</sup> Agli incontri del 2005 e 2006, a Città della Scienza e all'EXPO Scuola – BIMED, hanno partecipato docenti e rappresentanti delle istituzioni della formazione (Vincenzo Rosati Tarulli, Ornella de Sanctis, Maria D'Ambrosio, Alberto De Vico, Marina Esposito, Antonella Perrotta, Gabriella Strino, Ornella De Rosa, Maurizio Piscitelli, Michele Contegno, Gabriella Strino, Nicola Cotugno, Ida Fornario, Raffaele Picardi, Francesco Celentano, Giuseppe Acone, Armida Filippelli, Eliana Frauenfelder, Cosimo Laneve, Franco Lista, Giuliano Minichiello, Paolo Graziano, Giovanna Annunziata, Giuseppe Tortora, Rossana Valenti, Serena Piscitella, Giovanna Sommella)

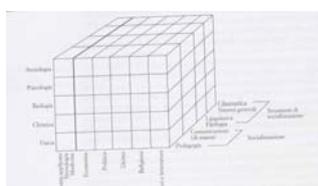
<sup>7</sup> Al convegno del 2 dicembre 2008 hanno partecipato F. Lomonaco, G. Acone, G. Minichiello, I. Volpicelli, F. Cambi, G. Gembillo, C. Gily, C. Laneve, H. Cavallera, M. Striano, M. Piscitelli, M. D'Ambrosio, E. Paolozzi.

## Tecnologia umanistica per il mondo della complessità

“E’ attraverso la comunicazione che l’arte diventa  
l’organo incomparabile dell’istruzione”<sup>8</sup>

### Il problema

Il mondo della complessità è diventato tema centrale della pedagogia, in quanto lo è dell’orizzonte d’oggi <sup>9</sup>, stretto tra la rapidità dei processi tecnologici e la difficoltà di adattarsi ad esso della specializzazione delle materie che guidano gli approfondimenti. Le filosofie e le scienze non possono rinunciare all’orizzonte, anche nel determinare i campi d’azione che costruiscono il modello del sapere. Il problema è quale modello la scuola debba seguire; quello dell’analisi sociologica, attenta alla sua configurazione istituzionale, descritta da cubo di Rosengren <sup>10</sup>, dove colpisce l’imballamento, oltre alla chiarezza



L’immagine rimanda alla difficoltà di recuperare criteri paradigmatici utili alla formazione, che necessita di un’ottica; la pedagogia non è solo informazione e valutazione, è indicazione di fini – e tra questi il pensiero critico è sempre pregiato. Ma esso si costruisce nell’ottica della complessità, spesso si giova di inserzioni impreviste. L’orizzonte non conta meno delle parti, dice la filosofia, e ancora più l’estetica.

L’ottica del tutto “non potrà mai essere definita in modo semplice e prendere il posto della semplicità. La complessità è una parola problema e non una parola soluzione”, dice Edgard Morin <sup>11</sup>. Di fronte al predominio dei frammenti che la cultura d’oggi ama accumulare, forniti dai media tutti, televisioni e rete in primo piano: occorre sottolineare l’importanza di educare al ricompattamento. Rosengren disegna anche questo, suggerendo un’ottica migliore del cubo, da cui risultano chiare che le intersezioni, necessarie come i recinti.



<sup>8</sup> J. Dewey, *Arte come esperienza*, tr. it. Firenze 1951 (1932), p. 405.

<sup>9</sup> Cfr. Bertin Valitutti Visalberghi eds., *La scuola secondaria superiore in Italia*, 1971, atti del convegno di Frascati, il problema è già considerato come tipico delle democrazie moderne.

<sup>10</sup> K.E.Rosengren, *Introduzione allo studio della comunicazione*, tr. it. Il Mulino, Bologna 2001 (2000), pp. 24 e 71.

<sup>11</sup> E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, tr. it. Sperling e Kupfer, Milano 1993 (1990) p. 25.

### **Ragione pedagogica<sup>12</sup>, ragione pratica, ragione pragmatica**

La pedagogia nasce come versante pratico della teoretica, ma avverte in modo speciale la responsabilità verso le future generazioni, donde una sorta di pragmatismo per nulla relativistico, piuttosto sperimentale e fondato nel pensiero aduttivo. Per conseguire la ragione pedagogica: “Il compito educativo è più grande, più misterioso insieme, e in un certo senso, più umile di quanto molti immaginano... E' quello di guidare l'uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana, provvista delle armi della conoscenza, della forza del giudizio, e delle virtù morali”<sup>13</sup>.

Un esempio di questa ricerca, motivata dall'attuale disagio dell'educazione<sup>14</sup>, è la didattica di laboratorio che caratterizza il progetto della Tecnologia Umanistica. Esso crea un laboratorio tecnologico intorno ad un *play*, che vuol dire *gioco* e *rappresentazione teatrale* insieme, cioè una immagine ed un genere narrativo. Nel laboratorio si scrivono testi pluricodificati nei linguaggi delle comunicazioni di massa. C'è una sperimentazione in corso, risultati si pubblicheranno in questa collana<sup>15</sup>.

Va chiarito che il laboratorio tecnologico si propone come costruzione di un ambiente di apprendimento - non necessariamente un luogo. Direzione diversa dall'*e-learning* e dall'insegnamento delle tecnologie, cui dà spunto una precisazione di Maragliano sul modo di educare ai media, che considera tripartita questa didattica

- servirsi del medium come strumento ed insegnare la tecnica (laboratori scolastici)
- educare al medium creando un ambiente per approfondire la cultura speciale *le-learning*, corsi di laurea di scienza della comunicazione)
- formare in ambienti tecnologici, nel crocevia di tradizione ed innovazione (laboratori tecnologici).

Come indica l'autore, il terzo cerca soluzioni pedagogicamente attuali nel concorso con gli insegnamenti scolastici, praticando la nuova logica tecnologica, verso un nuovo modello didattico<sup>16</sup>. Questo è il campo scelto dalla *Tecnologia umanistica*, metodo per la formazione ordinaria che, *mutatis mutandis*, cioè colloquiando con le didattiche e pedagogie speciali, può essere adottato in tutti i modelli formativi con guadagno, grazie all'estrema duttilità ed al suo fondare nell'interrelazione con le docenze ordinarie.

Il laboratorio tecnologico vi si propone come un'azione di formazione estetica, moltiplicando i piani, ricerca, procedimento ipertestuale, lavoro didattico e tecnologico, collaborano nella costruzione di testi figurali e alfabetici di diversa complessità. Sono testi pluricodificati, che richiedono il concorso di competenze diverse, ma che non solo sono

---

<sup>12</sup> G. Minichiello, *Il doppio pensiero. Razionalità e analogia nel discorso pedagogico*, Morano, Napoli 1994, p. 146. Cfr. G. Acone G., *Metafore dello sviluppo*, Morano, Napoli 1988 e G. Acone, G. Bertagna, G. Chiosso., *Paideia e qualità nella scuola*, La Scuola, Brescia 1992.

<sup>13</sup> J. Maritain, *L'educazione al bivio*, tr. it. La Scuola, Brescia 1955.

<sup>14</sup> G. Acone, *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2003.

<sup>15</sup> Ulteriori informazioni si possono trovare nella prima pagina del sito del POLOSUS dell'Università di Napoli ([www.unina.it](http://www.unina.it)).

<sup>16</sup> R. Maragliano “L'introduzione delle tecnologie dell'educazione è un processo vecchio di anni” che deve generare “un iter” attraverso un'analisi dei sistemi, anche dei sistemi- scuola, per cercare i modi di “individualizzazione” dei processi, in A. G. Oettinger, *Realtà e miti della tecnologia educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1975, pp. 41, 56, 60, 186

adatti alla ricerca, ma hanno una notevole valenza comunicativa. Si elaborano con un difficile esercizio di traduzione tra i linguaggi, comportando acquisizioni specifiche. Ad esempio, di teoria dell'immagine<sup>17</sup>, che analizza nel *linguaggio figurale* la specifica grammatica e sintassi. Ad esempio, la dislocazione di piani che si diceva, è quel che nel quadro genera la prospettiva, la guida a creazioni programmate nella connessione ad un centro. La didattica del laboratorio crea team di lavoro che si interconnettono; le materie approfondiscono i settori ma li legano in un ipertesto di ricerca. Resta dominante il problema del nesso, che si modifica *in progress* nelle intersezioni significative, che lo modificano in grandezza ma non in proporzione – com'è nell'immagine. La metodologia dell'*anello ricorsivo*, che brevemente diremo, è lo studio del *problema – soluzione*, cioè della ricerca di nuove connessioni che si depurano man mano nella dimostrazione della loro coerenza e cogenza ad alterare o mantenere la logica del progetto base. Sono scelte da operare nel team di lavoro allo scopo di ottenere la migliore ottimizzazione del prodotto.

La *tecnologia umanistica* si costruisce intorno ad un *play*. Con ciò si indica la metodologia specifica, che lavora nella conversazione e sceneggiatura di un testo pluricodificato, in cui i molti codici si intersecano come nella regia teatrale. Nella fattispecie, si mettono a confronto insegnamenti tradizionali e tecnologici. Ma nella nozione di *play* c'è il riferimento all'utilizzo di linguaggi ludici per la formazione, come sono quelli adoperati dalla comunicazione mediatica.

Sono linguaggi ludici quelli dei media perché fondano sull'assoluta libertà di accesso ed uscita che porta a stimolare l'interesse; per il coinvolgimento integrale in un tessuto di regole proprie del gioco; per la partecipazione personale dei giocatori; per la consistenza di regole fisse di comune rispetto; per la predominanza delle immagini nel linguaggio<sup>18</sup>.

Queste caratteristiche hanno costruito il successo della didattica dei media, che sa trasmettere contenuti culturali di diverso livello con costante efficacia. Studiare la scienza delle comunicazioni di massa, come teoria e come analisi della diversità dei media-messaggi, educa ad un metodo interessante, con cui la scuola per diversi aspetti si può confrontare. Infatti in questa *didattica*, perseguita a scopi commerciali, vi sono il far leva sull'interesse, il conoscere il proprio pubblico, il contare sulla capacità di traduzione di un tema a pubblici diversi e via dicendo: molti elementi delle didattiche tradizionali, in genere non realizzati. Insieme, ovviamente, al fine commerciale, che danneggia il tutto.

Abbiamo definito questo linguaggio ludico: e sembra un intollerabile alleggerimento della difficoltà del sapere. Ma questo non deve creare un malinteso, oggi che, ad esempio, il gioco delle opinioni è chiamato col suo nome dall'ermeneutica di Gadamer; oggi che le ricerche logiche di Wittgenstein lo affrontano senza ledere la profondità del sapere. Si tratta solo di una traduzione, adatta alla cultura del tempo, che nulla toglie alle conquiste culturali. Si tratta di un sicuro guadagno nella formazione ordinaria, di una vera e propria risorsa in settori come la formazione permanente, la pedagogia del sostegno e del disagio, la formazione straordinaria del tempo libero come definito dalle teorie del *loisir*, la pedagogia della cura e via dicendo. In tutti quei settori dove la necessità della formazione

---

<sup>17</sup> C. Gily, *Techne. Teorie dell'immagine* (ed. cartacea, o digitale con immagini Migrazioni) [www.scriptaweb.it](http://www.scriptaweb.it) 2007.

<sup>18</sup> Questa analisi si rifà all'attività svolta con l'OSCOM, organizzando numerosi convegni sul gioco, i cui atti sono editi (cfr. il sito cit.). Le conclusioni teoriche sono nel ns libro del 2002, *In-lusio, il gioco come formazione estetica* (Graus), ora disponibile in seconda edizione in [www.scriptaweb.it](http://www.scriptaweb.it).

non è garantita da un solido assetto istituzionale, l'utilizzo di linguaggi ludici è una ricchezza a nostra disposizione, scarsamente utilizzata.

L'idea che fonda questa prospettiva è l'educazione estetica, suggerita già ormai in tempi *protostorici* da Friedrich Schiller <sup>19</sup>. Vi si ambienta una didattica valida ed interessante: il fatto che molte sperimentazioni delle scuole realizzino di fatto modelli di questo tipo, come nel teatro <sup>20</sup>, nei laboratori di scrittura, nelle educazioni musicali ecc., pur senza una teoria adeguata, conferma la positività di questa linea formativa.

La didattica estetica non deve indirizzarsi solo agli artisti; Dewey rivendica questo diritto per l'uomo democratico. Essa ha per fine la *conoscenza pertinente* <sup>21</sup> di cui parla Morin, quella che non si esaurisce nell'informazione <sup>22</sup> e che coglie la necessità di scegliere nel panorama troppo vasto dell'informazione. Educazione del pensiero critico. Morin non esplicita la formazione alla complessità come estetica, ma il disegno che ne dà, nell'interpretazione sistemica e ricorsiva, nel procedere circolare del conoscere fatto di corsi e ricorsi, nel procedere integrale ed ecologico, nel pregio della letteratura, della metafora, nelle citazioni <sup>23</sup>... ha evidentemente lo stesso oggetto.

L'educazione estetica è anche educazione artistica, ma è, in genere, educazione alla conoscenza come immagine. In figura ed in parole, l'immagine è una scrittura complessa, in cui confluisce la cultura intera, in un libro muto. Muto nel senso che dice troppo e che non afferma nulla in modo perentorio, contrariamente alla scienza. Concretezza integrale, l'immagine contiene in sé la possibilità di alternative, rende il lettore responsabile di quel che capisce - senza la sua collaborazione non c'è messaggio: il quadro può restare muto. È la via regia dell'educazione alla complessità perché richiede formazione profonda, che orienti alle possibilità e alla scelta; tecniche, idee, elementi di storia, geografia e costume, vi si rifondono in una forma, un tutt'uno che conquista, che si ricorda.

La formazione estetica può giovare delle metodologie collaudate dell'educazione artistica; ma si serve della propria natura estetica, di dottrina della conoscenza percettiva, per operare un lavoro di raccordo tra i saperi, la concreta attività del laboratorio tecnologico. Non va ignorata qui l'interna polemica tra arte e critica, che sembra dividerne i settori, come tra chi pratici uno sport e chi lo guardi. In entrambi i casi, la distanza è più apparente che reale, ma è pericoloso ignorarla, se si vuol capire. Perché allo sguardo dell'arte è chiaro il rapporto intimo che c'è con la tecnica; la critica invece tende a sottovalutare la componente tecnica, e talvolta stacca su tutto il resto il sentimento, come fosse elemento d'anima superiore al corpo.

---

<sup>19</sup> F. Schiller, *Callia o della bellezza, Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, 1802, tr. it. Armando, Roma 1971.

<sup>20</sup> Il fondamento è nelle tesi di E. Goffman, *Modelli di interazione*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1972; G. Mead, *Menet, sé e società*, tr. it. Giunti e Barbera, Firenze 1966.

<sup>21</sup> E. Morin, *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it. Cortina, Milano 1999, p. 8. Il suo criterio è dialogico (ivi, p.72 -4): "innanzitutto io credo che ci servano dei macroconcetti. Allo stesso modo in cui un atomo è una costellazione di particelle": il "principio dialogico" media tra la mente e la chimica del corpo.

<sup>22</sup> Ivi, p. 111: "L'informazione è una materia prima che la conoscenza deve padroneggiare e integrare; la conoscenza deve essere costantemente rivisitata e riveduta dal pensiero; il pensiero è oggi più che mai il capitale più prezioso per l'individuo e per la società". "La computazione vivente" considera la vita "organizzazione computazionistica", ci si deve porre "il problema del computo-auto-eso-referente". "Cita F. Hayek, *Teoria dei fenomeni complessi in Nuovi studi di filosofia politica, economia e storia delle idee*, tr. it. Armando, Roma 1988, per cui nessun economista è grande se è settoriale. Il pensiero debole vede scemare il senso di responsabilità

<sup>23</sup> Ad es. M. Kundera *L'arte del romanzo*, tr. it. Adelphi, Milano 1988.

John Dewey, ad esempio<sup>24</sup>, pone, ad unità, l'elemento del *riconoscimento*, presente nell'arte come nella critica. Ciò dimostra l'identità di estetica ed arte: il fare creativo già rivive nella forma l'esperienza di una idea<sup>25</sup> e la realizza, con solida conquista razionale e percettiva<sup>26</sup>; stesso procedimento segue la critica, prendendo ad oggetto l'opera. Quel che viene riconosciuto, da entrambi, è il corpo organico di *un'esperienza*, qualcosa che si staglia unico - nella memoria, nell'Opera - ma è invece complesso. Conseguire la forma significa creare un evento e dare vita ad un fatto tra altri, scrivere una topografia per l'incontro del riconoscimento, l'artista e lo spettatore vi si specchiano, è qualcosa che gli appartiene. Le immagini dell'arte sono il suggerimento alla determinazione del conoscere ed alla sua comunicazione. Costruiscono i gradini solidi del sapere intersoggettivo. Vi è scritta un'esperienza di sapere ed il congiunto pathos. Nell'intersoggettività costitutiva si situa la complessità, senza perdere se stessa.

Dewey, così attento alle scienze relazionali<sup>27</sup> ed all'estetica, intende la tecnica come naturale complemento del lavoro creativo. Vive i tempi del Chaplin di *Tempi Moderni*, ma sa dire: "non vi è nulla nella natura della produzione meccanica in sé che sia un irrecuperabile ostacolo"<sup>28</sup>. Le tecniche nelle scienze dell'educazione sono una sola cosa con la formazione, com'è nell'arte.

L'idea si esprime nel prodotto dell'arte - chiamarla così è inserirla, come si deve, nella vita quotidiana, nel suo corredo di punti di vista. Dewey dice che il pregio dell'estetica come imitazione sta nel considerarla un vivere comune, anche se è più che una copia un racconto. Ieri come oggi, l'arte imita: ci si è liberati dalla figura rigida grazie alla fotografia, disse Matisse; ma questo vuol dire solo, Matisse insegna, che si passa all'*imitazione* di altro - si pensi alla sua figurazione della danza. "L'estetico nei riguardi dell'esperienza non (è) un intruso ... un lusso... una idealità"<sup>29</sup>, è il ritmo delle cose che ne fa *una esperienza*: il memorabile, l'atomo di vita, il *medio proporzionale*<sup>30</sup> che condensa la melodia insistente, raccogliendo i *riflessi attutiti*<sup>31</sup> del futuro e del passato nel presente d'un prodotto d'arte.

L'arte sa comunicare, sa diventare un'esperienza nuova. Allora, quando è Forma, ciascuno può ripeterla, ha la capacità dell'effetto che compete invece al solo artista, a colui che sa fare di materie grezze un fatto d'esperienza<sup>32</sup>. "L'arte non è natura, ma è natura trasformata dall'entrare in nuove relazioni in cui evoca una nuova reazione emotiva... Espressione, al pari di costruzione, significa tanto una azione quanto il suo risultato"<sup>33</sup>. L'icona del senso nell'opera d'arte si presenta, i frammenti modellano una giusta proporzione significativa. In ciò conta la psicologia della visione, ma non solo conta essa, conta l'intero accadimento dell'arte come tutto percettivo, che si slarga senza perdere

---

<sup>24</sup> Esempio di un'epoca, in cui si possono trovare teorie come il pragmatismo, ma anche l'idealismo, quello italiano così ricco di una pedagogia fondata nel conoscere come pensare: cfr. *Robin George Collingwood e la formazione estetica*, Atti del Convegno Internazionale 2006, volume del 2007 che precede il presente nella collana OSCOM di Graus.

<sup>25</sup> E. Panofsky, *Idea*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2006.

<sup>26</sup> Oltre a Dewey va ricordato M. Merleau Ponty, *Il bambino e gli altri*, tr. it. Armando, Roma 1971 (1964) e Id. *Fenomenologia della percezione*, tr. it. Il Saggiatore, Milano 1972 (1945).

<sup>27</sup> Anche nell'arte, op. cit. p. 352. Su questo rapporto, cfr. E. Frauenfelder, *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*, Liguori, Napoli 21994.

<sup>28</sup> Dewey, *Arte come esperienza*, pp. 400-1.

<sup>29</sup> Ivi, p. 58.

<sup>30</sup> Ivi, p. 52.

<sup>31</sup> Ivi, p. 211.

<sup>32</sup> Ivi p. 94.

<sup>33</sup> Ivi p. 95-9.

proporzione e si mostra nella forma, ritmi che incorporano energie simmetriche, come in Botticelli.

“Lo scienziato opera con simboli.... L’artista pensa con la qualità dei mezzi stessi con i quali lavora, e i termini stanno così vicini all’oggetto che egli produce da confondersi con esso... la natura, assai prima di essere qualificata matematicamente... è amabile e odiosa, dolce e bisbetica, irritante e confortante”, s’illumina di elementi eterei, il vivente è disordine d’organizzare, motivata dal dubbio “della presenza di un intento direttivo” che cerca razionalità: “teologie e cosmogonie sono arrivate all’uomo attraverso un appello diretto al senso e all’immaginazione sensuosa”<sup>34</sup>.

L’opera d’arte nasce nell’interrelazione e nella comunicazione. Cosa trasforma un pianto infantile in segno? L’azione consapevole di trasformare un moto istintivo in affermazione: artificio, arte, regolazione di attività in funzione delle conseguenze<sup>35</sup>. Il nesso si rivela nella forma grazie all’accento ed all’ordine, come nella musica, che s’incardina sui meccanismi dell’interazione e sulla intima proporzione del senso. L’espressione non viene giù d’istinto, “un’opera d’arte è una costruzione nel tempo non un’emissione istantanea”, e pone ordine nel Chaos, come il Dio della Genesi<sup>36</sup>. Né soggettiva né oggettiva, è una *soluzione inerente*: “quando la pazienza ha compiuto perfettamente il suo lavoro, una musa appropriata prende possesso dell’uomo che parla e canta come se qualche dio dettasse”<sup>37</sup>. E la musa parla se si domina la tecnica, l’opera è “il metodo in cui il prodotto opera con e nell’esistenza”<sup>38</sup>.

L’intrinseco dominio della tecnica è dell’arte, non dell’estetica, che le si accomuna nel *riconoscimento*: “atto del vedere, implica la cooperazione degli elementi motori anche se essi rimangono impliciti... di tutte le idee precostituite che possano servire a contemplare il nuovo quadro che si sta formando... il riconoscimento è troppo facile per conquistare una coscienza vivida”<sup>39</sup>. Nella forma più elementare, può essere osservata nell’atto del cane che riconosce il padrone, componendo un mosaico in *un’esperienza* - “una organizzazione dinamica ... nel tempo” che si riconosce qualcosa che si sa. Il riconoscimento implica un interesse presente e una conoscenza pregressa, anche se non vivida come la presenza; una risposta a qualcosa che si cercava. Non è solo conoscenza, è un che di ricercato, si lega al problema, all’interesse - viene riconosciuta risposta giusta, l’equilibrio armonico, il punto in cui l’opera è finita: Gadamer riconosce a questo momento un suo statuto specifico nell’ambito dell’interpretazione, il momento dell’equilibrio.

L’arte come l’estetica sono come una digestione, “lo sperimentare, come il respirare, è un ritmo di dare e ricevere” impulsi ed interrelazioni costruiscono il mondo dell’opera, in cui la creazione e la comunicazione camminano in un solo cammino di sistole e diastole<sup>40</sup>. Ma legge del percorso non è il *display*, la semplice esibizione di sé di un artista Narciso. Apollo come Dioniso, Iddii dell’arte, si approfondano nel loro oggetto e scommettono l’armonia: il loro è un *play*, autentico prodotto che comprende in sé, intero, il rischio della comprensione e della riuscita nella soluzione del problema.

L’ultima frase di *Art as experience* è una citazione di Shelley che spiega un’altra frase, di Keats, citata prima problematicamente. Keats diceva *Beauty is truth, truth beauty* - un

---

<sup>34</sup> Ivi, p. 22-39.

<sup>35</sup> Ivi, p. 76.

<sup>36</sup> Ivi, p. 79.

<sup>37</sup> Ivi, p. 88.

<sup>38</sup> Ivi, p. 20; p. 7.

<sup>39</sup> Ivi, p. 64-5.

<sup>40</sup> Ivi, pp. 68-71.

rapporto problematico quanto mai. La frase di Shelley risponde: *solo l'arte può dire una verità indirettamente*<sup>41</sup>. Ciò consegna il problema alla sua soluzione. L'arte dice l'indicibile, l'immagine accenna e non dice. Con ciò, ricomprende il lettore nell'atto del conoscere.

Dewey così fonda la necessità del pensare ricorsivo: nessuna verità è tale se non la si conquista personalmente, se non la si traduce a modo proprio. E' il senso delle interrogazioni nelle scuole, delle critiche al ripetere come un pappagallo. La verità si conquista, e non va detta direttamente, come le parabole nel Vangelo così l'arte ha procedere metaforico, insegna indirettamente, induce a capire. Il simbolo, l'immagine in genere, costruiscono testi che mettono in forma perché dicono molte cose, ma su diversi piani: la capacità del lettore decodifica ed interpreta. Il resto, è sentenza, un'informazione. L'educazione estetica è la stessa formazione alla complessità. Mostra la luce che si riflette sul mondo, lascia che il viandante pazienti nella sua ricerca. Il cammino lo rinforza, gli consente la via, in una formazione perenne.

L'educazione estetica è il territorio proposto alla pedagogia della complessità, come risorsa dell'educazione futura. Perché arte e pedagogia possono ritrovarsi nel *pensare*: un termine da non usare con leggerezza, la differenza tra *pensiero* e *pensare* ha in sé la riflessione idealistica, ineguagliata nel pensiero pedagogico, che articola su di una ragione viva, che conosce perché ha sete di approfondimento, organica al suo essere è un sapere polemico e rivoluzionario, che si esercita nella *paideia-paidia* come formazione estetica.

### **Paidèia-paidìa: tecnologia umanistica come formazione estetica**

La via si contrassegna nella capacità di riflettere sul limite dell'illimitato, alla ricerca di equilibrio; quando diverse materie colloquiano per discutere un progetto comune, emerge la mobilità del confine, si discute il crocevia. Si chiama al giudizio critico, si mostra la necessità di argomentazioni personali. Nel mondo dell'eccesso d'informazione, del virtuale che sfuma nel reale, approfondire l'immagine, il suo rapporto al reale e fantastico, è l'esercizio del sapere. La conoscenza, in questa ottica, è la conquista del *wellness*, dell'equilibrio della mente, del benessere signore dell'impulso e della confusione. Come il poeta descrive in una parola nuda o in un insieme - pletorico o simbolico - un tutto.

Il detto di Dewey, "E' attraverso la comunicazione che l'arte diventa l'organo incomparabile dell'istruzione", ci ha condotto con semplicità nel mondo dell'arte come linguaggio<sup>42</sup>, come comunicazione ripetibile e sfumabile. L'opera si presenta come un viaggio, in un'esperienza immediata e complessa<sup>43</sup>, che si offre guida del labirinto. Se è un linguaggio, lo si può apprendere, insegnare, educare.

Formare l'immaginario significa seguire le tappe dell'esperienza estetica, istruire la creazione di oggetti in uno studio non noioso, originale, in cui bisogna stare attenti a non mandar perso l'entusiasmo della creazione: perciò sottolineiamo, nella nuova didattica, l'importanza della *paidèia* ma anche della *paidìa*, del gioco del conoscere.

La *paideia* è l'ideale greco di formazione integrale; è già di per sé diretto, nell'istruire, all'uomo che pensa, che negli *otia* si occupa di filosofia e poesia, che studia per diletto. Un'immagine tramontata: beninteso, se si perde, come s'è persa, la convergenza, evidente nella somiglianza lessicale, con la *paidìa*, cioè, i giochi rumorosi dell'infanzia.

---

<sup>41</sup> Ivi, p. 408.

<sup>42</sup> Ivi, pp. 128-131, "poiché gli oggetti dell'arte sono espressi, essi sono un linguaggio" che pone contenuto e forma come un organismo che si esprime in "gradazioni innumerevoli": "questo è ciò che s'intende per avere forma".

<sup>43</sup> James, ricorda D., ha dimostrato che non esiste rapporto tanto complesso da non poter diventare oggetto di esperienza immediata. Si veda il concetto della capitalizzazione delle abitudini in Gehlen.

Occorre grande sapienza per amare il gioco della cultura come il bambino ama il gioco; eppure, sa chi lo gioca, non c'è differenza, solo diversità di cultura. Per Bateson la differenza tra gioco e lavoro è solo la parentesi: "questo è un gioco" e "non gioco più" segnano l'inizio e la fine del gioco. Ma esso può consistere in qualsiasi attività, anche faticosa; come può non risiedere in un gioco che tutti amano - lo sport da solo chiarisce tutto ciò con un esempio chiaro.

L'essenziale è la parentesi, lo spazio di finzione, il palcoscenico dove si installa quel che interessa, con in più la finzione di essere il padrone del gioco. Tutto ciò, naturalmente, se si usa propriamente il termine gioco, cioè non per i giochi professionali, che non possono viverci con *paidia*, con l'entusiasmo della scoperta e del cimento, del mettersi alla prova nel fare o nel capire, e soprattutto del potersi allontanare quando si vuole - insomma, della libertà di gioco. Quando il gioco non ha novità ed entusiasmo, è un qualsiasi esercizio di abilità; se non è professione, è malattia.

Con il termine *paidia* Caillois designa i giochi di movimento dei bambini, e li contrappone ai *ludi*, i giochi pubblici. Nei *ludi* Huizinga vede la civiltà del popolo, la prova d'onore senza spargimenti di sangue; che regola le contese e ne fa rito e momento di autoriconoscimento. Una funzione sociale elevata, che oggi si prende a modello di soluzioni alternative alla lotta armata, nell'eterno sogno della pace universale.

I *ludi*, perciò, sono oggetto di tutti i teorici del gioco. Ma la *paidia* non vale meno, mentre è poco trattata. Questi giochi sembrano meno importanti dell'arte e dello sport. Ma, in verità, sia nell'arte che nello sport, è la *paidia* il segreto del successo. L'originalità del grande giocatore, di chi sa inventare, deriva da quel tipico darsi con generosità, oltre misura, aumentando col rumore non necessario la segnalazione della propria partecipazione piena. Chi partecipa con tutto se stesso guarda solo al fine, non sente lo sforzo. La coppa, l'approvazione degli amici, spinge ad agire ignorando il dolore e il dubbio, la paura svanisce nell'immagine dell'ideale che cancella ogni altra considerazione. In questa piena congiunzione di forze, nasce la capacità di vincere, di perseguire lo scopo sino in fondo; la *paidia* agisce allora come la *disattenzione programmata* dello Zen.

Il termine indica il lungo esercizio di autocontrollo, che rende abili e concentra sul fine. Non conta il circostante, solo il desiderio di astrarsi. Così, non conta quale muscolo io debba muovere, conta saltare bene. Lo scopo è il gancio nel cielo che porta lontano. Concentrarsi sullo scopo è non lasciarsi fuorviare dalle difficoltà. La grazia di un gesto, la riuscita, dipende molto da questo. Ma ha successo solo se posa sul metodo, l'esercizio di messa in forma è di una volontà paziente, guidata da una immagine chiara. La *paidia* vuol dire questo, entusiasmo e determinazione, saper mettere le proprie forze al seguito di un fine che si pretende di raggiungere; vuol dire ostinarsi nel metodo.

Perciò nello sport la vittoria è il fine essenziale: senza di essa, manca questo sforzo, che è la vera conquista del sé sul sé, il crescere in abilità. E questo sforzo consiste nel chiedere a se stessi tutto quel che si può fare, il pretendere la massima generosità nell'azione. Nel fanciullo che partecipa ad una corsa, tutto ciò è naturale, non esige costrizione; ma è difficile avere lo stesso entusiasmo, la stessa determinazione, in altri casi. Ma senza di essi il gioco è mal giocato. Solo se si persegue la perfezione del giocatore vero, e s'insegue il fine con la forza dell'infanzia, si vince. E si dimostra il proprio interesse e capacità.

Per comprendere sino in fondo l'importanza di saper giocare il gioco, per coglierne in pieno la valenza estetica, occorre ricordare che *gioco*, dice Caillois, non è il contrario del *lavoro*, ma della *fissità*. Il termine va inteso in senso meccanico: è lo spazio libero tra punti fissi; troppo stretto, non c'è gioco; troppo lasco, non c'è leva. Bisogna saper giocare, cioè

dare un margine dominabile di rischio, perché vi sia mordente. Perché solo giocando il gioco in modo entusiastico, si aprono vie nuove, si crea originalità – bisogna insegnare a pensare con la propria testa, a giudicare.

Tutto ciò educa l'uomo. Non solo per le sue capacità umanistiche. L'esempio di Schiller potrebbe portarci a pensare che la tecnologia umanistica veda predominare l'aggettivo sul nome: e già qui si peccerebbe di superficialità – perché è chiaro che la rappresentazione teatrale è l'immersione vera in una vita altra, il *Globe* di Shakespeare vede sul suo *Stage* il *play jeu* e *Spiele* – cioè la rappresentazione teatrale, l'arte, e il gioco. Interi popoli usano questi termini indifferentemente, identificando per qualche verso gioco ed arte – pur non pensando il perché. Come il gioco, la commedia è un altro mondo dove ci si immerge, una realtà altra in cui l'autore ha posto alcune regole; ma l'attore ne ha aggiunte altre, e così il tecnico del suono, delle luci, dei costumi, delle scenografie... tutti coloro che partecipano – tutti insieme – sono nella sfera, ed è davvero un mondo altro, come nel gioco; persino gli spettatori svolgono il loro ruolo, lo *stage* a loro si orienta e per loro rappresenta. Tecniche e tecnologie, scienze e umanità – sembrerebbe solo un'educazione umanistica, ma non è così.

L'educazione dell'immaginario, forse, non è interessante per l'epistemologia di Feyerabend (ma anche per Bachelard, Popper, Kuhn...)? La sua *Scienza come arte* rimanda l'intero percorso scientifico al mondo delle possibilità. Un altro caso è la matematica, che con il gioco del prigioniero argomenta i vantaggi della morale sull'egoismo. Oppure, ed è il caso migliore, Hofstadter che individua il modello del pensare ricorsivo nella matematica e nella musica e nel disegno <sup>44</sup>. La creatività, in tutti i campi, cammina nel mondo dell'immaginario.

Insegnare a muoversi con scioltezza tra i giochi linguistici, dove gli enunciati si combinano nelle regole secondo “*mosse fatte nell'ambito di un gioco*”<sup>45</sup>, significa quindi educare la capacità di dominare tutti i linguaggi; e poi anche di insegnare a riflettere sui modelli di comportamento, sull'etica. Perché “parlare è combattere, nel senso di giocare, e gli atti linguistici dipendono da una agonistica generale” che guida la costante innovazione della parola. Quando la teoria dell'informazione prescinde da questo aspetto agonistico, perde la parte più interessante del gioco formativo e lascia prevalere il gioco del potere <sup>46</sup>: “per comprendere in questo modo i rapporti sociali, a qualsiasi livello li si consideri, non basta una teoria della comunicazione, ci vuole una teoria dei giochi che includa l'agonistica fra i suoi presupposti” <sup>47</sup>.

La letteratura, terreno classico della formazione umanistica, professionista dell'esercizio dell'immaginario, è la base ideale della costruzione del testo dal punto di vista della lingua e delle lingue. Le didattiche ben collaudate, già presenti nelle scuole, che già spesso collaborano tra loro, nella *Tecnologia umanistica* possono essere la base delle intersezioni, come le discipline d'arte e di tecnica. Una teoria dell'immagine mostrerà il modo giusto di operare la scrittura in nuove prospettive, bizantine o rinascimentali, secondo le categorie dell'immagine. Che non sono le tradizionali: basti ricordare che l'iconologo Warburg parla di *Nachleben* (fantasma) e *Pathosformel* (formula di Pathos, *Formel*, cioè misura, e non *Form*,

---

<sup>44</sup> D. R. Hofstadter, *Gödel Escher Bach, un'eterna ghirlanda brillante*, tr. it. Adelphi, Milano 1984, cfr. il ns. *Una eterna ghirlanda brillante. Ragione pedagogica e pedagogia della complessità*, in “Rivista di epistemologia didattica”, 2006 n.2 (in corso di stampa).

<sup>45</sup> L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, tr. it. Einaudi, Torino 1994 (1953), p. 23

<sup>46</sup> Ivi, p. 33.

<sup>47</sup> Ivi, p. 35.

cioè forma), che Cassirer parla di forme simboliche e Panofsky di idee... i critici moltiplicano a dismisura le analisi di come possono comporsi in un piano le solidità annodando sfondo e figura - la grammatica problematizzata da Escher.

Non si scrive una immagine come si scrivono le lettere, non ci sono ordini fissi. Si scrivono moltiplicando i piani d'intersezione e costruendo l'armonia sinfonica. Sulle didattiche della lingua, dell'arte, delle tecnologie mediatiche, si può costruire una capacità di leggere meglio i testi che costituiscono tanta parte della cultura contemporanea. Tenendo presente che una lettura dei testi è davvero costruttiva se si accompagna al saper scrivere: perché solo questo toglie ai testi l'icasticità, la loro natura sacrale. Se non rende tutti artisti, questa pratica di composizione rende tutti capaci di comprendere che l'immagine è una scrittura, da interpretare.

Elemento centrale del laboratorio tecnologico proposto nella sperimentazione OSCOM è quindi il processo della lettura delle immagini. Pasolini insegnava a non diffidare del mondo delle immagini: diceva, si tratta del linguaggio naturale, ci ha educato tutti in tutti i tempi. Giusto invito al coraggio, ma l'ottimismo è indebito, le immagini di tutti in tutti i tempi erano poche e semplici e non scritte da terzi come le immagini dei media.

L'uscita di casa era, una volta, la rivelazione del mondo, come l'uscita dal paese per *Totò militare a Cuneo*. La distanza del ragazzo del duemila da questo mondo è evidente; le immagini dei media non sono limpidi rimandi, da capire nella coerenza. Sono immagini di produzioni commerciali, non sono voce divina ma sistema figurale, per giunta commerciale e mondiale. L'intrattenimento atomizza lo spettatore e lo forma con precisa strategia. La cultura convergente mostra come il processo di intersezione sia riuscito, e se vi sono spazi di libertà essi indicano comunque un mondo nuovo e veloce, l'evoluzione rapida impedisce la compilazione di codici: non resta che la formazione.

Il progetto di scrittura di testi pluricodificati è ordinato a questo scopo. Non si tratta di una innovazione radicale, si basa su didattiche collaudate e su sperimentazioni in corso: corti, spot, filmati, televisioni e radio nelle scuole sono una realtà. L'innovazione è didattica, ci si propone di evitare negli esperimenti di ripetere i modelli mediatici; di saper agire come l'Istituzione Formativa Nazionale, proponendo una metodologia culturale di materie e scuola. Solo, tradurla nei nuovi linguaggi, mantenendo l'approfondimento e la ricerca come base del costruito. Non si deve nello sperimentare pensare alla vittoria di premi e medaglie, e quindi realizzare un prodotto d'effetto, saltando gli studenti. Si deve realizzare una didattica alternativa, in cui trovi spazio quel che manca ai programmi scolastici, storia di cinema, televisione, media, montaggio, fotografia e via dicendo.

I codici di un testo dei media sono molti, ma per decodificare occorre approfondire. Non tutti devono diventare tecnici del suono, ma tutti devono capire l'effetto che col suono si dà. I codici dei testi che leggono ogni giorno sono così ben amalgamati da non togliere l'impressione di una realtà vissuta, vista coi propri occhi. Gli studenti, cittadini di domani, devono essere critici verso queste sensazioni indebite. Il potere dell'immagine è ovunque riconosciuto: ma bisogna capire in che consiste, non va confuso col naso di Cleopatra o col narcisismo diffuso.

Averroè diceva che l'immaginazione circoscrive lo spazio in cui il pensiero diventa possibile <sup>48</sup>.

## **Conoscenza analogica per la complessità**

---

<sup>48</sup> G. Agamben, *Ninfe*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 52 .

Il mondo della complessità è quello in cui l'io perde la capacità di orientamento, dice Giuseppe Vico<sup>49</sup>; la definizione di *educabilità* si rende difficile<sup>50</sup>: ma sarebbe imperdonabile abbandonare l'attenzione, delineare il fine dell'educazione è ambientarlo nell'ambiente di vita, nel mondo della velocità.

Formare non è costruire informazione, se non nel senso dell'architettura, che edifica nel rispetto della pietra e del suolo, oltre che del progetto. Nel caso dell'educazione, va rispettato l'interesse di chi ascolta, la sua partecipazione. Qui è la guida dei linguaggi comunicativi, se si vuole promuovere l'autoformazione - il vero fine dell'educazione. "La missione della didattica è di incoraggiare l'autodidattica, destando, suscitando, favorendo l'autonomia dello spirito"<sup>51</sup>.

Nello sviluppo dinamico della persona d'oggi la complessità entra nell'atomo del conoscere con la comunicazione di massa. Il suo grande edificio consiste di informazione disordinata quanto possibile, non costruita secondo un metodo. Analogie che non creano nessi, percorsi indeterminati, labirinti. Il cittadino d'oggi è nel *maze* già prima della scuola. Non si può insegnare la complessità come materia, dicevamo che è *parola problema*. Ma per orientarsi nel labirinto dell'informazione occorre una formazione a ciò orientata. Ripetere il percorso delle materie, aumentare le specializzazioni, sarebbe aggravare, non risolvere. Può trattare il tema, dice Morin, la *nosologia*, che è "scienza consacrata alla sfera dell'immaginario, dei miti, degli dei, delle idee, cioè alla noosfera"<sup>52</sup>. In questa riflessione sono elementi di metodo su cui riflettere, sette principi guida del pensiero interconnesso: sistemico o organizzativo; ologrammatico; dell'anello retroattivo; dell'anello ricorsivo - autoorganizzazione; d'autonomia/dipendenza; dialogico; della reintegrazione del soggetto conoscente in ogni processo di conoscenza. Tutti hanno senso e centro nel principio dell'*anello ricorsivo*; la vera guida per approfondire il concetto dal punto di vista didattico, che indica la necessità di sistemi aperti, autonomi, che si organizzano secondo il tempo proprio della società dei media. All'informazione si impone il ricorso, la ripetizione, la ricerca, la moltiplicazione dei punti di vista, l'enumerazione spinta. Come un artista che dipinge la stessa montagna infinite volte. Un esercizio spirituale per capire, un pellegrinaggio del sapere, per arrivare ad un punto di vista personale, dalla pleora di informazioni.

Il pensiero vivente, capace di gestire il mondo della complessità, organizza nel dialogo una logica arborescente e sinfonica; il suo limite è l'*incomprimibilità algoritmica*<sup>53</sup> - il metodo che non perde misura.

"Il pensiero è oggi più che mai il capitale più prezioso per l'individuo e per la società"<sup>54</sup>, ma va inteso come capacità creativa che domina sistematicamente la novità<sup>55</sup>. Formare la personalità critica è perno della didattica: questo, proprio questo, significa formazione, nella costruzione di una mente attiva capace di orientamento; fine perenne della

---

<sup>49</sup> Cfr. G. Vico, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La scuola, Brescia 2002.

<sup>50</sup> Cfr. G. Chiosso ed., *Elementi di pedagogia*; La Scuola, Brescia 2002.

<sup>51</sup> E. Morin, *Riforma dell'insegnamento...*, cit. p. 3.

<sup>52</sup> Ivi, pp. 43 - 52. In *Introduzione al pensiero complesso*, tr. it. Sperling e Kupfer, Milano 1993 (1990) dove Morin evidenzia le caratteristiche diverse di questa logica, che rifiuta la definizione per il paradigma, relaziona includendo, disgiungendo, escludendo, tra logica e semantica; l'azione vi è strategia (pp. 79-90). Cfr. E. Morin, *Il metodo*, Feltrinelli 1983

<sup>53</sup> Ivi, p. 113; p. 90; p. 184. Cfr. E. Morin, *Scienza con coscienza*, tr. it., Angeli, Milano 1988-2 (1979).

<sup>54</sup> Ivi p. 11.

<sup>55</sup> Cfr. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1989; Id. *Le idee: habitat, vita, organizzazioni, usi e costumi*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1993.

pedagogia, che trova in Morin toni aulici nella definizione del docente nell'*eros missione e fede*, nel fine di insegnare la "cittadinanza terrestre"<sup>56</sup>. La cultura della globalizzazione è, insegna Amartya Sen, l'antica mescolanza degli ambienti da cui nasce la cultura ed il sapere. L'informazione esige nesso, "nuovo paradigma" che si organizza dal caos per opera del "soggetto (che) non è un'essenza, non è una sostanza, ma non è un'illusione"<sup>57</sup>.

In questa educazione, grande spazio chiede l'ambiente sottile della comunicazione di massa<sup>58</sup>, nato da quello che Hesse definiva *il mondo delle gazzette*, dal cui sfacelo era poi nata la società descritta nel *Gioco delle perle di vetro*: basata, questa nuova società, nell'esercizio continuo del nesso attraverso la formazione estetica. La grande confusione è effetto necessario della società democratica, valore della società occidentale, da salvaguardare con una educazione adeguata - e su questo Dewey fu maestro, è questo l'elemento che lo rende tanto interessante oggi<sup>59</sup>. Le gazzette della Grande Rivoluzione nacquero per trasformare la plebe in popolo, ma si sono evolute in media che tentano l'opera inversa. Non basta l'introduzione parziale dei giornali nelle scuole, i linguaggi dei media si sono molto evoluti da allora e sono molta parte dell'ambiente di vita, *l'alfabetiere naturale*<sup>60</sup>. Non si educa ignorando quel mondo, la scuola deve "approfondire e estendere il suo senso dei valori collegato alla sua vita domestica"<sup>61</sup>, collegandosi al territorio<sup>62</sup> e al sistema formativo integrato<sup>63</sup> nella classe come dinamica di sistemi aperta al mondo delle culture e dei linguaggi in una dimensione ecologica, a volte dandole funzione di termostato, di riequilibrio<sup>64</sup>.

La *natura* è concetto che ai nostri tempi comprende la cultura dei media, usurata e bisognosa di uno sguardo ecologico che veda il reticolo di ambienti che la compone<sup>65</sup> e trattarlo "in modo topologico, e cioè come una serie ordinata di strutture concentriche incluse l'una nell'altra"<sup>66</sup>. Ovunque, i media sono presenti: persino negli spazi minimi dell'interazione, nel bacio serale prima del sonno - come ha notato qualche anno fa Serena

---

<sup>56</sup> Deve 1. fornire una cultura capace di distinguere e contestualizzare 2. preparare le menti alla sfida della complessità 3. preparare all'incertezza del cosmo ed all'intelligenza strategica 4. Educare alla comprensione umana 5. Educare all'affiliazione alla terra d'origine 6. insegnare la cittadinanza terrestre: *ivi*, p. 110. Cfr. A. Sen, *Globalizzazione e libertà*, tr. it. .

<sup>57</sup> "L'importante è non dimenticare che l'uomo esiste e non è un'illusione 'ingenua' degli umanisti pre-scientifici" *Ivi* p. 121, cfr anche p. 122 -138.

<sup>58</sup> Cfr. F. Colombo, *La cultura sottile. Media e industria culturale in Italia dall'ottocento agli anni novanta*, Bompiani, Milano 1998.

<sup>59</sup> Il Convegno 2007 su Dewey è stato proprio sull'educazione del cittadino democratico, organizzato dal gruppo editore del volume di Nando Filograsso, Roberto Travaglino eds., *Dewey e l'educazione della mente*, 2004 con contributi di M. Baldacci, F. Cambi, A. De Simone, F. Frabboni, F. Pinto Minerva, G. Spadafora, A. Visalberghi.

<sup>60</sup> come diceva Flore d'Arcais nel '65, l'ambiente è educazione (Rosati 1988)

<sup>61</sup> J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1954.

<sup>62</sup> F. De Bartolomeis, *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze 1983.

<sup>63</sup> P. Bertolini, G. Balduzzi, *Manuale del docente. Impariamo ad insegnare*, Zanichelli, Bologna 1990, p. 51-55.

<sup>64</sup> N. Postman, *Ecologia dei media*, tr. it. Armando, Roma 1995, p. 51. sul tema cfr. il ns. *Ambiente media*, Pironti, Napoli, 2004.

<sup>65</sup> È la *network analysis*, cfr. A.M.Chiesi, *L'analisi dei reticoli*, Angeli, Milano 1999,

<sup>66</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1986 (1979), p. 55. Cfr. K. Lewin, *Teoria dinamica della personalità*, tr. it. Giunti, Firenze 1966 (1935).

Dinelli <sup>67</sup>. Non si può badare solo alla comunicazione interpersonale <sup>68</sup>, si deve considerare il *soggetto in rete* <sup>69</sup>, che è socialmente diverso, cognitivamente diverso.

Socialmente diverso, perché la comunità virtuale è ormai una realtà comune, anche senza pensare a *Second Life*. Intorno ad un *reality*, ad esempio, si struttura un mondo, produttori ed industriali che tentano una pubblicità efficace; comunità virtuali di blogger che affiancano già da anni le trasmissioni, creando un *play* nel *play* del *play* (il caso di Chill One, il guastafeste di *Survivors* <sup>70</sup>) dove esercitare sforzi investigativi e socializzazione. Tutto ciò, cambia radicalmente la struttura della comunità, che diventa *convergente* nel fare dello spazio dei media una vita virtuale che si interseca con il resto. La convergenza dei media non è fatto di *hard*, del cellulare-*console*. È una caratteristica del pubblico, del modo del conoscere, agire, vivere nei media. Che non si spiegano più nella frase di McLuhan *il mezzo è il messaggio* <sup>71</sup>(frase essenziale solo per i produttori) ma nell'altra sua frase, molto meno capita, dell'ibridismo dei media, sviluppata nell'idea della convergenza di de Sola Pool <sup>72</sup>.

Cognitivamente diverso, perché come hanno argomentato Lovelock, Walter Ong, Dennis De Kerkhove, la neo oralità un sapere che non ha la fissità della scrittura e della scienza. La scrittura alfabetica esercita la mente analitica, *evidenza analisi sintesi enumerazione*, le caratteristiche del metodo cartesiano, si esercitano ad ogni semplice lettura, ad ogni momento del vivere, dando forma alla mente della scienza. Il *soggetto in rete* conosce senza i paradigmi della scrittura, le immagini non si leggono come pagine, si parte dove si vuole, si gira a piacere. Nella rete *scripta volant et verba manent* <sup>73</sup>, i testi soggetti al taglia e cuci, le parole di *chat* e *blog* eternate nei circuiti. I *blogger* con liberi *post* condizionano le democrazie: un vero e proprio cambiamento cognitivo e sociale.

L'oralità della cultura segue procedimento analogico, dà importanza a fantasia e sentimento, dubbio ed immaginario, crea un percorso globale e interdisciplinare <sup>74</sup>, un pensare creativo <sup>75</sup>. Ma il pregio della neo oralità non può oscurare l'importanza del procedimento logocentrico, che stabilizza il metodo diairetico, o algoritmico che dir si voglia. Affrontare pedagogicamente il problema non è sostituire un ambiente ad un altro, ma creare laboratori tecnologici a fianco alla didattica ordinaria. Alle loro didattiche collaudate, la nuova sperimentazione collegarsi altre vie battute, l'educazione estetica, artistica, tecnologica.

Il pensiero analogico può essere una fantasia che sconfinata nella fantasticheria <sup>76</sup>, se la si considera alternativa alla scienza: idea sbagliata, vero ostacolo epistemologico. Il pensiero

---

<sup>67</sup> S.Dinelli, *La macchina degli affetti*, Angeli, Milano 1999

<sup>68</sup> G. Acone L. Clarizia, *La metafora dello sviluppo*, Morano, Napoli 1988, cap.V..

<sup>69</sup> G. Acone G. Minichiello, *L'educazione divisa*, Armando, Roma 1986.

<sup>70</sup> H. Jenkins, *Cultura convergente*, Apogeo 2007.

<sup>71</sup>Cfr. il classico, chiamato profeta dei media, M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, tr. it. Il Saggiatore, Milano 1967 (64).

<sup>72</sup> I. de Sola Pool, *Tecnologie di libertà*, 1983.

<sup>73</sup> M. Mariani, *Scripta volant*, Dante&Descartes, Napoli 2002.

<sup>74</sup> E. Morin, *riforma della scuola...* cit., pp. 115, 122.

<sup>75</sup> e ludico: "la razionalità è il gioco, è il dialogo incessante tra la nostra mente che crea delle strutture logiche, che le applica al mondo, e questo mondo reale", Ivi, p. 69. "il fattore 'gioco' è un fattore di disordine ma anche di elasticità", Ivi, p. 91.

<sup>76</sup> Zolla E., *Storia del Fantastificare*, Bompiani, Torino 1964 : caratterizza la fantasia la creatività, la fantasticheria la malinconia. Porre punti di vista precisi, come nella scienza, come dice G. Bachelard, *Il razionalismo applicato*, tr. it. Dedalo, Bari 1975 (Paris 1949), p. 85, giova a tenere ferma questa distinzione.

analogico ha invece sviluppato la scienza sino al 1600; la rivoluzione scientifica del pensiero moderno, che tutto fondò nel numero e nell'astratto, è una delle direzioni possibili, messa per altro in crisi dalla teoria della relatività e da tutto quel che è venuto prima e dopo di essa: la logica della scoperta scientifica per Popper è un pensare analogico. La fantasia, inoltre, non è priva di rigore, se l'arte è architettura e musica.

Superare l'*impasse* dello specialismo delle materie ed aprire all'orizzonte della complessità, perciò, può risolversi con una metodica formazione estetica. Nel pensiero scientifico come nella creazione, la frammentarietà è nemica, l'incapacità di un punto di vista, l'ottica dell'illimitato è incultura oggi come ieri. La si combatte non aumentando l'informazione, ma fuggendo il rischio d'entropia <sup>77</sup>.

La televisione, a ben vedere, è infedele al suo unico dogma esplicito: la fede nella verità della scienza. In verità lavora per la sua distruzione favorendo la cultura del frammento. A questa sfida la risposta della scuola dev'essere chiara, limitando con l'educazione e la cultura l'effetto negativo (media education - scuola primaria); servendosi di metodi di gioco (ludodidattica - scuola dell'infanzia). Può nelle fasi successive creare laboratori di scrittura di testi pluricodificate quando le materie iniziano a moltiplicarsi e richiedono fasi di integrazione (didattica delle materie nei laboratori tecnologici - scuola secondaria). Può infine praticare l'educazione estetica, preparando testi pluricodificati per la comunicazione dei beni culturali (università - istituti tecnici e del turismo - andragogia - pedagogia speciale).

In tutte le fasi si pratica l'educazione all'immagine. Esse possono alternare corsi e ricorsi rispetto allo schema base, approfondendo nel tempo i temi. Ma pensarle come un curriculum unitario, come l'OSCOM sta sperimentando con l'Associazione APOREMA, è la via organica di una formazione estetica che dia ai partecipanti d'oggi guadagno e insieme prepari un metodo interessante.

L'educazione all'immagine è una necessità, per alfabetizzare l'uomo d'oggi.

### **Per l'educazione estetica dell'uomo**

La frase di Schiller sulla necessità dell'*educazione estetica dell'uomo*, si attualizza in senso tecnologico oggi che la tecnoarte compare tra i generi che suscitano interesse tra giovani e meno giovani. Ogni tempo riscrive la propria cultura: la traduzione, oggi, richiede educazione all'immagine. Le tecnologie forniscono, con il problema, le risorse che rendono praticabile il cammino, se c'è buona volontà di agire. Perciò, *umanistica* e *tecnologia* non sono un ossimoro, ma una possibilità. Che fonda nella visione non dicotomica di pensare fantastico e scientifico, sulla loro dialettica, lingua, ambiente di vita.

L'immagine si scrive moltiplicando i piani: egualmente, l'ambiente tecnologico crea un altro spazio nella scuola, che può essere fisicamente un laboratorio - ma non è essenziale: la necessità è il metodo, che mai come nel caso dell'immaginario deve essere rigoroso. Il prodotto finale giustifica la fatica della ricerca ed interessa gli studenti - costituisce la motivazione del percorso non il suo fine - non è necessario il realizzare un prodotto da premio, conta praticare il cammino e mettersi in forma.

Il laboratorio consiste delle domande che il processo del realizzare un prodotto genera, e della risposta a queste domande. Un bel prodotto da esibire può essere una pubblicità della scuola, ma non interessa la didattica. Come diceva Rousseau, la natura insegna senza costringere, dando i limiti che sono nelle cose. Proporre agli studenti i problemi di produzione significa indurli a considerare i problemi logistici. Non si impone lo studio:

---

<sup>77</sup> E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, tr. it. Sperling e Kupfer, Milano 1993 (1990), pp. 21-25.

se... si vuole realizzare il testo pluricodificato, allora... occorre sapere come funziona un medium, cosa bisogna scrivere e come. Il meccanismo virtuoso induce l'approfondimento.

Un breve cenno al metodo del laboratorio è opportuno, prima di chiudere, per dare corpo all'immagine. La costruzione del testo pluricodificato, i.e. un documentario, ha tappe fisse, che vanno scadenze in incontri volti

- Alla costituzione del team di lavoro
- Alla scelta dei percorsi
- Al monitoraggio in itinere
- Alla produzione dell'ipertesto
- Alla produzione del testo pluricodificato

Ognuna di queste fasi richiede un approfondimento teorico, in piani multipli.

Vi sono conoscenze necessarie al Maestro che guida il gioco, non necessarie a docenti e studenti; altre sono necessarie ai soli docenti, altre invece anche per gli studenti; il Maestro conosce il gioco in tutte le sue fasi: ma non elabora l'ipertesto, né compie le ricerche. Un lavoro di team allaccia tutti in un percorso in cui ognuno è parte e ruoli determinati. Il prodotto comune fa da luce, sollecita in tutti *paidia* ed interesse per quel che si fa, sollecita soluzioni eleganti.

La competenza linguistica del linguaggio dei media, gli elementi della scienza della comunicazione, materie assenti dagli insegnamenti, devono essere forniti nel laboratorio.

La metodologia ha per obiettivo di

- Porre il problema della complessità nel riflettore dell'attenzione
- Sottolineare il nesso come ottica dei frammenti
- Utilizzare il potere di motivazione e socializzazione dei media
- Formare all'immagine e al gusto
- Formare all'interconnessione dei saperi
- Fornire un metodo per l'autoformazione permanente
- Educare alla costruzione dell'immagine dei media, alfabetizzando
- Educare alla logica di team
- Intervenire nei ritardi della formazione di ogni genere

Il laboratorio può far molto per la didattica ordinaria, se comprende una nuova didattica. L'educazione estetica ha questa potenzialità per la sua pratica di immagini, che le insegna a produrre testi ed a confrontarsi con i linguaggi della società dell'immagine.

Educazione estetica con il gioco non vuol dire insegnare bridge e scacchi o altri giochi nobili. Vuol dire pensare modelli di formazione estetica, dove il Bello s'intenda come convergenza di valori, del gusto, della percezione.

Il progetto non si avventura in terreni ignoti. Traspone metodologie e didattiche tradizionali in un tutto, dove le informazioni si sottraggono alla frammentarietà; al rischio di entropia sostituisce il quadro. Un laboratorio è un progetto condiviso, liberamente scelto, perciò stimola interesse, tensione alla realizzazione, socializzazione dei fini. Perché ciò riesca, nel laboratorio vanno approfondite le logiche di team.

Il progetto mira al prodotto innovativo, un programma dei media. La sceneggiatura richiede un processo di scrittura che si adatta al testo e ne indaga le potenzialità. La scelta del medium in cui realizzare la sceneggiatura, consente di entrare nella scienza della comunicazione dei media, con naturalezza. Tutto ciò viene incontro al grande problema pedagogico e didattico di educare l'uomo d'oggi parlando il suo linguaggio, nella forma

della lingua e della lingua delle immagini. Compito dell'insegnamento è di insegnare a parlare il linguaggio del presente, consentendo l'apprendimento. "L'educatore è costretto a venire a transazione" con gli alunni nel campo dei media: e deve farlo, se come diceva Decroly la scuola è per la vita e tramite la vita <sup>78</sup>. C'è anche una motivazione squisitamente didattica. Servirsi dell'esperienza per educare all'immagine <sup>79</sup> ed alla comprensione dei media significa spraticarsi nei media.

Nel corpo del laboratorio tutto questo percorso si fa senza badarci troppo; senza metodiche di coercizione. È naturale studiare il linguaggio televisivo se si vuole scrivere un documentario. E lo si vuole fare, perché fa parte dell'esperienza di spettatori che fa tutti i giorni. Gli approfondimenti organici al processo sono informazioni necessarie e sono addirittura richieste dai discenti.

La formazione integrale della *paideia* rinnovata dall'entusiasmo della *paidia*, è il modello che propone la *Tecnologia umanistica*. Nelle diverse didattiche <sup>80</sup> il progetto si definisce nella lettura e scrittura di codici non tradizionali, che restano misteriosi se non sono compresi in una formazione. Derrida dice che la democrazia futura dipende in buona parte dalla capacità che avranno gli uomini del domani di leggere i testi dei media comprendendoli. D'altronde, da ciò dipende anche la qualità dei media: Goddard disse che solo quando scrivere un film costerà quanto un foglio di carta ed un lapis, si avrà una vera produzione d'arte nelle comunicazioni di massa.

Oggi un cellulare costruisce un testo complesso: manca però capacità e gusto. Scrivere un testo pluricodificato di qualità è usare il cellulare, ma interrogarsi anche sulla scrittura del testo letterario, di grammatica e sintassi della lingua e dei media. Seguendo una didattica *ludiforme*, come vollero Dewey e Visalberghi, in *forma di gioco*, si può stimolare l'interesse dei discenti. Fondando così sulla vera risorsa della formazione, la volontà attiva di chi deve imparare qualcosa. L'unico *deve* che nella formazione non può mancare, è il *dev'essere interessante*, altrimenti non c'è adesione spontanea. Giocare non è proprio divertirsi, ma è sempre appassionarsi, superare le crisi, rimanere nel gioco, essere consapevolmente libertà. Una riforma non programmatica <sup>81</sup> ma paradigmatica, come dice Morin <sup>82</sup>.

Insegna la *métis*, il senso di opportunità ed elasticità, che guardi all'ecologia della mente, ai suoi tanti saperi <sup>83</sup>. Ci si orienta nel mondo con un sapere costruttivo che pratica l'immaginario, s'inerpica nelle non-linearità del testo come un *maze*, accettando come guida anche miti e metafore.

---

<sup>78</sup> R. La Porta, *Educazione ai mezzi audiovisivi*, pp. 298, 307.

<sup>79</sup> L'analisi dei comportamenti dei ragazzi al cinema è già di Cesare Musatti, *I processi psichici attivati dal cinema* in *Atti del congresso Internazionale sulla stampa periodica, cinematografia e radio per ragazzi*, Milano 1952 Giuffrè, pp. 156-158, L. Volpicelli parlò de *I sussidi audiovisivi strumento di rinnovamento per la cultura di base nel Convegno su scuola di base e comunicazioni audiovisive* 1963.

<sup>80</sup> Cfr. le pubblicazioni OSCOM, in [www.unina.it/polosus](http://www.unina.it/polosus); in [www.docenti.unina.it/gily](http://www.docenti.unina.it/gily); in [www.giornalewolf.it](http://www.giornalewolf.it).

<sup>81</sup> Franco Azzali Dino Cristanini, *Programmare oggi*, Fabbri, Milano 1995, p. 10.

<sup>82</sup> E. Morin, *La riforma della scuola... cit.*, p.13.

<sup>83</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it. Cortina, Milano 2001. cfr. J. Elster, *L'io multiplo*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1991. H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, tr. it. Garzanti, Milano 1987, pp. 160 e sgg.

Hervé A. Cavallera

## DELLA TECNOLOGIA UMANISTICA O DELLE FACILI ILLUSIONI

### 1. Una questione difficile

Per affrontare in termini corretti il problema di un sapere che sia in grado di educare l'*homo videns*, va, in primo luogo, brevemente chiarito il senso di una *tecnologia umanistica*, la quale, a prima vista, si manifesta come un coacervo o meglio come definizione impropria.

In verità, se riflettiamo su i due termini, la prima considerazione è che la tecnologia è una realtà in sé e va letta *iuxta propria principia*, indipendentemente dalle sue applicazioni. La tecnica è uno strumento e un discorso sulla tecnica è un discorso sull'uso di alcuni strumenti. Pertanto, da una parte l'uomo, dall'altra gli strumenti. Se l'uomo è educato, sa ben utilizzare la tecnica, altrimenti ne viene strumentalizzato egli stesso. Viene manipolato da quell'industria culturale sulla quale Horkheimer ed Adorno hanno scritto delle pagine illuminanti e insuperabili. In essa, «giudizio critico e competenza sono banditi come presunzione di chi si crede superiore agli altri, mentre la cultura, democratica, ripartisce i suoi privilegi fra tutti. Di fronte alla tregua ideologica, il conformismo dei consumatori, come l'impudenza della produzione che essi tengono in vita, acquista una buona coscienza. Esso si accontenta del sempre uguale»<sup>84</sup>. Solo che il sempre uguale, che è dato dal consumo, è celato nella innovazione tecnica.

Posta così, la questione è già chiusa in quanto ciò che deve essere discusso riguarderebbe non la mera tecnologia, bensì l'educazione. E tuttavia le cose non sono così semplici e si impongono altre considerazioni. In un testo suggestivo, Mauro Laeng ricordava, alla fine degli anni Sessanta, che non si può distinguere o meglio optare tra cultura umanistica e cultura scientifica, l'una o l'altra, e comunque intenderle distinte, separate. La cultura umanistica nel senso letterario-storico-oratorio-esemplare è una specializzazione che può essere sterile e angusta, mentre, sempre per Laeng, la cultura scientifica limitata a se stessa sarebbe un mero strumento. «Occorre piuttosto accettare la *pluralità dei linguaggi* (dei modi di assumere in sistemi di significati secondo regole gli infiniti piani oggettivi in cui si frange la realtà), e in tal senso l'illimitata ricchezza della cultura. Ma occorre in pari tempo *referirli tutti all'uomo*, alla sua libertà, alla sua salvezza»<sup>85</sup>. In questo modo il pedagogo spostava il discorso sull'agire, sull'operare, sull'*effettivamente* educare, che era poi il punto di tutta una discussione. «Non occorre aver optato per Cicerone o per Einstein, per decidere che la cultura, ogni e qualsiasi cultura, deve rendere l'uomo a se stesso: aiutarlo a dar da mangiare agli affamati, a vestire gli ignudi, a consolare gli afflitti, ad insegnare agli ignoranti: insomma ad amare il prossimo suo come se stesso. È forse questa una impostazione soltanto emotiva, una scelta metaculturale o infraculturale? A mio parere è *l'unica saggezza perenne che abbia autentico diritto a dirsi umanistica*, senza preziosismi aristocratici e senza tracotanze tribunizie»<sup>86</sup>.

Le parole di Laeng, mentre si entrava negli anni più tormentati della Contestazione, sembravano chiudere un dibattito che si era svolto per tutto il decennio e che aveva avuto

---

<sup>84</sup> M. Horkheimer- Th. W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, tr. it., Einaudi, Torino 1966, pp. 144-145.

<sup>85</sup> M. LAENG, *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Armando, Roma 1969, p. 45.

<sup>86</sup> Ibid.

un punto di riferimento in un libro di Snow<sup>87</sup>. Invero, in Italia Ugo Spirito aveva da tempo colto il senso del mutamento e individuato nell'umanesimo scientifico l'espressione della nuova epoca, in un mondo sempre più unificato dallo sviluppo della scienza e della tecnica, sì da prospettare un nuovo umanesimo. «Il miracolo, infatti, operato negli ultimi decenni attraverso la scienza e la tecnica è nel superamento del relativismo trionfante alla fine del secolo scorso e al principio di questo, e nel consolidarsi di gusti, di bisogni, di convinzioni, di abitudini, che non sono più di singoli popoli, ma di tutti i continenti, al di là di ogni differenza di razza, di religione e di tradizioni. Il relativismo, che si era prima rapidamente affermato dappertutto, era dovuto alla fase iniziale del processo di unificazione tecnica del mondo»<sup>88</sup>. Era un umanesimo che Spirito raccoglieva dalle indicazioni presenti nel volume postumo del suo maestro, Giovanni Gentile<sup>89</sup>, ma che egli, insuperabile lettore del tempo, aveva percorso in maniera autonoma conducendo tutta la sua filosofia alla tesi di una metafisica scientifica, col conseguente superamento del dualismo tradizionale tra filosofia e scienza. «Perché la contraddizione sia superata non v'è che da concepire la conoscenza della parte come insieme conoscenza del tutto e la conoscenza del tutto come insieme conoscenza della parte. Occorre, cioè, che nella scienza sia immanente la metafisica e che la filosofia sia scienza»<sup>90</sup>. In Spirito si manifestava lo sforzo massimo di definire i fondamenti di una nuova epoca.

Laeng in qualche modo riprendeva e accettava la portata innovativa del discorso di Spirito, ma la riconduceva nell'abito di una *saggezza perenne* che continuava a tradursi, in sede pedagogica, in un *messaggio di salvezza*, temperando l'empito rivoluzionario implicito nel discorso di Spirito («la prima e fondamentale conseguenza è data dal ridimensionamento del concetto di uomo, visto nella sua collocazione spaziale e temporale nella storia di un pianeta determinato, in cui l'umanità nasce ed è destinata a finire, così come, durante la stessa vita dell'umanità, nascono e periscono le diverse civiltà, note e ignote o seminote»<sup>91</sup>). Quella di Laeng era una tesi certamente più tranquillizzante, in quanto recuperava i capisaldi del vecchio umanesimo e confermava la necessità di una innovazione tecnologica ormai, del resto, inarrestabile e non per questo negativa. D'altra parte, gli anni Settanta avrebbero spostato tutto il discorso sul "politico", sull'ideologico, ricollocando la forza della scienza e della tecnica nella sua neutralità o nel gioco del capitalismo avanzato già smascherato dai filosofi della Scuola di Francoforte per i quali la ragione era asservita al potere. «Avendo rinunciato alla sua autonomia, la ragione è diventata uno strumento. Nell'aspetto formalistico della ragione soggettiva, sottolineato dal positivismo, è messa in rilievo la sua indipendenza dal contenuto oggettivo; nell'aspetto strumentale sottolineato dal pragmatismo, è messo in rilievo il suo piegarsi a contenuti eteronomi. La ragione è ormai completamente aggogata al processo sociale; unico criterio è diventato il suo valore strumentale, la sua funzione di mezzo per dominare gli uomini e la natura»<sup>92</sup>.

---

<sup>87</sup> Cfr. C. P. Snow, *Le due culture*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1965.

<sup>88</sup> U. Spirito, *Nuovo umanesimo*, Armando, Roma 1964, p. 38. Sul pensiero del filosofo cfr. H. A. Cavallera, *Ugo Spirito. La ricerca dell'incontrovertibile*, SEAM, Roma 2000.

<sup>89</sup> «All'umanesimo della cultura, che fu pure una tappa gloriosa della liberazione dell'uomo, succede oggi o succederà domani l'umanesimo del lavoro. Perché la creazione della grande industria e l'avanzata del lavoratore nella scena della grande storia, ha modificato profondamente il concetto moderno della cultura» (G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, Sansoni, Firenze 1946, p. 111).

<sup>90</sup> U. Spirito, *Inizio di una nuova epoca*, Sansoni, Firenze 1961 p. 150.

<sup>91</sup> Ivi, pp. 155-156.

<sup>92</sup> M. Horkeimer, *Eclisse della ragione*, tr. it., Einaudi, Torino 1969, p. 25.

## 2. Scienza e tecnica

E tuttavia, ormai conclusi gli “anni di piombo” e scomparsi i protagonisti della stagione che aveva caratterizzato la metà del secolo Ventesimo, Laeng ripubblicando, accresciuto e rivisto, il suo volume aggiungeva, nell’interessante *Premessa*, «che si è venuta consolidando in me la convinzione che “tecnologica” non è solo l’odierna società industriale, ma in generale tutta la civiltà umana. È impossibile scindere l’*homo sapiens* dall’*homo faber*; fin dall’inizio sapere e fare son stati solidali, e si son ricalzati mutuamente. Perciò il *linguaggio* e il *lavoro*, che esplicano all’esterno le attività dei due fondamentali strumenti organici strettamente associati nella conquista del mondo, il *cervello* e la *mano*, sono i più cospicui indicatori della presenza umana»<sup>93</sup>.

Laeng, da accorto umanista ma altresì da capace tecnologo, si faceva così il portavoce di una pedagogia sistemica attenta alla programmazione educativa e alla comunicazione multimediale ed a distanza. Ecco allora tre possibilità: «a. l’uso, che potremmo chiamare tradizionale, di trasmissioni televisive scolastiche o educative pubbliche, alternato con frequenti discussioni di gruppo; b. l’uso frequente e bene articolato di videocassette acquistate, oppure autoprodotte, alternato a discussioni come nel caso precedente, oppure a esercitazioni scritte; c. l’impiego del circuito chiuso in presa diretta, da uno studio centrale a più terminali, con funzionamento bilaterale della comunicazione, in andata e ritorno, ed eventuali collegamenti da punto a punto»<sup>94</sup>. Il discorso poi si spostava alle nuove tecnologie per l’insegnamento agli adulti.

Era l’inizio di un uso sapiente e prudente della tecnica in chiave educativa. Col tempo, il numero delle cattedre universitarie di didattica e di pedagogia sperimentale sarebbero cresciute forse oltre ogni giusta misura. Ma in gioco non era ormai solo l’uso didattico delle tecnologie. Era già implicito, e traspariva nelle parole misurate di Laeng, che la scienza e la tecnica avevano guadagnato ormai non solo un posto di primo piano, ma costruivano la caratteristica portante del tempo nostro, come già il filosofo Spirito aveva avvertito. E la scienza e la tecnica non erano e non sono più meri strumenti, ma un valore in se stesso, capace di determinare in maniera sostanziale il corso stesso della storia e le modalità comportamentali dei soggetti. Il problema, appunto, non era chiuso, bensì aperto e destinato a decisivi sviluppi.

In effetti, la considerazione della tecnica come mero strumento è corretto, ma è da racchiudere in una civiltà in cui sono forti i valori. Se non che la seconda parte del Novecento ha registrato una crisi dei valori e il tramonto delle vecchie ideologie di matrice ottocentesca che avevano permeato il secolo Ventesimo. D’altra parte, fenomeni quali la diffusione nella società occidentale di una concezione naturalistico-permissiva, che ha avuto tra i suoi promotori le opere di Kinsey, Reich, Marcuse, con il conseguente processo di secolarizzazione<sup>95</sup>, a cui è corrisposto, dall’altra parte del globo, il disfacimento della società comunista, peraltro anch’essa materialista, hanno contribuito all’accelerazione di una civiltà legata al mercato globale e al commercio, entro cui la scienza e la tecnica hanno assunto un ruolo prevalente e di fatto autonomo, in quanto divenute esse stesse motori della civiltà.

---

<sup>93</sup> M. Laeng, *L’educazione nella civiltà tecnologica*, nuova ed., Armando, Roma 1984, p. 9.

<sup>94</sup> Ivi, p. 330.

<sup>95</sup> Significativo il mutamento dell’idea di famiglia negli ultimi centocinquanta anni. Cfr. H. A. Cavallera, *Storia dell’idea di famiglia in Italia. Dagli inizi dell’Ottocento alla fine della monarchia*, La Scuola, Brescia 2003; H. A. Cavallera, *Storia dell’idea di famiglia in Italia. Dall’avvento della Repubblica ai giorni nostri*, La Scuola, Brescia 2006.

Il filosofo Emanuele Severino ha più volte, nella sua riflessione, sottolineato il significato del dominio della scienza e della tecnica, legandolo alla stessa natura dell'egemonia culturale dell'Occidente, strenuo sostenitore del divenire di fronte ad ogni concezione dell'immutabile. «La storia dell'Occidente è la storia della tecnica. Per la cultura greco-cristiana Dio è il tecnico supremo, per la cultura moderna il tecnico supremo – che ormai progetta la produzione e la distribuzione della totalità delle cose – è l'Uomo. Ma in entrambi i casi le cose sono sottoposte ad una dominazione illimitata che decide la loro appartenenza al regno dei morti o al regno dei vivi»<sup>96</sup>. Pertanto, secondo Severino, il *nichilismo* trova la sua ragione nell'essenza tecnica di Dio e nell'essenza teologica della tecnica. Il divenire è il divenire di realtà che sono in effetti *niente*. Occorre non sottostare ad un mondo della tecnica che riduce ogni esistente a niente.

Da tutto questo, emerge con estrema chiarezza che il problema di una tecnologia umanistica è più complesso di quanto non possa apparire ad una considerazione superficiale e trova, non a caso, i suoi effetti più dirompenti all'interno del discorso pedagogico. Quest'ultimo, proprio per la sua natura formativa, si è sempre posto il problema di una maggiore facilitazione della trasmissione delle conoscenze e dello stimolo per l'acquisizione di adeguate competenze. In questa logica, con l'affermarsi della civiltà delle immagini e della comunicazione, all'interno di un processo di istruzione di massa, è stata ratificata l'esigenza di un passaggio da una comunicazione orale (e, in un certo senso, carismatica) ad una comunicazione più articolata e variegata, più adeguata ad un'utenza di massa. Di qui, entro il mondo scolastico, il rafforzamento della didattica con numerose strategie educative e successivamente quello della pedagogia sperimentale.

D'altra parte, l'affermazione della società della comunicazione ha fatto sì che le istituzioni da tempo ufficialmente preposte all'educazione dei più giovani, la famiglia e la scuola, non fossero più le sole né peraltro sempre in grado di poter affrontare le sfide della contemporaneità. Qualche pedagogista ha giustamente sollevato con forza il tema della coeducazione<sup>97</sup>, ma di fatto sull'istruzione, o ancora meglio sulla formazione della gioventù, sono diventati importanti gli agenti di comunicazione esterni al mero mondo scolastico e familiare.

Lo sviluppo eccezionale dei mezzi di informazione, di internet e di tutto quello che vi ruota intorno, ha fatto sì che in Occidente, ma in genere in tutto il pianeta, la civiltà tecnologica divenga l'espressione più significativa del tempo e l'unica capace di essere vincente mentre si disgregano le fedi e le forti convinzioni. In un mondo occidentale, scarsamente legato a certezze trascendenti, la tecnologia, di per sé connessa al successo e all'istante, si manifesta come l'unica forza vincente e capace di attrarre l'interesse e il consenso delle masse.

### 3. *Le ambiguità del tempo*

La questione deve essere definita nei suoi termini più semplici per consentire ulteriori considerazioni, sempre riconducendola all'ambito del formativo. Lo sviluppo sempre più (e necessariamente) capillare nell'Occidente dei *mezzi di informazione* ha fatto sì che questi diventassero *elementi di formazione*. Tutto questo è stato indubbiamente agevolato dalle spinte commerciali. Strumenti come il cellulare e il computer, per fare

---

<sup>96</sup> E. Severino, *Técne. Le radici della violenza*, II ed., Rusconi, Milano 1988, p. 217. Cfr., inoltre, E. Severino, *Destino della necessità*, Adelphi, Milano 1980.

<sup>97</sup> Cfr. N. Galli, *Pedagogia della coeducazione*, La Scuola, Brescia 1977.

degli esempi, sono diventati non solo di massa, ma fine a se stessi, imponendo nuovi stili di comunicazione, di comportamento, di vita. Lo sviluppo tecnologico, che procede secondo logiche di mercato connesse ad un bisogno continuo di realizzazione di profitto, ha reso obsoleta una istituzione fondamentale quale la scuola, la quale non appare in grado di concorrere con la realtà ad essa esterna. In effetti, il tentativo, così reclamizzato dalle pressioni ministeriali, di ristrutturare la scuola come agenzia formativa che rincorre il presente si è rivelato pedagogicamente fallimentare, in quanto, nella frenesia della rincorsa, la scuola è stata sempre seconda e perdente. Né può essere diversamente, considerato che le forze produttrici sono comunque extrascolastiche. Probabilmente avrebbe più senso rafforzare l'insegnamento di sicuri valori (i classici, i principi della vita civile, la correttezza comportamentale, e così via), confermandosi - la scuola - il tempio delle certezze e lasciando fuori di sé le fugaci mode. Ma, in questo caso, essa si esporrebbe alle accuse di conservatorismo e immobilismo, accuse tra le più insopportabili in un universo liquido come il presente. Né punti saldi si riescono a trovare all'interno delle famiglie, dove vanno configurandosi nuove modalità di legami sentimentali con conseguenze non secondarie per la prole<sup>98</sup>.

Di qui una nuova frantumazione esistenziale, che ha facilità di rapporti di superficie, ma di fatto ricondotta a stereotipi che non garantiscono molto, se non proprio alienano. In questa situazione, l'*homo videns* sarebbe una configurazione dell'umanità che trova nel rapporto con il mezzo l'unica relazione possibile. Il vecchio sogno dell'*homunculus*, dell'uomo artificiale, non solo tenderebbe a realizzarsi per il tramite della inseminazione assistita, ma attraverso la relazione virtuale vissuta attraverso internet *et similia*.

Anche in questo caso occorre precisare. In questa sede non si intende diffidare della tecnologia come utile, anzi necessario, supporto per il perseguimento, nelle scuole, di obiettivi formativi, per la ludodidattica, per la formazione digitale, addirittura per una più complessa formazione del sentire. Né si intende affatto sostenere che debbano esistere forti divari tra saperi umanistici e saperi scientifici. Al contrario, l'uomo è sempre figlio del proprio tempo e presumere che egli non debba usare la tecnica è assurdo. Sotto tale aspetto, liquidare o sottovalutare l'aiuto offerto dalle tecnologie nel processo di apprendimento sarebbe un errore non giustificabile.

Ne consegue l'importanza di tutte le tecnologie didattiche e la più giusta complessiva esigenza di una tecnologia umanistica che corrisponda effettivamente ad un *homo faber*. Qui è appunto la questione preliminare intorno alla quale tutte le altre ruotano. Occorre che l'uomo sia soprattutto *faber* e non soprattutto *videns*. In altri termini, vi è il timore, su richiamato, che, come per l'apprendista stregone, il soggetto sia risucchiato dalla tecnologia e non la domini.

Quando si era soliti discutere sulla natura del bene e del male, qualche filosofo osservava che le cose in sé non sono né buone né cattive, ma buona o cattiva può essere la finalità con cui esse sono utilizzate. Era l'antico discorso, messo un po' frettolosamente da parte, sul ruolo della *volontà*, e quindi, di conseguenza, sulle passioni<sup>99</sup>. Probabilmente la scienza e la tecnica sono di per sé ancora neutre, ma esse implicano il perseguimento del *dominio*, tanto da connaturarsi come espressione dello stesso e, pertanto, configuranti la nostra esistenza come continuo protendersi inappagato. Da questo punto di vista,

---

<sup>98</sup> Cfr. N. Galli, *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*, La Scuola, Brescia 1997.

<sup>99</sup> Sul significato delle passioni nella riflessione filosofica dalla modernità al presente può essere utile il numero monografico di «Palomar» (2005, n. 2/3) con contributi di D. Coli, V. Kahn, R. Caporali, R. Viti Cavaliere, H. A. Cavallera ecc.

effettivamente il costituirsi del nostro mondo diventa una corsa fine a se stessa, divinizzando l'istante e consumandosi con l'istante, sì da far apparire veritieri i versi del Leopardi laddove il poeta (*Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*) mostra all'uomo il nulla che l'attende:

abisso orrido, immenso  
ov'ei precipitando, il tutto oblia.

Ci si dimentica, cioè, che la serenità e la gioia non è nel consumarsi delle cose, ma nel saper vivere del presente, cogliendo ciò che di positivo esso ci dona. Ciò implica un discorso che si potrebbe dichiarare inattuale, ossia non alla moda, ma non per questo falso. E la verità consiste, in fondo, nel non curarsi delle mode. Di qui la necessaria considerazione di riportare il discorso della tecnica ad una dimensione non salvifica, quale essa, nell'età dei consumi, vuole apparire, bensì strumentale, meno essenziale, anche se essa resta socialmente proficua. Che è un obiettivo per nulla facile e scontato. Ma è evidente che chi rimane chiuso nel mero dominio della tecnica è ontologicamente perdente.

Di qui un'ulteriore annotazione, alla luce di quanto sopra. Affinché questo sia, almeno nella scuola, occorre che la tecnologia non sia uggiosa, ma sappia, se non proprio divertire, almeno stimolare e favorire l'apprendimento. Ora, per attuare proprio questo è chiaro che bisogna ricondurre il problema al suo nucleo essenziale, che è quello che dalla scienza e dalla tecnica deve sorgere un nuovo umanesimo, ossia una concezione della vita che abbia come centro la responsabilità dell'*homo faber*, responsabilità che è un prendersi cura di sé e degli altri, e non di lasciarsi condizionare e dirigere dalla tecnica. Che è sempre la vecchia questione, ma con la raccomandazione che bisogna tener conto che la scienza ha assunto in questi decenni un ruolo forte, mentre il discorso sull'uomo si è andato come attenuando, sì da favorire una effettiva debolezza esistenziale. Forse la scuola funziona poco perché gli stessi insegnanti si sono in buona parte ridotti a meri esecutori di tecniche.

Non a caso si assiste, da parte degli ultimi ministri della Pubblica Istruzione, ad un forte rafforzamento delle scuole tecnico-professionali. È evidente che vi è del giusto nell'avvaloramento di un curriculum scolastico che dovrebbe garantire un più facile e rapido inserimento nel mondo del lavoro e insieme l'acquisizione di competenze che il tempo richiede. Ma tutto questo conferma la tesi di un *iter* didattico che si vorrebbe essenzialmente (e comprensibilmente) destinato all'attività lavorativa, mettendo quasi in penombra il concetto stesso di formazione disinteressata, laddove invece la questione è far convivere quest'ultima con un serio avviamento all'attività professionale. Non è sufficiente rendere un allievo un buon tecnico; occorre anche stimolare una responsabile visione della vita che non sia solo quella meramente economicistica.

## LA TECNOLOGIA UMANISTICA TRA MENTE E CORPO, CULTURA E SCUOLA

### 1. *Una contraddizione in termini?*

Di primo acchito l'espressione "tecnologia umanistica" appare come uno dei tanti ossimori di cui si vanta o si lamenta il nostro tempo contraddittorio, pieno di "et-et" che però non escludono altri drammatici "aut-aut". Un tempo di pluralità e di sovrabbondanza, in cui ogni fenomeno perde la sua univocità e tutto ci appare sempre più complesso. Ma anche un tempo di declino in cui il "post" è d'obbligo in molti discorsi. Direbbe un poeta, ogni parola detta mi fa pensare al suo contrario.

La tecnologia rimanda a quelle che M. Weber chiamerebbe le fredde mani scheletriche della razionalizzazione dell'esistenza, della razionalità formale o razionalità economica o più semplicemente razionalità in base allo scopo e quindi tecnica. La tecnica di un'attività era infatti per Weber la somma dei mezzi necessari al suo esercizio in opposizione al senso o allo scopo dell'attività. La tecnologia rimanda a quello che Heidegger chiamerebbe il pensiero calcolante e che contrappone al pensiero meditante che trova la sua espressione nella poesia e nella pittura.

Infatti, la cultura umanistica rimanda all'arte e alla letteratura, alla storia e alla tradizione, a qualcosa che eccita il cuore e la mente con le sue passioni. La tecnologia appare la figlia legittima della scienza moderna, una scienza che ha prodotto macchine, che ha materializzato le sue idee trasformandole in applicazioni della produzione trasformando il mondo, il nostro mondo in una megamacchina. Mentre la cultura umanistica è un prodotto che viene da molto più lontano e che oggi si trova in difficoltà di fronte alla tecnica che pretende di avere sempre l'ultima parola su ogni argomento.

Che cosa si vuole intendere con "tecnologia umanistica"? Che la tecnologia, soprattutto la tecnologia dell'informazione può trovare una sua applicazione nelle discipline umanistiche? Che la tecnologia ha un suo lato umanistico ed umanizzante? Che l'educazione anche umanistica può avvantaggiarsi dell'uso dei nuovi media? Il lato umano della tecnologia o il lato tecnologico dell'umanesimo? La tecnica allora è il disumano e per questo deve essere umanizzata? Che all'alta definizione del mezzo rischia di corrispondere la bassa consistenza del messaggio?

Il progetto pedagogico di "tecnologia umanistica" appare interessante proprio perché ripropone in termini nuovi un antico dibattito.

### 2. *Le due culture: accenti nuovi di un antico dibattito*

Quello a cui dette un nome con un famoso saggio di C. P. Snow rappresenta una frattura reale, quella tra cultura scientifica e cultura umanistica. Oggi anche il tema della tecnologia umanistica può essere inserito in questa lunga querelle sulle due culture. L'origine del dibattito è antica, va dalla Grecia al Medioevo, attraversa tutta la nostra storia e riguarda il ruolo delle cosiddette arti liberali. Esercitare l'intelligenza è compito delle arti liberali. E sono dette tali quelle arti che, a differenza di quelle meccaniche, non mettono in movimento il corpo. Hanno per scopo la formazione e non l'utile, scopo che raggiungono attraverso la contemplazione disinteressata che porta alla nobiltà del vivere bene. Come è noto, le sette arti liberali erano divise in *trivium* e *quadrivium*. La grammatica,

la dialettica e la retorica erano le tre arti che riguardavano il linguaggio, musica, aritmetica, geometria, astronomia, erano le quattro arti che culminavano nell'astrazione matematica e nella contemplazione del cielo. C'era quindi una distinzione, anche nella cultura classica, tra le lettere e le scienze, ma non era una contrapposizione bensì una successione. Si cominciava con il trivio e poi si passava al quadrivio, dalle cose terrestri si passava alle realtà immateriali. Nel Medioevo le arti liberali divennero poi propedeutiche alla teologia.

Con l'Umanesimo e poi il Rinascimento le arti liberali diventano gli *studia humanitatis* il cui scopo, ha osservato recentemente A. Finkielkraut la cui ricostruzione stiamo seguendo, non è liberale l'uomo dal mondo ma di liberarlo per questo mondo e le lettere valgono ormai per se stesse e non come semplice propedeutica. La curiosità onnivora si sostituisce alla contemplazione, ogni gerarchia è superata e la cultura scientifica e letteraria trovano in Leonardo da Vinci la loro grande e insuperata sintesi. Ma la sovrana disinvoltura di Leonardo non si ripeterà più. Dopo di lui avremo la frattura tra la repubblica delle lettere e quella della scienza sperimentale moderna. Con Galileo Galilei avremo "la vittoria della scienza come azione sulla scienza come contemplazione, della ragione come esperimento sulla ragione come esperienza, della cultura come metodo sulla cultura come ascesi" (Finkielkraut). Anche se Galilei invita a leggere il libro della natura la verità è che la natura non è più un libro, una realtà libresco ma scientifica sottoposta ad un metodo di indagine e cessa di avere la sua dimensione simbolica. È l'inizio della scoperta, dell'esperimento, dell'operazione in senso scientifico. La gerarchia delle arti scompare, l'oggetto di studio non ha importanza, ciò che importa è il metodo. Ma a questo punto si realizza la frattura insanabile delle due culture. Fra il fisico e il poeta non c'è più uno spazio comune. Uno si occupa della realtà, l'altro dell'illusione, uno della verità oggettiva e l'altro dell'apparenza soggettiva.

Poco dopo Galilei arriva Cartesio e la sua lotta contro i nemici della ragione - la tradizione, l'abitudine e l'esempio - scava un solco profondo tra l'umanesimo scientifico e quello letterario, tra antichi e moderni. I Romantici saranno gli ultimi che cercheranno di opporsi alla riduzione del reale a razionale, un reale che trascende l'intelligibile. Il pensiero è tale perché ha una memoria, la cultura c'è perché c'è stata una storia. Ogni cultura non è nata e cresciuta in uno spazio omogeneo ma ha avuto un luogo natale insostituibile. A questo punto è evidente che non c'è un solo umanesimo ma tre: quello galileiano-cartesiano, l'umanesimo classico, l'umanesimo romantico. Il primo divenne quello degli scienziati, il secondo e il terzo quello dei letterati e così si è giunti alle due culture.

L'opposizione originaria tra arti meccaniche e arti liberali, che era anche l'opposizione tra corpo e anima, tra materiale e spirituale, tra il sensibile e l'intelligibile è oggi attraversata da una nuova tensione. Senza voler e poter richiamare in questa sede il dibattito attuale intorno alla tecnica ed in modo particolare la posizione centrale che all'interno di questo dibattito epocale assume il pensiero di Heidegger, possiamo dire che la tecnica moderna deriva dalla scienza ma che questa deriva da un rapporto dell'uomo con l'essere, basato sulla volontà di potenza (il *Gestell*) che è fondamentalmente tecnico. La tecnica, pur nella sua materialità, rappresenta il dominio del pensiero tecnoscientifico sul mondo, la trasformazione della Terra in un mondo dominato e costruito. Un mondo del tangibile tecnologico che sarà presto sostituito dal digitale in una più generale smaterializzazione. La metafisica della tecnica è una metafisica del soggetto che non

incontra che oggetti, non solo una natura trasformata in oggetto ma sempre più oggetti da lui stesso costruiti, tracce della propria attività.

Di fronte a questo possibile scenario, la poesia, la storia, l'arte, la letteratura, hanno lo scopo di ricordarci che c'è una verità del reale che non è solo quella della scienza e dei suoi concetti. Paradossalmente è proprio alla cultura umanistica che ci si appella per ascoltare la natura e il cuore delle cose. Scienziati e poeti in questo sono molto vicini, entrambi ammettono che esiste un infinito che sta dentro ogni elemento della natura per cui scienziati, si badi non tecnici, e poeti sono spesso gli ambasciatori del mondo muto, rappresentanti del partito preso delle cose. E forse la tecnologia umanistica dovrebbe lavorare proprio a far dialogare scienza e poesia.

### 3. *Due dimensioni della mente*

Come si è visto pur con rapidi accenni storici, la cultura umanistica e quella scientifica hanno avuto una storia comune, anche se tutt'altro che lineare, che si è polarizzata poi in una divaricazione che rischia oggi di essere molto distruttiva.

La diversità, sia nella tensione che nella complementarità funzionale, la si nota anche guardando dalla prospettiva della presenza delle due culture nei curricula scolastici e nella formazione umana. Riprendendo qui i termini di una mia precedente ricerca, noto che è possibile spiegare in più modi il perdurare del prestigio della cultura umanistica nei curricula scolastici anche delle scuole moderne. Il prestigio della cultura umanistica, anzi, in alcuni casi come nel curriculum dell'istruzione superiore, il suo dominio, può essere legato a molti fattori. Ne segnaliamo due. La cultura umanistica che si nutre di simboli, metafore, racconti, centrata sull'arte, la letteratura, la storia, lo studio dei classici, l'acribia interpretativa, serve a sua volta a nutrire una componente antropologica profonda. Gli esseri umani non possono vivere senza narrazioni, grandi storie, miti, dei, che creano ideali, forniscono regole di condotta, indicano fonti di autorità, trasmettono un senso di continuità, danno significato al mondo. La nostra coscienza ci impone uno scopo sia come uomini che come educatori. Il bisogno di immagini per l'anima, il nutrimento simbolico capace di fornire senso e significato all'esistenza, capace di rispondere agli eterni problemi esistenziali. La funzione della cultura umanistica affonda le sue radici nella dimensione affettiva, sullo stesso terreno su cui crescono anche i valori. I simboli parlano alle emozioni. Anche nell'età del disincanto, della demitizzazione c'è bisogno di questo serbatoio di significati. E', possiamo dire, il ruolo antropologico della cultura, che si contrappone in questo caso alla ragione strumentale, tecnico-scientifica. La stessa educazione ha bisogno di grandi narrazioni da trasmettere.

La seconda funzione è di carattere politico e sociale, il prestigio della cultura umanistica ha conosciuto una seconda giovinezza, dopo quella rinascimentale, con la crescita degli stati-nazione. Mentre il sapere scientifico proliferava e raggiungeva i suoi successi più strabilianti, rimaneva il problema della coesione sociale e della solidarietà nazionale. La letteratura nazionale e la lingua nazionale come reinvenzione di tradizioni, l'estetizzazione della politica attraverso miti, ricordi ed emozioni, esperienze culturali che fanno accelerare il battito del cuore, hanno contribuito alla costruzione dell'identità e aiutato i giovani a diventare membri di una società. La personalità implica una narrazione, le storie raccontate dalla propria cultura strutturano e nutrono l'identità, aiutando i bambini e i giovani a trovare un posto nel mondo. Senza miti, gli uomini non possono probabilmente vivere, il mito è una storia, le storie raccontano ciò che nella vita non

riusciamo a cambiare. Il mito, il racconto, le narrazioni, come diceva Gellner, sono una verità della cultura, anche se sono una menzogna per la storia e per la scienza. Oggi, la cultura umanistica appare indispensabile anche per accompagnare gli uomini all'altro grande passaggio verso realtà sopranazionali a cui le spinte globalizzanti oggi confusamente e contraddittoriamente spingono. Anche questa potrebbe essere una direzione della tecnologia umanistica, coniugare il potere connettivo delle reti con la vita e con la cultura locali, in altre parole, aiutare a pensare globalmente ed agire localmente.

Mentre la cultura tecnico scientifica ha vantato sempre il primato dell'utilità oltre che del progresso e del miglioramento continuo, quella umanistica ha fatto appello alla sua funzione educativa ed esemplare, così come alla sua funzione consolatoria.

Ma sembra esistere anche una matrice forse ancora più antica che rintraccia la fonte delle due culture addirittura nelle strutture profonde della mente umana che si scopre essa stessa a due dimensioni. E' stato Bruner ad individuare due fondamentali dimensioni della mente umana che possono rappresentare una giustificazione originaria delle due culture che hanno finito poi anche per ispirare i due assi dei curricula scolastici. Per Bruner esistono due tipi naturali di pensiero che sono il pensiero paradigmatico e il pensiero narrativo. Il pensiero paradigmatico si fonda sull'argomentazione razionale, suscettibile di verifica. E' un pensiero di tipo logico-scientifico che persegue l'ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico. Si preoccupa di spiegare, di individuare le cause di ordine generale, si basa sul rapporto logico se-allora. Il suo linguaggio è regolato dai requisiti della coerenza e della non-contraddizione. Questo pensiero produce buone teorie, analisi rigorose, argomentazioni corrette, scoperte empiriche. Il pensiero logico-scientifico sembra specializzato per trattare cose fisiche, la scienza crea un mondo la cui esistenza è ancorata all'invarianza delle cose e degli eventi, impermeabile al contesto e sottovaluta il valore esplicativo del particolare. Questo genere di pensiero è adatto a problemi che possono essere chiaramente formulati, a cui si possa dare, anche se momentaneamente, soluzioni uniche.

Il secondo tipo di pensiero è quello narrativo. E' una forma di pensiero verisimile; non suscettibile di verifica; si occupa delle azioni e delle intenzioni delle persone; produce buoni racconti, drammi avvincenti, quadri storici credibili; risolve problemi non facilmente formulabili, immutati problemi immortali, privi di soluzione unica. La narrazione è il bisogno di sentirsi raccontare delle storie, per colmare quei vuoti della vita che rimangono tali dentro e dietro ad ogni spiegazione scientifica. E questo è vero anche oggi, nell'età della de-mitizzazione, del disincanto. Dare un senso al mondo raccontando una storia, dare senso al non senso tragico del mondo restano bisogni umani inestinguibili.

Ecco che le due culture rispondono alle strutture profonde della mente umana. E questo rafforzerebbe ancora di più l'ipotesi che anche i nuovi saperi scolastici debbano comunque contemplare queste due diverse componenti. Ma che cosa resta nella pratica quotidiana della scuola di questi due assi culturali?

#### *4. Cultura umanistica e cultura tecno-scientifica a scuola*

Secondo E. Morin l'apporto della cultura umanistica nella costruzione del sapere scolastico è legato al linguaggio, alla letteratura, alla poesia. Il romanzo, il cinema, il teatro parlano delle attività umane con al centro il dramma delle intenzioni e delle loro vicissitudini. Tra le caratteristiche di un testo narrativo ci sono, secondo Bruner, la presupposizione, ovvero la creazione di significati impliciti, la soggettivizzazione, ovvero

vedere il mondo attraverso il filtro dei personaggi, la presenza di una pluralità di prospettive. Questo approdo all'umano lo può dare solo la letteratura e i suoi derivati. Come diceva un grande critico, si va a vedere Macbeth per apprendere come si sente un uomo dopo che ha guadagnato un regno ed ha perso l'anima. Le impressioni che noi raccogliamo nella nostra vita sono via via disperse e disordinate. Nella letteratura troviamo all'improvviso le parole per dare ordine al disordine, e molte impressioni vengono messe a fuoco. Nella letteratura troviamo gli avvenimenti umani paradigmatici, che magari non sono mai avvenuti perché inventati ma che paradossalmente avvengono sempre perché sono paradigmatici della condizione umana. Vi troviamo una sintesi tra il particolare e l'universale, "immergendosi nella singolarità dei destini, localizzati nel tempo e nello spazio, si rivela l'universalità della condizione umana"(Morin). La poesia, da parte sua, è capace di dire l'indicibile, di "dare parole alle lacrime", essa ci fa comunicare, attraverso il potere del linguaggio, con il mistero che è al di là del dicibile". Privilegia la più potente figura retorica, la metafora, che è un vero e proprio meccanismo generatore di pensiero, parole e immagini. La metafora come la narrazione fanno sì che l'uomo veda la cosa che ha davanti agli occhi mostrandogliene un'altra. La metafora è, secondo una geniale definizione, un meccanismo di spiegazione che non contiene nozioni causali. Essa spiega il mondo mettendolo al congiuntivo, e così facendo ci permette di reiventare il mondo sottraendosi alla tirannia dei luoghi comuni, perché "la realtà è un luogo comune dal quale sfuggiamo con la metafora".

La letteratura, la poesia, il teatro, il cinema, spiegano, ma lo fanno nella modalità narrativa, raccontando una storia. Dall'infanzia all'adolescenza, dalla giovinezza, attraverso l'età adulta, fino alla vecchiaia abbiamo bisogno di sentirci raccontare delle storie, abbiamo bisogno di incantesimi, abbiamo bisogno che qualcuno racconti per differire la morte perché la condizione umana assomiglia a quella narrata da Shahrazàd: parla o muori, racconta o muori, crea un'altra storia altrimenti finisce la tua storia.

Ma in che percentuale è ancora questo la cultura o la sensibilità umanistica nelle nostre scuole? Oppure in molti casi anche il rapporto con i classici è sopraffatto dalla filologia, dal tecnicismo della didattica o, semplicemente, dall'ignoranza?

Per J. Hillman, che rilegge in maniera nuova la versione tedesca del dibattito sulle due culture, ovvero l'antitesi tra cultura e civiltà, la cultura ha a che fare con ciò che è "cronico", nell'esistenza umana, con strutture antropologiche profonde. La cultura è ciò che si è fatto nascere dal disagio della civiltà, è ciò che ricorda il compito umano della società spesso sopraffatta dallo sviluppo tecnologico. Le sue osservazioni colgono aspetti centrali della sensibilità umanistica, "la civiltà agisce, la cultura fiorisce. La civiltà guarda in avanti, la cultura all'indietro. La civiltà è un prodotto storico, la cultura è un'impresa mitica...stabilisce un contatto con il passato: è come una nostalgia degli invisibili, per renderli presenti e su di essi fondare la vita umana". La cultura, la sensibilità umanistica ha a che fare con il bisogno di tornare ogni volta, di nuovo, alle fonti che alimentano la nostra umanità, "mi occorre quell'aiuto immaginale che proviene da racconti e immagini, ho bisogno di idoli e altari, e delle creature della natura, che mi aiutino a sostenere quanto è così duro sostenere personalmente e da soli". Se la cultura umanistica, o la cultura in genere come contro altare alla civilizzazione e al progresso esteriore ed oggettivo, è questa impresa mitica, che ha a che fare con il ritorno alle origini, per scoprire o riscoprire continuamente l'invisibile mistero che contengono, quanto resta di tutto ciò nella cultura umanistica a scuola?

L'esposizione alla grandezza e alla bellezza, ai grandi modelli del vero, del bello e del buono, sono ancora un'esperienza indispensabile per le nuove generazioni, ma il sospetto è che di questi non resti molto. La scossa emotiva e intellettuale è oramai ridotta al minimo, la grandezza e il mistero che possono colpire l'immaginazione delle nuove generazioni sono poco utilizzate, il ricorso ai classici è depotenziato, i richiami all'umanesimo appaiono troppo spesso dei meri ritualismi in cui neanche gli stessi officianti credono più.

Dico questo con preoccupazione perché il deficit della cultura umanistica, il brusio oramai quasi impercettibile con cui le grandi opere letterarie parlano alle nuove generazioni contribuisce a spingerle a cercare l'incanto e il senso nell'esperienza del consumo culturale, il loro e nostro bisogno di re-incanto del mondo diventa spesso industria dello spettacolo.

Forse involontariamente, forse solo indirettamente a causa del prestigio di cui ha goduto sinora il valore formativo della cultura umanistica, il suo non servire a niente nel senso di non essere schiava dell'utilità e della spendibilità pratica, operativa, immediata, ma l'umanesimo scolastico ha contribuito a sottovalutare il ruolo della cultura scientifica. In alcuni casi se ne è perfino fatta un vanto.

Ora, mentre la cultura umanistica ha a che fare con le questioni atemporali della condizione umana, la cultura scientifica è legata agli eventi temporali ed è stata sottoposta ad una travolgente innovazione. La produzione di nuovo sapere in campo scientifico è stata esplosiva. La cultura scientifica scolastica soffre quindi di un cronico bisogno di aggiornamento anche solo quantitativo. Più sapere viene prodotto in un settore più rapidamente si invecchia e questo sta accadendo per tutte le discipline scientifiche. E' fuori discussione che la scuola abbia bisogno di un irrobustimento del settore scientifico dalla scuola dell'infanzia a quella superiore. E' necessario che la mente non scolarizzata del bambino, come direbbe Gardner, incontri presto quella dello scienziato, nei modi e nei tempi adatti, ma sin dall'inizio. Scienziato ho detto, non semplice tecnico o stenterello e ripetitore dei grandi scienziati; ho parlato di conoscenza scientifica non delle lotte tra le lobby accademiche e professionale per conquistare i curricoli scolastici. Ho l'impressione che molto della scienza insegnata nelle scuole ignori le grandi rivoluzioni scientifiche avvenute nel nostro secolo, ho l'impressione, forse come tutte le impressioni vera solo soggettivamente, vera solo per me e per la mia biografia scolastica, che i giovani vengano esposti a teorie del mondo fisico o alle scienze della vita retrodatate rispetto ai traguardi raggiunti oggi in questi settori. Ho l'impressione che molti degli insegnamenti scientifici forniscano agli studenti una moneta fuori corso, che con la scusa della propedeuticità, della gradualità, pure necessarie, allontanino i giovani dalle conoscenze più aggiornate, costringendo i più a dei bruschi risvegli quando entrano a contatto, a livello universitario, con lo stato attuale della conoscenza scientifica.

L'immagine della scienza così come viene insegnata è spesso superata, la sua epistemologia è ancora legata al programma positivista riduzionista che ignora la sfida della complessità e scambia per verità quella che è sempre e comunque una certezza datata. Per non parlare poi della didattica che spesso ignora la logica delle scoperte scientifiche, i processi di ricerca per congetture e confutazioni, l'uso del laboratorio, per non parlare della storia della scienza. Come ci sono maniere nuove per insegnare e rendere affascinante ed utile lo studio di ciò che è più antico, così ci sono maniere tradizionali per rendere noioso ed irrilevante quello che è nuovissimo. La formalizzazione

è indispensabile alla scienza ma la sua didattica mi sembra impigliata nel formalismo fine a se stesso.

E' necessaria infatti una "nuova alleanza" tra le due culture che appare sempre più urgente per le nuove generazioni. E questa dovrà essere costruita proprio a partire dalla scuola. Infatti l'imprinting scolastico, nel bene e nel male, appare decisivo. Come può far scambiare una cultura retorica e vuota per una autentica formazione umanistica, come può scambiare il formalismo e il tecnicismo scientifici con una autentica cultura scientifica, così può contribuire in maniera decisiva a fornire una corretta alimentazione delle due forme della mente umana e della molteplicità delle intelligenze adeguate alle sfide che stiamo vivendo.

Anche tra la miseria e la grandezza sia dell'insegnamento delle discipline umanistiche che di quelle tecnico-scientifiche che può trovare un suo spazio la proposta della "tecnologia umanistica" nell'educazione.

##### 5. *Educare alla tecnologia: una disciplina umanistica*

Se ripensiamo alla nostra esperienza di alunni e di insegnanti, la scuola a cui siamo stati abituati era quella del libro, del quaderno, della lavagna e soprattutto quella dell'insegnante che parla e spiega. A questo si aggiungeva qualche mattina passata in un laboratorio di chimica e di fisica, qualche visione di film e qualche rara uscita per un museo o per una mostra. Ad essere precisi, anche questo era un approccio multimediale all'educazione, anche se faceva riferimento a media come la scrittura, il libro, la fotografia che abbiamo oramai interiorizzato. La scuola sente oggi la necessità di trasformarsi sempre più in un laboratorio dove si cerca di materializzare le astrazioni, di trasformare cioè in cose e operazioni concrete i concetti astratti, facendo ricostruire ai ragazzi i processi che portano ai prodotti teorici a cui mirano le varie discipline. L'uso dei media a scuola, soprattutto dall'avvento del computer e del videoregistratore in poi, si è intensificato ma ancora non possiamo dire che la scuola sia diventata realmente multimediale. L'uso della mediateca, degli ipertesti, dei cd-room, della simulazione al computer rappresentano delle opportunità per permettere ai ragazzi di accedere alle conoscenze. Quindi, al di là di una pur necessaria alfabetizzazione ai media, visto che questi costituiscono oramai un ambiente quotidiano, si può pensare ad una scuola che diventa un sistema didattico multimediale capace cioè di sfruttare le potenzialità specifiche di ogni mezzo. Penso alla mediateca nella didattica della storia o dell'italiano o dell'arte, come anche all'uso integrato del computer nella didattica delle scienze. Se la cultura è sempre consistita nell'addomesticamento del selvaggio, oggi non ritratta più di addomesticare animali o piante ma di addomesticare la stessa tecnologia.

Il cognitivismo ci ha oramai persuasi che lo sviluppo cognitivo è un prodotto della manipolazione attiva del mondo da parte del bambino, che l'apprendimento è proporzionale al movimento, cioè all'attività di chi sta imparando. Apprendere è un verbo attivo, più lo studente fa più si impadronisce di conoscenze e costruisce competenze. Quella che viene chiamata la *media education* e l'uso dei media a scuola possono offrire delle opportunità di accesso alla conoscenza. Un computer può materializzare dei concetti di fisica che altrimenti rimarrebbero ad un livello di astrazione troppo formale. Un computer con un semplice programma di scrittura può facilitare la correzione e abbattere il terrore della pagina bianca o il costo della correzione per ragazzi che abbiano una

qualche difficoltà a scrivere. Un cd-room può integrare la didattica della letteratura o della storia integrando immagini, filmati, ipertesti, musica, esercizi di verifica, ecc. .

Ogni mezzo di comunicazione di massa ha i suoi punti di forza e i suoi punti di debolezza, e ciascuno privilegia determinati tipi di informazione, determinate modalità di pensiero e di percezione. La didattica multimediale potrebbe andare incontro anche alla esigenza di aprire, come direbbe H. Gardner, diverse porte per permettere l'accesso alla conoscenza secondo i diversi profili di intelligenza, ovvero secondo le diverse articolazioni delle intelligenze multiple da lui studiate. L'approccio a una materia attraverso più mezzi di informazione, studiare con più media, fare esperienza attiva di una gamma di tecniche di trasmissione dell'informazione, può risultare un metodo didattico più efficace. Vale la pena ricordare infatti che la parola "metodo" deriva dal greco *metodos* che significa letteralmente via attraverso cui si passa, una via di accesso alla conoscenza del vero, del bello e del bene, che rimane lo scopo fondamentale di ogni insegnamento.

La scuola con la sua mediateca e i suoi laboratori potrebbe aiutare non la lotta tra i vari media che può esserci fuori delle aule, dove un media può divorarne un altro (mi riferisco alla discussione sulla televisione che uccide il libro, l'immagine multimediale che sostituisce la parola), ma una loro integrazione armonica ed un loro sfruttamento intensivo ed integrato.

Contemporaneamente, l'uso dei media in funzione didattica può innescare una riflessione critica intorno ai loro stessi poteri, a come mediano l'esperienza elaborandola e privilegiandone alcuni aspetti. All'educare con i media si deve sempre accompagnare il pensare sui media. Educare non solo con la tecnologia ma soprattutto alla tecnologia diventa oggi una delle priorità della scuola. Infatti la tecnologia volenti o nolenti, anche in maniera informale o selvaggia, entra nella scuola ma l'educazione alla tecnologia diventa una necessità programmatica. E' questa la nota tesi di N. Postman secondo cui è indispensabile che gli studenti riflettano su come l'informazione differisce nelle sue forme simboliche, su come il discorso verbale differisca dalla scrittura, i libri dalla televisione. E ancora su come ogni nuova tecnologia dell'informazione determini vantaggi e svantaggi, una riflessione sulla fisiologia e sulla patologia che l'utilizzo di massa di ogni mezzo produce, sulle differenze intellettuali ed emotive indotte dall'uso delle diverse tecnologie, su come la loro fisica accentui delle differenze sensoriali, su come i media influenzino la politica, e così via. Postman sostiene che questa educazione alla tecnologia non è una materia tecnica, anche se richiede conoscenze tecniche, ma una materia umanistica, anche se di un umanesimo adeguato ai tempi. Conoscere la fisica, la sintassi e la grammatica del telefono, della televisione, del computer o del cellulare ci aiuterebbe a capire come i media ricompongono le nostre caratteristiche psichiche, le nostre relazioni sociali, le nostre idee politiche, le nostre sensibilità morali e ci renderebbe più avvertiti delle possibilità e dei pericoli dell'uso dei media. Questi, ben al di là di essere semplici mezzi o canali, sono linguaggi, sono estensioni dell'uomo, sono metafore attive che traducono un tipo di conoscenza in un altro, sono dei potenti *Brainframes* che incorniciano il nostro cervello in una struttura, sono ambienti dell'informazione, sono estensioni dei sensi che fanno parte del tessuto dell'esperienza. La conoscenza dei media è, anche per E. Morin, uno dei compiti addirittura della scuola primaria. Nella quale uno dei ruoli del maestro dovrebbe essere quello non di criticare ma di far conoscere i modi di produzione di questa cultura. Dell'educare alla tecnologia fa poi parte anche la storia delle invenzioni, la grande storia della pericolosa ed eccitante avventura tecnologica dell'umanità.

Solo dopo o contemporaneamente all'educare "alla" tecnologia si può introdurre un'educare "con" la tecnologia. Infatti anche un critico severo come il già citato Postman sostiene che "essere contro la tecnologia non ha senso quanto essere contro il cibo. Non possiamo vivere senza". Ma come il cibo deve possedere certi valori nutrizionali e non essere infetto per fare bene altrimenti fa male, così la tecnologia. Essa non deve entrare nelle scuole senza una educazione alla tecnologia. Ma una volta che si sia cominciato a riflettere sull'utilità e i rischi della tecnologia, come la tecnologia ci usa, come creare nuovi mondi, chi se ne avvantaggia e chi invece la finanzierà, si può contemporaneamente educare con le tecnologie. La scuola deve diventare anche un ambiente per l'apprendimento, un laboratorio che si arricchisce delle più svariate tecnologie. La loro presenza e la loro varietà permette di compensare i vantaggi e gli svantaggi di ordine cognitivo, percettivo ed emotivo impliciti in ogni mezzo.

Detto questo si potrebbe seguire anche chi sostiene di sfruttare a fondo tutte le potenzialità di apprendimento implicite nelle nuove tecnologie. Come sostiene D. Parisi, "il computer può fungere da laboratorio didattico virtuale per quasi ogni materia". Allora la simulazione può affiancare, come terza modalità, l'apprendimento che passa attraverso il linguaggio e quello attraverso l'esperienza diretta.

#### 6. *Tecnologia, conoscenza e corpo*

La tecnologia umanistica potrebbe così trovare il modo di aiutare le nuove generazioni ad usare la tecnologia senza farsi usare; a riportare la tecnica sotto il controllo umano; a rifiutare le derive tecnocratiche a cui siamo oggi esposti; a riflettere sul fatto che tutto ciò che è tecnicamente possibile non è leticamene desiderabile; a non scambiare il primato tecnico dei mezzi (puoi dunque devi), con il primato etico dei fini (devi dunque puoi).

Le tecnologie impiegate nell'educazione hanno molto spesso successo perché costringono a ripensare l'ambiente fisico come un ambiente per l'apprendimento e non per l'insegnamento, ed hanno successo perché "odorano" meno di scuola e di routine. Ma, si sa, nessun buon metodo resiste al cattivo comportamento degli insegnanti e ci sono modi molto nuovi di fare cose vecchie e modi molto vecchi di fare cose nuove. Come sempre il metro di valutazione e la fonte di ogni curriculum sono gli studenti e la loro crescita ed è su questo che si devono misurare anche i contributi della tecnologia umanistica.

Ma, prima di concludere, vorrei accennare anche ad un altro aspetto in base al quale valutare l'impatto e l'efficacia delle nuove tecnologie didattiche. Ed è il rapporto tra la conoscenza, i media e il corpo. E lo faccio anche qui con una piccola, conclusiva digressione relativa al confronto tra la tecnologia del libro e quella dei media elettronici. L'esperienza dei media è un'esperienza mediata ed emerge nell'interfaccia fra corpo, psiche e società. Anche il libro, come prim'ancora la scrittura sono dei media dell'informazione. Il libro è letteralmente una macchina didattica e la stessa scuola è un'appendice della stampa.

Le tecnologie sono un'estensione del corpo (la ruota è un'estensione del piede, la città della pelle, l'utensile della mano, il coltello dei denti), ma l'estensione, il potenziamento di un senso viene pagato, secondo McLuhan con un'autoamputazione del nostro corpo. Una parte del corpo, un senso viene separato e trasformato in un circuito chiuso, provocando un torpore. E questa estensione dei sensi modifica l'intero rapporto dei sensi fra loro. Sempre McLuhan osservò che il libro codifica l'esperienza su di un piano visivo, singolo,

lineare, sequenziale, convenzionale, omogeneo, uniforme, ripetibile, limitato, isolando il lettore. La televisione invece è un mezzo "tattile", parla a tutto il corpo pur inchiodandolo nella sua immobilità. Il pensiero che ne nasce, oltre che tendere al tribalismo e alla globalizzazione, è simultaneo, organico e la percezione è inclusiva e non obbedisce più ad una logica *diacronica* ma *sincronica*, non è più *gerarchizzante* ma *pluricentrica* e *acentrica*, introduce *modi di pensiero non lineari*, una sorta di ritorno iconico alla oralità.

La tecnologia umanistica dovrebbe contribuire a realizzare delle forme moderne di apprendimento in cui dall'apprendere nell'immobilità si passi all'apprendere facendo, dall'apprendere dai testi siano essi scritti o immagini di uno schermo, all'apprendere dai contesti. E' in questa direzione multisensoriale e coinvolgente l'intera dimensione psicofisica che la tecnologia in funzione educativa potrebbe inventarsi un ruolo. Come ha osservato genialmente P. Bourdieu, "ciò che viene appreso con il corpo non è qualcosa che si ha, un sapere che si può tenere davanti a sé, ma qualcosa che si è". Ciò che viene appreso dal libro è qualcosa che si sa perché la si ha, ciò che viene appreso con il corpo lo si sa perché si è. Noi non abbiamo un corpo, noi siamo un corpo, ma nel corpo che siamo viviamo la tensione con la nostra anima. L'apprendimento che mobilita il corpo è diverso dalla semplice lettura o dalla visione. Il corpo agisce e conosce perché rivive. Il senso pratico è legato alla saggezza del corpo.

Le tecnologie soprattutto informatiche rischiano il disumano perché rinnegano sia il corpo che la mente. Come ha scritto Redeker c'è il rischio che dalle nuove tecnologie della comunicazione scaturisca un'umanità dalla coscienza ristretta e al tempo stesso accelerata e sminuzzata. Se la televisione è stata definita la gomma da masticare dell'occhio, internet lo è del cervello. L'utente rischia di trasformarsi in un essere umano incorporeo (da essere biologico a essere digitale), non è più un consumatore di informazioni ma un semplice conduttore, un nodo della rete. L'antropologia che vi si nasconde è quella di un uomo non come interiorità e come corporeità, ma come emittente/ricevente di informazioni. L'informatica rischia di cancellare il corpo. Il contatto con gli altri è desensibilizzato, la comunicazione avviene senza incontro, una comunicazione in cui il sapere e il corpo si separano, senza interiorità/coscienza, il sapere si disincarna. Il sapere è ridotto a informazione e la riflessione interiore a comunicazione.

Oggi lo spazio simbolico, dove è possibile la mediazione fra coscienza, desiderio e mondo esterno, può essere minacciato dalla identificazione di virtuale e reale in una forma di derealizzazione del mondo fisico, di un'automutilazione riflessa (Virilio). Privati progressivamente dei nostri organi recettori naturali e della sensualità si può essere spinti a cercare una compensazione nell'aumento del comportamento a rischio per poter dominare la propria impotenza.

Come osserva sempre Redeker, "l'interiorità (la coscienza) era, insieme al corpo, uno dei due poli dell'umanesimo". Da Platone in poi la separazione fra il pensiero e il corpo aveva creato le basi per la coscienza. In questa storia "il libro è una macchina che apre un varco permanente dentro di noi, costruendo in tal modo l'anima, l'interiorità". Il libro "è una macchina che trasforma carne, viscere e neuroni in un'anima". Mentre l'informatica cerca di cancellare sia il corpo che l'interiorità con un pensiero senza basi biologiche, l'esperienza del raccoglimento solitario sul libro risveglia la coscienza, aprendo uno spazio altrimenti inaccessibile, quello dell'anima.

In questo caso il rapporto con il libro o con ogni altra tecnologia dell'informazione, si collega al rapporto con un maestro. Non solo perché spesso sono gli insegnanti e soprattutto i più rari maestri che ci mettono in contatto con i grandi libri e le grandi

esperienze. Ma perché il maestro rappresenta un pensiero che si incarna. E' il corpo del docente e la sua vita e il suo pensiero che passano anche attraverso il libro e la testimonianza vivente della lettura e della lezione. La parola del maestro è un pensiero che si incarna e la relazione educativa è un rapporto tra persone in cui il maestro insegna non solo quel che sa ma quel che è. Credo che abbia ragione Postman quando scrive che "di sicuro non esistono prove tangibili che dimostrino che l'informatica può fare per i bambini ciò che possono fare degli insegnanti competenti, ben pagati e sollevati".

Se il libro ha contribuito a disincarnare il sapere ed all'educazione come ascesi, la relazione educativa con un maestro mediata dal libro ha permesso però un più profondo dialogo anche tra anima e corpo, tra spirito e materia. E' sulla presenza vitale di questo dialogo che si può misurare anche l'efficacia di ogni tecnologia umanistica applicata all'apprendimento. Se essa sarà capace di conservare l'infinito intrattenimento con le grandi opere dell'ingegno umano e l'infinita conversazione con i maestri vivi e morti, essa potrà contribuire a costruire un ponte verso il futuro.

### Riferimenti bibliografici

- M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, trad. it., Il Saggiatore 1967  
M. McLuhan, *La galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico* (1962), Armando 1988  
R. Redeker, *Il disumano. Internet, la scuola, l'uomo*, Città Aperta 2000  
N. Postman, *Come sopravvivere al futuro*, Orme Editori 2003  
N. Postman, *La fine dell'educazione*, trad. it., Armando 1997  
P. Bourdieu, *Il senso pratico*, Armando 2005  
J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville 1995  
D. de Kerkchove, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, trad. it., Baskerville 1993  
T. Roszak, *The cult of information*, U. C. Press, Berkeley, Calif., 1994  
E. Morin, *La testa ben fatta*, trad. it., R. Cortina, Milano 2000  
J. Tomlison, *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*, trad. it., Feltrinelli 2001  
R. Regni, *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Armando 2002  
R. Regni, *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*, Armando 2006  
D. Parisi, [Scuol@.it](http://Scuol@.it). *Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*, Mondadori 2000  
P. Virilio, *La bomba informatica*, Raffaello Cortina 2000  
G. Acone, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola 2004

**Marika Guerrini**

## **TRIARTICOLAZIONE UMANA ED EDUCAZIONE**

Dal Pensiero Immaginario al Concettuale

L'étimo della parola non inganna, basta quindi soffermarsi sul significato dei termini Pedagogia, Educazione, Didattica ed Insegnamento, perché ci venga suggerito il tragitto da percorrere in ambito educativo sì che, queste scienze, possano restare fedeli all'assunto primario: favorire progressivamente l'affinarsi e l'evolversi delle attitudini morali ed intellettive dell'individuo ai fini di una completa formazione dell'essere umano nello sviluppo delle sue facoltà.

Da *paidòs àgein, ex ducere, didaktòs* ed *in-signare*, scaturiscono, infatti, significanti e comuni denominatori, quelle due azioni distinte e complementari del *condurre portando fuori da* e dell'*imprimere, segnare*, che indicano non solo la scansione temporale del da farsi, bensì l'esistenza nell'individuo, in tal caso, educando, di un qualche stato costituzionale preesistente all'azione educativa, stato, senza la cui considerazione, le scienze suddette incontrano difficoltà a corrispondere all'assunto primario di cui sopra.

Difficoltà ancor più evidente in un'epoca quale l'attuale che, per motivi alieni ad ogni evoluzione, sta troppo spesso contraddicendo il processo evolutivo, processo che richiederebbe un'azione armonica ed equilibrata tra le cose più o meno sottili e o evidenti del mondo ed innanzi tutto dell'uomo, tanto più nei delicati anni della sua potente crescita psico-fisica, anni che dall'infanzia vanno all'adolescenza compresa, tempo appunto dell'azione educativa.

La via su cui far scorrere, guidando, il *portar fuori*, dopo di che agire con il *segnare, l'imprimere*, va predisposta, per farlo non si può prescindere dalla considerazione unitaria della materia prima su cui poggiano le due azioni, materia agente, soggetto-oggetto, non si può prescindere dal considerare, in maniera unitaria, le caratteristiche dell'essere umano in formazione.

Considerare l'essere umano in formazione, però, vuol dire considerare l'essere umano nella sua complessa compagine morale ed intellettuale, nella sua totalità, nella sua unicità, in certo qual modo, immaginarlo microcosmo nel macrocosmo, cosa che determina la sua unicità.

A questo punto è indispensabile, prima di procedere nell'argomento, fare un inciso, dire che, per esigenza editoriale, queste pagine, data la sostanza e la vastità dei contenuti di cui si sta e si va a trattare, sono da ritenersi accenno, profilo introduttivo e indicativo di ciò che è stato e sarà espresso in altro momento.

Riprendendo ora la trattazione, perché l'essere umano, possa essere incontrato con immediatezza nella sua complessità, iniziamo col prendere atto della sua struttura fisica, struttura che ci si mostra caratterizzata da una triarticolazione: l'organizzazione dei distretti funzionali del capo, del tronco e degli arti, vale a dire, del sistema cerebro-spinale, sanguigno-respiratorio e metabolico.

A questa triarticolazione corrispondono l'organizzazione dell'intelletto, del sentimento e della volontà, per cui possiamo ritenere che l'uomo sia interiormente costituito da tre elementi: Pensare, Sentire e Volere e che ogni cosa a lui pervenga dall'esterno, tocchi parimenti questi tre elementi sempre e comunque interagenti in continuo movimento, durante l'intera sua vita.

Questi tre elementi, ad occhio attento, risultano costitutivi, tre facoltà innate all'uomo, di cui, come ogni cosa innata, ossia preesistente alla conoscenza pragmatica, si conoscono facilmente le forme apparenti, i sintomi, ma non si conosce la sostanza in sé, esattamente come considerando una pianta non si conosce il movimento creatore in sé, ma il suo risultato nella forma-immagine della pianta. I tre elementi sono infatti sostanza immateriale che si manifesta nella forma immagine psico-fisica dell'uomo.

Queste tre facoltà, benché distinte ognuna nella propria sfera d'azione, non hanno confine, tanto meno possono essere racchiuse in schemi o scisse l'una dall'altra, esse sono sempre e comunque interagenti, si muovono tra le forze cosmiche di repulsione ed attrazione, le forze dell'Antipatia e della Simpatia. Non solo, ma ad ognuna di esse corrispondono una serie di manifestazioni similari ed articolate, tra cui l'essere custodi rispettivamente degli impulsi del passato, del presente e del futuro, sì che, se non conosciute e riconosciute, se non intuite nel moto iniziale, nell'alveo della loro sottile struttura, possono essere confuse tra loro ed indurre ad errore nell'azione educativa.

Ad esempio, la sfera dell'elemento del Sentire, custode degli impulsi del presente, se ben articolata da una vivace intelligenza o da convinzione di pensiero, può essere confusa con quella del Pensare, custode degli impulsi del passato, così come può essere confusa con l'elemento del Volere, custode degli impulsi del futuro, nel caso di una forte azione volitiva, e indurre l'educatore o la persona stessa, ad un'azione sull'intelletto o sulla volontà mentre, in realtà, urge un'azione a livello emozionale e così via. Sta di fatto che i tre elementi costitutivi nel loro continuo, vivente interagire vanno a formare l'umana natura, facendo sì che l'uomo pensi, provi sentimenti ed agisca, in altri termini viva la propria vita.

Rudolf Steiner, a questo proposito così si esprime:

Non si può semplicemente e pedantemente collocare l'una accanto all'altra queste facoltà dell'anima: pensare, sentire e volere, perché nel complesso dell'anima vivente c'è sempre un trapasso dall'una all'altra. <sup>(100)</sup>

Malgrado ciò, all'esterno del loro moto interagente, esse si presentano con effetti distinguibili.

Per affacciarci ora nel loro mondo d'azione iniziamo con il: camminare, che, tra l'altro, è la prima completa, ed esteriormente evidente, forma espressiva manifestantesi, immediata, nel bambino piccolo.

Concentrandoci, se pur in una superficiale auto-osservazione, su quest'azione, ci è facile constatare come essa sia direttamente collegabile all'elemento del Volere, come, il nostro corpo in moto, sia forma-immagine diretta del suo agire. Continuando nell'auto-osservazione è altrettanto facile intuire come essa abbia avuto, prima del suo espletarsi, un collegamento con l'attività conoscitiva, più o meno consapevole e o cosciente, del Pensare, altrimenti non potremmo sapere di camminare, il nostro *camminare* sarebbe esclusivamente un moto istintivo, inconsapevole, e questo segnalerebbe, al mondo, la presenza di una qualche nostra patologia relativa al fatto.

Lo stesso si verifica al sopraggiungere delle emozioni: il nostro corpo agisce reagendo ad esse, con pallore, rossore, aritmia cardiaca e mille altre manifestazioni. Più le emozioni sono forti, improvvise, più si rendono evidenti. Certo, possiamo controllarle o provare a

---

<sup>100</sup> R. Steiner, *La conoscenza della costituzione umana come base della pedagogia*, trad. Lina Schwarz, ed. Cultura Moderna, Roma 1947, p. 59.

farlo, nasconderle o provare a farlo, ma di certo le avvertiamo, sappiamo che sono presenti, che il nostro corpo è pronto a manifestarle, pronto a mostrare l'avvenuto mutamento, il passaggio da uno stato dell'essere ad un altro.

Anche in questo caso l'auto-osservazione, benché superficiale, ci testimonia quanto l'elemento del Sentire, prima di manifestarsi, si sia collegato al Pensare nell'avvenuta consapevolezza e al Volere nel mutamento dello stato fisico e o nell'attività di controllo.

Ma anche se volessimo prescindere dal collegamento di queste due facoltà con una regolare attività pensante, sappiamo che esse sarebbero comunque evidenti, tangibili, esattamente come nell'azione incosapevole dell'animale, che, tra l'altro, risulta ancor più veloce nella risposta, proprio perché usufruente di un passaggio in meno rispetto all'uomo per via dell'assenza di pensiero superiore e presenza di puro istinto.

Se invece consideriamo, sempre in un'auto-osservazione, l'elemento del Pensare, incontriamo l'impalpabilità. Un qualsiasi pensiero nasca nella nostra mente potrebbe restarvi fisso all'infinito, potrebbe trasformarsi e ritrasformarsi ancora all'infinito e restare impalpabile, all'esterno impercettibile. Questo sarebbe pur interessando ed usufruendo dell'azione volitiva sempre e comunque presente in ogni divenire, ma nulla potrebbe trapelare all'esterno senza la nostra decisione più o meno consapevole.

Il pensiero può vivere la propria vita all'infinito senza che nulla si renda esteriormente visibile, senza che, tranne noi stessi, a volte neppure, alcuno si accorga di nulla. Vive nell'immaterialità del suo espletarsi a meno che non si colleghi ed usufruisca in maniera, osiamo dire, materiale, dell'azione delle altre due facoltà e, in modo speciale, del Volere.

E' questa la differenza con gli altri due elementi, questo suo vivere *in silenzio*.

Ed è questa sua peculiare caratteristica che fa sì che le due funzioni, logico-razionale ed immaginativa, sfuggano facilmente alla conoscenza, che sfugga la distinzione tra l'una e l'altra. Eppure su di esse si fa un gran parlare, si parla di funzione dominante dell'emisfero sinistro perché lo si ritiene responsabile, ad esempio, del ragionamento come della parola, mentre da un punto di vista più sottile, e questo la Scienza della Logopedia lo sa, la parola è innanzi tutto collegata alla volontà, si forma da essa e solo prima d'essere espressa nell'azione verbale attraversa il pensiero.

Il gran parlare ritiene anche che la funzione immaginativa, quella dell'emisfero destro, sia subordinata alla funzione razionale e responsabile della creatività, ma anche qui, di questo termine abusato e spesso improprio, bisogna capirne il reale significato, cosa sia la creatività, di quanti tipi possa essere, da dove parta, etc.

La confusione abonda e ancor più si verifica quando si tratta di individuare e distinguere queste due funzioni all'interno di quel periodo evolutivo che va dalla nascita alla pubertà, periodo, questo, in cui la capacità di formulare concetti astratti è assente, con sé è assente la capacità logico-razionale. E' assente nell'uomo di questa età per motivi temporali evolutivi, perché è assente in lui il Pensiero Concettuale, la sua presenza essendo parvenza di presenza, riflesso per imitazione, prima, per induzione poi.

Dalla nascita all'inizio dell'adolescenza, infatti, la facoltà pensante, è espressione esclusiva del Pensiero Immaginativo che va ad attenuarsi, nella sua potenza ed esclusività, man mano che si avvicina la trasformazione adolescenziale, momento in cui, secondo natura, si affaccia nell'uomo la funzione logico-razionale, funzione che gli permetterà di accedere ed usufruire del Pensiero Concettuale di cui è frutto.

Fino a quel momento l'unica logica presente nell'individuo è la logica vivente della Fiaba.

Fiaba che risulta per noi essere anche il contesto appropriato a mostrare la distinzione tra le due funzioni cerebrali, le due modalità di pensiero. La Fiaba si presta a questo non solo per il senso estetico ed artistico in cui si muove, ma per la sostanza simbolica e fortemente

immaginativa, motivo per cui i bambini, non dovrebbero incontrare le fiabe attraverso immagini precostruite, frutto di pensieri adulti, di concetti mascherati da immagini, per meglio dire di immagini concettuali, ma dovrebbero viverle nell'intimità del proprio silenzio, sulle note di una voce narrante da cui possano scaturire le proprie immagini interiori, quelle create dal proprio essere e che, suscitate dalla voce e dal contenuto fiabesco, darebbero vita a quell'imprimersi altamente educativo nei confronti della vita e dei suoi nessi.

Nelle fiabe gli avvenimenti risultano, alla logica razionale, illogici e irrazionali, ai limiti dell'assurdo, nell'assurdo ed è così che una fanciulla, la neve, può scaldarsi al calore del fuoco senza liquefarsi, può addormentarsi per secoli e risvegliarsi ridonando al tempo il suo scorrere, può morire per un morso di mela e resuscitare per un bacio d'amore.

Ma non ci dilungheremo sulla Fiaba, anche se ci piacerebbe indugiare nelle sue atmosfere, ma se ci mettessimo a ragionare su di essa alla ricerca d'una sequenza logico-razionale non la troveremmo e, se la trovassimo, sarebbe a significare che quella fiaba è una falsa fiaba, è, come spesso accade, un contenuto fantastico ma non immaginativo, l'elaborato d'una serie di immagini inconsapevolmente rubate al Pensiero Immaginativo e concettualizzate sì da renderle veritiere ma non vere.

La Fiaba, quella vera, non può parlare alla ragione, non al pensiero razionale e la sua logica è la logica dell'illogicità, dell'imprevisto, l'imponderabile, del meraviglioso che vive tra bene e male ed oltre essi, che vive tra terra e cielo. La logica della Fiaba è quella del Pensiero Immaginativo, il continuo relizzarsi dell'impossibile attingendo a forze espresse in metafore, relative all'essere microcosmo dell'uomo, è vita completa espressa in metafora, vita che si alimenta di quella Fantasia Morale così amata da Goethe, che vive nell'uomo dimenticata.

La Fiaba parla dunque all'immaginazione, al vivente Pensiero Immaginativo che, immediato, si collega al sentimento originando in esso un sottile moto di comprensione relativo alle immagini.

Così facendo essa crea un asse tra Pensare, Sentire e Volere, restituendo a questa triade la postura iniziale, quella del suo formarsi. Riflettendo anche qui solo per un attimo, non ci è difficile scorgere queste tre azioni che, all'interno dell'uomo, si muovono quasi all'unisono impulsate dal vivente impulso delle immagini.

La funzione razionale, a cui quasi sempre si dà assoluta valenza di pensiero, ma che pensiero non è, è frutto del Pensiero Concettuale, in quest'ottica, è l'attimo immediatamente successivo alla funzione immaginativa da cui scaturisce e che, a sua volta, è espressione diretta del Pensiero Immaginativo, prima fase del pensiero umano. Prima fase, esattamente come il bambino è la prima fase dell'uomo, i due essendo inscindibili, ed è anche, attimo per attimo nella vita, la prima sua azione, se pur quasi sempre inconsapevole all'uomo che, raramente può accorgersi del suo darsi, ancor meno del suo farsi, ma che può percepirne la presenza nell'attimo primo dell'intuizione.

Nell'uomo immaginare sono presenti le stesse forze che rendono vivente il vivente, le forze del Volere, del divenire, della Simpatia e fosse anche solo per similitudine, quando l'uomo vuol conoscere quel che vive anche in sé, deve rapportarsi alla propria capacità immaginativa e, in qualche modo, rendersi consapevole che, per il solo fatto di esistere, continuamente crea: suoni, gesti, parole, sentimenti, pensieri siano visibili nelle loro forme o intuibili attraverso l'immaginazione.

E' questa consapevolezza ad indicare una linea pedagogica che sappia dettare un percorso educativo in cui ci si alleni alla ricerca di sé e del mondo. Per percorrerlo si usano strumenti quali, senso estetico, senso artistico, meraviglia, interesse, curiosità, linearità di

pensiero, senso di verità e così via, puntando al positivo senza nascondere il negativo, accogliendo le forze della Simpatia e rafforzandole con quelle coscienti dell'Antipatia.

Il percorso educativo parte quindi dal Pensiero Immaginario, lo segue nel suo tragitto, attraverso il Volere con l'azione espressa e allo stesso tempo resa cosciente, si collega al Sentire vivificandolo, e giunge al Pensiero Concettuale, lì dove alberga la possibilità di libertà dell'uomo. Perché è sì nel concetto che risiede la libertà, ma, nell'educazione, esso deve essere un punto di arrivo, non di partenza.

Partire consapevolmente dal respiro dell'immaginazione, dell'arricchimento che non sia inventato a priori, ma frutto cosciente d'una trasformazione e giungere poi al concetto, permette di lavorare sull'equilibrio dell'insita triade Pensare Sentire Volere quindi sulla possibilità di educare al rispetto di sé e del mondo in ogni sua sfaccettatura, di educare alla possibilità di un uso consapevole del proprio intelletto, dei propri sentimenti, delle proprie azioni che si trasforma in accoglienza, rispetto, comprensione, intelligenza, coraggio, memoria etc., in altri termini permette di rispondere all'assunto primario delle scienze di cui all'inizio di queste pagine.

Dall'assunto realizzato si può sperare di educare alla possibilità di pervenire al più ambito tra gli obiettivi umani: la libertà.

Necessità di fantasia, senso della verità, sentimento di responsabilità, sono le forze che costituiscono i nervi della pedagogia..<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 177.

Serena Piscitella

## FORMAZIONE ESTETICA E TECNOLOGIA UMANISTICA

### 1. Una questione difficile

**Oggetto:** Tavola rotonda: "Formazione estetica e tecnologia umanistica" 1 luglio 2006

Nel dibattito pedagogico contemporaneo e nella riflessione didattica sulla scuola **circolano** concetti e idee che, per coloro che si occupano di moderne tecnologie, sono oggetto di improvviso innamoramento, di riflessione, di diffuse discussioni.

Sono i concetti di multimedialità, di ipertesto, di rete, di realtà virtuale...

Il concetto di **multimedialità**, ci sembra particolarmente confuso e pericoloso, anche perché ha ricevuto un ruolo ufficiale nella scuola italiana, diventando la bandiera dell'ultima rivoluzione culturale e pedagogica cui siamo chiamati.

La multimedialità, come "dimensione culturale imprescindibile", sarebbe la chiave del cambiamento pedagogico cui siamo chiamati e, cui la scuola, in quanto microsocietà è chiamata.

Il concetto di multimedialità oggi delinea il significato ampio di "cambiamento culturale profondo legato alle tecnologie", lasciando aperto il dibattito sui rapporti fra tecnologie e cambiamenti culturali ed umanistici.

- **Siamo tutti sicuri che le tecnologie interagiscano con gli uomini e stimolino cambiamenti culturali?**

Avendo però una visione della realtà come struttura complessa, non riusciamo a pensare che li determinino da sole, come se non ci fossero forti e complesse esigenze economiche, emotive, relazionali, persino ideali.

Il multimediale, sintomo e simbolo di nuovi tempi, è al tempo stesso occasione di ripensamento se soltanto si consideri che qualsiasi riflessione sull'educazione o su un tratto specifico di essa non può non muovere da una generale riflessione sul contesto sociale, culturale e politico della temperie culturale contemporanea, ciò perché alla luce dei contributi offerti dalla teoria sistemica, da Parsons a Luhmann, e dalla tradizione ermeneutica, ogni *testo* - l'educazione come subsistema - rimanda ad un *contesto* - come più ampio sistema-, che, a sua volta, condiziona, determina ed influenza le stesse possibilità di sopravvivenza del testo.

È, allora, attraverso il ricorso ad una prospettiva squisitamente sistemica che è possibile cogliere la *pars costruens* e la *pars destruens* della "multi-medialità" che pone, sul terreno della formazione, i problemi e le dinamiche connesse alla necessità di un'educazione alla pluralità di linguaggi mediali e virtuali.<sup>102</sup>

Educare in questa società è certo più complesso di un tempo ma, occorre dirlo, anche più affascinante. La società globale è società della conoscenza e della comunicazione ove i new-media rendono possibili interazioni e costruzione di percorsi cooperativi sino a poco tempo fa impensabili.

---

<sup>102</sup> Attinà M., "I grandi "racconti" dell'era elettronica e l'educazione", Quaderni del Dipartimento, Anno VI (1997/98).

La scuola è occasione di promozione umana e deve per questo utilizzare i nuovi strumenti che la multimedialità ci offre.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono alla base delle trasformazioni sociali, culturali, politiche ed economiche in atto; non solo il sapere subisce continue modificazioni, ma anche il nostro agire viene sempre più a plasmarsi in modo da essere funzionale al sistema di comunicazione.

Pertanto, l'impegno della scuola per l'alfabetizzazione nei confronti dei nuovi linguaggi mass-mediali è particolarmente importante. Al rischio della omogeneizzazione che tutto appiattisce, non si risponde arroccandosi o rifiutando la modernità e le tecnologie, ma utilizzandole in modo critico per lo sviluppo della creatività; per la possibilità di ampliare l'ambito della comunicazione e dell'interazione; per la costruzione cooperativa di un sapere collettivo a cui ogni essere umano può partecipare e contribuire; per la condivisione del sapere, a partire dall'apprendimento cooperativo; per la messa in sinergia di competenze e di risorse; per la costruzione di una memoria comune.

La circolarità di idee, il sentirsi parte di un "villaggio globale" può essere l'occasione per arricchire le nostre esperienze e consentirci di elaborare una migliore qualità della vita.

Ecco dunque che l'irruzione della multimedialità richiama la necessità di un'educazione, cioè di un'educazione ad una mentalità tecnologica, il che non vuol dire stimolare un fanatismo artificialistico, ma vuol dire favorire e far maturare la presa di coscienza responsabile della tecnologia come strumento per trasformare e migliorare il mondo e renderlo sempre più a misura dell'uomo.

- Le nuove tecnologie, la multimedialità, ci inducono ad un nuovo modo di fare didattica in ambito formativo; **possono, dunque, le nuove tecnologie risultare risolutive e permettere di organizzare una struttura multi-livello il più possibile simile alla struttura del campo di conoscenza, facilitandone l'apprendimento?**

È, a partire dalle riflessioni di carattere teorico, che, analizzando le prospettive dei diversi **esponenti della cultura pedagogica**<sup>103</sup>, è stato possibile evidenziare le premesse

---

<sup>103</sup> Varisco B. M. nel saggio "Nuove tecnologie tra teoria e pratica didattica: le teorie a supporto della multimedialità", mette in evidenza alcuni importanti approcci teorici elaborati riguardo la multimedialità:

**Marshall McLuhan:** Nell'approccio socio-tecnologico di McLuhan, i cambiamenti dei sistemi di comunicazione determinano mutamenti socio-culturali. La maggior forza di persuasione e di suggestione, di educazione non è contenuta nel messaggio che si comunica, ma nel mezzo che viene usato per comunicarlo. Da qui l'importanza dell'azione pedagogico-didattica che può apportare un contributo decisivo per fornire gli strumenti che possono mettere il soggetto in grado di intervenire nel processo comunicativo.

**De Kerckhove,** allievo e, in parte, continuatore del pensiero di McLuhan, sostiene che il cervello umano è un ecosistema biologico in costante dialogo con la tecnologia e la cultura; le varie tecnologie basate sul linguaggio (TV, radio) tendono ad "incorniciare" il cervello sia fisiologicamente, sul piano dell'organizzazione neuronale, che psicologicamente, sul piano dell'organizzazione cognitiva, creando i *brainframes* (strutture mentali).

De Kerckhove introduce il concetto di "psico-tecnologia", ovvero la tecnologia che emula, estende o amplifica le funzioni senso-motorie, psicologiche o cognitive della mente.

**Bruner e Olson:** nell'approccio psico-pedagogico di Bruner (1971) si trova l'affermazione che l'intelligenza è "interiorizzazione degli utensili determinati da una data cultura". La costruzione di strumenti è per Bruner una delle forze dell'umanizzazione e gli **strumenti** sono visti come amplificatori dei poteri umani. L'uomo è quindi condizionato nel pensare dagli strumenti messi a disposizione dalla cultura. Anche per Olson l'intelligenza è padronanza e abilità in un particolare medium; per Olson c'è continuità tra processi percettivi e cognitivi.

Inoltre Olson sostiene la necessità di un insegnamento-apprendimento multimediale, in quanto i mezzi della comunicazione e quelli dell'istruzione sono visti come vie per raggiungere scopi diversi, che si rapportano ad altrettanti modi d'essere intelligenti.

Bruner e Olson hanno rivelato quale e quanta influenza le tecnologie comunicative, presenti e sviluppate in una data cultura, hanno sullo sviluppo cognitivo degli individui appartenenti a quel dominio culturale.

**Pierre Lévy:** Nell'approccio tecno-antropologico di Lévy si parla delle tecnologie dell'intelligenza, ovvero delle tecnologie collettive della percezione, del pensiero e della comunicazione che rendono possibile la memorizzazione e

epistemologiche di una possibile opera di concettualizzazione dei linguaggi mediali, ossia di una loro interpretazione critica e problematizzata, da cui trarre spunti di riflessioni in grado di contribuire ad un uso, ad un'educazione ai media e con i media, nella scuola e nella società odierna.

Le nuove tecnologie educative, la multimedialità, non possono essere considerate solo in chiave di procedure e di strumenti tecnici, costituendo esse stesse una dimensione culturale dalla quale, oggi, la scuola non può prescindere in quanto luogo della "paideia<sup>104</sup>", nel suo processo di "educazione e formazione dell'uomo, per l'uomo e dell'uomo per la società".

Nella "paideia multimediale post-moderna", si staglia la figura del "**bambino tecnologico**", che, accendendo un interruttore, cliccando sul mouse, digitando su una tastiera, utilizzando il telecomando, entra in contatto con una pluralità di stimoli comunicativi<sup>105</sup>.

Dunque, il nuovo panorama scolastico, integrato dalle nuove tecnologie, apre un nuovo spazio di lavoro cognitivo e comunicativo, nel quale sono molteplici le competenze e le facoltà utilizzate dal soggetto in apprendimento; c'è una maggiore scelta anche nelle competenze richieste, per cui tutti gli individui sono stimolati a trovare motivazioni e percorsi conoscitivi, quasi una forma di democratizzazione delle potenzialità. Si aprono, poi, ampi spazi per l'attività strutturante e creativa del soggetto in apprendimento.

Si apre un nuovo rapporto tra la mente di chi apprende e il mezzo che ne rispecchia; ci sarebbe quindi, un avvicinamento ed una forma di soggettivazione ristrutturante tra l'io ed il medium della conoscenza. Infine si ha un maggior rispetto delle differenze ed una maggiore attenzione al potenziamento delle facoltà individuali<sup>106</sup>.

Le tecnologie debbono entrare dunque nel processo didattico non solo per il loro valore strumentale, ma anche per la possibilità che esse offrono di ristrutturare in forma più partecipativa ed interattiva il rapporto tra docente, allievo ed oggetto culturale.

---

facilitano la comunicazione. La stretta cooperazione tra gli uomini grazie alle nuove tecnologie a base informatica dà luogo al sorgere di quell'intelligenza collettiva che è "un'intelligenza distribuita ovunque, coordinata in tempo reale, che porta ad una mobilitazione effettiva delle competenze"; senza con ciò sacrificare la dimensione individuale perché il fine e il fondamento dell'intelligenza collettiva sono l'arricchimento reciproco delle persone.

**Calvani:** I nuovi media, come afferma Antonio Calvani in "I nuovi media nella scuola", sono tecnologie cognitive, ovvero dispositivi in grado di coinvolgere i processi interni della mente. Per Calvani l'utilizzo dei nuovi media comporterà nuove possibilità per la mente umana: - l'alleggerimento del carico cognitivo, parte del quale verrà trasferito all'esterno, - la valorizzazione di alcune funzioni cognitive, come la strategia inferenziale, - l'ampliamento dell'area di conoscenza, - l'apertura di nuovi spazi e funzionalità della mente, se il contesto socio-culturale lo consentirà.

**Papert:** Papert delinea questa nostra epoca come l'era dell'apprendimento: ormai la qualità più importante di una persona è rappresentata dalla sua capacità di apprendere, questo vale sia a livello individuale che istituzionale.

Secondo Papert la capacità di apprendimento necessaria al mondo moderno, viene stimolata da due tendenze in sinergia, proprie della nostra epoca. Una è la tendenza "*tecnologica*", per cui i mezzi di comunicazione (dalla televisione al computer) rendono possibile il miglioramento delle condizioni di apprendimento, nel lavoro, nel gioco e nella scuola. L'altra tendenza è "*epistemologica*" e riguarda il sapere, non più un unico modo di conoscere e quindi di apprendere standardizzato, ma tanti modi di conoscere e apprendere quante sono le capacità espressive e intellettive dell'individuo.

Papert introduce il concetto di *artefatti cognitivi*, ovvero oggetti e dispositivi che facilitano lo sviluppo di specifici apprendimenti, da qui, la lentezza dello sviluppo di un particolare concetto da parte del bambino non è dovuta alla maggiore complessità o formalità, ma alla povertà della cultura di quei materiali che renderebbero il concetto semplice e concreto. Il bambino apprende così con l'aiuto di artefatti cognitivi.

<sup>104</sup> Accone G., "*Multimedialità Cultura Educazione*", Editrice La Scuola, Brescia, 1995

<sup>105</sup> Attinà M., "*Il puzzle della didattica. Paradigmi interpretativi della didattica contemporanea*", Anicia 2004

<sup>106</sup> Fragnito R., "*organizzazione ipermediale dei saperi*" Kat edizioni 1999

Le tecnologie, dunque, nel momento in cui entrano in un processo didattico, devono essere messe al servizio "dello sviluppo delle potenzialità e delle competenze connesse con l'esercizio dell'autonomia personale; esse assumono dunque una valenza educativa nel momento stesso in cui consentono anche di ampliare e dilatare la personale esperienza e rispondere in modo più efficace alla complessità della situazione, di acquisire un orizzonte comunicativo più vasto. Si può parlare allora di tecnologie dell'educazione, o meglio per l'educazione, quando vengono favoriti i processi di maturazione di tutte le molteplici risorse della persona umana.

La sfida che le nuove tecnologie pongono è quella di tratteggiare una strategia formativa in grado di combinare nel modo più efficace gli strumenti di comunicazione disponibili rispetto agli obiettivi didattici prefissati, secondo un paradigma di "progettazione didattica". La qualità dell'istruzione non è direttamente proporzionale al livello o alla qualità della tecnologia impiegata, ma alla concreta relazione pedagogico-didattica che si stabilisce con l'allievo sulla base di un utilizzo *integrato* di tecnologie<sup>107</sup>.

A ragion di quanto finora detto, concludo il mio discorso con la presentazione di un "**libro game multimediale**", come esempio pratico della multimedialità e dell'inserimento delle nuove tecnologie nei processi formativi, non come semplice strumento (*tool*), ma come un vero e proprio *mind tool* che influisce sul modo di organizzare e veicolare le conoscenze e soprattutto di pensare.



Il libro game multimediale può essere visto come un labirinto nel quale la storia è divisa in sezioni interconnesse l'una con l'altra. Ogni lettore, selezionando le opzioni di scelta, può costruirsi il proprio percorso. La struttura del libro game è paragonabile a quella di un diagramma di flusso con istruzioni, scelte multiple e ricorsività.

*La costruzione di un libro game potrebbe costituire la formulazione narrativa di un problema reale.*

"In Viaggio con Ulisse" è il libro game multimediale rivolto principalmente ai



bambini del II biennio della Scuola Primaria; "Ulisse", infatti, può rappresentare, nell'esperienza formativo-didattica dei bambini del II biennio di Scuola Primaria, una occasione per coniugare una vasta gamma di stimoli conoscitivi. Infatti Ulisse, eroe dell'epica greca, può essere il concetto di partenza per affrontare tematiche interdisciplinari.

Nel tentativo di coniugare "tecnologia umanistica e formazione", il libro game multimediale illustra il personaggio di Ulisse con le sue molteplici avventure nel viaggio da Troia ad Itaca. È costituito da circa venti pagine, a partire dalla home page,



che illustra anche l'indice, continuando poi con le pagine che illustrano, ciascuna, un'avventura. Ogni pagina presenta i pulsanti di navigazione (AVANTI-INDIETRO- HOME PAGE) che permettono di proseguire lungo il percorso, di ritornare indietro, o riportarci alla home page e terminare il percorso o riprendere da una nuova posizione.

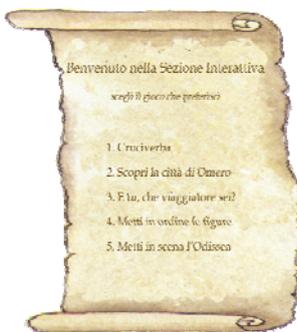
<sup>107</sup> AA.VV., *Tecnologie dell'istruzione e comunicazione didattica*, a cura di F. Falcinelli e R. Salvato, Edizioni Scientifiche Italiane, 1997

Il libro si conclude con una sezione interattiva, nella quale, l'allievo potrà

sperimentare una serie di giochi, che, oltre al piacere di interagire con la macchina, essi potranno fungere da autovalutazione dell'allievo. Infatti, il gioco può rappresentare l'occasione per favorire la riflessione sui processi

di controllo e per sviluppare atteggiamenti adeguati nei confronti delle difficoltà e dei progressi che segnano la storia di ogni alunno. Come ultima considerazione basti ricordare che l'abitudine all'autovalutazione, oltre che migliorare nell'alunno il senso di responsabilità, innalza il suo livello di autostima in quanto lo chiama a registrare i propri progressi e ad autodefinirsi positivamente.

Alla fine del percorso, lo svolgimento dei giochi da parte dei bambini, può anche rappresentare un'occasione utile all'insegnante per effettuare una valutazione dell'allievo. Queste, dunque, le motivazioni che mi hanno indotto ad intraprendere questo tema di fondo e ad affrontarlo sotto forma di libro ipermediale, perché, il computer a scuola, come parte integrante della lezione, può essere un fattore motivante nel processo d'insegnamento/apprendimento e può, sotto forma ludica, interattiva, affrontare temi che in altre situazioni non coinvolgerebbero l'interesse dei bambini.





*Parte seconda - Scuole e nuove tecnologie per l'educazione*

## SCUOLA E COMUNICAZIONE. UNA LETTURA IN CHIAVE SOCIOLOGICA

### 1. *Media ed educazione*

Dagli studi di sociologia della comunicazione e dell'educazione, passando per i territori indagati dell'industria culturale fino ad arrivare alle indagini sulle tecniche e le strategie di relazione e comunicazione nei microcontesti sociali, negli ultimi decenni si è configurata una rete di riflessioni e ricerche empiriche tese ad illustrare e descrivere i molteplici percorsi di trasformazione socioculturale compiuti dalle tecnologie della comunicazione nei processi di modernizzazione. Questi interventi hanno contribuito a disegnare un quadro interpretativo sui ruoli e le funzioni dei processi comunicativi nel sociale, seguendo due prospettive di analisi: quella d'impronta macro che indaga i fenomeni moderni partendo dalla visione globale dei grandi scenari, e quella microsociale, di origine antropologica, che racconta l'incidenza delle tecnologie nel vissuto degli individui. Così, partendo dall'analisi e la riflessione sulle rivoluzioni economiche, politiche e strutturali della società, in virtù del progresso tecnologico e scientifico, si è passati a riflettere sui cambiamenti culturali, conoscitivi e valoriali che i media hanno contribuito a determinare, incidendo sugli stili di vita, sui costumi e le abitudini delle persone e soprattutto sui modelli interpretativi della realtà.

Tale consapevolezza ha innescato un vortice di indagini e studi trasversali sul versante pedagogico, sociologico e psicologico, tesi ad indagare il livello di incidenza di questo nuovo sottosistema negli apparati percettivi degli individui, soprattutto dei giovani, nei loro modelli espressivi e comportamentali, nelle dinamiche relazionali e comunicative, nei meccanismi interpretativi e di rappresentazione simbolica della realtà, per non parlare della trasformazione della funzione socioculturale dei sistemi educativi nel contesto moderno e della continua metamorfosi delle dinamiche di relazione e di attivazione delle strategie didattiche nei microcontesti scolastici.

Di fronte alla penetrazione dei media nei diversi settori del reale, anche la conoscenza subisce una metamorfosi: essa non rappresenta qualcosa di già dato ed ereditato, ma acquisisce i connotati della mutevolezza, della continua riconfigurazione dei propri confini, in cui le competenze e le conoscenze acquisite sono continuamente messe in discussione, rinegoziate attraverso forme di orientamento e gestione di situazioni imprevedibili ed incontrollabili. Ciò deriva in parte dalle stesse caratteristiche mediali che, attraverso i loro linguaggi, diventano strumenti per un ampliamento della conoscenza e per un maggiore scambio e riciclo di saperi. Tuttavia, l'universo comunicativo può essere inteso come vettore del mutamento non solo in quanto veicolo conoscitivo, ma anche perché esso stesso comincia a porsi come forma di conoscenza, ovvero una sorta di sapere collettivo, un bene condiviso democratico e di libero accesso, che garantisce più chances di partecipazione alla vita reale e di condivisione o scambio dei saperi<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> Cfr. M. Morcellini, *Lezione di comunicazione*, Ellissi, Napoli 2004 e Id., *Il Mediaevo italiano. Industria culturale, tv e tecnologie tra XX e XXI secolo*, Carocci, Roma 2005.

## 2. *Chance di comunicazione*

I media sono molto di più che semplici forme espressive, essi possono contribuire ad aumentare l'esercizio della cittadinanza e la partecipazione democratica del cittadino in virtù della libertà di accesso ai suoi codici comunicativi e alle potenzialità conoscitive insite negli stessi strumenti. Così, la comunicazione muta le persone soprattutto in termini di possibilità e di opportunità per accrescere la propria informazione e cultura, perché offre chiavi diverse per leggere ed interpretare la realtà moderna. Oggi, infatti, si assiste ad una democratizzazione dei consumi mediali che non appartengono più ad una classe elitaria, come in passato, ma cominciano a diffondersi nella massa apportando una modificazione delle abitudini e degli stili comportamentali dei soggetti, oltre a condizionare i loro modelli culturali.

In ogni caso, la disponibilità mediale non può essere considerata l'unico fattore di cittadinanza per una società della comunicazione, il possesso del medium non garantisce automaticamente la partecipazione attiva e la consapevolezza critica nell'utilizzo mediale. Non basta disporre di più tecnologie comunicative per ritenersi al passo con i tempi, il vero diritto di cittadinanza democratica può essere esercitato soltanto se, accanto alle tecnologie, si dispone di una serie di conoscenze e competenze attraverso cui comprendere i circuiti mediali e gestire con autonomia i processi di fruizione. Solo il controllo dei diversi linguaggi comunicativi e la capacità di saper cogliere i simboli ed i significati da loro veicolati, consentono di garantire partecipazione attiva, poiché questi rappresentano i segnali di una competenza mediale attraverso cui l'individuo impara a costruire il suo rapporto con la tastiera dei media, a combinare la loro fruizione in virtù delle esigenze informative e socioculturali che di volta in volta intende soddisfare. In tal senso, il possesso di una cultura della comunicazione e dei suoi molteplici linguaggi consente al soggetto di esercitare pienamente la sua libertà e il suo diritto di cittadinanza, soddisfacendo quel processo di individualizzazione moderno di cui ha parlato Ulrich Beck (2001) attraverso percorsi di personalizzazione del consumo<sup>109</sup>.

## 3. *La scuola nel passaggio al moderno*

Il passaggio dal moderno al tardomoderno, come molta letteratura nel campo sociologico e delle scienze della comunicazione ha ribadito a più riprese, ha determinato una 'crisi' della funzione di socializzazione della scuola, indebolendo il suo ruolo socioculturale nel processo di educazione del soggetto. Questo 'vuoto di socializzazione' (Morcellini, 2004) ha coinvolto anche altre istituzioni come la famiglia e la religione, non più percepite dai giovani come punti di riferimento e percorsi fondamentali capaci di assicurare e garantire forme di stabilità nel processo di costruzione dell'identità individuale e collettiva<sup>110</sup>.

Questo squilibrio socioculturale non è certamente imputabile al mutamento moderno, ovvero non può essere considerato soltanto un 'effetto collaterale' del processo di modernizzazione. Nella configurazione di un assetto sociale, in cui non esistono più sistemi ascritti ereditati dal passato, a cui ogni individuo deve ricondurre il proprio agire e consentire lo svolgimento di determinati ruoli e funzioni, è compito degli stessi attori

---

109 Cfr. U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.

110 Cfr. M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano 2004

sociali e delle istituzioni proporsi come protagonisti attivi del proprio destino. Ciò significa che ogni istituzione diventa responsabile delle proprie attività, inventando di volta in volta le strategie comunicative più adeguate ai cambiamenti del tempo moderno per raggiungere i propri scopi, maturando percorsi di intervento, sempre innovativi e diversi, ma in ogni caso coerenti alle esigenze e alle aspettative degli utenti e alle condizioni socioculturali circostanti. Questo è il messaggio chiave del passaggio al moderno: la scuola non può limitarsi a lamentare lo stato di precarietà socioculturale e di ritardo rispetto alla rapidità dei cambiamenti in atto, ma deve diventare parte attiva trovando al proprio interno le risorse per modificare il proprio status quo.

La crisi della sua funzione socializzante è imputabile alla sua miopia, ovvero alla sua incapacità di leggere ed interpretare il cambiamento moderno, di saperne cogliere gli indicatori che hanno maggiormente inciso nei sistemi valoriali ed identificativi dei soggetti ed intervenire per prepararli a fronteggiare la realtà mutata. Uno di questi indicatori concerne proprio il non aver intuito la rilevanza socioantropologica che i media avrebbero progressivamente assunto nella vita delle persone, soprattutto dei giovani, e la centralità maturata dal tempo libero, percepito sempre più come fonte di benessere e fattore per una migliore qualità della propria esperienza<sup>111</sup>. A ciò sembrano strettamente connesse la scelta e l'uso di linguaggi e strategie comunicative, da parte del sistema scolastico, completamente divergenti e non adeguate agli stili espressivi e di comportamento delle giovani generazioni. Questi fattori hanno contribuito a ridurre ulteriormente la funzione di *mediazione culturale* della scuola, indebolendo la sua *mission* educativa e minacciando la sua legittimità istituzionale agli occhi dell'opinione pubblica.

Per interpretare e fronteggiare il cambiamento odierno, di cui i media rappresentano i vettori propulsori della modernizzazione non solo strutturale, anche la scuola, o il sistema formativo, deve immaginare una sua riconfigurazione culturale ed organizzativa per preparare e supportare gli individui nel loro percorso di integrazione e di adeguamento alle dinamiche del moderno. Diventa dunque opportuno interrogarsi sul senso di educare nella società della conoscenza, in un panorama contrassegnato dal continuo mutamento.

La formazione rappresenta un percorso di vita, di socializzazione, di orientamento, di crescita su cui investire per consentire ad ogni singolo individuo più possibilità di accesso all'epoca del moderno e, nello specifico, alla società della comunicazione e delle sue tecnologie.

La scuola può diventare lo strumento per accedere alla democrazia e ai canali della libertà, dell'espressività e della soggettività individuale, nella misura in cui si fa carico di fornire agli individui nuovi canali di accesso alla vita democratica, utili per interpretare la società e compiere scelte coerenti ed adeguate alle esperienze e alle esigenze individuali.

È dunque compito dei sistemi educativi, dalle scuole alle università, assumersi la loro responsabilità e ripristinare un patto di reciproca fiducia con i loro utenti: esse devono contribuire a formare persone in grado di leggere il cambiamento moderno, di gestire con autonomia e senso critico ed etico l'intero sistema mediale, sapendo compiere scelte mirate e coerenti alle trasformazioni circostanti. Ciò contribuirebbe ad agevolare un riposizionamento della scuola, ripristinando la sua funzione socializzante, contribuendo all'emancipazione del soggetto e alla riduzione delle disuguaglianze socioculturali ed espressive, spesso determinate dalla stessa comunicazione.

---

<sup>111</sup> M. Morcellini, *Il Medioevo italiano. Industria culturale, tv e tecnologie tra XX e XXI secolo*, Carocci, Roma, 2005 e I. Mingo (a cura di), *Il tempo del loisir. Media, new media e altro ancora*, Guerini Studio, Milano, 2003.

In questo quadro, l'educatore *in primis* è chiamato in causa perché deve quotidianamente interfacciarsi con *una categoria di soggetti sociali: i giovani, spesso definiti driver dell'innovazione*, ovvero all'avanguardia rispetto ai media.

L'educatore, dunque, nell'età dei media è costretto a ricontestualizzare competenze pedagogiche, didattiche e metodologico - organizzative già appartenenti al proprio background culturale e formativo alla luce del sistema delle tecnologie comunicative e delle nuove forme espressive inaugurate. Solo in tal modo, diventa possibile adeguarsi al cambiamento in atto, continuare a svolgere la propria mission educativa rinnovando continuamente linguaggi e metodi che oggi sono strettamente connessi alle tecnologie comunicative.

Per stare al passo con i tempi diventa dunque indispensabile comprendere i media, in modo da contestualizzarli ed utilizzarli efficacemente in termini di risorse e potenzialità all'interno del proprio contesto lavorativo, di saper leggere la società e prendere decisioni o compiere azioni con più consapevolezza sulle conseguenze e sulle potenzialità di sviluppo. Competenze dunque trasversali, di impronta metodologica ed organizzativa capaci di incidere significativamente sullo sviluppo di *formae mentis* più eclettiche, adeguabili al cambiamento sociale, protese all'emancipazione del soggetto, all'orientamento e all'autonomia gestionale e decisionale.

#### 4. Verso nuove strategie educomunicative

Per rispondere alla sfida culturale lanciata dalla società moderna, la scuola prima di tutto deve abbandonare il suo tradizionale atteggiamento di retroguardia e diffidenza nei confronti di tutto ciò che si presenta come innovativo e mutevole, e sviluppare un atteggiamento di apertura alle nuove proposte formative, anche quelle di natura tecnologica; dall'altra deve sviluppare un atteggiamento più analitico teso ad osservare e comprendere le dinamiche espressive e comportamentali dei suoi utenti: i giovani, in modo da individuare i loro bisogni di partecipazione, di relazione, di identificazione, le loro aspettative e gli universi valoriali che contrassegnano l'agire quotidiano. Questo atteggiamento di apertura, consentirebbe da un lato di scoprire e riflettere sulla radicalità e la forte incisività delle tecnologie comunicative nel contesto moderno, dall'altro di indagare sulle caratteristiche e i motivi che si pongono alla base del binomio fra media e giovani<sup>112</sup>.

Diventa dunque indispensabile cominciare ad infondere nelle stesse istituzioni più consapevolezza sul potere dei media, sul loro forte condizionamento socioculturale innescato nei processi di identificazione e costruzione simbolica della realtà. Nello specifico, sarebbe opportuno puntare sulla formazione di figure professionali che lavorino nel campo dell'educazione, capaci di ricontestualizzare conoscenze, competenze pedagogiche e metodologiche partendo dagli strumenti e dai linguaggi della comunicazione. In tal modo, diventa possibile agire per far fronte alle sfide del moderno e risanare due gap: quello socioculturale del rapporto fra scuola e cambiamenti moderni e quello intergenerazionale fra adulti e giovani.

---

<sup>112</sup> I.Mingo (a cura di), *Il tempo del loisir*, cit. e M. Morcellini, *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano 1997

La scuola è chiamata a rispondere a due esigenze, apparentemente contrapposte: da un lato rinnovare i propri linguaggi e le forme espressive per favorire l'integrazione dell'individuo al contesto circostante e ripristinare i canali del dialogo e dello scambio con le nuove generazioni, dall'altro preservare e continuare a garantire un corpus teorico e conoscitivo indispensabile per dare solidità alla conoscenza trasmessa e mantenere la sua valenza educativa, secondo la tradizionale accezione del termine. Essa si colloca fra tradizione e innovazione poiché non solo deve rispondere alle richieste e alle esigenze socioculturali innescate dal cambiamento moderno, ma anche garantire un corpus teorico di idee, simboli che abbiano uno spessore culturale, forse appartenenti alla tradizione e all'immagine sempre più tradizionale associata al ruolo dell'educazione.

D'altro canto, il ruolo e la funzione della scuola possono essere considerate a cavallo fra richieste di individualismo ed esigenze di universalismo: se infatti è compito dell'istituzione formativa stimolare potenzialità e attitudini soggettive (strettamente connesse al proprio background socioculturale), dall'altro è compito della stessa garantire gli strumenti minimi per contestualizzare e conciliare (o equilibrare) le forme di individualismo dei soggetti, stabilendo un patto democratico di convivenza civile nel rispetto della diversità, delle norme sociali e dei valori condivisi, dell'altrui libertà ed espressività, senza dimenticare l'esigenza di sviluppare la capacità di leggere, interpretare e vivere il cambiamento con gli strumenti ed i linguaggi del moderno, strettamente connessi all'universo comunicativo.

Fin dal passato la comunicazione è stata sottovalutata nei curricula formativi probabilmente per un fenomeno strettamente connesso allo sviluppo dell'industria culturale italiana, alla resistenza degli intellettuali protesi verso un giudizio tendenzialmente apocalittico nei confronti dei media e, al tempo stesso, al pregiudizio di chi ha sempre associato i media all'intrattenimento, trascurandone la forte valenza socializzante. Le ricerche sociologiche, nel corso degli anni, hanno dimostrato l'opposto, ovvero che i media possono assolvere una funzione formativa, o quanto meno incisiva, nei percorsi di vita degli individui e soprattutto dei giovani. A partire dagli anni '90 l'affermazione delle *Scienze della Comunicazione* nel panorama degli studi universitari ha testimoniato la consapevolezza acquisita del forte potere di impatto delle tecnologie medial, non solo da un punto di vista strumentale. L'affermazione della comunicazione come Scienza, infatti, diventa sintomo o indicatore di una consapevolezza acquisita, di un'esigenza o un bisogno di conoscenza e competenza da soddisfare: quella relativa all'universo mediale. Progressivamente, dunque, matura il riconoscimento di una funzione formativa e socializzante, già legittimata e vissuta nei microcontesti quotidiani degli individui, che tuttavia può essere ricoperta anche dalla comunicazione e dai suoi strumenti.

L'approfondimento della comunicazione, nelle sue diverse dimensioni consentirebbe di comprendere meglio la radicalità dei fenomeni sociali ed il loro potere di incisione e condizionamento nei vari microcontesti reali. Soltanto in questo modo diventa possibile progettare strategie di intervento in grado di fornire gli strumenti minimi ed indispensabili per accedere ai nuovi spazi e ambienti comunicativi e medial.

### Riferimenti bibliografici

Bauman Z., *Modernità Liquida*, Laterza, Bari-Roma 2002

Bauman Z., *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città aperta, Troina 2004

Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.

Benadusi L., Censi A. e Faretti V., *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2004

Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma 1993

Buckingham D., *Né con la tv né senza la tv*, FrancoAngeli, Milano 2004

Censi M., *La costruzione sociale dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 1994

Martinelli A., *La modernizzazione*, Laterza, Roma 1998

Mingo I. (a cura di), *Il tempo del loisir. Media, new media e altro ancora*, Guerini Studio, Milano 2003

Morcellini M., *Il Mediaevo italiano. Industria culturale, tv e tecnologie tra XX e XXI secolo*, Carocci, Roma 2005

Morcellini M. (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano 2004

Morcellini M., *Lezione di comunicazione*, Ellissi, Napoli 2004

Morcellini M., *La tv fa bene ai bambini*, Meltemi, Roma 1999

Morcellini M., *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano 1997

Paparella N., *Pedagogia dell'infanzia*, Armando Editori, Roma 2005

Tirocchi S., Andò R., Antenore M., *Giovani a parole. Dalla generazione media alla networked generation*, Guerini associati, Milano 2002

Maurizio Piscitelli

## I PROFESSIONISTI DELLA COMUNICAZIONE NUOVE STRATEGIE PER LE PROFESSIONI DEL FUTURO

### 1. *I percorsi formativi dei knowledge workers*

Il professor Barley, della Cornell University, riferisce che negli Usa le alte qualificazioni - includendo, in modo restrittivo, solo *manager*, professionisti e tecnici - rappresentano quasi un terzo del totale degli occupati<sup>113</sup>. Un po' più basse, ma ugualmente significative, sono le percentuali in Francia e Germania. Anche nel nostro Paese le figure che rientrano tra i dirigenti e le professioni intellettuali e tecniche sono pari al 27% della popolazione occupata.

Alcuni studiosi aggiungono a questa stima dei lavoratori ad alta professionalità anche alcune attività operaie e impiegate qualificate: gli operatori di processo, preconizzati negli anni Ottanta da Federico Butera, gli operatori qualificati dei *call center*, i venditori qualificati, etc. In tutti i casi si tratta di lavoratori che si assumono crescenti responsabilità sui risultati di processo e che operano sulla base di importanti conoscenze sia di processo sia del contesto tecnico-organizzativo.

Se si aggiungono questi lavoratori qualificati ai precedenti, l'insieme dei lavoratori della conoscenza, sostiene Enrico Donati, raggiunge oggi una percentuale tra il 40 e il 50% del lavoro dipendente<sup>114</sup>: più di quanto non siano mai stati gli operai nel loro insieme o gli operai qualificati e di mestiere. Si può affermare, quindi, che i lavoratori della conoscenza sono ormai diventati una delle categorie centrali del mercato del lavoro dei Paesi industrializzati.

Tuttavia solo da poco istituzioni, aziende e sindacati cominciano ad accorgersene e solo poche imprese hanno cominciato a tenerne conto nel modificare i tradizionali sistemi di formazione, di carriera, di ricompensa, di certificazione delle competenze.

Al tempo stesso, le aspettative dei *knowledge workers* verso le organizzazioni di appartenenza si stanno modificando: le aziende non sono più viste come un datore di lavoro o di occupazione, ma come un fornitore di opportunità professionali o come un *partner* con cui condividere nuovi obiettivi e nuove opportunità.

Le aziende percepiscono l'importanza di queste figure, ma nello stesso tempo avvertono le difficoltà di censimento e di identificazione. Anche se un'evoluzione importante è in atto nei sistemi di gestione e di sviluppo, mancano modelli e approcci generali di gestione e sviluppo innovativi. Il sistema dei premi appare ancora molto legato a un'ottica tradizionale di giudizio. Le strutture organizzative, le tecnologie e i contenuti di lavoro sembrano evolvere più in fretta delle politiche e degli strumenti di sviluppo e di gestione delle risorse umane, particolarmente resistenti, questi ultimi, al cambiamento.

Una metodologia gestionale finalizzata in questo senso consiste nel controllo strategico delle competenze possedute dall'azienda; un'altra strada è offerta dall'impostazione di un sistema di sviluppo delle risorse umane aziendali che stimoli le persone ad acquisire sempre maggiori competenze tecnico-specialistiche. Questa strategia,

---

<sup>113</sup> Cfr. Fasulo A., *I lavoratori della conoscenza*, «Il Sole 24 ore» – inserto *Manager on Line*, 5 novembre 1999.

<sup>114</sup> Cfr. *Ibidem*.

che va sotto il nome di *knowledge-based pay system*, trova oggi applicazioni, oltre che negli USA, anche in Europa, dove sembra destinata ad avere una rapida diffusione.

È ormai certo che i modelli tradizionali di gestione delle risorse umane sono inadeguati ad affrontare la *Knowledge Era*. Si discute molto di passare a una nuova gestione basata sulle competenze, ma c'è un divario enorme fra l'intensità del dibattito e la qualità operativa degli strumenti e dei metodi. In questo contesto occorre fondare un "management delle competenze", che si potrebbe definire il processo continuo e integrato di definizione, misurazione, diagnosi strategica, gestione-sviluppo e riconoscimento del patrimonio di competenze individuali e collettive dell'Azienda, che le consentono di essere competitiva ed eccellente nel tempo. Il *management* delle competenze è il processo con cui le aziende gestiscono e sviluppano il loro portafoglio di competenze, viste come leva di vantaggio competitivo, in perfetta sintonia con l'evolversi delle condizioni strategiche e dei fattori di successo del *business* in cui operano.

La valenza strategica delle competenze è ormai un dato indiscutibile. Molti problemi restano ancora aperti, tuttavia, nel settore della gestione delle capacità ai fini della carriera. Per governare abilità e capacità, infatti, occorre costruire sistemi che risultino qualitativamente adeguati, vantaggiosi rispetto a quelli esistenti e in grado di sostituirli, equilibrati dal punto di vista del rapporto tra sforzi sostenuti e risultati ottenibili operando sia sul versante della definizione teorica del sistema che su quello della sperimentazione concreta.

La valorizzazione delle competenze pone un problema di metodo: sue caratteristiche sono la trasposizione del rapporto tra risorse individuali e organizzative, la centralità dei processi come chiave di interpretazione dell'intero sistema, l'uso di modelli per applicare schemi semplici e facilmente realizzabili.

Una volta compiuta la disamina delle competenze in possesso delle risorse umane di un'azienda, occorre costruire il sistema, in cui queste si inseriscono. Per ridurre la complessità del sistema, bisogna suddividerlo, come sostengono Bellucci e Pero, in parti: «Un punto di snodo che consente una buona suddivisione è quello tra un sottosistema che ha l'obiettivo di individuare e valorizzare le competenze (sottosistema di individuazione) e un sottosistema che ha l'obiettivo di gestire l'evoluzione delle competenze (sottosistema di gestione)»<sup>115</sup>.

In sintesi, per mettere a punto strumenti di individuazione e di valorizzazione delle risorse umane, occorre stabilire un adeguato collegamento tra i metodi di individuazione delle competenze e il tipo di innovazione a cui è sottoposta l'organizzazione. Bisogna, poi, prestare attenzione agli aspetti organizzativi delle competenze e ai ruoli come ponte tra l'organizzazione e le persone. L'"ingegnerizzazione" del metodo, infine, attraverso l'uso di schemi di classificazione, consente di ottenere profili di competenze del ruolo, rinunciando solo in parte alla precisione descrittiva e interpretativa.

Nella gestione delle risorse umane, analizzate nella loro collocazione tra conoscenza individuale e conoscenza organizzativa, la psicologia, in particolare quella di matrice behaviorista, ha apportato un notevole contributo. Ad esempio si può prendere in esame il concetto di *learning organization*. L'apprendimento organizzativo si caratterizza per le scelte a connotazione sistemica molto accentuata, che vedono le imprese caratterizzate da autoreferenzialità, intelligenza e memoria. Complesso risulta, in questo ambito di riflessioni, introdurre in modo non eclettico e non residuale la dimensione cognitiva

---

<sup>115</sup> Bellucci A., Pero L., *Organizzazione, personale e competenze* in «Sviluppo e Organizzazione», 161, 1997, p. 61.

all'interno di processi organizzativi e manageriali. Indispensabile, poi, è che il ruolo dei soggetti non scompaia all'interno di una visione solistica e sistemica dell'organizzazione.

La gestione delle Risorse Umane tra conoscenza individuale e conoscenza organizzativa non è appannaggio delle imprese private, essa è un problema anche per la Pubblica Amministrazione. Il funzionamento dell'attuale sistema sociale ed economico è caratterizzato dalla presenza massiccia di soggetti istituzionali complessi; nei sistemi a decisioni decentrate tali soggetti mediano i rapporti tra individui e società predisponendo le condizioni che consentono di convogliare l'energia umana e sociale verso la soddisfazione dei bisogni nei rispettivi campi di azione.

L'organizzazione è lo strumento essenziale per lo svolgimento di queste funzioni; il dinamismo del contesto ambientale determinato dalla attività dei soggetti istituzionali, la complessità della rete di relazioni e di scambi che si stabilisce tra di loro, il rinnovo e l'adeguamento delle rispettive strategie generano continuamente pressioni ed esigenze di cambiamento. Quest'ultimo diventa così problema fondamentale che interessa il funzionamento di tutti i soggetti complessi che devono fronteggiare e seguire, se non addirittura anticipare, l'evoluzione dei mercati, delle tecnologie, delle culture, dei valori.

In questo contesto, l'Amministrazione Pubblica risente di particolari tensioni e pressioni. Si crede comunemente che la gestione e l'organizzazione degli istituti pubblici siano soggette a vincoli e legami maggiori di quanto avvenga nel campo del "non pubblico". Ci si riferisce spesso, pertanto, a un'esigenza di "riforma" che consenta di rivedere le condizioni istituzionali; tale revisione è condizione indispensabile per lo sviluppo di nuove politiche pubbliche e di nuove modalità organizzative, che sembrano ormai nell'ordine naturale delle cose.

Un'evoluzione del modo di operare non può derivare solo da riforme istituzionali e da provvedimenti normativi, che si rivelano insufficienti se non vi è una forte attenzione ai fenomeni organizzativi che si verificano in questo ambito e che hanno solitamente natura oltremodo complessa. La convinzione di un sostanziale immobilismo e chiusura dell'innovazione delle amministrazioni pubbliche nel nostro Paese è ormai ben consolidata. L'analisi critica di casi ed esperienze di gestione del cambiamento non consente di arrivare con sufficiente attendibilità a modelli definiti, perché ciò che alcuni casi sembrano provare, molto facilmente trova smentita in altri.

Casi ed esperienze opportunamente selezionati offrono, tuttavia, materiale in sufficienza per costruire schemi e modelli di analisi da cui possa derivare innanzitutto un linguaggio specifico, che consenta di concettualizzare e di interpretare le più varie forme di cambiamento organizzativo. La lettura e la comprensione del processo di cambiamento è agevolata dall'uso di schemi di riferimento che mettano in rilievo le variabili critiche ed evidenzino le relazioni tra le stesse.

I processi del cambiamento strategico presentano tante fisionomie specifiche quanti sono i casi che si possono analizzare. Tuttavia, i rispettivi andamenti si intrecciano in un'unica corrente, ricca spesso di elementi in contraddizione e tensione, dalla quale scaturiscono i risultati in termini di profili strategici e organizzativi emergenti. Condizioni di interdipendenza più o meno sviluppate caratterizzano i vari aspetti del processo evolutivo e condizionano sempre i tentativi di governarlo. Nel processo di cambiamento, che interessa anche la Pubblica Amministrazione, si possono distinguere vari momenti.

La prima fase è individuata in termini di alimentazione di tensione, coscienza, impegno. La *leadership* del processo cerca soprattutto di generare tensione facendo leva sulle spinte in atto e amplificandone la portata.

Dopo si entra nella seconda fase, che è quella del consolidamento: ora si può giocare sull'immagine, sfruttando eventi esterni di tipo favorevole.

La terza fase, quella di integrazione dei processi e dei soggetti, pone l'accento sul conseguimento dei benefici attesi.

Resta da porre la questione dell'esito finale del processo di cambiamento; ciò non nel senso che esiste uno stato di arrivo, ma in quello che l'evoluzione strategico-organizzativa non può essere governata senza una costante verifica e valutazione dei risultati via via raggiunti. Questa attività di verifica, quando attuata con sistematicità, offre spunti utili per riorientare e aggiustare le varie azioni tese al cambiamento innescando un processo di retroazione.

In particolare, la diffusione e la comunicazione ai vari attori e soggetti coinvolti dei primi risultati che emergono esercita un'influenza sul processo di cambiamento, rilanciando in particolare i fattori di spinta che avevano consentito lo sviluppo dell'energia iniziale. Così il processo di cambiamento strategico mette in luce il suo aspetto circolare e la sua capacità di autoalimentarsi nel tempo, purché esso trovi, ovviamente, una gestione accorta e consapevole.

I processi, nella loro natura trasversale nei confronti delle funzioni, sono spesso poco flessibili perché le strutture e i principi organizzativi più comuni, che si riconducono generalmente a un'organizzazione di tipo classico, non facilitano l'interfunzionalità e una visione sistemica necessarie per sviluppare rapidità ed efficacia.

L'intenzione di avere flessibilità e qualità da una parte e la necessità di mantenere rigidità e ordine dall'altra può essere gestita dalla figura del *professional*, il fattore più decisivo della flessibilità, dell'orientamento al cliente, della Qualità Totale. Questo si spiega con la natura trasversale del ruolo del lavoro professionale. Per poter supportare adeguatamente lo sviluppo di questa nuova figura, determinante è il sistema premiante, insieme con i sistemi connessi, che richiedono modificazioni profonde che si riflettono sensibilmente sulla cultura aziendale e sulla motivazione alla flessibilità.

Il passaggio dall'economia di scala all'economia della flessibilità e dell'ampiezza è un elemento molto influente. Accanto a questo non mancano altre innovazioni, tra cui il sorgere di nuove professioni.

Il paradigma della professione sembra capace di assicurare stabilità, protezione, identità professionale alle persone e nello stesso tempo flessibilità alle imprese e alle amministrazioni. Dall'azienda come orologio si è passati all'azienda come organismo vivente. Nella estrema varietà di configurazioni delle diverse organizzazioni, emergono regolarità strutturali che sono state identificate e che fanno parte di un "idealtipo" organizzativo che sostituisce vecchi stilemi e ne crea di nuovi, più moderni ed efficaci. In questo complesso reticolato hanno assunto un rilievo particolare i *professional*.

I dirigenti si possono dividere almeno in due categorie: i *manager* e i *professional*. La missione del *professional* si configura come un'attività di supporto alle funzioni della *line*. Ai *manager*, invece, tocca il compito di gestire i sistemi complessi formati da persone, tecniche e risorse organizzative. Nell'organizzazione oggi è sempre più alta la difficoltà dei meccanismi di integrazione, mentre essi sono sempre più necessari a fronte delle difficoltà interne ed esterne.

Nelle organizzazioni è ormai consolidato che la conoscenza sia fondata sulla solidarietà e sulla condivisione tra ruoli e funzioni. Su questo interessante tema della figura dei *professional* esiste una bibliografia molto ampia, a cui corrisponde, tuttavia, una modesta esperienza gestionale. L'affermarsi delle imprese di *know-how* attribuisce

all'argomento alcune nuove e rilevanti prospettive: lo sviluppo delle competenze professionali non è solo un problema di gestione delle risorse umane, ma rappresenta una importantissima variabile strategica per il *management* dell'impresa.

L'approccio ai *professional* deve essere coerente con le logiche "processive" che caratterizzano la modalità di funzionamento delle imprese di *know-how*.

La valorizzazione e lo sviluppo dei ruoli professionali è una delle sfide che le aziende orientate alla qualità dei servizi devono affrontare con attenzione perché il continuo mutamento degli scenari e le conseguenti logiche di presidio dei *business* stanno cambiando non solo il volto, ma anche le modalità di funzionamento stesse dell'azienda.

Occorre ora cercare di definire i *professional*, veri protagonisti del rinnovamento delle aziende. Essi mettono a disposizione delle aziende le proprie competenze e i propri *know how* specifici, operano per la risoluzione di problemi complessi, rispondono di risultati riferiti ad attività che possono assumere carattere di interfunzionalità, possono coordinare risorse tecnico-professionali, possono - infine - assumere modelli di comportamento dall'esterno dell'azienda e al di fuori del gruppo professionale di riferimento.

Essere dei *professional* significa avere un elevato livello di professionalità e, forse ancor di più, utilizzare uno specifico modo di operare all'interno delle organizzazioni. Nella definizione stessa di *professional* è contenuto il riferimento esplicito al concetto di professione, che assorbe in sé competenze specifiche, modelli di organizzazione delle attività, una logica ben definita di responsabilizzazione per risultati e un comportamento finalizzato al rispetto degli impegni. Quando si parla di *professional*, insomma, ci si riferisce a persone che, pur se inserite all'interno di sistemi organizzativi di ampie dimensioni, agiscono e si comportano in maniera simile a quella di qualsiasi altro libero professionista che opera in studi professionali o direttamente in prima persona.

La crescita e lo sviluppo di nuove figure professionali non consente di creare steccati tra il ruolo dello specialista e quello del gestore, che sono i binari su cui poggiava la cosiddetta "doppia carriera", per molto tempo ritenuta una delle modalità più evolute per gestire e sviluppare i *professional*. Poiché oggi è abbastanza consolidata la logica di rappresentare il lavoro in azienda in una sorta di *continuum* che va dal lavoro specialistico al lavoro gestionale, si deve ritenere che non esiste una sola tipologia di *professional*, ma che, in ogni organizzazione, si possono ritrovare varie segmentazioni professionali direttamente collegate con l'articolazione e le complessità delle attività e delle competenze che caratterizzano l'organizzazione stessa.

Non è possibile nascondere che il significato del termine *professional*, che prima sembrava chiaro e inequivocabile, è oggi quanto meno incerto e ambiguo. In era post-industriale il significato di *professional* sta tutto nella differenza che questo, a differenza dei professionisti, avvocati, consulenti, etc., opera all'interno dell'organizzazione dell'azienda. I *professional* sono, in un certo senso, i *brokers* delle organizzazioni a rete, in grado di presidiare contemporaneamente efficienza e di innovazione nella propria microimpresa e d'interagire con una gamma di altri nodi del *network* entro complicati equilibri, fatti di competizione e di cooperazione.

L'avvento dei *professional* ha prodotto una notevole svolta nello sviluppo organizzativo dei ruoli e delle risorse umane. Crescita e sviluppo delle risorse umane, infatti, non a caso oggi sono identificate dalle persone con il grado di posizione manageriale che diventa il più importante e il più ambito da parte di chi vuole crescere.

Occorre, poi, che il sistema premiante dia pari peso ed efficacia ai livelli di ricompensa relativi alle posizioni professionali, discriminando l'apporto che ogni

*professional* conferisce al suo ruolo, in modo da dare corpo all'antica politica - rimasta in gran parte sulla carta - della doppia carriera di *manager* e di *professional*. Con questa estensione nella sua accezione, il *professional* rappresenta il punto di riferimento della crescita: l'evoluzione dell'azienda è misurata dall'estensione del *professional* come modello di crescita, emblema dell'ampliamento di professionalità e di ruolo laterale e della mentalità fornitore-cliente.

Solo dopo aver consolidato questa cultura del *professional* che si è definita nelle ultime pagine, è opportuno coinvolgere i *manager* e gli operatori della crescita individuale. L'adozione di questa prospettiva significa tantissime cose; in primo luogo comporta la mobilitazione delle energie potenziali e mentali verso un massimo impiego attivo e proattivo, al di là del semplice impegno fisico e psicofisico; crescita dell'individuo significa poi mobilitazione delle energie psicologiche e motivazionali verso la autorealizzazione, la continua ricerca della coscienza di sé, uno sviluppo indeterminato e senza limite alcuno, la consapevolezza dell'importanza del miglioramento personale, il raggiungimento di una situazione di ruolo in cui siano evidenti i risultati dei propri sforzi e siano il più possibile monitorabili.

Crescita dell'individuo significa, infine, capacità di gestire autonomamente i conflitti e le contrapposizioni di interessi senza bisogno dell'intervento del superiore e un armonico equilibrio tra situazioni sfidanti, innovative di esposizione e di responsabilità, da una parte, e situazioni di routine in cui trovino soddisfazione i bisogni di status e di sicurezza, dall'altra con spostamento nel tempo a favore della prima parte.

La *New Economy* ha investito in modo non uniforme i diversi settori, con alcuni segnali intuitivi e altri controintuitivi. I settori con attività ad alto contenuto di informazione hanno già metabolizzato le regole della *New Economy* e sono in grado di esprimere una domanda dettagliata di nuove professioni. Nei settori tradizionali, come il metalmeccanico, ad esempio, le professioni in transizione e gli *e-profile* non sono marginali, ma si concentrano prevalentemente nelle aree tecniche.

Le caratteristiche strutturali delle imprese influiscono sulla domanda di *profili in transizione* o *e-profile*, che è più marcata nelle aziende a raggio d'azione nazionale o multinazionale. La consistente domanda di "profili non tradizionali" espressa dal settore dei servizi e consulenza alle imprese indica anche se indirettamente, le potenziali funzioni che le imprese gestiscono in *outsourcing*. Accanto alle attività strettamente tecniche sembra assumere rilevanza anche la consulenza strategica sulla gestione dei *business* della *New Economy*.

L'indagine longitudinale permette di verificare se si tratta di un fenomeno congiunturale o strutturale. Tra le funzioni aziendali, se l'area marketing e comunicazione sembra già pienamente integrata nei nuovi modelli di *business*, l'area produzione e logistica e l'area acquisti stanno vivendo un periodo di rapida trasformazione, che indica come dopo le "unità di confine" anche il nucleo tecnico sia chiamato a modificare le sue logiche di azione.

Alla dicotomia tra "chi ha" e "chi non ha" il potere gerarchico si deve sostituire quella tra "chi sa" e "chi non sa". Segnali di questa tendenza sono il crescente interesse per i piani aziendali per trattenere le risorse in possesso delle conoscenze critiche per il successo dell'impresa; altro segnale è che i nuovi modelli per l'analisi e la ri-progettazione della *supply chain* verso una *virtual value chain*, all'interno della quale tendono a diffondersi le cosiddette *e-lance organizations*, reti temporanee di operatori indipendenti connessi elettronicamente, che si sciolgono al termine delle attività programmate.

La *New Economy* è pervasiva e muta radicalmente i modelli di gestione dei *business*, imponendo alle imprese di ridefinire gli assetti organizzativi e ripensare le fonti del vantaggio economico competitivo. La capillare diffusione delle informazioni, la facilità di accesso alle stesse e il loro costo tendente a zero rende in parte ridondante la presenza di una gerarchia manageriale per sua natura finalizzata a gestire il flusso delle informazioni e prendere decisioni.

Ciò significa che alla rigidità delle strutture organizzative di tipo gerarchico-funzionale si sostituiscono la flessibilità delle strutture che adottano una logica competitiva. Caratteristiche della gerarchia sono oggi la flessibilità, l'autonomia, l'intraprendenza e la capacità di rischiare. Non si può parlare di crisi della gerarchia, ma di trasformazione profonda di questa sicuramente sì.

Nella cornice ormai definita del nuovo sistema aziendale, momenti salienti della carriera non saranno solo le promozioni verticali, sempre più rare per la sopravvenuta impossibilità da parte delle aziende di avere nell'organico figure professionali che producono scarso valore aggiunto. Hanno acquistato rilievo anche le *promozioni orizzontali*, ovvero gli incarichi volti a incrementare il bagaglio di competenze.

Momenti salienti nella carriera sono, quindi, tutti i successi conseguiti nella creazione, nell'utilizzo, nella sistematizzazione e nella diffusione del *know-how*: momenti da vivere come obiettivi da conseguire con successo al pari di qualsiasi altro obiettivo di tipo economico. La gestione del *know-how* prevede che la sua condivisione diventi un elemento qualificante delle carriere, che fare attività di creazione e condivisione delle conoscenze significa fare carriera. È più bravo chi riesce a condividere la conoscenza con altri e non chi nasconde le sue capacità impedendo agli altri di apprendere.

Procediamo ora all'analisi di un punto cruciale sul dibattito sulle nuove prospettive di carriera. L'avvento del post-industriale ha comportato la definitiva scomparsa dei "colletti blu" o ne ha determinato la moltiplicazione attraverso la proliferazione di una serie di ruoli esecutivi? Il dibattito su questo tema è ampio e ancora aperto.

Se si attribuisce alla definizione "colletto blu" il significato di operaio della catena di montaggio è facile prevedere che queste figure presto scompariranno definitivamente; più difficile è la previsione se si attribuisce il significato di lavoratore esecutivo. Più elevata visibilità ha acquisito la categoria dei "colletti bianchi", in particolare quella dei quadri. Questi sono una categoria complessa. Tra i dirigenti i *professional* restano nelle imprese italiane una minoranza, tendenzialmente in crescita.

Uno dei *focus* su cui appuntare la nostra attenzione è sicuramente il problema della gestione delle risorse umane *professional*. Questi ultimi sono divisibili in più famiglie differenti, che possono variare a seconda che abbiano maggiore peso le competenze specialistiche oppure quelle di integrazione con le diverse funzioni aziendali e con l'ambiente esterno. Per i *professional* occorre progettare scenari di inquadramento professionale del tutto nuovi perché in essi rivestono grande importanza gli aspetti "soft" della gestione di risorse umane rivolti al controllo dell'ansia e alla costruzione di un clima culturale favorevole alla collaborazione e alla creatività.

L'azienda in cui il *knowledge worker* si trova a operare somiglia sempre più a una "rete" dinamica di relazioni organizzative e di *business* tra divisioni, unità operative, clienti, fornitori, piuttosto che a un "castello" in cui siano chiaramente formalizzati poteri, gerarchie e organigrammi. Le gerarchie tendono a ridursi e gli organigrammi sono in costante aggiornamento. Prefigurarsi le posizioni organizzative raggiungibili nei prossimi tre anni o i prossimi *step* di carriera è un azzardo: tra tre anni - in seguito all'evoluzione del

*business* e dei cambiamenti organizzativi - saranno presenti nuove opportunità di crescita e di carriera, che oggi non sono neppure ipotizzabili.

I lavoratori della conoscenza hanno gli strumenti e le potenzialità per affrontare questa situazione di continuo cambiamento che modifica le opportunità. Essi tendono a modificare le loro aspettative verso la carriera in azienda, vista non solo come una crescita verticale nell'organizzazione gerarchica, ma anche come un processo di progressiva crescita di esperienze e competenze in ruoli diversi, sia manageriali sia professionali, che consente di arricchire le conoscenze tecniche con competenze di mercato, organizzative, di relazione.

Le persone quindi si preparano a vivere in un mondo in cui la carriera è più simile al guado di un fiume in piena che alla risalita di una scala. Molte aziende favoriscono queste tendenze, abbandonano concetti tanto cari quanto difficilmente applicabili, quali i sistemi di pianificazione delle carriere e la diversificazione tra la carriera manageriale e specialistica. Cominciano a parlare di carriera orizzontale o semplicemente di carriera, senza altre qualificazioni.

Anche l'azienda è sempre meno in grado di pianificare la carriera delle persone ad alta qualificazione. L'idea che la direzione del personale - depositaria delle informazioni sulle caratteristiche delle persone e sui percorsi di carriera più adatti o almeno più ricorrenti - possa gestire l'ottimale sviluppo professionale delle persone è sempre meno vera.

In questo sistema per opportunità la persona acquisisce un ruolo sempre maggiore nel determinare le scelte sulla propria carriera. Vuole esprimere un personale progetto professionale, candidarsi a nuove responsabilità, raccogliere nuove sfide professionali e di *business*.

Molte aziende tendono perciò a stimolare l'iniziativa e la partecipazione delle persone, adottando nuove politiche e offrendo nuovi servizi. Spesso questi ultimi sono supportati da tecnologie *Web*. Si appoggiano cioè all'*Intranet* aziendale e arrivano direttamente sulla scrivania (elettronica) di ogni dipendente. Esempi di questi servizi sono:

- servizi informativi sulle famiglie professionali, sulle competenze e sui percorsi professionali previsti dall'azienda;
- sistemi di *job posting*, che offrano piena visibilità delle opportunità professionali messe a disposizione dall'azienda e che forniscano la possibilità di autocandidarsi;
- servizi di orientamento e di formazione per l'inserimento, l'autosviluppo e lo sviluppo di capacità e competenze;
- servizi per l'autosviluppo individuale, quali, ad esempio, informazioni su iniziative di *development center* e di *counseling* promossi dall'azienda, oppure test di autovalutazione che si possono utilizzare on line e autonomamente. Con il supporto di questi strumenti le persone possono verificare le proprie potenzialità e orientarsi verso le diverse prospettive professionali.

Ovviamente anche la valutazione del personale è profondamente mutata e ha perso i connotati di controllo o di strumento di premio da parte del *management*. Si valorizza piuttosto l'autovalutazione, ma si affermano anche forme di valutazione multipla, che consentono al soggetto di acquisire feedback sui propri comportamenti e sui propri risultati grazie anche al contributo delle persone con cui ha avuto più spesso occasione di entrare in contatto, come clienti, colleghi, collaboratori.

La valutazione, quindi, tende a diventare anche in azienda un'opportunità per migliorare le proprie *performance*, un'occasione per fare il punto della situazione e per elaborare strategie di recupero, di potenziamento e di sviluppo, perdendo, così, l'antico carattere di giudizio senza appello, con tanto di premi e di punizioni.

Il metodo delle competenze, pur non comportando cambiamenti radicali nelle strumentazioni e nelle prassi in uso presso le Direzioni del Personale, ne costituisce un'integrazione rilevante. Le aziende hanno sempre stabilito quali fossero i fabbisogni formativi; adesso lo devono fare in maniera meno arbitraria e soggettiva. Il vizio di autoreferenzialità che molto spesso esiste nelle funzioni del personale può portare a sommare alle spesso inutili e ingiustificate strumentazioni tradizionali una dose di sovrastrutturazione tecnica legata a queste metodologie.

Questa metodologia è onerosa, comporta infatti un consistente investimento per essere introdotta e, una volta avviata, richiede molto tempo e personale che sappia gestire lo strumento. Anche fanno registrare un rallentamento nelle decisioni, i sistemi di gestione delle risorse umane basati sulle competenze rappresentano un tentativo decisivo di ripensare le politiche di gestione delle risorse umane nei contesti organizzativi emergenti.

In questo discorso sugli aspetti della carriera nelle loro relazioni con l'avvento delle competenze acquista particolare rilievo il problema della certificazione del possesso delle competenze. Il riconoscimento dell'acquisizione di nuove competenze da parte delle persone, soprattutto se ciò è connesso con un'incentivazione economica oppure con l'attribuzione di una qualifica superiore, deve avvenire tramite un sistema formalizzato che consenta di verificarne il reale possesso.

Se la valutazione è affidata a un *peer committee*, la certificazione è di competenza del gruppo cui la persona appartiene; è, quindi, un modello fortemente partecipativo e centrato sulla autoresponsabilizzazione. Se a valutare è il *management* di linea, allora i valutatori sono rappresentati dai supervisor gerarchici.

La valutazione può essere effettuata dal *management review committee*, come spesso accade in aree aziendali a elevata intensità di competenze tecnico-specialistiche, in cui la certificazione delle competenze possedute è finalizzata all'acquisizione di qualifiche superiori. La necessità di mettere in atto un comitato formale di valutazione di alto livello è chiaramente connessa, da una parte, alla complessità delle conoscenze che devono essere certificate; dall'altra, alla rilevanza nel sistema aziendale delle decisioni che vengono prese.

Tra le trasformazioni provocate dall'avvento della nuova economia nella carriera, un cenno a parte merita la "flessibilità". Il termine può essere interpretato in vari modi, è davvero assai ampio, al punto da diventare un contenitore di istanze complementari e addirittura contrapposte. Flessibilità significa polivalenza della professionalità dei lavoratori, cioè capacità di adattamento individuale, *deregulation* normativa, esternalizzazione organizzativa, maggiore attenzione delle aziende per il *buy* e minore attenzione per il *make*, cioè interesse per i rapporti di mercato e minore preoccupazione per gli assetti burocratici.

Altri significati sono senza dubbio la maggiore identificazione del personale nelle aziende, la diminuzione dei rapporti sindacali conflittuali e l'accentuazione dei rapporti aziendali con il personale. Volendo essere sintetici, si può affermare che, nella pluralità delle accezioni, si possono individuare un significato positivo e uno negativo del termine flessibilità. La flessibilità negativa è l'assenza di norme, mentre la flessibilità positiva

consiste in un sistema normativo, entro il quale i soggetti interessati attivano processi di mutuo aggiustamento, non immuni, quindi, da regole.

## 2. *Le nuove figure professionali*

Il tema delle nuove professionalità introdotte nel mercato del lavoro dalla crescente espansione delle tecnologie della comunicazione sta attirando l'attenzione degli studiosi già da alcuni anni. Il problema non ha ancora ricevuto una definizione univoca; tra l'altro, occorre precisare che sono in gioco sia tecnologie sofisticate e costose, sia modalità competitive e soluzioni gestionali.

Al centro del discorso c'è la persona umana, caratteristica che richiede la massima attenzione alla valutazione dei costi psicologici e sociali delle innovazioni introdotte in azienda. Oltre a un certo numero di professioni del tutto nuove, esistono professionalità che sono state costrette a cambiare i loro contenuti e le loro forme di organizzazione interne. È il caso di cassieri, infermieri, giornalisti, orologiai, tutte categorie di lavoratori che senza l'informatica e l'inglese corrono il rischio di diventare inattuali.

È questa una vera e propria rivoluzione, che prevede la modernizzazione di metà delle professioni esistenti. La lotta alla disoccupazione, in questo scenario, richiederà investimenti in intelligenza massicci in ogni settore di competenze.

Gli anni '90 hanno fatto registrare un vistoso aumento dell'occupazione nel settore ICT e una carenza di personale adeguatamente fornito dello *skill* necessario. La difficoltà di reperire personale specializzato, lo *skill shortage*, è stato ed è un problema di grande importanza per le aziende.

Il tema delle professionalità emergenti acquista sempre maggiore rilievo, particolarmente se riferito a imprese che operano in situazioni complesse e in progress. In queste imprese il cambiamento dell'organizzazione è un fenomeno strutturale e, quindi, perfettamente intrinseco all'organizzazione stessa. L'incessante sviluppo tecnologico, unitamente alla globalizzazione e alla terziarizzazione, comporta una competitività che raggiunge, talvolta, livelli esasperati.

Se l'organizzazione non riesce a trovare il suo equilibrio, per effetto dell'eccessiva turbolenza ambientale o per altre ragioni, il sistema non tende ad adattarsi solamente, anzi si traduce in sperimentazioni varie, attivate da una forza propulsiva che si alimenta delle conoscenze, delle competenze e delle abilità presenti nei soggetti. La dialettica di forze endogene ed esogene si traduce in un fenomeno evolutivo, che determina il cambiamento effettivo dell'organizzazione.

Le variabili organizzative risultano molto ampie nel numero e nelle tipologie rispetto a un approccio organizzativo tradizionale, nel quale domina un'ottica di coordinamento intraorganizzativo; l'estensione del ventaglio delle variabili organizzative si deve anche all'apporto fornito dalle variabili cognitive e relazionali. Il processo organizzativo risulta, pertanto, in continua ridefinizione e coinvolge anche i meccanismi di apprendimento organizzativo e tutti quei meccanismi che enfatizzano i processi di articolazione, di evoluzione e di interiorizzazione delle conoscenze<sup>116</sup>.

I fenomeni ora descritti caratterizzano le sfide economiche del futuro, diventando la cifra del successo per il *business* in generale, quindi anche per quello non necessariamente legato all'ICT. L'intelligenza, il sapere, il *know-how* sono le caratteristiche fondamentali della società dell'informazione, nonché i tratti caratteristici del *Knowledge Worker*, un

---

<sup>116</sup> Nonaka, I., *The Knowledge-Creating Company*, «Harvard Business Review», nov.-dic. 1991, pp. 96-110.

lavoratore che apporta un contributo notevole in termini di creatività, di capacità di relazionarsi, di autonomia.

Un'azienda che voglia essere davvero competitiva non potrà sottrarsi all'imperativo che impone di accrescere le potenzialità dei *Knowledge Workers* e di stimolarne la creatività. Solo in questo modo potrà essere affrontata la sfida con la concorrenza. Un approccio organizzativo di stampo tradizionale non può garantire al *Knowledge Worker* la motivazione, la fiducia nei colleghi e nell'azienda che sono, invece, le caratteristiche salienti dell'ambiente di lavoro delle nuove professionalità.

Questo tipo di lavoratore comporta una serie di innovazioni nel sistema gestionale dell'azienda, che vanno dall'adozione di nuove pratiche selettive, che devono essere centrate sulla persona, alla ridefinizione dei parametri retributivi, fortemente influenzati dalle competenze messe in campo e dai successi ottenuti nel raggiungimento o, addirittura, nel superamento degli obiettivi.

Le aziende devono curare oggi anche l'aggiornamento costante dei dipendenti e anche dei *partners* con i quali esegue transazioni e comunica; solo in questo modo si potrà ottenere una sicura riduzione dei tempi e dei costi legati alle operazioni. Le figure professionali più ricercate sono, quindi, quelle che uniscono le competenze alle capacità di valutare l'importanza degli strumenti di *e-commerce* e di *e-business*.

Alla luce di queste considerazioni, assume una particolare rilevanza il problema della riconversione delle professionalità tradizionali, che può consentire alle imprese, ai professionisti e ai piccoli imprenditori di adeguarsi all'innovazione e, in particolar modo, all'*e-business*. Non si può escludere che un grosso problema per le aziende sarà la carenza di risorse umane, che potrebbe determinare un rallentamento nel processo di diffusione delle nuove forme di *business*.

Le soluzioni si possono individuare in una maggiore attenzione dell'università per le istanze del mondo del lavoro, una minore durata dei corsi e la promozione da parte delle aziende della partecipazione dei dipendenti a corsi di riqualificazione professionale. Solo una buona formazione di base dei dipendenti, tuttavia, può garantire un processo di apprendimento continuo e, quindi, un costante miglioramento professionale. La conoscenza, la capacità di cambiare lavoro o funzione sono legate a una buona formazione di partenza, che attualmente la scuola, l'IFTS e l'università in Italia riescono ancora a garantire. Le preoccupazioni sono legate all'imminente futuro, quando il deficit di professionalità aumenterà nelle aree di maggiore sviluppo.

Da un bilancio della Federcomin risulta, invece, che il ruolo degli enti locali nella gestione della formazione risulta sottodimensionato rispetto alle aspettative dell'utenza e alle potenzialità delle agenzie di formazione, il cui intervento sembra ancora troppo vincolato a criteri assistenzialismi ormai obsoleti. La formazione e la riqualificazione del personale interno alle aziende non incide sulla carenza del mercato, ma si limita ad aumentare lo *skill* del personale.

L'evoluzione delle professionalità ricercate induce a pensare che la situazione resterà stabile nel prossimo futuro.

Attualmente, le figure professionali maggiormente richieste sono, in ordine di importanza:

- tecnici specialisti
- tecnici di sviluppo
- addetti all'area commerciale.

Pur restando queste tre figure determinanti, non bisogna trascurare la importanza dell'area commerciale, che sembra prendere il sopravvento sui tecnici.

Si forniscono ora i profili delle figure professionali più comuni nelle aziende che si sono adeguate alle esigenze del mercato.

**DATA BASE ADMINISTRATOR:** è una figura professionale che assomma in sé tre funzioni specifiche:

- progetta base dati;
- definisce le modalità di *recovery*, *restart* e *security*;
- partecipa all'analisi dei dati.

**SECURITY MANAGER:**

è una figura che si può distinguere in base a tre funzioni specifiche:

- protegge il sistema dagli *hacker*;
- elabora soluzioni contro gli accessi illeciti;
- previene abusi da parte degli utenti.

**IT SPECIALISTA TELEFONI:**

è una figura che ha due compiti fondamentali:

- fornisce le soluzioni dei problemi tecnici al *call center*;
- integra il processo telefonico con i processi lavorativi.

**SISTEMISTA:**

i suoi compiti sono:

- provvedere al corretto funzionamento dei sistemi;
- gestire le problematiche di interazioni fra *software* di base e quello applicativo.

**SPECIALISTA DI RETE INTERNET:**

è una figura che abbiamo distinto in base a due funzioni specifiche:

- svolge attività specifiche nel campo delle comunicazioni e del *networking*;
- protetta e personalizza le architetture di rete secondo le necessità del cliente.

**SVILUPPATORE:**

i suoi compiti:

- realizzare, provare e documentare i programmi secondo quanto stabilito
- si occupa di algoritmi e funzioni complesse.

**TECHNICAL ANALYST:**

è una figura che ha due compiti fondamentali:

- definisce l'ambiente per il collaudo;
- redige il manuale utente.

**WEB MASTER:**

i suoi compiti sono:

- è responsabile globale dei sistemi relativi al sito;
- progetta e realizza applicazioni internet (*Java*, *Javascript*, *HTLM*, ecc.);

○ offre servizi inerenti la gestione e la manutenzione di un sito.

WEB ADVISOR:

tra le sue attività:

- aiutare l'azienda a diffondere *on-line* la propria immagine;
- curare la promozione del sito tramite la presenza in motori di ricerca o banner

WEB DESIGNER:

le sue funzioni:

- curare la navigabilità del sito;
- controllare che il sito sia perfettamente visibile con i diversi browser;
- lavorare in stretto contatto con i copywriter

WEB SURFER:

suoi compiti fondamentali sono:

- navigare in rete alla ricerca di siti, banche dati, *newsgroup* utili all'attività dell'azienda;
- studiare i siti della concorrenza;
- collaborare con i motori di ricerca inserendo i siti nelle directory degli stessi per aggiornarli.

WEB WRITER:

i compiti di questa figura sono:

- redigere i testi di un sito;
- lavorare in stretta collaborazione con il WEB DESIGNER

CLIENT LEADER:

suo compito fondamentale è:

- mantenere e promuovere contatti con i clienti delle aziende acquisite e potenziali.

CONCEPT DESIGNER:

I compiti di questa figura sono:

1. contrare il cliente per discutere i progetti; in
2. elaborare il progetto indicando gli strumenti e le tecniche necessari. el

COORDINATORE DI CALL CENTER:

due sono le funzioni di questa figura:

1. gestire un piccolo *call center*;
2. contribuire alla definizione delle strategie per ottimizzare il *Call Center*.

E-COMMERCE PROJECT MANAGER:

i suoi compiti sono questi due:

1. coordinare e sviluppare i progetti di commercio elettronico
2. organizzare la vendita, lo stoccaggio e la logistica.

## PROJECT MANAGER MULTIMEDIALE:

- gestisce lo sviluppo e la realizzazione dei prodotti multimediali.

## WEB MARKETING MANAGER:

I suoi compiti sono:

3. garantire, attraverso il Web, la corrispondenza tra esigenze del mercato e obiettivi dell'azienda;
4. essere responsabile dell'attività promozionale.

## WEB PROJECT MANAGER:

I suoi tre compiti fondamentali sono:

5. gestire rapporti con i committenti;
6. reclutare e coordinare i team di lavoro;
7. definire il *business plan* del progetto.

Nelle aziende non mancano altre figure professionali, tra cui occorre ricordare il *community manager*, il *supervisor* o *work unit manager*, il *portal organizer*, l'*e-business vendor*.

Il settore dell'ICT è in forte espansione in tutta Europa e soprattutto in Italia, dove una stima della Netconsulting, elaborata su dati ISTAT e OCSE, prevede un deficit di 600.000 unità lavorative nel 2003. La crescita del settore si spiega sia con la creazione di nuove aziende, sia con l'aumento dei posti di lavoro nelle imprese esistenti. Il mercato ICT è in continua crescita e le previsioni non possono che confermare la vitalità del settore.

Le conseguenze più evidenti di questa situazione congiunturale si possono individuare nell'aumento degli standard retributivi medi. Le retribuzioni più alte si registrano nel settore commerciale, seguite da quelle dei tecnici specialisti e dei tecnici di sviluppo, per poi finire con gli addetti ai servizi generali e di staff.

Negli ultimi tempi il problema della carenza di personale specializzato nel settore dell'ICT ha assunto proporzioni rilevanti. La carenza è diffusa in tutto il mondo e non pochi sono stati i tentativi da parte di istituzioni pubbliche e private per arginare il problema.

La Commissione Europea nel 1998 ha pubblicato un documento che analizza i fenomeni che possono rallentare lo sviluppo dell'*Information Society*<sup>117</sup>. In questo testo viene individuato nel deficit di personale specializzato nel settore dell'ICT il fattore determinante del rallentamento dello sviluppo; altri elementi di rilievo si possono individuare nel "*millennium bag*" e, ancor di più, nell'adeguamento alla Moneta Unica.

Il deficit di personale specializzato può essere attribuito anche a una carenza strutturale del sistema scolastico, che tende a vedere il *training* informatico come un elemento complementare e non centrale nel curriculum degli studenti. Anche in ambito universitario ci sono forti limitazioni nella formazione di personale specializzato: rispetto a una domanda crescente di specialisti in materie informatiche e di telecomunicazione da parte delle aziende, c'è una sempre più limitata disponibilità di figure professionali adeguate.

Per fronteggiare il *gap* tra domanda e offerta di personale specializzato, gli Stati Uniti hanno aumentato nel periodo 1999-2001 il rilascio di permessi di soggiorno per lavoratori con competenze in ambito di ICT. Un documento analogo a quello della Commissione Europea è stato prodotto dalla *American Electronics Association*; in questo viene individuata una soluzione al problema dello "*skill shortage*", in uno sforzo coordinato di istituzioni

---

<sup>117</sup> Cfr. European Commission, *Job opportunities in the Information Society*, Bruxelles 1998.

pubbliche e di imprese private mirante alla messa in essere di iniziative di *training* e di formazione di nuovi specialisti. Anche in Italia il problema si sta accentuando: non bisogna dimenticare, tuttavia, che il 2000 e l'entrata in vigore dell'Euro hanno evidenziato un fenomeno già latente, determinato da fenomeni strutturali.

Nel 1998 in Italia sono stati adeguati i sistemi al cambio data dell'anno 2000, come in tutto il mondo, del resto. In quel periodo si è registrato un incremento notevole della domanda, che ha favorito lo sviluppo del mercato in maniera netta e significativa, anche in relazione agli altri Paesi. L'incremento improvviso si deve sicuramente anche al ritardo con cui in Italia si è affrontato il problema, concentrando gli investimenti in un periodo ristretto.

Collateralmente si è moltiplicata la domanda di soluzioni dei problemi relativi all'introduzione dell'Euro, soprattutto in alcuni settori come le banche e le grandi imprese proiettate nel mercato internazionale.

Le aziende si sono rivolte ai prodotti e ai servizi informatici per tre ragioni fondamentali:

- sostenere i processi interni di riorganizzazione e di razionalizzazione, connessi spesso con operazioni di fusione;
- costruire una infrastruttura di comunicazione con i *partner* fornitori e clienti, in un'ottica di impresa-rete;
- potenziare la presenza sul mercato e ampliare il numero dei clienti mediante soluzioni di commercio elettronico.

L'ingresso nell'*information age* ha modificato il profilo della domanda di tecnologie informatiche e di comunicazione, mentre la convergenza di varie discipline sta modificando il profilo richiesto al personale operante nel settore.

L'utenza manifesta un aumento di richiesta di competenze tecnologiche unite a competenze sugli aspetti organizzativi e di *business*. Si è registrato, inoltre, un aumento della domanda di competenze ICT presso fornitori esterni a causa della riduzione del personale interno dedicato. Le aziende, infatti, tendono a delegare ai fornitori esterni gran parte delle attività di gestione e di sviluppo dell'infrastruttura informatica e di comunicazione.

Molte competenze sono passate dal personale interno all'azienda ai fornitori esterni, mentre all'interno dell'azienda si conservano gli *skill* più elevati, connessi con la capacità di gestione delle tecnologie e con la loro interazione con il *business*. Fino a pochi anni fa i dipendenti delle aziende attive nel settore ICT dovevano essere esperti di tecnologie specifiche; oggi, invece, alle strutture interne sono richieste competenze diversificate. Tra queste, quelle tecnologiche rappresentano una condizione necessaria, ma non sufficiente, oltre alla quale si richiedono competenze di *project management* e di comunicazione, per poter valutare il ritorno degli investimenti in tecnologie ICT.

Si è innescato, quindi, un meccanismo per cui le aziende utenti tendono a investire maggiormente sulla formazione di risorse con *skill* diversificati e in misura minore nella creazione e nell'aggiornamento di competenze interne su tecnologie specifiche. La convergenza fra tecnologie informatiche, di telecomunicazione e multimediali, unitamente con l'accelerazione del mutamento, inducono la necessità di nuove competenze non tradizionali, la cui creazione, però, richiede tempi maggiori rispetto a quelli in cui si determina il cambiamento stesso.

Già agli inizi del 1998 si ebbe una rivelazione evidente del fenomeno, quando si verificò un aumento improvviso di servizi Anno 2000 e i fornitori si trovarono

nell'impossibilità di soddisfare le richieste dell'utenza. A poco valsero gli accordi *off shore* con società situate in Paesi come l'India, ad esempio, con un'offerta potenziale di specialisti elevata e, in più, a costi ridotti. Questa situazione provoca un aumento dei costi all'utenza di una certa entità.

Come è noto, le aziende reagiscono al fenomeno dello *skill shortage* con la vecchia tecnica del rubare le risorse ai concorrenti, in una sorta di guerra dei cervelli che ha un costo molto alto, perché fa lievitare i compensi. Se l'università italiana fatica a tenere il passo con le richieste di figure *high-tech*, è anche vero che singoli atenei, associazioni e aziende danno vita a master e a stage in cui le imprese mettono a disposizione la propria esperienza, mentre le università gestiscono la logistica e la certificazione dei corsi.

Per alcune figure, è opportuno pensare a una formazione di tipo reticolare, dove non saranno più i canali tradizionali al centro della preparazione degli addetti quanto un insieme di tanti nuovi attori. I corsi non servono a insegnare rudimenti, ma gli *skill* più ricercati al momento.

La formazione a distanza potrà invertire la gerarchia delle strategie attuate dalle imprese per reclutare gli specialisti. La ricetta per la stabilità potrebbe venire dalla Pubblica Amministrazione, che potrebbe continuare nell'offerta di servizi al cittadino sfruttando i vantaggi e le semplificazioni che derivano dall'uso della tecnologia e di Internet.

Prima di analizzare il sistema di reclutamento delle figure professionali create dal nuovo sistema economico, è indispensabile sottolineare il valore della formazione del capitale umano su cui l'azienda decide di investire. In contesti economici e tecnologici stabili è ottimale un tipo di formazione che trasmetta agli individui i contenuti specifici della propria professione.

La formazione si deve concentrare, quindi, sulla trasmissione di principi di base che possono essere utilizzati e ricombinati in vari modi. In una realtà caratterizzata da tassi di evoluzione elevati e costanti, la formazione migliore consiste non tanto nella comunicazione di contenuti quanto in un metodo di apprendimento. Il lavoratore viene dotato di strumenti concettuali e relazionali che gli consentono di interagire positivamente con un ambiente di lavoro in continua evoluzione.

L'acquisizione di istruzione, in questo scenario concettuale che ora si è definito, può essere pensata come accumulo di un fattore produttivo immateriale capace di influenzare la produttività del soggetto. Alla teoria del Capitale Umano sono state rivolte numerose critiche, molte delle quali tese a mettere in dubbio l'esistenza stessa del nesso causale tra istruzione e crescita della produttività. Secondo gli studiosi della teoria del credenzialismo, il titolo di studio rappresenta uno strumento per superare l'asimmetria informativa tra imprese e lavoratori nel processo di assunzione.

Attraverso meccanismi di *screening*, le aziende selezionano i soggetti in base ad alcune caratteristiche, tra le quali assume importanza fondamentale il possesso di un titolo di studio che i lavoratori utilizzano come strumento segnalatore del possesso di determinate qualità. L'istruzione, quindi, non aumenta la produttività attraverso la trasmissione di saperi e professionalità, ma piuttosto agisce come un meccanismo rivelatore che permette ai datori di lavoro di identificare quegli individui che possiedono o una capacità superiore innata o certe caratteristiche personali, come l'affidabilità, la motivazione e la creatività, valutati positivamente dai datori di lavoro stessi e perciò ricompensati attraverso salari più alti.

L'importanza dell'approccio credenzialista deriva dal fatto che esso focalizza l'attenzione sul legame tra istruzione e produttività: il possesso di un titolo di studio non indica solo che un soggetto possiede certe capacità ed attitudini, ma che il processo di formazione ha modellato e sviluppato tali attributi. Si può dire, quindi, che il concetto di investimento in capitale umano rimane sicuramente valido, ma che si allarga al fine di comprendere sia le attività che agiscono sugli attributi personali sia quelle che formano la professionalità.

Negli studi sul *management* è molto frequente il riferimento alla centralità delle persone come risorsa per un vantaggio competitivo non effimero. Stranamente, però, nel nostro Paese le pratiche di selezione vengono spesso trascurate. A questo sistema operativo viene attribuita una importanza marginale; in numerose aziende chi si occupa di selezione ha una esperienza professionale limitata e non dispone di una preparazione specifica.

Si limita, pertanto, a svolgere un semplice colloquio, non sempre strutturato, peraltro. Il processo non è in genere valutato in termini di efficacia o di valore per l'azienda; al massimo ci si limita a rilevare il costo delle risorse assorbite, determinando un orientamento alle quantità e all'efficienza e una scarsa legittimazione per una funzione che è sempre più sottoposta a minacce di *outsourcing* o rischia di essere candidata alla gestione burocratica di decisioni assunte dal *management*.

Questa è la situazione attuale; in futuro potrebbero esserci dei cambiamenti, collegati all'accelerazione delle pressioni competitive e alla conseguente attenzione per la qualità delle persone inserite. Altro elemento in grado di provocare un'accelerazione è l'evoluzione del contesto istituzionale, in dipendenza dei processi di integrazione europea: in molti Paesi la validità delle pratiche di selezione deve essere documentata in modo scientifico in caso di controversie legali, dimostrando la correlazione tra le dimensioni prestabilite per la valutazione dei candidati e le prestazioni dei dipendenti nel tempo e certificando, d'altra parte, l'affidabilità degli strumenti di misurazione e delle pratiche adottate. Tutto ciò rende necessario un più stretto legame tra selezione, inserimento e sviluppo, che deve perseguire il duplice obiettivo di rilevare i dati per la validazione del processo e costituire la prima fase del ciclo di pianificazione personale.

Nelle aziende attive nel settore dell'ICT si è affermata l'idea che le conoscenze e le abilità delle persone, la creatività, l'impegno verso l'organizzazione, la reputazione professionale e la rete di relazioni con l'esterno rappresentino fattori determinanti per la costruzione di una organizzazione efficace, efficiente e duratura. Il sistema di selezione, pertanto, in questo tipo di aziende deve consentire di individuare soggetti che siano in grado di apportare le conoscenze e capacità necessarie per ottenere in tempi brevi prestazioni di successo.

In una prospettiva meno immediata, si deve aggiungere la necessità di valutare la compatibilità del candidato con l'organizzazione nel suo complesso. Per garantire all'azienda stabilità e efficacia, si deve impostare una relazione durevole con i dipendenti, che permetta di instaurare una norma di reciprocità rivolta al lungo periodo, inducendo quegli atteggiamenti di lealtà, *commitment* e disponibilità verso l'organizzazione che portano l'organismo personale come complesso ed aggiungere valore in modo inimitabile dalla concorrenza. Nella definizione delle modalità di selezione occorre considerare anche le possibili conseguenze sul piano simbolico: un processo rigoroso e severo induce il nuovo entrato a sentirsi prescelto per entrare in una organizzazione di *élite*, definendo aspettative superiori in termini di prestazioni attese e un forte senso di identificazione. Le

diverse fasi della selezione rappresentano i primi passi di un processo di socializzazione nel quale vengono definiti i termini del “contratto psicologico” che regola le aspettative reciproche tra persone e organizzazione.

Non dovrebbe essere, quindi, trascurata la necessità di fornire ai candidati una descrizione realistica delle caratteristiche del lavoro e dell’ambiente organizzativo allo scopo di favorire l’auto-selezione di quelli più prossimi ai valori culturali che si vuole rinforzare.

Gli interrogativi ai quali si cercherà di dare una risposta sono essenzialmente due:

8. in che modo ci si può assicurare una strategia di selezione integrata all’organizzazione in luogo della selezione tradizionale?
9. esistono dei predittori di prestazione che possano essere generalizzati ed estesi a diversi contesti aziendali?

Le pratiche di selezione tradizionali hanno l’obiettivo di assumere persone con caratteristiche coerenti con quelle richieste dalle mansioni. Per conoscenza si intende l’insieme di informazioni di natura fattuale o procedurale che permette di svolgere in modo efficace una determinata attività lavorativa. Gli *skill* rappresentano il livello di efficienza di un individuo nello svolgimento di una specifica attività appresa, che può includere la manipolazione manuale, verbale o mentale di dati, cose o persone. Nella loro definizione si fa riferimento a termini quantitativi. Le abilità rappresentano un insieme di tratti più generali e permanenti, su cui si fonda la capacità di un individuo di attivare un certo comportamento. Esse vengono ricondotte a quattro categorie:

1. abilità mentali
2. abilità fisiche
3. abilità di compiere determinate azioni in risposta a specifici stimoli
4. abilità di processare e trattare stimoli sensoriali in entrata.

Questa impostazione, che poggia sull’acronimo KSA - *Knowledge, Skill, Abilities* - si concentra esclusivamente sulla ricerca di coerenza fra persona e caratteristiche della posizione di riferimento, ma si può rivelare fallimentare dal punto di vista della gestione delle risorse strategiche. Le *job analysis*, sul piano operativo assorbono molte risorse fra gli specialisti del personale e fra i *manager* di linea. Come conseguenza, esse si rivelano economiche per posizioni di entrata numerose e stabili. Da un punto di vista strategico, invece, la ricerca di precise corrispondenze tra KSA e i requisiti della posizione lavorativa può avere fondamento in presenza delle seguenti condizioni:

- il neo-assunto deve svolgere attività caratterizzate da un limitato contenuto di *problem solving* o fortemente controllate dalla supervisione o definite da procedure dettagliate
- gli *skill* e abilità che il nuovo assunto porta nell’ambiente di lavoro sono più importanti di quelle che acquisirà nello svolgimento delle mansioni a lui attribuite
- le mansioni che gli verranno attribuite nel tempo comportano pochi e graduali cambiamenti
- nei processi di selezione comparativa è possibile identificare candidati superiori in termini di conoscenze, *skill* e abilità rispetto agli altri candidati.

Il primo requisito qualifica contesti organizzativi che si caratterizzano per una forte componente di controllo tecnico e tendono a sopprimere la variabilità dei comportamenti

dei singoli individui. Le differenze di prestazione tra individui si spiegano in funzione del grado di possesso di conoscenze, *skill* e abilità richieste dal ruolo. Quando questa condizione viene meno, entrano in gioco fattori specifici della personalità dell'individuo. In questi contesti i *manager* di linea rifiutano l'impostazione razionale e si preoccupano soprattutto della capacità del soggetto di inserirsi agevolmente nell'organizzazione. Per dare un fondamento razionale alla selezione, occorre quindi valutare l'ambiente di lavoro, identificando i valori e le filosofie di base.

Le politiche di selezione si pongono come obiettivo l'inserimento di individui estremamente omogenei in termini di personalità e maggiormente inclini ad assumere collettivamente le caratteristiche progettate di cultura organizzativa. In molti casi è utile aumentare l'investimento in selezione attraverso programmi di valutazione e formazione pre-impiego caratterizzati da molteplici fasi: le procedure si allungano e richiedono maggiori investimenti organizzativi, mentre l'individuo sperimenta una serie di prove, come test di abilità e di personalità, sequenze di interviste, simulazioni del contesto di lavoro, che sembrano realizzate per scoraggiarlo piuttosto che per attrarlo all'organizzazione.

Un processo di selezione in ambito ICT non può concludersi con la decisione di inserimento, ma si deve integrare con le restanti pratiche di gestione del personale, formazione e retribuzione, e le logiche di progettazione organizzativa. Ciò si spiega con la necessità che la cultura e i valori debbano essere sostenuti attraverso la richiesta di comportamenti coerenti.

Al di là dell'analisi dei contesti di riferimento, un ulteriore livello di generalizzabilità nelle pratiche di selezione potrebbe essere raggiunto se fossero identificate delle dimensioni valutative in grado di fornire dati attendibili circa le effettive prestazioni in molteplici occupazioni in azienda. I *manager* affermano che alcuni elementi di questo tipo esistono: Bill Gates, ad esempio, ritiene che si debba dare particolare importanza all'intelligenza, più che a ogni altra caratteristica dell'individuo. Altri, invece, preferiscono tenere in considerazione altre caratteristiche della personalità, come - ad esempio - l'attitudine a porsi positivamente di fronte alle situazioni problematiche. Gli psicologi, in particolare gli psicologi cognitivi, hanno versato fiumi d'inchiostro sul problema dell'intelligenza e della sua misurabilità.

La conclusione di Thurstone insegna che per intelligenza si debba intendere un mix di varie tipologie di intelligenza: deduttiva, induttiva, meccanica, mnemonica, numerica, percettiva, di giudizio, spaziale, di fluidità e comprensione verbale. L'intelligenza - è stato dimostrato - è realmente in grado di predire le prestazioni lavorative. La forza delle correlazioni varia fra i diversi studi, ma si mantiene tendenzialmente al di sopra del 30% anche per occupazioni che non sembrano richiedere, in prima battuta, una elevata capacità intellettuale. Il problema è che l'investimento sull'intelligenza e una selezione basata essenzialmente su di questa si rivelano poco efficaci in contesti in cui l'intelligenza è un bene diffuso. Le aziende attive in ambito ICT, infatti, ricevono candidature all'assunzione da parte di soggetti dal profilo intellettuale generalmente alto.

Appare, quindi, sensato utilizzare la capacità cognitiva generale per selezioni di personale che ambisca a lavorare in organizzazioni che lascino spazio ad attività di *problem solving*, che ricerchino il proprio personale in una fascia intermedia di popolazione caratterizzata da elevata varianza dei livelli intellettivi e in dipendenza di tassi di *turnover* molto elevati, che rendono necessaria l'acquisizione di conoscenze complesse da parte dei nuovi entranti in tempi brevi.

Relativamente recente è l'elaborazione di una tassonomia che oggettivizzi i valori delle caratteristiche della personalità dell'individuo. In sintesi, questi elementi vengono così classificati:

- estroversione
- stabilità emotiva
- *agreeableness*
- *conscientiousness*
- apertura intellettuale

Il ricorso a questa tassonomia ha permesso lo svolgimento di alcuni studi comparativi per valutare la validità dei Big Five come predittori generalizzati di prestazione, come ad esempio quelli di Barrick e Mount, citata da Ravagnani<sup>118</sup>.

Probabilmente la costruzione dei criteri per la selezione deve necessariamente fare i conti con la realtà lavorativa in cui si deve collocare il personale che si seleziona. Sulla scorta di questa analisi, si investirà sulla personalità, che fa la differenza quando la varietà dei comportamenti individuali è potenzialmente elevata, mentre converrà impostare il processo di selezione su conoscenze, *skill* e abilità, se i compiti hanno un limitato contenuto di *problem solving*; occorrerà investire sull'intelligenza generale, invece, se è importante la velocità di apprendimento di procedure e di tecniche operative nuove.

Un discorso a parte merita la scelta del personale da adibire al gruppo dei ricercatori nelle aziende. Questa, di norma, viene effettuata tra i laureati, utilizzando quelle tecniche capaci di evidenziare la creatività presente in ognuno. Saranno utili, pertanto, test attitudinali, colloqui con lo psicologo, periodi di stage in azienda o l'assegnazione di borse di studio per valutare attentamente le capacità di lavoro in team e il grado di integrazione con il sistema impresa.

Uno dei punti più complessi in questo ambito è sicuramente la possibilità di carriera e di sviluppo del ricercatore all'interno dell'azienda, perché gli schemi tradizionali di gestione e di sviluppo delle risorse umane male si addicono alla figura del ricercatore; una promozione comporta l'adempimento di compiti burocratico-amministrativi che sottraggono energie alla ricerca e all'innovazione. Ciò consente di comprendere perché il fenomeno della doppia carriera sia così diffuso.

Se il successo competitivo viene raggiunto per mezzo delle persone, è veramente importante costruire un organico che abbia le capacità per raggiungere un successo competitivo non replicabile da altri. La recente tendenza a utilizzare aiuto temporaneo, dipendenti *part-time* e lavoratori a contratto sfida le mutevoli basi del successo competitivo. Bisogna interrogarsi sulle ragioni che hanno visto negli ultimi tempi prosperare queste forme di lavoro, su quali effetti hanno sull'abilità di raggiungere il successo per mezzo delle persone e quali sono le implicazioni per le organizzazioni che decidessero di seguire strategie differenti.

Come nel caso delle attrezzature tecnologiche, anche le agenzie di lavoro interinale forniranno staff a tutti i clienti. Gli esterni lavoreranno per chiunque e i lavoratori *part-time* non hanno un attaccamento e una dedizione sufficienti. La competenza distintiva di un'impresa è l'abilità del suo staff e se quelle persone possono essere recuperate da qualche altra parte e se non sono attaccate all'organizzazione, la posizione competitiva dell'organizzazione peggiora. Per questa ragione, molte imprese di servizi professionali ben gestite enfatizzano l'assunzione, la selezione e la costruzione di una cultura forte per

---

<sup>118</sup> Cfr. Ravagnani R., *La selezione integrata. La selezione come leva strategica: le prospettive di integrazione con il ciclo di gestione del personale*, «Sviluppo & Organizzazione», 168, luglio/agosto 1998.

trattenere i dipendenti qualificati che costituiscono la base del successo. L'esternalizzazione dei dipendenti o la diminuzione del loro attaccamento all'organizzazione è una tendenza in crescendo.

Le ragioni dell'aumento del lavoro interinale sono molteplici. Solitamente è più veloce per uno staff utilizzare questa forma di impiego. Assumere un dipendente permanente richiede una serie di procedure onerosi in termini di tempo e di impegno: pubblicare la domanda di lavoro, raccogliere le offerte, vagliare e selezionare i candidati. Un dipendente temporaneo richiede per l'assunzione un'ora. La velocità nell'occupazione è un'arma a doppio taglio, perché si può presentare una persona che non risponda alle esigenze effettive dell'azienda che assume.

Un'altra ragione per cui si ricorre a questo tipo di assunzione potrebbe essere individuata nel fatto che alcune aziende possono non avere l'autorizzazione ad assumere. L'impiego di dipendenti temporanei è un cuscinetto per assorbire le fluttuazioni della domanda e per evitare i problemi morali connessi con i licenziamenti. L'impiego di lavoratori temporanei influenza la probabilità che l'organizzazione raggiunga un vantaggio strategico per mezzo dell'addestramento e dello sviluppo di una forza lavoro qualificata. A volte l'assunzione di lavoratori temporanei o a contratto permette all'organizzazione di cambiare l'insieme delle sue abilità e di evitare di spendere tempo e soldi per sviluppare i propri dipendenti.

L'andamento dei costi e dei benefici immediati può essere allettante, ma i costi dei lavoratori temporanei possono essere molto alti. La decisione critica implica che si determini se questi lavoratori temporanei saranno fonte di vantaggio. È necessario, quindi, usare molta cautela nell'impiego dei dipendenti temporanei.

Non è un'esagerazione affermare che il collocamento è morto. Per quelli che la Legge 59 del '97 chiama "Centri per l'impiego" si avvicina il momento di una trasformazione che ha tutti i tratti del prepensionamento. Dall'anno in corso, infatti, il monopolio del collocamento pubblico sarà fortemente ridotto dall'avanzata del privato.

La chiave di tutto sta nella Legge delega in materia di mercato del lavoro, che il Governo ha messo in discussione a partire dal 18 dicembre 2001 come collegato alla Finanziaria. La vecchia situazione viene ribaltata dal secondo comma lettera F dell'art. 2: "Eliminazione del vincolo dell'oggetto sociale esclusivo per le imprese di fornitura di lavoro temporaneo". Questo significa che le società di lavoro interinale, che finora potevano trattare solo il lavoro temporaneo, presto potranno collocare anche a tempo indeterminato.

Il cambiamento avrà grandi ripercussioni e eliminerà quel po' di collocamento di forza lavoro che hanno fatto registrare i Centri per l'impiego. Le 67 agenzie di lavoro interinale fatturano oggi 2,5 miliardi di euro, contano tremila uffici e oltre seimila dipendenti. Lo stesso personale potrà proporre alle imprese una gamma completa di servizi: lavoro in affitto, collocamento a tempo indeterminato, selezione del personale, formazione, ricollocamento di chi sta perdendo il posto (*outplacement*) e altro ancora. Sta per nascere, quindi, un "mercato del mercato del lavoro" I privati diventeranno soggetti polifunzionali capaci di offrire tutta la gamma di servizi.

I Centri per l'impiego verranno liberati da una gran mole di procedure e riusciranno così a fornire servizi molto efficienti. Basterà una sola autorizzazione del Ministero per operare in tutti i servizi del settore. Il collocamento pubblico, come è facile prevedere, morirà: mentre i Centri per l'impiego avranno ancora un ruolo attraverso le funzioni di orientamento, analisi dei fabbisogni, monitoraggio del mercato del lavoro per prevenire la

formazione di esclusioni sociali. Si prevede, inoltre, l'istituzione del Sil, il Sistema informativo del lavoro.

Quest'ultimo ha l'obiettivo di rendere possibile la condivisione su scala nazionale delle domande e delle offerte di lavoro, grazie a una gestione integrata delle informazioni provenienti dai soggetti pubblici e privati presenti nelle diverse regioni. Si tratta dell'applicazione di un principio che caratterizza il funzionamento delle reti integrate di raccolta e di diffusione delle informazioni. In questo contesto, le informazioni raccolte su base regionale confluiscono in un sistema di rete nazionale al fine di assicurare la più ampia conoscenza delle occasioni di lavoro offerte dalle aziende e delle disponibilità dei lavoratori.

La conduzione integrata del Sil prevede non solo l'integrazione delle informazioni in materia di mercato del lavoro, ma anche l'integrazione con altri sistemi informativi, che si occupano di lavoro e di formazione, come enti previdenziali, camere di commercio, sportelli unici per le imprese, agenzie ed enti di formazione.

Il conferimento alle regioni e agli enti locali delle funzioni e dei compiti relativi al collocamento e alle politiche attive del lavoro avviene nell'ambito di un ruolo generale di indirizzo, promozione e coordinamento dello Stato. Tale ruolo comincia a essere svolto dallo stato con la redazione del Piano d'azione nazionale per l'occupazione (Pan), un documento che dal 1998 i Paesi membri dell'UE sono tenuti a presentare, indicando lo stato dell'arte e le prospettive di attuazione delle politiche nazionali per l'occupazione. La definizione e l'attuazione di tali politiche si inseriscono in un più ampio disegno che prevede anche l'accettazione di valutazioni annuali circa le misure adottate e i risultati conseguiti.

### Riferimenti bibliografici

Auteri E., *Management delle risorse umane*, Guerini & Associati, Milano 1996.

Bellucci A., Pero L., *Organizzazione, personale e competenze*, «Sviluppo e Organizzazione», 161, 1997.

Bianco M. L., *Gli attori*, in "Manuale di organizzazione aziendale", (a cura di) Costa G., e Nacamulli R., UTET, Torino 1996.

Bodega D., *L'adlocrazia*, in "Manuale di organizzazione aziendale", (a cura di) Costa G., e Nacamulli R., UTET, Torino 1996.

Butera F., Cesaria R., Donati E., *I lavoratori della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 1997.

Butera F., *Dalle occupazioni industriali alle nuove occupazioni*, FrancoAngeli, Milano 1987.

Butera F., Failla A., *Professionisti in azienda*, ETAS libri, Milano 1992.

Butera F., *Il castello e la rete*, FrancoAngeli, Milano 1990.

Butera F., *L'orologio e l'organismo*, FrancoAngeli, Milano 1990.

Butera F., La Rosa M. (a cura di), *Formazione, sviluppo organizzativo e gestione delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano 1998.

Camuffo A., *Competenze, La gestione delle risorse umane tra conoscenza individuale e conoscenza organizzativa*, «Economia & Management», 2, 1996.

Camuffo A., *Le interdipendenze*, in "Manuale di organizzazione aziendale", a cura di Costa G. e Nacamulli R., UTET, Torino 1996.

Ciborra C., Pugliese S., *La tecnologia*, in "Manuale di organizzazione aziendale", a cura di Costa G. e Nacamulli R., UTET, Torino 1996.

Costa G., Gubitta P., Gianecchini M., *Nuove professioni per la New Economy. Terza sessione: Le reazioni tra processi di terziarizzazione e forme organizzative*, XXIII Convegno AIDEA

Decastri M., *Il coordinamento e l'integrazione*, in "Manuale di organizzazione aziendale", a cura di Costa G. e Nacamulli R., UTET, Torino 1996.

Donati E., *Il lavoratore della conoscenza garantisce la competitività*, «L'Impresa», 10, 1997.

Gianecchini M., *Formazione e flessibilità nella New Economy*, 2° Workshop dei Docenti e Ricercatori di Organizzazione Aziendale Università degli Studi di Padova, 2001.

Luhmann N., *Il sistema educativo*, Armando Armando, Roma 1988.

Lyotard J. F., *la condizione post-moderna*, Feltrinelli, Milano 1980.

Mercurio R., Testa F., *Organizzazione, assetto e relazioni del sistema di business*, Giappichelli, Torino 2000.

Nonaka I., *Come un'organizzazione "crea" conoscenza*, «Economia & Management», 3, 1994.

Nonaka I., *The Knowledge-Creating Company*, «Harvard Business Review», Nov-Dic 1991.

Paoletti F., *Ergonomia cognitiva e organizzazione digitale: i processi di apprendimento e di trasferimento della conoscenza in un contesto di Information Communication Technology*, in Internet, URL: <http://www.unibocconi.it/bocconi/ricerca/istituti/iea/012.htm>.

Pilati M., *L'organizzazione della conoscenza: modelli di governo delle conoscenze e vantaggio competitivod'impresa*, URL: <http://www.unibocconi.it/bocconi/ricerca/istituti/iea/012.htm>

Rapporto Federcomin/ Anasin sulle Nuove professioni.

Rapporto ISTAT sull' Area occupazionale Telecomunicazioni.

Ravagnani R., *Il lavoro dopo la crisi industriale*, «Sviluppo e Organizzazione», 166, 1998.

Ravagnani R., *Information Technology e gestione del cambiamento organizzativo*, EGEA, Milano 2000.

Ravagnani R., *La selezione integrata. La selezione come leva strategica: le prospettive d* luglio/agosto 1998.

Scifo G., *Il capitale umano nell'impresa*, «Sviluppo e Organizzazione», 147, 1995.

**Giovanna Annunziata**

***CULTURAL DIVIDE E MEDIAZIONE TECNOLOGICA***

**La scommessa delle nuove tecnologie nella promozione della cultura**

1. I consumi culturali in Italia

La personale esperienza di appassionata d'arte, sedotta tanto dal fascino dell'antico reperto quanto dai manufatti contemporanei, nonché quella professionale di docente presso alcuni corsi di comunicazione applicata al settore dei beni culturali, mi induce ad un'osservazione costante e curiosa del nostro patrimonio, impegnandomi, anche quando il contatto si compie per puro diletto, in un'analisi di quelle che sono le dinamiche di allestimento ed organizzazione che si attuano, in vario modo, nelle esposizioni artistiche e culturali. Non volendomi qui soffermare sul singolo caso, dirò che nel complesso quanto mi è capitato di vedere in giro per l'Italia in anni recenti è stata una costellazione di luoghi ed eventi - mostre, exhibit, performance di vario tipo - talvolta anche molto interessanti da un punto di vista estetico ma, ahimé, spesso messi in piedi con approssimazione e, per lo più, poco e male comunicati al pubblico. Nella maggior parte degli spazi dedicati all'arte e alla cultura, molti dei quali di recente istituzione, mi è capitato talvolta di non trovare neanche quei requisiti minimi che ne dovrebbero facilitare la fruizione da parte di un pubblico sempre più ampio e composito: nei casi peggiori essi erano addirittura privi dei collegamenti necessari a raggiungerli o di un'adeguata segnaletica che ne indicasse chiaramente l'ubicazione ed i percorsi di visita. Alcuni dei musei e dei monumenti visti non erano corredati di un efficace sistema informativo, altri presentavano allestimenti caotici quando non addirittura fuorvianti del senso complessivo della rassegna, altri ancora non fornivano alcun materiale di supporto alla comprensione degli oggetti esposti. Insomma, benchè si sia registrato negli ultimi anni un crescente interesse a moltiplicare le iniziative per promuovere il patrimonio italiano, le modalità di organizzazione, le strutture ed i servizi necessari al loro ottimale funzionamento non hanno beneficiato di un'altrettanta cura da parte dei responsabili: non vi è stata, in definitiva, una sistemazione organica che ne potenziasse l'immagine complessiva nè la capacità attrattiva e, a livello di singola istituzione, quasi mai il focus della riflessione è stato centrato sul pubblico e sulle sue esigenze - di accoglienza, di socializzazione, di apprendimento - cosa che invece già da tempo avviene nei contesti europei e statunitensi. Tranne rare eccezioni - citiamo tra tutte il Piemonte, capitanato da Torino nella sua nuova veste di attrattore di turismo culturale - il patrimonio italiano, pur pregevolissimo e variegato, non sembra aver compiuto il salto di qualità verso la costituzione di un "sistema culturale integrato" all'interno del quale, al livello sia nazionale che locale, i beni culturali possano collegarsi in una rete solidamente strutturata, capace di produrre e diffondere conoscenza dentro e fuori il territorio nazionale. Alla delusione in quanto spettatrice si aggiunge il rammarico di chi, impegnata nella formazione, pensa che molto si potrebbe fare sia in termini di professionalizzazione e relativa collocazione di nuove figure competenti nel settore dei beni culturali, sia per migliorare la capacità comunicativa, e quindi di attrazione, del nostro patrimonio, sia, infine, in termini di diffusione di sapere condiviso e,

conseguentemente, di affezione e rispetto del bene culturale in sè. Stringendo ulteriormente la visuale sulla Campania, a fronte di uno straordinario impulso, fortemente voluto dalle amministrazioni locali, a favore dell'arte contemporanea - dalle installazioni natalizie di piazza del Plebiscito a Napoli all'allestimento nella metropolitana collinare di pregevoli architetture e manufatti artistici, fino alla recente apertura di nuovi importanti musei e gallerie tanto nel capoluogo che nelle altre province - non ha fatto seguito una altrettanto pervicace politica di promozione che sola può realizzarsi mediante la creazione di strutture e servizi in grado di avvicinare il pubblico all'arte e alla cultura del patrimonio, spiegandola, rendendola comprensibile e alla portata di tutti. Non è sufficiente inaugurare nuovi musei se non si è lavorato per ammodernare quelli esistenti, per dotarli di quei "servizi aggiuntivi" per l'accoglienza, la comunicazione e la didattica necessari alla creazione di un dialogo profondo e duraturo dell'istituzione col proprio bacino di utenza, di turisti ma soprattutto di visitatori locali, ossia di quella comunità con cui essa deve quotidianamente misurarsi: le scuole innanzitutto, le associazioni, le fondazioni e gli altri enti affini, in secondo luogo.

L'arte rimane dunque, malgrado lo sforzo di portarla nelle piazze e nelle strade, monopolio di un'aristocrazia intellettuale ed il museo, come già scriveva Bordieu nel 1964, «una istituzione colta fatta per una élite colta» che da sola ne gode e ne fruisce perché, da sola, è in grado di comprenderne le ragioni estetiche e concettuali. Le numerose analisi sul pubblico dei musei italiani (Solima, 2002) confermano, infatti, che il profilo del visitatore tipo dei musei è un soggetto adulto (di età compresa tra i 25 e i 45 anni) di livello culturale medio-alto, diplomato o laureato, mentre restano quasi del tutto esclusi dalle attività culturali circa venti milioni di persone con licenza elementare, dei quali, come attestano indagini recenti, meno di 300.000 hanno visitato, almeno una volta nella vita, un museo (Bollo, 2003; 2005; 2006). Ad oggi, malgrado gli innegabili passi avanti compiuti anche a livello normativo nel senso di un'apertura al pubblico delle istituzioni, i consumi culturali restano per lo più prerogativa di piccoli gruppi privilegiati per i quali il «bisogno di acculturazione» è dovuto per lo più a prassi familiari e sociali consolidate (Trimarchi, 2005), mentre rimangono visibilmente esclusi dalla fruizione i soggetti culturalmente svantaggiati che non trovano quelle facilitazioni di accesso - eliminazione delle barriere non solo architettoniche ma anche "cognitive, psicologiche ed emotive" - indispensabili per includere queste categorie di target nei circuiti culturali. Si tratta, cioè, di operare per ridurre il *cultural divide*, ossia quel preoccupante divario tra coloro i quali vengono indotti dalla stessa istruzione pregressa ad accrescere il proprio capitale culturale in una sorta di circolo virtuoso e, di contro, quei soggetti che, proprio in quanto poco istruiti, percepiscono la partecipazione ad attività culturali ancora come una fatica piuttosto che un piacere ed un'opportunità di crescita<sup>119</sup>.

## 2. Mediazione culturale e condivisione del sapere

Alla luce di queste riflessioni, due sono i principali problemi che soprattutto affliggono il nostro patrimonio: quello dell'allargamento della base di pubblico, nel senso di un'estensione della partecipazione a persone culturalmente svantaggiate, e quello di radicare le istituzioni culturali all'interno della propria comunità di riferimento mediante la fidelizzazione del pubblico locale. Affrontare concretamente queste problematiche

---

<sup>119</sup> Sul tema dei consumi culturali si veda M. Trimarchi *Dentro lo specchio: economia e politica della domanda di cultura in Economia della Cultura*, n.2/2002, Il Mulino, Bologna

significa, a mio avviso, in primis sradicare definitivamente una mentalità snobistica che vuole mantenere, più o meno celatamente, le redini dei consumi culturali nelle mani di pochi che sono generalmente insieme promotori e fruitori degli eventi e che, mediante un'organizzazione *volutamente* complicata e poco accessibile delle rassegne d'arte, tendono a perseguire un'idea di cultura assolutamente elitaria che trova spesse volte ospitalità in un modello antiquato di «museo-tempio» di impronta ottocentesca. In realtà tali pratiche non sono oggi più perseguibili in quanto, sebbene con evidenti squilibri e disfunzioni, l'era dell'accesso di un pubblico di massa alla cultura, all'approfondimento e alla formazione permanente è in atto ed impone, tanto agli amministratori pubblici quanto ai soggetti privati a vario titolo coinvolti nei settori della cultura e dell'educazione al patrimonio, uno sforzo nel senso di una reale e concreta "democratizzazione del sapere". Il bene culturale è, per definizione, un bene di tutti, ma nella pratica esso non viene fruito da tutta la collettività o, più spesso, non viene sufficientemente compreso, conosciuto, interpretato: affinché ciò possa realizzarsi è necessario definire corrette strategie di *mediazione culturale* capaci di tradurre in un linguaggio semplice e significativo anche tematiche articolate e complesse. Compito primario degli operatori culturali è quello di individuare strumenti, metodologie e modelli di diffusione mediante i quali avvicinare alla cultura e all'arte segmenti di pubblico solitamente poco sensibili a questi temi: certamente giovani e giovanissimi, troppo spesso intimoriti o annoiati dalla partecipazione ad attività culturali extrascolastiche, ma anche il pubblico degli anziani (ad oggi gli over 65 rappresentano meno del 5% dei visitatori) che, pur avendo molto tempo libero a disposizione, appare ancora poco interessato ad immergersi nei circuiti culturali e dell'arte. Il museo, in particolare, in quanto istituzione «aperta al pubblico» e «al servizio della società e del suo sviluppo» dovrebbe essere più *orientato al visitatore* (Kotler, 2004) e, presentandosi come uno spazio polifunzionale «per la conservazione, lo studio e la diffusione di cultura»<sup>120</sup>, dovrebbe fornire ai visitatori strumenti ed opportunità per impegnare proficuamente il tempo libero a disposizione, godendo di offerte variegiate, di divertimento come di apprendimento, di piacere estetico come di socializzazione. Ai musei, principalmente, spetta il compito di moltiplicare e differenziare le attività proposte in modo da soddisfare le esigenze di un pubblico *abituale* quale, soprattutto, quello scolastico: trasformando la visita occasionale in *frequentazione* essi si farebbero promotori di quella rete di relazioni con la comunità che è condizione imprescindibile alla circolazione di un sapere condiviso e partecipato. Rendere, infine, più agevoli e soddisfacenti le visite mediante un potenziamento complessivo dei servizi - di orientamento e informazione, postazioni per riposarsi, sale per lo studio e l'approfondimento, aule multimediali, servizi di ristorazione etc. - significherebbe prolungare il tempo di permanenza al museo con la conseguente possibilità di aumentare le occasioni di apprendimento da parte del pubblico. Per tanto, l'impegno congiunto delle amministrazioni, delle istituzioni impiegate nel settore dei beni culturali, degli organismi impegnati nella formazione, sia formale che informale, e delle altre agenzie per la cultura e il tempo libero, dovrebbe essere finalizzato a dare vita a forme stabili di collaborazione perché «costruire reti e sistemi significa costruire le infrastrutture culturali del territorio»<sup>121</sup> e, attraverso queste, garantire la libera circolazione del sapere tra tutti i cittadini, di differente livello di istruzione e professione, giovani e anziani, diversamente abili, ciascuno con le proprie esigenze e modalità di fruizione.

<sup>120</sup> Definizioni tratte dai rapporti dell'ICOM, International Council of Museums, sito Internet: [www.icom.org](http://www.icom.org)

<sup>121</sup> Marco Meneguzzo e Mariastefania Senese, *Marketing e gestione strategica delle reti culturali* (pp.71-83) in *Un marketing per la cultura* (a cura di Fabio Severino), Franco Angeli, Milano 2006

### 3. Tecnologie multimediali per i beni culturali

Se a livello generale appare evidente la necessità di un'organizzazione sistemica del patrimonio, a livello delle singole istituzioni occorre ripensare al rapporto che ciascuna intrattiene con il proprio bacino di utenza attraverso la creazione, in alcuni casi la rielaborazione, di apparati informativi e della comunicazione adeguati ai bisogni di un pubblico non soltanto eterogeneo per composizione ma, soprattutto, sempre più avvezzo ad una fruizione della realtà *mediata* dalle tecnologie. Per tanto nella progettazione di nuove forme di *mediazione culturale* non si può prescindere dalla considerazione dell'efficacia che le nuove tecnologie multimediali interattive hanno in questi anni dimostrato sia in termini di divulgazione del patrimonio che nello sviluppo di validi sistemi per l'apprendimento, tanto per gli esperti del settore che per i visitatori più o meno occasionali. Basti pensare all'apporto che, a partire dalla metà degli anni Ottanta, Internet ha fornito al settore dei beni culturali non soltanto quale incomparabile archivio per studi e ricerche ma fondamentale strumento di marketing per quelle istituzioni culturali che hanno saputo sfruttarne le potenzialità dando vita a propri siti con lo scopo di instaurare un contatto virtuale col pubblico che, nella maggior parte dei casi, si è trasformato poi in visita reale<sup>122</sup>. Anche l'imponente produzione digitale di cataloghi d'arte, monografie, enciclopedie, mappe interattive, perfino di videogiochi ambientati in luoghi d'arte e siti archeologici testimoniano quanto il settore abbia investito in vario modo e con risultati diversificati in tecnologia, spesso realizzando prodotti eccellenti tanto per contenuti quanto per grafica ed *usabilità*<sup>123</sup>.

La possibilità di riprodurre un gran numero di immagini di elevata qualità a basso costo, di corredarle di una molteplicità di informazioni strutturate per nuclei tematici attraverso cui è possibile ricontestualizzare l'oggetto *musealizzato* (ossia brutalmente estratto dal suo contesto naturale), accedere ad aree tematiche inerenti lo stile dell'autore, le tendenze e le influenze tipiche del suo tempo, e così via. Introdurre, insomma, nei sistemi di comunicazione dell'arte e del patrimonio la metodologia dell'ipertesto che consente all'utente di selezionare dati e notizie in base ai propri interessi, che gli permette di interrogare l'oggetto e dialogare con esso, di manipolarlo e analizzarlo da varie angolazioni e in diversi momenti, tutto questo favorisce una partecipazione al processo cognitivo e di apprendimento impensabile con i tradizionali media monodirezionali. Per queste ragioni, l'inclusione delle tecnologie multimediali interattive, espresse in vari formati e modelli a seconda degli ambiti, tra gli apparati dedicati alla comunicazione e alla didattica dei beni culturali rappresenta un'opportunità unica per avvicinare ad essi nuove fasce di pubblico, per migliorare la qualità complessiva dell'apprendimento durante la visita, in generale per diffondere la cultura e l'interesse del patrimonio.

Molteplici e variegata sono ad oggi le soluzioni tecnologiche applicate al settore: in Italia grande sviluppo è stato dato in questa direzione dalla ricerca promossa dall'*Istituto di*

---

<sup>122</sup> Sono in crescita esponenziale anche in Italia i musei e le istituzioni culturali che hanno un proprio sito Internet: la maggior parte di essi sono già dotati, o si stanno attrezzando, di servizi di e-booking ed e-ticketing (possibilità di prenotazioni ed acquisto di biglietti on line) grazie ai quail, come dimostrato da molti studi di settore, il numero di visitatori è stato notevolmente incrementato. Per lo stato dei siti museali in Italia si confronti: <http://www.musei-it.net>

<sup>123</sup> Il sistema di qualificazione ISO 9241 definisce così il termine usabilità: «L'efficacia, efficienza e soddisfazione con cui determinati utenti possono raggiungere determinati obiettivi in determinati ambienti d'uso».

*scienze e tecnologie della cognizione* del CNR diretto Francesco Antinucci<sup>124</sup> il quale ha ben spiegato la logica che governa i meccanismi di fruizione dell'arte mediante le tecnologie multimediali sottolineando soprattutto l'affinità degli approcci ricettivi tra l'una e le altre «in ragione della corrispondenza delle forme comunicative entrambe a base visiva» che consente allo spettatore di integrare la visione reale del bene artistico con informazioni (in formato digitale) agevolmente fruibili in quanto coinvolgenti lo stesso apparato cognitivo: entrambe - arte e nuove tecnologie - sollecitano un apprendimento di tipo esperienziale assai più semplice ed immediato di quello simbolico basato sulla ricostruzione della realtà attraverso il linguaggio. Inoltre l'apprendimento attraverso il "fare interattivo" si dimostra, nella maggioranza dei casi, assai più gratificante e motivante dell'apprendimento puramente ricettivo e linguistico. La progettazione di nuovi ambienti cognitivi fondata sulle nuove tecnologie interattive rappresenta, per tanto, una delle più significative soluzioni per rendere la visita al museo un'esperienza coinvolgente e affascinante, di cui il visitatore diventa protagonista attivo nella definizione del proprio percorso di esplorazione, capace, a partire dalle personali emozioni, di scegliere ed elaborare gli argomenti che lo interessano, di sperimentare la costruzione di nuove connessioni di senso; diventa un'occasione di acquisizione e gratificazione proprio in virtù di quell'immersione «dentro l'opera» che le nuove tecnologie digitali realizzano facilmente.

I musei e le istituzioni che hanno incluso mezzi e soluzioni tecnologiche all'interno dei propri apparati informativo-didattici hanno registrato, quasi ovunque, risultati assai confortanti sia in termini di incremento di visitatori che di prolungamento della visita e aumento della «conoscenza indotta» dei fruitori. Piuttosto occorre sottolineare che ciascuna tecnologia, recando con sé aspetti specifici determinanti differenti risposte ricettive in chi le adopera, necessita di essere adeguatamente elaborata in base al contesto di fruizione, ai destinatari, ai contenuti presentati, agli spazi in cui vengono collocati i necessari dispositivi: tanto le apparecchiature quanto i contenuti che esse presentano devono essere armonizzati con il sistema complessivo della comunicazione al fine di evitare la sovrapposizione, o peggio, la contrapposizione con altre modalità espositive. Bisogna infine curarsi di non sovraccaricare il visitatore di stimoli eccessivi che potrebbero generare un effetto di allontanamento dall'opera, distraendolo e complicando il processo di interpretazione generando nocive forme di caos cognitivo.

È ancora Antinucci a suggerire alcuni formati comunicativi che possono essere correttamente impiegati in un museo in base alla collocazione delle postazioni multimediali rispetto ai percorsi di visita: «Idealmente un sistema comunicativo si articola in due livelli principali. Primo livello: comunicazione breve in presenza delle opere. Postazioni multimediali contenenti frammenti di comunicazione breve a bassa interattività, incentrati su informazioni che sono strettamente e inscindibilmente relazionate con gli oggetti esposti. Tali postazioni vengono collocate lungo il percorso di visita, una o più per sala, (secondo la necessità e la varietà di oggetti esposti in ciascun ambiente), nelle immediate vicinanze delle opere. (...) Secondo livello: approfondimenti

---

<sup>124</sup> Istituto di scienze e tecnologie della cognizione del CNR di Roma (<http://www.istc.cnr.it>). Il professor Francesco Antinucci, da anni, è impegnato in studi e progetti inerenti le nuove tecnologie applicate al settore dei beni culturali. A proposito dei meccanismi cognitivi alla base della fruizione dei beni culturali, egli spiega che essi, condividendo con le tecnologie multimediali interattive modalità di comunicazione essenzialmente visive, stimolano nell'utente il medesimo processo di conoscenza che avviene, per entrambi, secondo la modalità senso-motoria, ossia la più istintiva, naturale e coinvolgente. Per approfondimenti si cfr. il suo volume *Comunicare nel museo*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

dei contenuti discosti dai percorsi di visita. Postazioni ad elevata interattività e ad alta concentrazione di contenuti, destinate ad una sala didattica o centro di documentazione (discoste dai flussi principali di percorrenza) con approfondimenti tematici ed opzioni di ricerca».

Da queste riflessioni è nata l'idea di provare a definire con gli allievi del mio corso di *Semiotica e comunicazione* presso l'Istituto Superiore di Design di Napoli (la cui parte monografica è riservata alla comunicazione applicata ai beni culturali) un progetto finalizzato all'elaborazione di prodotti multimediali che rispondessero a queste caratteristiche: gli studenti sono stati invitati a scegliere un oggetto o opera d'arte secondo il proprio gusto, a studiarne i contenuti, infine a realizzare, seguendo le linee guida del «doppio livello di comunicazione» delineato da Antinucci, un duplice prodotto: un filmato breve ed un ipertesto. Dati come vincoli soltanto il rispetto di quelle esigenze di fruizione di un *ideale* visitatore (e cioè di brevità e bassa interattività nel primo caso, di elevata interattività e complessità di contenuti nel secondo) ciascuno studente ha elaborato un progetto in base alla propria sensibilità e secondando il messaggio dell'opera scelta. I risultati ottenuti sono stati, nella maggior parte dei casi, assai pregevoli: gli studenti hanno scelto per lo più dipinti, di varie epoche e autori, li hanno esaminati con cura, hanno approfondito ogni particolare, si sono documentati riguardo la storia, l'autore, lo stile, la critica per poi sintetizzare i contenuti in una scheda significativa; quindi, nel rispetto di quei criteri di brevità e immediatezza necessari ad una comunicazione multimediale interattiva, veloce ed efficace, hanno affrontato la trasposizione dal testo cartaceo a quello digitale. In definitiva gli studenti hanno maturato una serie di abilità concernenti l'utilizzo e la corretta applicazione di tecnologie multimediali adeguate a contenuti complessi come quelli presentati sviluppando un prodotto di «tecnologia umanistica» (Gily 2006) di alto livello qualitativo.

Questo filone di sperimentazioni ha prodotto, all'interno dello stesso corso, altri interessanti progetti<sup>125</sup> che hanno messo in luce quanto variegata siano le modalità di presentazione del patrimonio (filmati, ipertesti, archivi e mappe interattivi etc.) mediante le tecnologie digitali e quanto ancora si possa fare per la valorizzazione del sistema dei beni culturali attraverso un loro impiego sistematico a patto che esso sia affidato a team di professionisti del settore capaci di coniugare la cultura umanistica con le applicazioni tecnologiche al fine di non snaturare il senso della comunicazione ma di ampliarlo e renderlo fruibile ad un pubblico di massa.

Un'altra esperienza interessante è stata realizzata presso il Workshop Design<sup>126</sup> 2005 di Morcone (Bn) organizzato dalla Facoltà di Architettura della Federico II di Napoli: in quella sede ai partecipanti è stata sottoposta l'analisi di due casi studio, quello del Polo Museale del Sannio e del Museo Irpino di Avellino, per i quali gli studenti avrebbero dovuto elaborare nuovi apparati e sistemi comunicativi volti alla valorizzazione tanto delle singole strutture che del territorio circostante al fine di creare una sorta di distretto culturale attivo. Le nuove tecnologie sono state al centro della ricerca svolta dai ragazzi

---

<sup>125</sup> Nell'anno 2002/2003 gli studenti del corso di Semiotica e comunicazione dell'Istituto Superiore di Design di Napoli hanno realizzato l'ipertesto "Artour" sulle nuove stazioni dell'arte della metropolitana partenopea; nell'anno 2005/2006 hanno lavorato sul progetto "Napoli in un minuto", una serie di brevi filmati finalizzati a promuovere i luoghi e le tradizioni della città.

<sup>126</sup> Si cfr. G. Annunziata "Il museo narrante. Strategie di comunicazione e pedagogie innovative" in *Design, territorio e patrimonio culturale* (a cura di V. Cristallo, E. Guida, A. Morone, M. Parente) Clean, Napoli. Il volume contiene le esperienze fatte durante le edizioni 3°, 4° e 5° dei Workshop Design organizzati presso Morcone (Bn).

che, divisi in gruppi, hanno elaborato diversi modelli di exhibit, spazi e strumenti innovativi ad alto tasso di tecnologia.

Queste esperienze, diverse sia per livello di qualificazione che per risultati ottenuti ma omogenee nei contenuti e nella metodologia impiegata (fortemente laboratoriale), ritengo siano sempre utili, a qualsiasi livello della formazione, a sviluppare da un lato competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro che, soprattutto al meridione, è ancora carente di professionalità specializzate in tal senso, dall'altro lato esse educano i giovani ad un rispetto e ad un'affezione del patrimonio artistico e culturale indispensabile nella determinazione dei cittadini di domani.

#### Riferimenti bibliografici

- Annunziata G. (a cura di), *Il diritto al gioco intelligente*, Eurocomp 2000 Edizioni, Napoli 2002
- Antinucci F., *Comunicare nel museo*, Laterza, Roma-Bari, 2004
- Antinucci F., *Se i musei sono immagini puoi vederli e capirli di più*, "Telema", 1996, 6, pp. 48-54.
- Bertuglia C. S. / Beruglia F. / Magnaghi A., *Il museo tra reale e virtuale*, Editori Riuniti, Roma 1999
- Bertuglia C. S. / Infusino S. / Stanghellini A., *Il museo educativo*, Franco Angeli, Milano 2004
- Bettelheim B., *La curiosità: il suo posto in un museo*, in L. Basso Peressut (a cura di), *Stanze della meraviglia. I musei della natura tra storia e progetto*, Clueb, Bologna 1997
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, tr. it. Feltrinelli, Milano 2002
- Cristallo V./ Guida E./ Morone A./ Parente M. (a cura di), *Design, territorio e patrimonio culturale*, Clean, Napoli 2006
- De Socio P. / Piva C., *Il museo come scuola. Didattica e patrimonio culturale*, Carrocci Faber, Roma 2005
- Galluzzi P. / Valentino P. A. (a cura di), *I formati della memoria. Beni culturali e nuove tecnologie alle soglie del terzo millennio*, Giunti, Firenze 1997
- Gily C., *In-lusio. Il gioco come formazione estetica*, Eurocomp 2000, Napoli 2002
- Granata L., *Internet Musei*, Esselibri, Napoli 2001
- Guida F. E. (a cura di), *Comunicazione coordinata per i beni culturali: 4 progetti italiani*, Valentino Editore, Napoli 2003
- Kotler N. / Kotler P., *Marketing dei musei. Obiettivi, traguardi, risorse*, tr. it. Einaudi, Torino 2004
- Marini Clarelli M. V., *Che cos'è un museo*, Carrocci, Roma 2005
- McQuail D., *Sociologia dei media*, tr.it. Il Mulino, Bologna 2000
- Mottola Molfino A. / Morigi Govi C., *Lavorare nei musei*, Umberto Allemandi&C., Torino 2004
- Ong W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1986
- OSCOM, *Ambiente media. Strumenti tecnoludici*, Tullio Pironti Editore, Napoli 2004
- Piva C. (a cura di), *Musei 2000. Alla ricerca di un'identità*, Marsilio, Venezia 1995
- Rampini F., *New Economy. Una rivoluzione in corso*, Editori Laterza, Roma/Bari 2000
- Rifkin J., *The Age of Access*, tr. it. L'era dell'accesso, Mondadori editore, Milano 2000
- Rossi M./Salonia P. (a cura di), *Comunicazione multimediale per i beni culturali*, Pearson Education Italia, Milano 2003

- Severino F. (a cura di), *Un marketing per la cultura*, Franco Angeli, Milano 2005
- Solima L., *Il pubblico dei musei*, Gangemi Editore, Roma 2000
- Tota A., *Sociologia dell'arte. Dal museo tradizionale all'arte multimediale*, Carocci, Roma 1999
- Trimarchi M., *Dentro lo specchio: economia e politica della domanda di cultura in Economia della Cultura*, n. 2/2002, Il Mulino, Bologna
- Vercelloni V., *Museo e comunicazione culturale*, Jaca Book, Milano 1994

Francesco Celentano

## QUANDO LA SCUOLA DI METTE IN GIOCO

### 1. *Lo scenario attuale*

Il cavallo come metafora-emblema della velocità, anche mentale, usata per la prima volta da Galilei nel *Saggiatore* e impersonata da Sagredo nel *Dialogo dei massimi sistemi*, caratterizza la storia della civiltà e sembra preannunciare le problematiche inerenti il nostro orizzonte tecnologico e gli strumenti della comunicazione.

Questa la tesi elaborata da Italo Calvino (ne *La rapidità* all'interno delle *Lezioni americane*)<sup>127</sup>, che, per mezzo di essa, fornisce una suggestiva chiave di lettura per decodificare con chiarezza il contesto attuale che mutua certamente la sua fisionomia dal secolo appena concluso, il ventesimo.

Il Novecento, infatti, nell'analisi dello storico Hobsbawm, si è caratterizzato, oltre che per la tragicità dei conflitti mondiali, per essere stato secolo di cerniera e di svolta e, dal punto di vista sociale e culturale, per la vocazione al plurale e al complesso<sup>128</sup>.

Tali componenti hanno consentito al '900, in una prospettiva di decostruzione-ricostruzione, di smontare il passato e di proiettarsi audacemente verso il futuro tracciandone i fondamenti<sup>129</sup>.

Tra i fenomeni più significativi del secolo, sia per la portata innovativa sia per il carattere di svolta epocale generato dalle innovazioni introdotte, va annoverata la rivoluzione tecnologica: l'esplosione della telematica e, successivamente, l'invasione pervasiva della multimedialità e di Internet hanno innescato un processo inarrestabile che ha apportato significativi cambiamenti non solo nell'ambito di propria pertinenza, ma anche nell'elaborazione di una nuova visione del mondo attraverso la ridefinizione delle categorie spazio-temporali.

Un immediato riscontro lo si può verificare nell'organizzazione del mondo del lavoro: sono cambiate le modalità organizzative dei processi produttivi, gli oggetti della produzione, i luoghi e i tempi lavorativi (telelavoro e *home office*).

La crescente intellettualizzazione del lavoro, l'invasione della tecnologia "miniaturizzata", l'introduzione di sistemi organizzativi strutturati per obiettivi e senza vincoli di tempo e di luogo consentono ad un numero sempre maggiore di lavoratori di svolgere attività flessibili, in cui la componente fisica e ripetitiva del lavoro interagisce con quella intellettuale e ideativa, come ha ben sottolineato De Masi.<sup>130</sup>

Certamente è venuta anche meno la concezione del "lavoro per tutta la vita", da effettuarsi, possibilmente, nello stesso luogo e con la prospettiva di una progressione di carriera, a favore della diffusione del concetto di lavoro interinale, che abbandona l'idea di definitività e valorizza la acquisizione di competenze forti e ad ampio raggio, spendibili anche in ambiti diversi da quello in cui sono state maturate.

### 2. *Le nuove forme della comunicazione nella società della conoscenza*

---

<sup>127</sup> I. Calvino *Lezioni americane*, Mondadori, Milano, 2002 pag.50

<sup>128</sup> cfr. E.J. Hobsbawm *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano, 1995

<sup>129</sup> cfr. F. Cambi *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari, 2005

<sup>130</sup> cfr. D. De Masi *Il futuro del lavoro. Fatica e ozio nella società postindustriale*, Rizzoli, Milano, 1995

Le evoluzioni del contesto hanno determinato altresì significativi cambiamenti nelle modalità e negli stili cognitivi.

Adottando una prospettiva psicolinguistica, Walter Ong, in *Oralità e scrittura*, individua tre tappe fondamentali del cammino della conoscenza umana<sup>131</sup>.

Lo stadio originario si caratterizza secondo i canoni della cultura orale, nella quale il pensiero e l'espressione richiedono precise forme di organizzazione, dettate da esigenze mnemoniche e di trasmissione e perciò prevalentemente basate su formule o strutturate su proverbi.

Il passaggio successivo è segnato dalla scrittura e, più marcatamente dall'introduzione della stampa, nella quale alla parola-azione, frutto di una situazione concreta dell'interagire immediato tra gli uomini, si sostituisce la parola-ricordo che, per le sue peculiarità, ha trasformato la coscienza degli uomini, elaborando nuovi modelli di pensiero che hanno consentito lo sviluppo della cultura.

L'introduzione e la diffusione dell'informatica e di Internet segnano un nuovo punto di svolta nel sistema della comunicazione, affiancando alle tradizionali modalità comunicative nuovi e più efficaci codici e attribuendo più ampi spazi al visivo e all'uditivo.

Norberto Bottani, in *La ricreazione è finita*<sup>132</sup> e *Professoressa addio*<sup>133</sup>, ha delineato i mutamenti verificatisi nei processi di apprendimento, mettendo in evidenza il contributo significativo apportato dalla rivoluzione tecnologica nel processo di autoformazione per immersione che caratterizza il moderno approccio alla conoscenza, realizzato attraverso il passaggio dal monomediale (il libro di testo) al multimediale.

Raffaele Simone, ne *La terza fase*, affronta lo studio del ruolo dei media, delle immagini e dei suoni, nei processi di apprendimento, distinguendo tra una cultura alfabetica, analitica e proposizionale, proposta dalla scuola, e una cultura non proposizionale, conversazionale, dell'ascolto e della visione, in cui vivono immersi i ragazzi.<sup>134</sup>

Numerosi hanno sottolineato la positività del mezzo multimediale, se correttamente usato, nella definizione ed elaborazione dei nuovi processi di conoscenza: F.Antinucci, ne *La scuola si è rotta*<sup>135</sup>, si è interrogato sui cambiamenti negli stili di apprendimento indotti dalle nuove tecnologie dell'informazione; D.Parisi, in *Scuola.it*<sup>136</sup>, ha dimostrato l'esigenza di fare i conti con i nuovi linguaggi post-alfabetici.

Di non minore importanza nei processi di conoscenza è l'evoluzione delle categorie spazio-temporali che, ha sottolineato il semiologo Omar Calabrese ne *L'età neobarocca*<sup>137</sup>, per l'influenza delle nuove tecnologie (ad es. la moviola e i videogiochi), entrate nella dimensione quotidiana, si sono dilatate sia nel rallentamento sia nella velocità. A ciò si aggiunge la possibilità di stabilire, grazie a Internet, connessioni nel tempo e nello spazio, vastissime e rapidissime, prima impensabili. Si sono perciò ridefinite anche le categorie spaziali del vicino e del lontano, nella prospettiva del villaggio globale caratterizzato dalla circolarità della situazione comunicativa in cui tutti gli interlocutori sono posti sullo stesso piano.

---

<sup>131</sup> cfr. W.Ong *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna, 1986

<sup>132</sup> cfr. N.Bottani *La ricreazione è finita*, Il Mulino, Bologna, 1994

<sup>133</sup> cfr. N.Bottani *Professoressa addio*, Il Mulino, Bologna, 1986

<sup>134</sup> cfr. R.Simone *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari, 2000

<sup>135</sup> cfr. F.Antinucci *La scuola si è rotta*, Laterza, Bari, 2001

<sup>136</sup> cfr. D.Parisi *Scuola.it*, Mondadori, Milano, 2000

<sup>137</sup> cfr. O.Calabrese *L'età neobarocca*, Laterza, Bari, 1992

Internet, media acentrico e interattivo, è in grado di offrire a chiunque una finestra di centralità virtuale, indipendentemente dal suo *ubi consistam* geografico.

Il risultato, secondo Calabrese, è un senso di smarrimento analogo a quello sorto in età barocca. La nuova percezione dello spazio-tempo, tuttavia, mentre ha prodotto un approccio diverso al conoscere, ha determinato una minore capacità di concentrazione.

In definitiva gli stimoli prodotti dall'invasione tecnologica e dagli apporti ancor più significativi dell'informatica e di Internet, hanno scardinato le modalità tradizionali del conoscere, mettendo altresì in crisi quel rapporto asimmetrico di apprendimento adulto-bambino che si era costruito in passato.

Illustri psicobiologi, tra i quali Alberto Oliverio e Anna Ferraris, hanno dimostrato che gli input dell'informatica hanno innescato un processo di autoformazione dell'individuo il quale, sin da piccolo, comincia a crearsi la propria enciclopedia personale, ancor prima di arrivare a scuola<sup>138</sup>.

Tali premesse comportano la necessaria presa di coscienza del fatto che la tecnologia ha "contaminato" i saperi, ha contribuito a ridefinire gli assetti epistemologici delle discipline e ha rivalutato e valorizzato i saperi non formali e informali, aprendo la possibilità di un'autoformazione permanente.

### 3. Discipline classiche e multimedialità

È possibile, alla luce di siffatte premesse, coniugare l'impegno con una dimensione non necessariamente sofferta dello studio? È ipotizzabile motivare allo studio di materie i cui contenuti, a prima vista, non risultano immediatamente «spendibili»? È ammissibile accostare discipline «sacre» a strumenti «profani», quali ad esempio quelli offerti dalla multimedialità?

Non solo è possibile, ma addirittura auspicabile!<sup>139</sup>

Partendo da tali premesse viene spontaneo chiedersi come veicolare l'insegnamento liceale della letteratura delle discipline classiche, che insieme alla lettura degli autori e allo studio della lingua concorrono alla formazione di quella che Della Corte definisce «conoscenza globale» del mondo antico<sup>140</sup>.

Tra le finalità che, nei programmi Brocca, si individuano nell'insegnamento della letteratura latina, in particolare, vi sono: «un ampliamento dell'orizzonte storico, in quanto riporta la civiltà europea ai suoi fondamenti linguistici e culturali; la coscienza della sostanziale unità della civiltà europea che, pur nella diversità delle culture nazionali, ha mantenuto sempre uno stretto legame con il mondo antico ora in termini di continuità, ora di opposizione, ora di reinterpretazione; l'accesso diretto alla letteratura ed ai testi, collocati sia in una tradizione di forme letterarie, sia in un contesto storico-culturale più ampio; la consapevolezza della presenza di forme e generi letterari nelle letterature moderne e della loro trasformazione».<sup>141</sup>

Insegnare letteratura latina, secondo Flocchini, significa educare alla storia individuando le radici della nostra cultura e contribuire a far rilevare quel sottile legame che, in termini di continuità e alterità, lega il presente al passato.

<sup>138</sup> cfr. A. Oliverio – A. Oliverio Ferraris *Le età della mente*, Rizzoli, Milano, 2004

<sup>139</sup> cfr. C. Gily (a cura di) *Manuale di Ludodidattica dei media*, Graus, Napoli, 2002

<sup>140</sup> cfr. F. Della Corte *Letterature classiche e cultura moderna in Introduzione alla cultura classica*, Milano, Marzorati, 1974, vol. III pp.624-743

<sup>141</sup> A.A.V.V., *Piani di studio della scuola superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze, 1991 pag.432

Fare educazione letteraria significa, poi, far cogliere agli allievi le peculiarità delle singole tipologie testuali, facendo emergere la specificità di ognuno di essi e, contemporaneamente, i caratteri che concorrevano a delineare il canone letterario del tempo.

«Fare educazione letteraria, nell'insegnamento di una lingua classica, significa far cogliere agli allievi che un testo, dopo la sua pubblicazione, vive di vita propria, parla presso pubblici non previsti dall'autore e veicola spesso messaggi che non rientravano affatto fra le intenzioni del suo autore (si pensi come ogni epoca ha letto l'*Eneide*)».<sup>142</sup>

Non è cosa facile veicolare le suddette finalità afferenti a un ben preciso modello didattico, soprattutto se si tiene in conto che il destinatario del messaggio è un adolescente, spesso con inadeguate competenze linguistiche e quasi mai supportato da opportuni strumenti critici.

Intanto è possibile accorciare le distanze tra passato e presente, non limitandosi alla trattazione degli aspetti più propriamente letterari, ma facendo un adeguato ricorso alle discipline antichistiche che oggi spesso trovano un valido supporto nella multimedialità e nella produzione di siti Internet, cd-rom, ipertesti.<sup>143</sup>

Contemporaneamente è opportuno che l'insegnamento della letteratura latina sia supportato da un'ampia lettura di testi, in parte in originale, in parte in traduzione: tale lettura, se sapientemente programmata e correttamente veicolata, dovrebbe contribuire alla formazione di un lettore autonomo e consapevole che sia progressivamente invogliato ad avvicinarsi ai classici.

Qualunque programmazione, poi, deve tener conto del tempo reale a disposizione e pertanto sembra il caso di chiedersi quali siano i concetti-chiave, quale traccia si ritiene opportuno che resti nella formazione dello studente dallo studio della letteratura latina.

Secondo Flocchini, occorre fissare «una visione di insieme» che, come una mappa, permetta di orientarsi nello spazio e nel tempo, «favorire la conoscenza degli strumenti» che consentono di cogliere i fattori della letterarietà in Roma antica, consolidare «la consapevolezza della permanenza di forme e strutture della letteratura latina nella civiltà europea», promuovere «la conoscenza di alcune opere fondamentali» sia per la latinità che per la persistente permanenza nella cultura europea.<sup>144</sup>

Il conseguimento dei suddetti obiettivi è possibile solo effettuando delle scelte, individuando percorsi, strutturando la propria programmazione con un criterio modulare, senza mai scindere l'insegnamento della storia letteraria dalla lettura dei classici, ma fondendo i due momenti in modo da realizzare produttive sinergie.

Da un punto di vista metodologico, ideale è forse la progettazione di un «percorso misto», che richiamando ora un aspetto ora un altro consenta allo studente di «avere una panoramica completa della storia letteraria», sia pure a livello informativo e, d'altro canto, lasci spazio alla focalizzazione di autori o generi letterari che hanno lasciato un segno più profondo.<sup>145</sup>

«In ogni caso e qualunque scelta metodologica si faccia, un curriculum di letteratura latina – conclude Flocchini – si sarà mostrato efficace se sarà riuscito a creare un futuro lettore di testi classici, cioè una persona colta che conservi il desiderio di leggere per intero quelle opere di cui ha sentito parlare e delle quali ha percepito l'importanza».<sup>146</sup>

---

<sup>142</sup> N.Flocchini *Insegnare latino*, La Nuova Italia, Firenze, 1999 pag.220

<sup>143</sup> cfr. R.Valenti *L'informatica per la didattica del latino*, Loffredo, Napoli, 2000

<sup>144</sup> N.Flocchini *op. cit.* pag.222

<sup>145</sup> N.Flocchini *op. cit.* pag.223

<sup>146</sup> N.Flocchini *op. cit.* pag.223

#### 4. Un esperimento di ludodidattica nei Licei

Un altro aspetto della questione è la considerazione che non vi può essere apprendimento se non vi è motivazione.

In tale prospettiva, compito del docente è quello di supportare gli alunni valorizzando, ove possibile, la dimensione del lavoro di gruppo che si qualifica come quel tipo di attività scolastica mediante la quale, avvalendosi dell'azione di una pluralità di individui in rapporto reciproco e con la coscienza di avere in comune qualcosa di importante da raggiungere, si mira ad ottenere il duplice obiettivo della socializzazione e dell'apprendimento<sup>147</sup>.

L'organizzazione del lavoro scolastico secondo la tecnica dei gruppi dà alla scuola la connotazione di un laboratorio culturale, in cui ha largo posto la collaborazione e la divisione dei compiti. Ciò comporta maggiori probabilità per gli allievi di raggiungere livelli di sicurezza, di maturazione affettiva e di capacità cognitive superiori, non foss'altro per il clima più sereno, distensivo e gratificante che si instaura tra gli allievi e tra questi ultimi e l'insegnante.

Sembra scontato a questo punto affermare che, perché il lavoro di gruppo funzioni, è fondamentale l'azione di guida del docente, tanto più valida ed efficace quanto più metodologicamente corretta e flessibile.

Il docente ha il dovere di enunciare le finalità prefissate e condividere gli obiettivi con il gruppo classe supportandolo nella realizzazione delle varie fasi.

Incentivare il piacere della lettura; favorire uno studio sempre più autonomo e consapevole; potenziare la creatività, la curiosità e la motivazione attraverso una dimensione ludica; promuovere il lavoro di gruppo come momento insostituibile di crescita umana e culturale; condividere le motivazioni, gli obiettivi e l'impegno in una dimensione laboratoriale della lezione: queste le principali motivazioni del presente lavoro.

La realizzazione dell'ipertesto *Il mito di Orfeo e Euridice* da parte della classe terza liceale sez. F costituisce il segmento laboratoriale seguito alla fase teorica articolata in quattro incontri tenuti, nell'anno scolastico 2005-2006, dalla prof.ssa Clementina Gily Reda dell'Università degli Studi di Napoli «Federico II» e rivolti a tutte le scuole di ogni ordine e grado di Napoli e Provincia presso il Liceo «Umberto I», individuato dalla Provincia come scuola capofila del progetto di Ludodidattica applicata.

In base a tali premesse si è pensato, in accordo con gli alunni, di avviare il progetto partendo da una rilettura del mito di Orfeo ed Euridice a partire dalle fonti classiche per poi allargare progressivamente gli orizzonti dell'indagine.

Contemporaneamente si è proceduto a una ripartizione della classe in gruppi di lavoro per sezioni: autori classici, moderni, contemporanei; arte; danza e musica; teatro, cinema, fumetti e cartoni. Il criterio base, condiviso da tutti, nella creazione dei raggruppamenti è stato quello dell'interesse personale, poiché la motivazione è tanto più forte quando è indotta da un'autentica curiosità.

Si è così realizzata la fase di ricerca e di raccolta dei dati, attingendo alle fonti più disparate e privilegiando l'approccio multimediale.

Successivamente si è passati ad una prima stesura dei materiali collazionati.

È doveroso, a tal proposito, sottolineare l'apprezzabile sforzo di sintesi compiuto dagli alunni nel focalizzare i punti nevralgici del discorso rispetto alla immensa mole di

---

<sup>147</sup> G.Genovesi *Le parole dell'educazione*, Corso Editore, Ferrara, 1998, pag. 193

materiale reperito e coniugare le informazioni raccolte con le peculiarità della comunicazione ipertestuale.

Si è giunti, infine, alla fase di stesura vera e propria con la conseguente creazione di una presentazione del progetto in Power Point e con la realizzazione di un ipertesto su cd-rom.

Su invito della prof.ssa Gily, a coronamento del lavoro, la classe si è recata al Castello di Baia per realizzare, con il supporto delle risorse umane e materiali messe a disposizione dall'Università "Federico II", un DVD sul mito in oggetto.<sup>148</sup>

Sembra quasi naturale, a conclusione di queste osservazioni, ricorrere nuovamente a Calvino e al suo *Perché leggere i classici*: per la funzione che svolge in rapporto a chi lo legge, "un classico è un'opera che non ha mai finito di dire quel che ha da dire".<sup>149</sup>

Pur ribadendo che il rapporto tra lettore e classico è personale, Calvino ricorda che alla scuola spetta un preciso compito: far conoscere un certo numero di classici in rapporto ai quali ognuno riconoscerà i "suoi classici" e fornire gli strumenti per operare tali scelte.<sup>150</sup>

### Riferimenti Bibliografici

- A.A.V.V., *Piani di studio della scuola superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze, 1991
- Antinucci F. *La scuola si è rotta*, Laterza, Bari, 2001
- Bottani N. *La ricreazione è finita*, Il Mulino, Bologna, 1994
- Bottani N. *Professoressa addio*, Il Mulino, Bologna, 1986
- Calabrese O. *L'età neobarocca*, Laterza, Bari, 1992
- Calvino I. *Lezioni americane*, Mondadori, Milano, 2002
- Calvino I. *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano, 1995
- Cambi F. *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari, 2005
- Della Corte F. *Letterature classiche e cultura moderna in Introduzione alla cultura classica*, Milano, Marzorati, 1974
- De Masi D. *Il futuro del lavoro. Fatica e ozio nella società postindustriale*, Rizzoli, Milano, 1995
- Flocchini N. *Insegnare latino*, La Nuova Italia, Firenze, 1999
- Genovesi G. *Le parole dell'educazione*, Corso Editore, Ferrara, 1998
- Gily C. (a cura di) *Manuale di Ludodidattica dei media*, Graus, Napoli, 2002
- Hobsbawn E.J. *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano, 1995
- Oliverio A.- Oliverio Ferraris A. *Le età della mente*, Rizzoli, Milano, 2004
- Ong W. *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna, 1986
- Parisi D. *Scuola.it*, Mondadori, Milano, 2000
- Simone R. *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari, 2000
- Valenti R. *L'informatica per la didattica del latino*, Loffredo, Napoli, 2000

---

<sup>148</sup> Per la visione del cd-rom cfr. <http://umberto.hermescuole.it>

<sup>149</sup> Calvino I. *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano, 1995 pag.7

<sup>150</sup> Calvino I. *op. cit.* pag.9

Giovanna Sommella

## UNA SCUOLA MULTIMEDIALE INNOVAZIONE TECNOLOGICA E PROCESSI FORMATIVI

### 1. *Una questione difficile*

In questi anni la scuola italiana è stata investita da profonde modifiche soprattutto per la forte spinta propulsiva delle leggi di riforma e delle Nuove Tecnologie. Leggi, regolamenti, orientamenti hanno reso possibile una scuola nuova, diversa, una scuola autonoma, in parte, anche se permangono molti vincoli e molti fattori determinanti che sono ancora stabiliti a livello centrale, lasciando pochi margini di azione alle autonomie scolastiche. Il cammino è lungo, ma qualche passo è stato fatto con la finalità di rendere le istituzioni scolastiche più vicine alle esigenze del territorio e dare la possibilità alle famiglie di scegliere tra una offerta formativa sempre più ampia e concorrenziale a tutto vantaggio della qualità. Oltre all'autonomia, altro fattore determinante sono le Nuove Tecnologie, che stanno producendo notevoli mutamenti nella società e nella vita di tutti i giorni. La scuola si è posta l'obiettivo di insegnare le tecniche per impiegare questi nuovi mezzi considerati da molti indispensabili nella vita di relazione, nelle attività di svago, nello studio, nel lavoro, in una società sempre più connotata dalla velocità di trasferimento di informazioni, dalla immediatezza della conoscenza dei fenomeni e dal rischio che provocano scambi di informazioni facilmente così accessibili, se si pone mente all'uso che a volte i giovani fanno dei cellulari e del web.

È chiaro che in campo educativo l'informazione-comunicazione, soprattutto televisiva, occupa un grande rilievo. Radio, telefono e televisione potenziano i canali percettivi e cognitivi della vista e dell'udito, mentre i computer e Internet hanno introdotto una nuova dimensione della conoscenza, per la quale non solo è possibile decodificare segni fonetici per risalire a frasi, concetti e immagini, ma anche cogliere in un solo colpo una enorme quantità di informazioni tanto da poter esserne travolti. A questo punto si ravvede un triplice scenario: coloro che sono in grado di trarre i migliori benefici da questa massa di informazioni, quelli che per motivi sociali e culturali sono completamente esclusi dall'accesso alla rete e quelli che, pur potendovi accedere, mancano di una cultura e di una capacità adeguate per poter attingere alle informazioni di cui necessita la costruzione del proprio sistema cognitivo. In questa foresta comunicativa, il soggetto medio tende a perdersi, protratto verso una regressione ed una elementarizzazione conoscitiva<sup>151</sup>. Il cambiamento tecnologico è tutto sommato di portata inferiore rispetto al cambiamento semiotico e psicologico che si accompagna ad esso. Mutano le condizioni materiali della comunicazione e della conoscenza, ma assieme a queste mutano le forme del sapere umano. Televisione e computer non sono semplici macchine, ma apparati di conoscenza, metafore di un nuovo regime mentale caratterizzato da fluidità, contaminazione, interattività<sup>152</sup>.

---

<sup>151</sup> Fragnito R. *Le contraddizioni della società della conoscenza* in AA.VV., *Processi formativi e tecnologie del sapere*, Edisud, Salerno 2004, p. 21.

<sup>152</sup> Cfr. Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari 2004.

Prima della Legge n° 53 del 2003, più nota come Riforma Moratti, già il documento della Commissione dei Saggi, sottolineava la sfida posta dalle nuove tecnologie che “possono essere viste come veicoli, oppure come ambienti di formazione dell’esperienza e della conoscenza. Nel primo caso il loro apporto sarà puramente strumentale: permettono di risparmiare tempo, e risorse finanziarie, ma non incidono sulla qualità culturale dell’insegnamento e dell’apprendimento. Nel secondo caso il ruolo tenderà ad essere ben più impegnativo, anche se soprattutto sul piano epistemologico”<sup>153</sup>. Ancor prima, quasi un ventennio fa, la filosofia per l’utilizzo didattico del computer si basava su alcuni aspetti più elementari: imparare il computer, studiare cioè come è fatto, come funziona. Imparare ad usare i programmi applicativi, i linguaggi di programmazione; imparare con il computer; imparare ad imparare (a conoscere, a pensare...).<sup>154</sup> “Sul computer sono state studiate le più importanti teorie della mente umana negli ultimi venti anni. I linguaggi di programmazione più avanzati rappresentano, inoltre, uno «spaccato» del modo di pensare degli scienziati. Il computer può essere utilizzato per imparare a pensare “*tout court*”<sup>155</sup>.

L’interfaccia tecnologica, di certo, non risolve il problema conoscitivo poiché le competenze tecniche servono comunque per realizzare un preciso dialogo tra l’utente e il mezzo. L’universo dei saperi che trasmette ogni tipo di supporto per la divulgazione o la raccolta di informazioni ha una sua diversa angolazione. Gli elementi caratteristici di un determinato tipo di comunicazione legato ad un certo tipo di tecnologia «costituiscono l’enciclopedia del mezzo e del suo utente, la base su cui essi interagiscono. L’enciclopedia della televisione è diversa dall’enciclopedia del libro: verso la prima il soggetto chiede intrattenimento e informazione, più raramente conoscenze rigorose di tipo specialistico, che invece può trovare nella carta stampata. Nel primo caso il suo approccio alla conoscenza è di tipo globale, nel secondo di tipo analitico»<sup>156</sup>. Chiaramente la predominanza soprattutto nelle giovani generazioni degli strumenti informatici sul libro pone domande inquietanti sul futuro del libro. Morirà? E la scrittura? Per quanto riguarda il primo quesito possiamo dire che anche i ragazzi che vantano un discreto successo scolastico dedicano, come si rileva dai dati di una recente ricerca, ventisei minuti al giorno alla lettura e centotré alla televisione; invece, per quanto riguarda la scrittura, l’uso ormai diffusissimo di e-mail, di sms e di mms, chat, forum ha portato a un incremento di questa, ancor meglio, della conoscenza e dell’uso delle lingue straniere.

La scuola in questo contesto di affollamento iconico deve rappresentare la banca della memoria per stimolare l’immaginazione produttiva e guardare al presente attraverso il filtro della memoria. Anche il ruolo del docente è di rilevante importanza; solitamente questo, educato alla cultura tipografica e lineare del libro, dovrà confrontarsi con gli alunni cresciuti o in fase di crescita all’interno di una cultura “multimediale a rete”. In altre parole, le Nuove Tecnologie, privilegiando un apprendimento senso-motorio o percettivo-motorio, possono entrare in conflitto con un apprendimento simbolico costruttivo proprio della tecnologia del libro. Siamo di fronte ad un nuovo docente che per cambiare deve imparare e far imparare. Per alcuni docenti le resistenze sono radicate e di ordine culturale, a volte collegate al timore di non essere all’altezza e di non saper gestire gli strumenti o le eventuali problematiche connesse<sup>157</sup>.

---

<sup>153</sup> Cfr. *I contenuti essenziali per la formazione di base*, Documenti della Commissione dei Saggi, 1997.

<sup>154</sup> Cfr. Corsi G., *A scuola con il personal computer. Hardware, linguaggi, software*, Giunti Lisciani, Teramo 1991.

<sup>155</sup> Cfr. La Riccia G., *Imparare con il computer*, Maggioli, Rimini 1986.

<sup>156</sup> Maragliano R., *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari 1994, p. 78.

<sup>157</sup> Cfr. Spini M. Bonavitacola E., *Iper@lfabeti*, La Scuola, Brescia 2002.

A questo punto ci chiediamo in che misura i *media* sono presenti tra le mura scolastiche; che cosa hanno provocato o cosa ancora potrebbero provocare in ambito metodologico quando li si assuma come mediatori dell'esperienza cognitiva e motivazionale. Un primo aspetto da chiarire è come mettere in relazione la didattica e i *media*. Gli inglesi usano il termine di *media education*, intendendo l'opportunità di adottare questi strumenti come elementi dell'azione didattica. Nella lingua italiana il termine *media education* può essere interpretato in vari modi e cioè: insegnamento *con i media*, *sui media* e *dentro i media*. Ad ogni accezione corrisponde un preciso orientamento teorico. Con la terminologia «insegnamento con i *media*» l'impiego delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione come sussidi che aiutano nell'attività di insegnamento. Spesso oggi si trovano utilizzazioni del genere in special modo nel campo della matematica, delle lingue, della musica. Lo stesso vale per Internet, che rappresenta un serbatoio per "costruire" tesine o ricerche scolastiche. L'impiego così pensato dei *media* come ausili "neutri" rappresenta da un lato il rifiuto o l'incapacità di pensare che le tecnologie concorrano alla costruzione della cultura, del sapere, del pensiero tanto da modificare le strutture principali dell'apprendimento, dall'altro il radicato predominio del libro come mediatore assoluto del sapere. Il settore rappresentato dalla seconda formula «insegnamento sui *media*» ha fatto di questi un vero e proprio oggetto di insegnamento o una materia a sé stante dentro il curriculum di un alunno o in relazione ai percorsi formativi di un docente. Ormai non possiamo più restare chiusi in queste due semplificazioni sul concetto di *media education*, non è più possibile: oggi i *media* sono ambiti di azione fondamentali che interagiscono tra loro formando un sistema che contribuisce a costruire il tessuto dell'esperienza. Molti studi, particolarmente anglosassoni, hanno posto l'accento sul concetto di *medium* come agente e come processo della costruzione individuale e sociale della cultura<sup>158</sup>. «I *media* sono normali, sono una presenza costante nella nostra vita quotidiana, mentre ci spostiamo dentro e fuori da uno spazio mediale, da una connessione mediale all'altra, dalla radio al giornale, al telefono, dalla televisione allo stereo a Internet, in pubblico e in privato, da soli e con gli altri. I *media* filtrano e incorniciano realtà quotidiane attraverso le loro rappresentazioni uniche e molteplici, offrono pietre di paragone e punti di riferimento per la conduzione della vita di tutti i giorni, per la produzione e il mantenimento del senso comune. Ed è su questo aspetto, su ciò che passa per senso comune, che occorre basare lo studio dei *media*: si deve essere in grado di pensare alla vita che conduciamo come un processo di continua definizione cui è necessaria la nostra partecipazione attiva. I *media* hanno offerto parole e idee per esprimerci non in quanto forze disincarnate che agiscono contro di noi mentre ci occupiamo delle nostre faccende di tutti i giorni, ma in quanto parte di una realtà alla quale partecipiamo, che condividiamo e che manteniamo giorno per giorno attraverso i nostri discorsi e le nostre interazioni quotidiane»<sup>159</sup>. È un sentiero senza ritorno: ormai i *media* ci appartengono e svolgono continuamente la loro funzione di mediazione con noi e con le cose. Questo concetto di mediazione sembra molto interessante, in quanto esso permette di uscire dalla rigida divisione che associa il concetto di comunicazione di massa a quello di omologazione e di controllo. La molteplicità delle forme di mediazione possibile insieme con la compresenza di differenti *media*, in cui tutto si unisce e convive reciprocamente, non può che dare vita a punti di vista diversi e originali.

<sup>158</sup>Cfr. Silverston R., *Perché studiare i media?*, Il Mulino, Bologna 2002.

<sup>159</sup> Ibi pag. 24

Le esperienze realizzate nei *media*, come si diceva prima «dentro i *media*», sono concrete e non solo per la loro fisicità, ma perché contribuiscono alla costruzione dell'identità e del senso di realtà attraverso l'utilità, la condivisione, le relazioni interpersonali intrecciate. Quindi tutti i *media*, e anche ovviamente il libro, concorrono a costruire la realtà di ogni individuo e di ciascuna comunità, tutte le esperienze realizzate con l'ausilio dei *media* sono reali; anche il libro, che è ritenuto dai più garante di verità e di oggettività, in questa ottica riacquista la sua prerogativa di soglia verso il mondo meraviglioso della fantasia. La distinzione realtà-finzione non è più possibile. Un medesimo sapere viene messo in forma in modi differenziati e compresenti<sup>160</sup>.

Allora via libera a tutte le forme possibili di impiego dei *media* digitali per favorire l'apprendimento, ma senza perdere di vista la concretezza delle esperienze che facciamo grazie ad essi ridefinendo il nostro senso della realtà e comprendendo la sistematicità e la reciprocità dell'azione di questi strumenti, che sono capaci di abbattere gerarchie ed esclusioni tra i campi diversi del sapere e dell'esperienza umana.

Nell'immediato futuro si profilano diverse modalità di apprendere e metodologie didattiche innovative, di cui è bene cogliere gli aspetti positivi, valorizzandone l'uso senza rinunciare al massimo rispetto per ciascun individuo, per le caratteristiche cognitive, esperienziali e comunicative di ogni uomo.

---

<sup>160</sup>Cfr. *Percorsi nella didattica*, in Maragliano R., *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari 2004, p. 180 e segg.

*Parte terza Media education*

**Roberto Giannatelli**

## **MED: VIAGGIO NELLA MEDIA EDUCATION IN ITALIA**

*Tutto è nato all'insegna di don Bosco educatore e comunicatore. Eravamo alla vigilia del centenario della morte di san Giovanni Bosco (1988). Il Rettor Maggiore dei Salesiani, don Egidio Viganò, aveva chiesto al Rettore dell'UPS, don Roberto Giannatelli, di pensare a un'iniziativa accademica nell'Università salesiana capace di attualizzare il carisma del Santo Fondatore. Dopo una laboriosa gestazione, è nato l'ISCOS (Istituto di Scienze della comunicazione sociale), ora Facoltà con i tre cicli del baccalaureato, licenza e dottorato di ricerca; e nell'ambito dell'ISCOS, già a partire dal settembre 1991, sono iniziate le prime esperienze di media education. Nel febbraio 1996 il gruppo dei pionieri media education in Italia (Gianna Cappello, Leandro Castellani, Angela Castelli, Vittorio De Luca, Roberto Giannatelli, Guido Michelone, Pier Cesare Rivoltella, Cesare Scurati, Carlo Tagliabue, Piero Trupia e Adriano Zanicchi) hanno deciso di rendere permanente il network che si era creato tra ricercatori, professionisti dei media ed educatori attraverso la fondazione del MED-Media education, Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione (sito: [www.medmediaeducation.it](http://www.medmediaeducation.it)), accreditata dal MIUR per la formazione degli insegnanti con DM del 23 settembre 2003.*

Il MED si prepara a celebrare il decennale della sua fondazione (28 febbraio 1996 - 3 e 4 marzo 2006) con un convegno internazionale che vedrà convenire a Roma alcuni dei principali esperti italiani ed europei della *media education*. Si farà un bilancio del decennio e si indicheranno le prospettive per la continuazione dell'esperienza. Nella fase conclusiva del Congresso interverranno il prof. Mario Morcellini, Preside della Facoltà di Scienze della comunicazione dell'Università La Sapienza di Roma e il prof. Pier Cesare Rivoltella, Ordinario di tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento presso l'Università Cattolica di Milano, rispettivamente presidente e vicepresidente del Comitato scientifico del MED, per uno sguardo di sintesi e per indicare una prospettiva per l'impegno dell'associazione nel prossimo futuro.

Che cosa è realmente avvenuto in questi dieci anni attorno al MED e con il MED? Perché la *media education* (ME) si è affermata così rapidamente in Italia recuperando gli anni di una lunga assenza dallo scenario internazionale? Perché il MED e perché la *media education*?

Vorrei tracciare alcune linee interpretative di questa breve storia, in attesa di documentare il «viaggio» del MED in un volume di ampio respiro.

### *1. La media education sbarca in Italia*

L'espressione *media education* non è piaciuta all'inizio ad alcuni colleghi delle università italiane. Perché proporre un nome nuovo? E perché riferirsi al mondo anglosassone quasi favorendo lo «sbarco angloamericano»<sup>161</sup> nel nostro Paese, quando avevamo al nostro attivo esperienze di educazione all'audiovisivo già consolidate e autori

---

<sup>161</sup> R. Giannatelli, *La media education sbarca in Italia*. In: L. Masterman, *A scuola di media*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 111-120.

come Bertolini, Galliani, Laeng, ecc. universalmente riconosciuti come pionieri in questo nuovo campo dell'educazione?<sup>162</sup>

Con Pier Cesare Rivoltella, fondatore del MED, abbiamo avuto la consapevolezza, fin dagli inizi, di «inserirci in un solco già tracciato»; e tuttavia, partecipando ai congressi internazionali di media education, era cresciuta in noi la convinzione di dover portare in Italia non solo una parola nuova, ma una prospettiva più ricca e originale nella relazione media-giovani-educazione.

Il termine media education<sup>163</sup> appare sullo scenario mondiale all'inizio degli anni '70. L'Australia è tra le prime nazioni a proporre la ME come curricolo scolastico, preceduta, almeno come dibattito, dalla tradizione inglese fin dagli anni '30.<sup>164</sup>

L'Unesco si è fatto promotore di questa «nuova frontiera» dell'educazione con la dichiarazione di Grunwald del 1982, il Colloquio internazionale di Toulouse dell'anno 1990 e altri interventi di più ampio respiro come il convegno *Les jeunes et le médias, demain* (Parigi, 1997).

È stata significativa la *Dichiarazione di Grunwald*: «Piuttosto che condannare o esaltare l'indubbio potere dei media, noi dobbiamo accettare il loro significativo impatto e la loro penetrazione nel mondo intero come un fatto indiscutibile ed anche apprezzare la loro importanza come un elemento della cultura del nostro tempo. I sistemi politici ed educativi dovranno essere consapevoli del loro obbligo di promuovere nei cittadini una comprensione critica del fenomeno della comunicazione moderna».

Le *Nuove direzioni* della ME per gli anni '90 date dall'Unesco a Toulouse nel 1990 hanno ulteriormente orientato il lavoro degli educatori e dei ricercatori: occorre studiare i media non isolatamente ma come un sistema coerente; si devono approfondire gli studi sull'audience e la ricezione; è necessario incrementare la cooperazione tra i professionisti dei media e gli educatori; promuovere la cittadinanza come obiettivo della ME perché esiste uno stretto rapporto tra media-educazione-democrazia.<sup>165</sup>

A partire dal 1990 vengono organizzati diversi congressi internazionali di ME dove i *media educator* acquisiscono la coscienza di non essere isolati, ma di costituire un grande movimento internazionale<sup>166</sup>

Una chiara conferma dello sviluppo del movimento dei media educator si è avuta al *Summit 2000 on media education* di Toronto. Il Summit ha avuto luogo nel Canada, nazione ove la ME ha avuto un felice sviluppo in una ammirevole sinergia tra istituzioni, università e insegnanti. Fin dagli anni '80 sono stati preparati i programmi nazionali della media education, si è favorito il nascere dell'associazionismo degli insegnanti-media educator (si tratta dell'*Association for Media Literacy* con sede a Toronto), si sono pubblicate

---

<sup>162</sup> Vedi il documentato studio di L. Galliani, *Note introduttive. Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media*, «Studium educationis», 2002, n. 3, pp. 563-576.

<sup>163</sup> Per una visione di sintesi, vedi: R. Giannatelli, *Media education*. In F. Lever, P.C. Rivoltella e A. Zancchi (a cura di), *La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche*, Elledici-Rai Eri-LAS, Roma, 2002, pp. 722-727.

<sup>164</sup> Per un aggiornamento sui problemi della media education: D. Buckingham, *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*, London, Blackwell, 2003 (in traduzione presso l'editrice Erikson di Trento).

<sup>165</sup> C. Bazalgette, E. Bevort e J. Savino, *New directions. Media education worldwide*, London, British Film Institut-Clemi-Unesco, 1992.

<sup>166</sup> D. Sagayaraj, *Media education as addressed by the international Congresses for Communication within the period 1990-2000* (tesi di dottorato), Roma, Università Pontificia Salesiana, 2003.

testi e sussidi didattici per gli insegnanti, si sono coinvolte le università per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.<sup>167</sup>

Nei primi congressi internazionali sulla media education, mi sono presentato come persona privata (Guelph-Toronto, 1992 e La Coruña, Spagna, 1995), ma a partire dal congresso di Parigi del 1997, promosso in collaborazione con l'Unesco, e successivamente a Toronto (2000) e Rio de Janeiro (2004), ho potuto partecipare con una delegazione dell'Associazione MED-Media education

Dai lidi esteri il MED è tornato in Italia riconfermato sulla validità delle scelte fatte e sull'opportunità del termine adottato di media education.

In più sedi (e cioè nei corsi accademici, nei congressi e nelle pubblicazioni) ho cercato di illustrare il significato di questa espressione: *media education* indica un'attività, educativa e didattica, finalizzata a sviluppare negli alunni una nuova *competenza mediale e comunicativa*, cioè una comprensione critica circa la natura e le categorie dei media e le tecniche da essi impiegate per costruire messaggi e comunicare. ME indica anche la capacità dell'alunno a produrre testi, utilizzando i linguaggi e le tecnologie dei media. Si è così aggiornato il «leggere e scrivere» della scuola tradizionale coniugandolo con la nuova cultura dei media.

Il termine inglese di *Media education*, come quello tedesco di *Medienerziehung*, si presta meglio di altri usati nelle lingue latine (come: *educazione ai media*, *éducation à l'actualité*, *educación para los medios*, *lectura critica*, ecc.) per indicare, in modo diretto e sintetico, il rapporto tra il mondo antico dell'educazione e quello nuovo della comunicazione mediale.

La media education di riferisce sia all'«educazione *con* i media», considerati come strumenti da utilizzare nei processi educativi generali, sia all'«educazione *ai* media», con riferimento alla comprensione critica dei media, intesi non solo come strumenti, ma come linguaggio, risorsa, ambiente e cultura. ME può anche riferirsi a un terzo livello di «educazione *per* i media» rivolto alla formazione dei professionisti dei media.

Pier Cesare Rivoltella ha proposto una definizione di ME che si pone all'incrocio tra scienze dell'educazione e scienze della comunicazione: la ME è «quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo».<sup>168</sup> Mentre Damiano Felini, ispirandosi a una diversa chiave di lettura della comunicazione nel mondo dell'educazione, definisce *pedagogia dei media* «quell'area della pedagogia che, in termini interpretativi e progettuali, si occupa di studiare il campo delle relazioni intercorrenti tra educatore, educando e strumenti/linguaggi mediali».<sup>169</sup>

Come si vede, entrambe le definizioni fanno riferimento alle scienze che studiano i media e l'educazione. La sfida è quella di ottenere una interazione di entrambe in modo da illuminare e guidare l'azione degli educatori in un coerente progetto educativo.

## 2. 28 febbraio 1996: nasce il MED

Come si è ricordato, il 28 febbraio 1996 un gruppo di ricercatori, professionisti dei media ed educatori ha costituito di fronte al notaio Tuccari di Roma, l'associazione

---

<sup>167</sup> J. Pungente, *The second spring: Media education in Canada's Secondary School*, «Canadian Journal of Education», 1993, n. 1, pp.47-60.

<sup>168</sup> P.C. Rivoltella, *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Roma, Carocci, 2001, p. 37.

<sup>169</sup> D. Felini, *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi, sviluppi*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 17.

culturale *MED-Media education* senza fini di lucro (statuto del MED, art. 1; il testo è scaricabile dal sito: [www.medmediaeducation.it](http://www.medmediaeducation.it)).

Il primo gruppo dei *media educator* italiani si era formato attorno ai percorsi di media education che i proff. R. Giannatelli e P.C. Rivoltella avevano sperimentato all'interno del neonato Istituto di Scienze della comunicazione dell'Università Pontificia Salesiana e con la partecipazione di quattro scuole medie di Roma e Milano. Il volume «Teleduchiamo» (Torino-Leumann, Elledici, 1994) e il successivo «Le impronte di Robinson» (Torino-Leumann, Elledici, 1995) hanno reso pubblica un'esperienza che era rimasta circoscritta, in un primo tempo, nell'ambito dell'Università Salesiana. Fin dai suoi inizi, la proposta è apparsa nuova, utile e originale sullo scenario dell'educazione e della pedagogia italiana, capace di interessare sia le scienze dell'educazione che quelle della comunicazione.

Il MED si è trovato così nella felice occasione di interagire con le Facoltà di scienze della formazione (come quella dell'Università Cattolica di Milano e in modo particolare del suo leader storico, il prof. Cesare Scurati) e con le Facoltà di scienze della comunicazione, come quella dell'Università Salesiana e dell'Università La Sapienza di Roma, attraverso il dinamico Direttore del Dipartimento di Sociologia e comunicazione, il prof. Mario Morcellini, ora Preside della Facoltà di scienze della comunicazione della medesima Università.

Con la Facoltà di scienze della formazione della Cattolica di Milano, nell'anno accademico 1999-2000, il MED ha promosso il primo *Master/Corso di perfezionamento in media education*, e da questo vivaio di media educator sono usciti i primi valorosi collaboratori della nostra associazione (Lucio D'Abbicco, Damiano Felini, Beate Weyland...). Con il Dipartimento di Sociologia e Comunicazione, i rapporti di collaborazione si sono fatti sempre più intensi grazie al convincimento del suo Direttore che «la media education conviene» anche nei territori della Facoltà di scienze della comunicazione, anche per dare nuove prospettive professionali ai suoi laureati.

Il MED si è affermato in breve tempo nello scenario universitario ed educativo italiano. È lecito ora interrogarsi sulle ragioni del suo successo, sui fattori che ne hanno favorito l'affermazione, sugli «elementi magici» che l'hanno reso vincente.

Alcuni anni fa, ho invitato il prof. Pier Cesare Rivoltella a ritornare nell'aula storica dove è iniziata l'avventura dell'ISCOS ed anche del MED. L'occasione era data dall'apertura di un corso di educazione ai media destinato a insegnanti della città di Roma. Conoscendo la bravura del mio collega, gli ho chiesto di fare *memoria delle origini della media education in Italia*. La testimonianza del prof. Rivoltella è stata registrata e pubblicata sul notiziario dell'associazione «Intermed». <sup>170</sup> Riprenderò ora alcuni elementi significativi della sua testimonianza.

Il prof. Rivoltella ha puntualizzato quattro fattori che hanno favorito il successo del MED e della media education in Italia:

- «In quegli anni la parola *media education* non evocava più di tanto, anche se di esperienze pedagogiche e didattiche con i media ne avevamo conosciute parecchie sia a livello di ricerca sia a livello di sperimentazione nella scuola. Il problema era che quelle pratiche di ricerca erano prevalentemente di pedagogisti che saltuariamente si erano occupati anche di media, ma sempre da un punto di vista strettamente pedagogico [...]. E nelle pratiche scolastiche esistevamo ugualmente i problemi che conosciamo: interventi sporadici, legati spesso al carisma di qualche

---

<sup>170</sup> P.C. Rivoltella, *All'origine della media education in Italia*, «Intermed», ottobre 2003, pp. 14-15.

insegnante leader; pratiche prive di documentazione, ecc. Ecco perché la parola *media education* risuonava come *un verbo nuovo*».

- Secondo fattore: «l'importanza di essere gruppo e di fare movimento; o per dirla con terminologia oggi più aggiornata, l'importanza del *network*, di fare rete [...]. Non è un caso che la metodologia di ricerca e di intervento più frequentata nella ME è la ricerca-azione [...]. L'associazione MED nasce con questa idea: *creare una rete* di esperienze e di persone. E quando ritorno annualmente a Corvara per la *Summer School* e trovo lì, attorno a un tavolo, professori di educazione e di comunicazione che provengono da un capo all'altro dell'Italia, di estrazione laica e di estrazione cattolica, che si ritrovano a ragionare sulla ME come vecchi amici... quella è una riprova che la logica del *network* ha funzionato».

- Terza linea di forza: «tenere sempre *uniti la teoria e l'intervento operativo*. È difficilissimo chiudersi in un osservatorio accademico disincarnato se ci si occupa di temi che riguardano l'educazione. Come posso io ragionare di educazione descrivendo le pratiche didattiche dal di fuori? [...]E d'altra parte l'altro rischio è quello di appiattirsi sulla prassi, il bricolage fatto di spontaneismo e improvvisazione, senza fondamenti teorici. La partita vincente è quella di giocare il discorso sui due versanti: tenere la teoria allacciata con la prassi, l'intervento con la riflessione, la cognizione con la metacognizione».

- «L'*apertura internazionale* ha fatto il testo... Ricordo che quando nel 1997 siamo andati (come MED) a Parigi per il forum internazionale *Les jeunes et les médias, demain*, non c'era spazio per un italiano nel panel dei lavori. La *media education* italiana pareva inesistente. Oggi, a distanza di qualche anno, l'Italia ha riempito quella casella vuota, ed è stato sicuramente merito di una volontà di esserci a livello internazionale».

Concludendo, mi sembra di poter affermare che il MED ha avuto la fortunata sorte di essere nato bene: per la ricchezza delle persone che ne facevano parte (a iniziare dai «soci fondatori») e per alcune scelte che l'hanno posto sul giusto binario. Ugualmente determinante, per il suo successo del MED, è stata l'ispirazione che il MED ha ricevuto, nei suoi inizi, dal prof. Len Masterman, *leader* mondiale del movimento dei *media educator*.

### 3. Che cosa Len Masterman ha dato al MED

Ho incontrato Len Masterman alla *Second Conference* dei *media educator* canadesi che si è tenuta a Guelph (Toronto) nel maggio 1992. Nell'anno precedente mi era stato consegnato il suo libro *Teaching the Media*<sup>171</sup> durante la mia visita al *Center for Media Literacy* di Los Angeles. La persona benemerita che mi omaggiava il libro di Masterman era la direttrice del centro, Elisabeth Thoman, che in quella occasione si era presentata a me in veste... «profetica». «Questa sarà la tua bibbia», mi aveva detto e in realtà così è avvenuto! Len Masterman è stato il mio ispiratore, e lo è stato anche per molti soci del MED

Due anni fa mi sono rivolto a Masterman: «Sei realmente tu il 'padre' della *media education* o devo... cercarne un altro?»

Masterman, con la sua abituale sollecitudine e ironia, mi inviava la seguente risposta:

---

<sup>171</sup> L. Masterman, *Teaching the media*, Comedia; London, 1985 (successive ristampe presso Routledge); *Media education in 1990s' Europe*, Strasbourg, Council of Europe, 1994.

«Non sono sicuro circa le origini della *media education*. Come per i *media studies*, il termine è stato in circolazione per un lungo periodo di tempo. Quello che posso rivendicare è di essere stato probabilmente la prima persona che ha definito i due termini nel modo che ora è universalmente riconosciuto, e nuovamente insisto che i media devono essere studiati in un modo serio e come una disciplina. Il loro studio ha bisogno di essere organizzato attorno a concetti-chiave, principi e idee, oltre che ai loro contenuti. *Teaching the media* (1985) è stato, così io credo, il primo libro che ha difeso questa forma di studiare i media che andava oltre i semplici esercizi attorno a film, pubblicità, televisione, radio, ecc. e che ricercava quelli che erano gli elementi comuni a tutti i media. È stato anche il primo libro che ha sostenuto una *media education across the curriculum*, come una forma sistematica di studio» (lettera del 21 gennaio 2003).

Recentemente una collaboratrice del MED, Laura Di Nitto, consulente di RAITRE Bambini, su mio invito, si è recata a Liverpool per intervistare Len Masterman. Riporto qui alcune testimonianze tratte dall'intervista che si può leggere integralmente sul notiziario «Intermed» (dicembre 2004).

Quando Masterman ha iniziato a insegnare i media nelle scuole inglesi, il problema che si poneva era quello di dare un senso a una materia che appariva così vasta ed eterogenea. Ad esempio, la televisione è un medium che combina insieme le funzioni del cinema, del teatro, dello sport, dei giornali... Masterman ha trovato nel semiologo francese Roland Barthes (*Mithologies*, tradotta in inglese negli anni '70), la chiave di risposta alla sua domanda: le diverse forme dei media e della cultura popolare (dallo *wrestling* allo *striptease*...) hanno in comune il loro essere «costruzioni» e «rappresentazioni» di una realtà che per essere compresa ha bisogno di essere decostruita. Il primo studio di Masterman è sulla televisione (*Teaching about television*, London, McMillan, 1980, ora alla ventesima edizione): la tv non è una «finestra aperta sul mondo», non è un mezzo «trasparente»; è piuttosto un medium artefatto che «rappresenta» il mondo secondo precisi interessi economici, ideologici e politici.

Questo principio regola non solo la produzione della televisione, ma di tutti i media. Gli alunni devono imparare a decostruire, «smontare» i media per capire la loro «verità». I media, infatti, per loro natura «mediano» la realtà, non offrono la realtà nella sua verità. Quindi studiare i media, è innanzitutto studiare come essi «rappresentano il mondo».

La nozione di rappresentazione è centrale nello studio dei media. Per fare un esempio, alla televisione i ragazzi non hanno a che fare con la guerra in Iraq, ma con il modo con cui la guerra in Iraq è rappresentata; non con le donne del nostro tempo, ma con una loro «rappresentazione» interessata, ecc.

Nel momento in cui si studiano le «rappresentazioni» dei media, devono porsi domande come queste: chi ha prodotto questo programma e per quale scopo? con quale linguaggio? quali significati vengono fatti passare? per quale *audience* è stato preparato? quali valori sono alla base della comunicazione mediale?

Queste domande costituiscono il punto di partenza del *framework* che Masterman offre all'educatore per il lavoro sui media e che è alla base del *Curriculum statement* che il British Film Institute ha proposto per le scuole primarie inglesi.<sup>172</sup>

Il primo metodo per lo studio dei media è pertanto l'*analisi*, cioè la scomposizione dei testi mediali secondo i metodi e gli strumenti che offre la semiotica. Si tratta di un passaggio obbligato per sviluppare nei ragazzi il senso critico. I media, dalla tv ai giornali,

---

<sup>172</sup> C. Balzalgette (a cura di), *Primary Media Education. A Curriculum Statement*, London, British Film Institut, 1989.

sono dotati di un grande potere ideologico, connesso con la loro apparente trasparenza. La media education forma lo spirito critico dei ragazzi mostrando che i media sono opachi: non ci forniscono la realtà, ma una loro rappresentazione della realtà.

Un altro metodo della ME, è quello della produzione. Se i ragazzi vogliono conoscere come funzionano i media, devono necessariamente mettersi nella situazione di chi li produce; frequentare «la bottega» dei professionisti. «Leggere e scrivere», analisi e lavoro pratico, sono le due anime del metodo della ME.

Il risultato che si vuole ottenere è il «cittadino» alfabetizzato, cosciente, attivo, critico, sociale, creativo.<sup>173</sup>

La posta in gioco della media education è pertanto grande. «Vale la pena» impegnarsi per essa. Si tratta del futuro delle nostre libertà e delle nostre democrazie.

#### 4. Il "viaggio" del MED in Italia

Ripercorrere il «viaggio» del MED in Italia, significa in prima istanza ripercorrere le *Summer School* di media education che il MED ha organizzato ogni anno a Corvara in Val Badia già negli anni delle prime esperienze nelle scuole italiane. L'elenco dei temi trattati durante la scuola estiva dell'associazione, è già di per sé significativo:

- La tv e i ragazzi (1992)
- Televisione e scuola: strutture narrative e valori nella fiction televisiva (1993)
- Mass media, cultura popolare, curriculum scolastico (1994)
- Cinema: luogo di educazione (1995)
- Media, scuola, famiglia (1996)
- Educazione e comunicazione a confronto (1997)
- Programmi scolastici e proposte di media education (1998)
- Metodi di ricerca, di analisi e progettazione nella ME (1999)
- Ricerca-azione e valutazione nella ME (2000)
- Media education e nuovi cicli scolastici (2001)
- Laboratorio di metodi e tecniche di ME (2002)
- La ricerca nella media education (2003)
- Media, etica, società (2004)
- La competenza mediale tra scuola ed extrascuola (2005).

Ma non solo i temi trattati, sono stati interessanti e utili. A Corvara si è approfondito *un metodo di formazione* degli insegnanti che si è dimostrato vincente: dare molto spazio ai

<sup>173</sup> J. Martínez de Toda, *Metodología evaluativa de la Educación para los medios*, Roma, Università Gregoriana, 1998.

laboratori (di fotografia, produzione video, fumetto e cartone animato, giornalismo, multimedialità, ecc.) senza sottrarsi al confronto con i problemi teorici dei media e della media education.

A Corvara sono convenuti gli «stati generali» del MED che per otto-dieci giorni si sono trovati in una *full immersion* di media education ad alto livello. E a Corvara si è creata una «rete» veramente unica in Italia: docenti universitari, professionisti dei media, educatori; persone provenienti dalle diverse regioni d'Italia e leader della ME all'estero.

Nell'ambiente «magico» di Corvara si è anche creata un'intesa e amicizia tra i media educator che ha dato origine a iniziative e sperimentazioni nelle diverse regioni italiane.

Fanno parte della nostra «storia» anche le numerose *pubblicazioni* che in qualche modo sono nate «in casa MED». Ricordo in modo particolare le opere che hanno segnato una svolta nella fondazione e giustificazione della media education in Italia:

- P.C. Rivoltella, *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Roma, Carocci, 2001; *Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, Brescia, La Scuola, 2005;
- D. Felini, *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, La Scuola, 2004;
- L. Di Mele (a cura di), *La ricerca nella media education*, Roma, Edizioni Ucsi-Iusob, 2004;
- M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

Sempre da parte dei soci MED e in continuità con le esperienze nate o realizzate «in casa MED», vorrei ricordare anche altre pubblicazioni che sono testimonianza della fecondità di un'idea. Provo a elencarne alcune, senza la pretesa di farne un elenco completo:

- V. Baldassare e L. D'Abbicco (a cura di), *La TV tra genitori e figli*, Lecce, Pensa Multimedia, 2004;
- G. Bechelloni e E. Sassoli (a cura di), *Inquietante presenza. Media education e dintorni*, Firenze, Mediascape edizioni, 2002;
- G. Cappello e L. D'Abbicco, *I media per l'animazione*, Torino-Leumann, Elledici, 2002;
- I. Cortoni, *Le frontiere della Media education in Italia. Uno sguardo sociologico, pedagogico e comunicativo*, Roma, Università degli studi La Sapienza, 2005;
- L. D'Abbicco, C. Ottaviano e A. Castelli, *I media in classe. Percorsi di media education*, Brescia, La Scuola, 2003;
- C. Ottaviano (a cura di), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, Milano, FrancoAngeli, 2001;
- A. Parola e B. Bruschi, *Figli dei media*, Torino, SEI, 2005;
- S. Salzano (a cura di), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture,,* Napoli, L'isola dei ragazzi, 2000;
- M.F. Tricarico, *Insegnare i media. Didattica della comunicazione nei programmi scolastici*, Santhià, GS Editrice, 1999;
- B. Weyland, *Media, scuola, formazione. Esperienze, ricerche, prospettive*, Bolzano, Edizioni Praxis, 2003.

Oltre alle pubblicazioni (e non è da dimenticare il notiziario *Intermed* che ha raccolto in dieci anni non solo la registrazione del «viaggio» del MED, ma anche contributi teorici di esperti italiani ed esteri), sono da ricordare alcune iniziative che hanno caratterizzato la crescita dell'associazione. Ne ricordiamo alcune: la partecipazione, come si è già ricordato, al primo master in media education dell'Università Cattolica di Milano (1999-2000) e al seminario di studio «Media educator: nuovi scenari dell'educazione, nuove professionalità» (Napoli, Istituto universitario Suor Orsola Benincasa, 2001), la convenzione con l'Università della Calabria e con il comune di Cosenza per progetti di ME (2003), la collaborazione con il centro culturale della S.Paolo di Cinisello Balasamo (Milano) e con la diocesi di Spoleto-Norcia per la formazione degli educatori religiosi a partire dal 2002, ecc. Nel 2002 il MED ha collaborato con l'associazione Zaffiria per realizzare la prima *convention* di Bellaria «Medi@tando» e ha promosso la sottoscrizione della «carta di Bellaria sull'educazione ai media e alle tecnologie nell'Italia nel nuovo millennio» (vedi *Intermed*, maggio 2002).

Un altro elemento della «storia» del MED, è la nascita delle *sedi regionali*:

- Piemonte: Alberto Parola (Torino):  
[alberto.parola@unito.it](mailto:alberto.parola@unito.it)
- Lombardia: Angela Bonomi Castelli  
(Milano): [ioanni37@yahoo.it](mailto:ioanni37@yahoo.it)
- Veneto: Rinalda Montani (Padova):  
[rinaldamontani@virgilio.it](mailto:rinaldamontani@virgilio.it)
- Umbria: Floriana Falcinelli (Perugia):  
[Floriana@unipg.it](mailto:Floriana@unipg.it)
- Lazio: Luciano Di Mele (Roma):  
[ludimele@tin.it](mailto:ludimele@tin.it)
- Campania: Isabella Lucchese  
(Napoli): [lucchese@unisob.it](mailto:lucchese@unisob.it)
- Calabria: Giovannella Greco  
(Cosenza): [giovannellagreco@libero.it](mailto:giovannellagreco@libero.it)
- Puglia: Lucio D'Abbicco (Bari):  
[ldabbicco@tin.it](mailto:ldabbicco@tin.it)
- Sicilia: Gianna Cappello (Palermo):  
[giannacappello@libero.it](mailto:giannacappello@libero.it)

I gruppi regionali del MED avviano iniziative in base ai bisogni del territorio e alle forze disponibili sul campo. Ad esempio, a Torino il MED opera all'interno della esperienze di «Telintendo» secondo un accordo stipulato tra RAI, Comune di Torino e Facoltà di scienze della formazione; nel Veneto le insegnanti del MED stanno portando avanti la ricerca-azione per la sperimentazione di un curriculum di ME nella scuola primaria (Progetto MENS); in Umbria, grazie alla presenza della prof.ssa Floriana Falcinelli, dell'Università di Perugia, si è potuta attuare una sinergia tra Università, IRRE e MED per la sperimentazione di percorsi di media education; nel Lazio si sono organizzati corsi per insegnanti della scuola di base a livello cittadino e nelle singole scuole; in Campania il MED opera in collaborazione con l'Istituto universitario Suor Orsola Benincasa e a Bari con l'Istituto Margherita (in collaborazione con le rispettive Facoltà di scienze della formazione); a Cosenza si è firmata una convenzione tra Università della Calabria, Comune di Cosenza e MED per attuare iniziative di formazione degli insegnanti della

regione e i tirocini degli studenti universitari della Facoltà di scienze della formazione; in Sicilia prendono avvio iniziative di formazione e sperimentazione che fanno riferimento alle Università di Palermo e Catania. La collaborazione tra MED e Università è una delle acquisizioni più significative del decennio.

I MED regionali si muovono in modo autonomo, trovando come momento di coordinamento e di verifica l'assemblea nazionale dell'associazione che si tiene a Roma nel mese di novembre di ogni anno, e la *Summer School* di Corvara nel mese di luglio. Altre verifiche e impulsi vengono dal Consiglio direttivo del MED formato da: Roberto Giannatelli (presidente), Gianna Cappello (vicepresidente), Lucio D'Abbicco (segretario nazionale), Pier Paolo De Luca (tesoriere), Angela Castelli, Luciano Di Mele, Alberto Parola (consiglieri).

Un impegno che l'associazione si è assunta a partire dal 2001, è la costruzione e la sperimentazione del *curricolo di media education* per la scuola primaria e secondaria di primo grado (*Progetto MENS*) di prossima pubblicazione.<sup>174</sup>

Un'estensione dell'azione del MED si è avuta con la promozione in alcune diocesi italiane dei *Laboratori per i nuovi linguaggi della catechesi*. Lo scopo è quello di preparare i catechisti a utilizzare il linguaggio dei media (della fotografia, del fumetto, della produzione video, del teatro e della musica, della multimedialità) per comunicare la fede ai giovani d'oggi. L'esperienza dei Laboratori si conclude nelle diocesi con un'iniziativa di sicuro successo: il *Festival della catechesi*.<sup>175</sup>

## 5. Bilancio e prospettive

Il racconto dell'esperienza del MED contiene già alcuni elementi per un bilancio. Abbiamo sottolineato gli aspetti positivi, ma vanno riconosciuti anche quelli problematici.

Un elemento critico più volte segnalato dal prof Mario Morcellini, è il mancato coinvolgimento delle istituzioni pubbliche come il MIUR. Ci siamo rivolti al Ministero con la proposta di introdurre un curricolo trasversale di media education nella scuola di base, ma senza successo.<sup>176</sup>

Dobbiamo riconoscere anche l'insufficiente visibilità dell'associazione sui media e nell'opinione pubblica italiana.

Il «sogno» del MED era quello di realizzare in Italia un'esperienza simile all'*Association for media literacy* del Canada o al Multirio di Rio de Janeiro per la formazione degli insegnanti e la produzione di materiale audiovisivo a sostegno della ME. E' rimasto un sogno nel cassetto? Il MED è certamente ricco di risorse umane, ma gli mancano alcuni supporti indispensabili a livello di strutture organizzative e di finanziamenti per consentire un salto di qualità a servizio del Paese e della scuola in modo particolare.

Ultimamente lo stesso statuto del MED è stato messo in discussione,<sup>177</sup> perché si avverte la necessità di passare dalla fase carismatica e informale degli inizi, a quella di una struttura istituzionale più stabile e autorevole.

---

<sup>174</sup> L. Di Mele, *Progetto Mens*, «Intermed», ottobre 2003, pp. 11-13.

<sup>175</sup> R. Giannatelli, *Cinque proposte al ministro Moratti sulla media education*, «Intermed», ottobre 2003, p. 1.

<sup>176</sup> R. Giannatelli, *Il primo Festival della catechesi in Italia*, «Catechesi», 2004, n. 4, pp. 3-10; *Una metodologia per formare i catechisti: i laboratori della comunicazione della fede*, «Catechesi», 2005, n. 5, pp. 3-9.

<sup>177</sup> P.C. Rivoltella, *Corvara 2001: una new age della media education in Italia?*, «Intermed», settembre 2001, p. 14-15; *La nuova coscienza ecumenica del MED*, «Intermed», dicembre 2003, p. 1.

Le risorse umane che il MED è riuscito a coinvolgere nei dieci anni della sua storia sono molte, ancora fresche e creative. In questi ultimi anni è diventata più numerosa ed effervescente la presenza dei giovani media educator, provenienti dai corsi di laurea e dai master in media education delle Università italiane.

Saranno i giovani a reinterpretare e a riproporre l'esperienza del MED nel secondo decennio della sua esistenza!

## PER UNA POSSIBILE CONVIVENZA TRA LARA CROFT E BIANCANEVE

### 2. I giochi

L'impatto dei videogiochi nell'universo infantile e adolescenziale è stato negli ultimi anni dirompente. Essi fanno parte di quella cultura informatica che dagli anni settanta in poi è entrata nelle pieghe della nostra quotidianità, introducendo quel processo di trasformazione che coinvolge non solo la tecnologia, ma l'intero vissuto esperienziale del bambino, tanto da farci chiedere se nel suo mondo ci sia ancora spazio e tempo e voglia di ascoltare, narrare o leggere le fiabe.

Possiamo dire che Lara Croft nell'immaginario infantile ha definitivamente soppiantato Biancaneve o Cenerentola? La cultura del "bit elettronico", che sottostà ai videogiochi, ha dunque inesorabilmente sostituito la "cultura del paralume", - bellissima metafora del Ferrarotti - che richiama il mondo fiabesco narrato dalla mamma o dalla nonna alla luce tenue di una lampada schermata.?

Queste domande non sono pleonastiche, visto che sul piano pedagogico-didattico si discute in che modo e in che misura sia possibile conciliare linguaggi apparentemente diversi, quale quello della fiaba e dei videogiochi, cercando di coglierne le precipue diversità e nel contempo la complementarità formativa.

Una prima considerazione a riguardo si riferisce proprio alla veloce e inarrestabile diffusione dei videogiochi. Si può ipotizzare che il segreto del loro successo risieda nel fatto che non si tratti solo di strumenti di intrattenimento, futile e periferico, ma di qualcosa di più e di diverso, che oltre ad interessare il mercato del divertimento, ha suscitato l'attenzione di molti studiosi e ricercatori, antropologi, psicologi, sociologi e, in particolare, pedagogisti, che guardano alla fenomenologia del videogiochi con sempre maggiore interesse, considerando che tutta la dimensione della multimedialità e della virtualità, fortemente presente nella paideia informale del nostro tempo, determina nell'uomo contemporaneo nuovi modi di "pensare", nuove "immagini di sé", nuove modalità di relazione con gli altri e con il mondo.

Il complesso di queste ricerche pedagogico-didattiche costituisce quello che è stato definito il "paradigma tecnologico della pedagogia", che si prefigura, dunque, come quell'insieme delle riflessioni sui media e sulle tecnologie, considerate *sub specie educationis*.

Appare opportuno, se pur sinteticamente, fornire alcuni flash di riferimento in tal senso.

Sul piano **sociologico** è opportuno segnalare il saggio di G. Pecchinenda *Videogiochi e cultura della simulazione. La nascita dell'"homo game"*, dove viene focalizzata (come già negli studi di Ong, di de KerKrove e di Levy) la stretta relazione tra mutamenti tecnologici e mutamenti antropologici.

Si tenta cioè di interpretare l'evoluzione dell'uomo in chiave di interdipendenza con le protesi tecniche, prima, (ad es, la ruota, la leva,) e le tecnologie poi. (E tra le tecnologie, il linguaggio è lo strumento tecnologico privilegiato, perché non solo consente la comunicazione/socializzazione rivolta all'esterno, ma, attraverso il linguaggio, l'uomo,

unico tra i viventi, impara a parlare a se stesso- Vigotsky- gettando le basi per la formazione dell'autocoscienza.).

Data questa premessa Pecchinenda ipotizza la nascita dell'"homo game", strettamente legato alla diffusione dei videogiochi nell'ambito della cultura digitale informatica.

Insomma all'"homo sapiens" ("symbolicus" secondo Cassirer), caratterizzato da un sé integrato con l'ambiente circostante, all'"homo clausus" o "cristianus", che assimila la tecnologia della scrittura, caratterizzato da un sé distaccato, all'"homo communicans, collegato ai grandi sistemi di comunicazione da cui trae informazioni per vivere, succede l'"homo game", che si immerge nella realtà virtuale da lui stesso creata.

Secondo il Pecchinenda questa tecnologia dei videogame è capace di *reincantare* il mondo, non solo per la grande diffusività, ma soprattutto per la capacità, elevata a potenza, di veicolare quella cultura della simulazione, della virtualità, propria dell'universo informatico.

L'autore condivide la considerazione, altrove espressa, secondo cui i videogames possono essere paragonati a veri e propri "cavalli di Troia", nel senso che essi sembrano strumenti *apparentemente* innocui, destinati soprattutto a divertire, ma in realtà nascondono immense potenzialità rivoluzionarie, in quanto influenzano le modalità del pensare, del produrre idee e rappresentazioni della realtà e di noi stessi.

Ma anche in questo saggio, che pur sembra celebrare l'*apologia* del videogioco, si scorge una preoccupazione di fondo. Si tratta di una preoccupazione relativa a un giudizio di valore, espressa dall'autore, anche se in maniera quasi reticente, allorché richiama i pericoli della perdita di una "cultura della lettura", connessa ad una modalità conoscitiva caratterizzata dall'analicità, dalla simbolizzazione, dall'astrazione, e quando, soprattutto, richiama i pericoli derivanti da un incontrollato coinvolgimento del bambino o dell'adolescente nell'universo tecnologico, che comporterebbe il confondere l'al di qua e l'al di là dello schermo.

Questa preoccupazione sul piano pedagogico porta a rivendicare il diritto dell'infanzia alla realtà, contro l'artificialismo della virtualità, e il diritto alla vera relazionalità contro i rischi di un isolamento solipsistico e autoreferenziale..

Insomma nasce il pericolo, per il bambino tecnologico contemporaneo, che l'esperienza virtuale del videogioco possa sostituirsi a quella reale, surrogando esperienze affettive e impoverendo i poteri dell'immaginazione e della fantasia.

Di qui la responsabilità educativa dell'adulto genitore e ancor di più del docente, che non deve demonizzare l'esperienza del video-gioco, ma certamente filtrarla, orientarla, disciplinarla, nell'intento pedagogico di segnare il passaggio del videogioco da puro strumento di intrattenimento a strumento di educazione e formazione.

Sul piano **antropologico** è interessante segnalare come il videogioco possa connettersi con quella *teoria del gioco* elaborata, appunto in chiave antropologica, da Roger Caillois.

Questa Autore, nel celebre saggio *I giochi e gli uomini*, analizza i meccanismi attraverso i quali le società elaborano i propri modi di rappresentarsi la realtà e il mondo, collegandoli alle diverse caratteristiche dei giochi. A tal fine promuove una classificazione dei giochi in quattro principali "aree", secondo il ruolo giocato dalla "competizione", , dal "caso", dal "simulacro", dalla "vertigine".

In che misura ed a quali condizioni queste connotazioni categorizzanti possono essere applicate al mondo dei videogiochi?

La prima categoria di giochi, quella caratterizzata dall'*agon*, dalla competizione, richiama una condizione di rivalità, nella quale ciascun giocatore desidera veder riconosciuta la propria superiorità in un determinato campo (memoria, velocità, destrezza, forza, resistenza). Possiamo ritrovare questa caratteristica anche nei videogiochi a sfondo sportivo e in quei V.G., che richiedono prontezza di riflessi, rapidità di movimento..

La seconda categoria di giochi è connotata dall'*alea*, e richiama, invece, non tanto abilità particolari del soggetto, quanto il destino, il fato, la fortuna, che determina la vittoria o la sconfitta del giocatore. Nei V.G. possiamo riscontrarla in quei giochi (da tetris ai solitari, spider, videopocher), in cui è presente l'elemento della casualità della video-distribuzione delle carte.

La terza categoria di giochi è caratterizzata dalla *mimicry*, cioè dalla simulazione, (propria dei giochi che richiedono l'uso della mimica e del travestimento). In essi non c'è solo "il facciamo finta che...", ma c'è l'assunzione della consapevolezza che esistono diversi ruoli. L'elemento della simulazione è fortemente presente anche in quei videogiochi (i recenti MMORPG), ove predomina l'elemento narrativo e il processo di simulazione di un ruolo e di identificazione in esso.

L'ultima categoria è caratterizzata dall'*ilinx*, cioè dalla vertigine, che provoca il panico, la sospensione della coscienza, uno stato di trance. Sono i giochi di acrobazia, il lanciarsi nel vuoto, il girare velocemente su se stessi (è l'esperienza del bambino che gira a trottola su se stesso o l'esperienza spirituale dei dervisci). Anche la dimensione della vertigine è presente nei V.G., in quelli, ad esempio, di ultima generazione elettronico-informatica, che esaltano l'elemento della virtualizzazione e della tridimensionalità, e proiettano il giocatore in ambienti virtuali, capaci di generare quella sospensione percettiva molto vicina alla vertigine.

Se dunque, i videogiochi sembrano rispecchiare i motivi antropologici dei giochi, analogamente essi presentano quelle forme di degenerazione che caratterizzano queste categorie appena descritte. Anzi si può affermare che la natura stessa dei V.G., *amplifichi* tale degenerazione. Questo vale specialmente per le degenerazioni della *mimicry*, quando non c'è una netta distinzione tra ciò che si simula e la realtà. La qual cosa può portare alla perdita dell'identità, allo sdoppiamento di personalità e infine alla alienazione.

Nel videogioco questa degenerazione diventa un rischio potenziale o addirittura strutturale al V.G.stesso, aggravato dal fatto che i bambini si trovano in una fascia evolutiva in cui ancora non sono completati i processi di costruzione della propria identità. I bambini hanno una personalità fragile, non ancora del tutto strutturata e sono quindi più esposti al rischio di alienazione, perché non ancora in grado di riconoscere gli spazi del gioco e del non-gioco, l'elemento magico o virtuale e l'elemento reale della vita quotidiana

Proprio questo rischio attira l'attenzione pedagogica: l'uscire da sé richiede un essere in sé per poi poter ritornare al proprio sé. Queste riflessioni vanno tenute presenti nei processi educativi affinché venga regolato e guidato l'uso del videogioco.

Esaminiamo adesso le potenzialità dei videogiochi sul piano **psicologico**, cerchiamo cioè di cogliere attraverso la riflessione di alcuni studiosi, il rapporto tra l'evoluzione delle attività mentali e il complesso processo del videogiocare.

Gli studiosi da segnalare sono la Greenfield e la Turkle.

La prima, in un celebre saggio *Media e mente. Gli effetti della televisione, dei computer e dei videogiochi sui bambini*. sottolinea la distinzione tra la fruizione televisiva e la fruizione del videogioco: "la televisione fa quello che vuole lei, il computer fa quello che voglio io".

Anche la Turkle aveva detto "la tv è qualcosa che si guarda. I videogame sono qualcosa che si fa..."

Ambedue queste studiosi, quindi, ritengono che le caratteristiche di interattività e di dinamismo visivo rendono il videogioco uno strumento capace di attivare processi mentali complessi, quali, ad esempio,

- il ragionamento induttivo, attivato quando il giocatore deve scoprire le regole del gioco durante il gioco stesso in situazione di problem solving,

- la capacità di elaborare velocemente e contemporaneamente più informazioni. (per videogiocare occorre concentrarsi su più variabili nello stesso tempo),

- la coordinazione/integrazione spaziale, attivata dal giocatore allorché connette le diverse prospettive spaziali,

- la capacità di procedere in maniera seriale e di pianificare un percorso. (Nei giochi di strategia - ad esempio il sindaco che deve far sviluppare la sua città,- al giocatore che costruisce l'azione step by step, viene richiesta una mentalità di tipo seriale e la capacità di predisporre un piano di azione).

Le considerazioni riferite alla valenza cognitiva dei videogiochi trovano conferma negli studi e nelle ricerche di numerosi altri autori, che hanno evidenziato la relazione tra l'evoluzione delle tecnologie, in particolare delle tecnologie della comunicazione e gli assetti cognitivi..

Derrick de Kerckove pone la significatività di questa connessione in termini di *brainframe*, e segnala il passaggio da un *brainframe alfabetico*, basato sull'astrazione e sui nessi logici dei simboli alfabetici, al *brainframe televisivo*, fondato sulle associazioni di immagini, fino al *brainframe cibernetico*, fondato sulle nuove tecnologie e sulla virtualità.

E' interessante rilevare che la dimensione ipermediale, che ispira anche il videogioco, presenta un'analogia con il funzionamento della mente.

Infatti nel funzionamento dell'ipermedia troviamo una dimensione reticolare che connota anche il funzionamento della mente.

L'ipermedia richiede l'integrazione di testo, immagine, suono, non rispecchia l'andamento sequenziale e lineare della scrittura, ma si articola e si sviluppa nella frammentazione in unità di lettura, collegate fra loro.

Anche le modalità della conoscenza seguono un andamento reticolare, non lineare e sequenziale. Nella lettura, ad es. ciò che è sequenziale è il testo, ma non il pensiero, che non ha un prima e un dopo, un centro e una periferia.

L'ipertesto diventa allora "metafora del pensiero", proprio perché la mente funziona in modo ipertestuale.

Ne derivano considerazioni pedagogiche rilevanti, perché, secondo questa interpretazione, l'ipermedia diventa, come dice Bruner, un amplificatore dell'intelligenza, una specie di protesi della mente, che consente un modello della conoscenza costruttivista-culturalista, l'unico in grado, secondo Morin, di cogliere la dimensione della complessità.

E' una modalità di conoscenza della realtà, che non si esplica più come osservazione del reale, e poi rappresentazione di esso e poi accumulo delle conoscenze, secondo una logica sommativo-cumulativa, ma consiste nel costruire ipotesi interpretative sulla realtà.

Questa attività costruttiva della realtà, richiede strumenti cognitivi sempre più affinati, capaci di riutilizzare, trasformare, rielaborare conoscenze pregresse per risolvere situazioni nuove e problematiche, poste dall'ambiente con cui si interagisce. Siamo nei termini di una conoscenza della conoscenza, di un **deuteroapprendimento**, ossia di una **meta-conoscenza**.

Pensare all'apprendimento come attività costruttiva significa ripensare anche la pratica educativa ed ipotizzare uno slittamento didattico dal paradigma dell'insegnamento come trasmissione di conoscenze, al paradigma dell'insegnamento come interazione tra il soggetto che apprende e l'ambiente,

Si potrebbe obiettare che questo modello di conoscenza, poiché affidato all'attività costruttiva di ciascun soggetto potrebbe correre il rischio di un "solipsismo cognitivo", cioè di un apprendimento come evento cognitivo isolato. Ma questo rischio viene attenuato dalla prospettiva culturalista (Vigotsky - Bruner), secondo la quale la conoscenza viene filtrata dal soggetto attraverso la cultura cui appartiene,

ossia attraverso la cultura che è stata interiorizzata da tutto il gruppo di appartenenza.

Ora anche il videogioco, il cui funzionamento ha la stessa natura dell'ipermedia, favorisce un processo conoscitivo modulato sulla reticolarità, sulla flessibilità, sulla personalizzazione dei processi apprenditivi, che rispondono alla logica dell'apprendimento in immersione e in situazione e producono una conoscenza "contestualizzata", diversa dalla conoscenza contestualizzata favorita dall'attività di lettura.

Questo non significa contrapporre l'una all'altra, il computer al libro, il mouse alla penna in una relazione di esclusione, ma in campo educativo significa integrare i diversi linguaggi in una sintesi organica, in una relazione di complementarità e di **dialogicità**. Si può cioè coniugare una didattica antropomorfa ed una didattica tecnomorfa, testualità e ipertestualità, approcci conoscitivi simbolico-ricostruttivi e quelli empirico-esperienziali.

Se dunque i videogiochi presentano interessanti potenzialità psicopedagogiche, rimangono però ancora aperte alcune questioni problematiche, quale ad esempio, quella dei contenuti aggressivi e violenti che favorirebbero proprio nei ragazzi comportamenti aggressivi e violenti.

Su questo problema è aperto un dibattito, e si scontrano diverse tendenze di ricerca.

Alcuni sostengono che la più generale potenza mediatica, cui appartiene anche il genere dei videogiochi, attiva un processo di "catarsi", cioè attraverso il pathos suscitato dalla violenza rappresentata si "scarica" l'aggressività del soggetto.

Altri autori, come Agata Piromallo sostengono la tesi della "controcatarsi", ritenendo che l'aggressività mediatica non si scarica attraverso la sua rappresentazione, ma rimane nelle pieghe del vissuto di ciascuno. La controcatarsi assumerebbe il ruolo di riscatto, di rivincita nei confronti delle violenze e delle frustrazioni quotidiane. Con l'aggravante per il videogioco che alla violenza mediatica "vista" si aggiunge una violenza "fatta", sia pure a colpi di mouse. La possibilità, cioè, di "agire nella storia" che c'è nel videogioco, se da un lato ne fa uno strumento di grande potenzialità, dall'altro tale caratteristica può risolversi in un boomerang sul piano emotivo-relazionale.

Proprio nei confronti dei ragazzi, la violenza mediatica può influire sul sistema etico valoriale che essi vanno assimilando, sui processi percettivi, cognitivi ed emotivi ancora in fase evolutiva, sui comportamenti e sugli atteggiamenti che vengono introiettati.

Insomma, la violenza mediatica e quindi anche quella dei videogiochi, sempre più quotidiana e familiare, potrebbe attivare un processo di “desensibilizzazione” nei confronti della violenza reale, ed una emergente “anafettività” delle giovani generazioni, con il rischio che la società mediale possa diventare sinonimo di società violenta e che *l’homo videns* possa trasformarsi in *homo violens*.

### 3. *Dalla fiaba al videogioco e viceversa*

Ora ci chiediamo se sia possibile sul piano didattico far ricorso contemporaneamente alla *cultura del paralume* e alla *cultura del bit elettronico*, e se il rapporto in questione abbia carattere di reversibilità.

Ci chiediamo, cioè, se i diversi linguaggi ludici della fiaba e del videogioco siano coniugabili sul piano formativo in termini di complementarietà.

Sono necessarie alcune riflessioni su questi diversi linguaggi per poterne evidenziare i motivi di affinità e quelli di distanza.

Per fare questo è opportuno richiamare le tesi di quegli autori che maggiormente si sono interessati alla fiaba: il Propp, che ne ha condotto uno studio morfologico e il Bettelheim, che ne ha fornito una interpretazione psico-analitica.

Il Propp, come noto, analizzò più di cento fiabe e rilevò in esse alcuni elementi invariabili: le azioni/funzioni, e altri elementi variabili che sono i personaggi. Nelle fiabe, cioè, si ritrovano sempre le stesse azioni, ovviamente non tutte in ciascuna fiaba, ma quando ricorrono si sviluppano sempre allo stesso modo. I personaggi, invece, cambiano, sia per il nome, sia per i loro attributi.

Le 31 funzioni, di cui parla il Propp, si raggruppano ulteriormente in “sfere di azione” che si concentrano intorno ad alcuni personaggi: l’antagonista, l’eroe, il falso eroe, il re, la principessa, il mandante, l’aiutante, il donatore.

*L’ossatura narrativa* della fiaba si sviluppa quindi attraverso una prima fase preparatoria, l’antefatto, segue poi, la fiaba vera e propria che comincia solitamente con una sciagura, cioè, con una situazione di “mancanza”. Per risolvere questa situazione di mancanza i vari protagonisti svolgono una serie di azioni, avvenimenti, lotte, compiti difficili, che segnano il passaggio dalla fase di mancanza alla fase di scioglimento o di risoluzione della mancanza.

Proprio alla luce di questa struttura narrativa ( un inizio, una parte centrale ed una fine risolutiva) possiamo trovare una forte analogia, almeno sul piano morfologico, tra fiaba e videogioco.

Insomma la morfologia della fiaba, così come è stata delineata dal Propp, può essere, seppure in forma molto più semplificata, proiettata nella struttura narrativa di alcuni videogiochi.

Le **affinità** sono fortemente percepibili in quei videogiochi che rappresentano la traduzione della fiaba in immagini interattive (come ad es, ne *Il piccolo principe*), o in quelli che si accompagnano al libro, che contiene anche un CD-rom. Si tratta di libri multimedializzati, ove le illustrazioni si animano in un connubio tecno-narrativo (*Il libro di Lulù*).

Ma le affinità sono percepibili anche nei videogiochi di avventura, di azione, nei giochi di ruolo, di simulazione, di strategia.

Nell’uno e nell’altro genere il protagonista, nel corso della trama, deve risolvere diverse difficoltà che gli si presentano; in ambedue, alla fine di ogni sequenza, è chiamato

a fare delle scelte che lo coinvolgono emotivamente; in ambedue è ricorrente la funzione del tranello e la funzione dell'enigma, che favorisce l'atteggiamento di scoperta, di ricerca e di analisi.

Nel videogioco, però, c'è un **elemento "in più"** ed è la interattività, cioè la possibilità o l'illusione di poter intervenire nella trama, di agire nella storia avendo la possibilità di scegliere tra snodi narrativi diversi.

Insomma nel videogioco alla dimensione dell'ascoltare la fiaba raccontata e del leggere la fiaba scritta ed illustrata, si aggiunge l'elemento dell'intervenire nella storia.

Questo rappresenta certamente un plusvalore del videogioco.

Tuttavia, occorre evidenziare che il V.G. presenta **qualcosa "in meno"** rispetto alla fiaba, e in questo qualcosa in meno si rintraccia un motivo di distanza.

Manca nel V.G. la dimensione relazionale adulto-bambino che si crea quando si racconta una fiaba. Bettelheim infatti nel saggio *Il mondo incantato* raccomanda di raccontare fiabe piuttosto che leggerle.

La differenza sta nella considerazione che la parola letta è un messaggio anonimo, mentre la parola della narrazione è un messaggio consolatorio, è un "dono d'amore" (L.Carroll) che l'adulto offre al bambino, contribuendo fortemente alla costruzione di una relazione empatico-circolare. La ritualità del raccontare avviene tra persone che si guardano, si scambiano sguardi significativi e si capiscono.

La fiaba inoltre, e qui seguiamo la tesi psico-analitica di Bettelheim, parlando all'inconscio del bambino consente di trasfigurare la realtà e offre la possibilità di attivare processi di evocazione, di rielaborazione dei contenuti narrativi per trovare risposte a pressioni inconsce, e per superare, attraverso il linguaggio simbolico, conflitti interiori.

Proprio questa dimensione della fiaba non può essere proiettata nel videogioco che "perde" proprio in termini di "magia".

L'interpretazione psicoanalitica pone in risalto ulteriori distinzioni: nella fiaba, ad es. c'è la trasfigurazione della realtà, mentre nel V.G., c'è la simulazione; la fiaba, inoltre, attiva una immaginazione, diciamo ermeneutica, nel senso che il bambino immagina interpretando e interpretando cerca di conoscere se stesso, il suo profondo, il proprio inconscio; nel mondo virtuale del videogioco, invece, l'immaginazione è soprattutto di natura pragmatica, c'è sfida del giocatore con se stesso, ma è un sé percettivo e visibile.

Il *file rouge* che comunque connette, al di là delle differenze e delle analogie, il mondo della fiaba e quello dei videogiochi è l'elemento della narrazione, nel senso che questi linguaggi possono essere considerati forme della narrazione, espressioni di quel "pensiero narrativo", di cui parla Bruner, e che rappresenta una dimensione fondamentale nel processo della conoscenza.

(La conoscenza umana, cioè si realizza sia attraverso il pensiero paradigmatico, logico, razionale, scientifico che si esprime con operazioni di categorizzazione, formalizzazione, simbolizzazione e cerca di dare una "spiegazione" del reale, sia attraverso il pensiero narrativo, complementare a quello paradigmatico, capace di dare significato, creare significato attraverso il modello della "comprensione" del reale.)

Infatti possiamo ritrovare le proprietà del pensiero narrativo, individuate dal Bruner, sia nella fiaba che nel videogioco: la sequenzialità, la specificità e concretezza, la opacità referenziale, la componibilità ermeneutica, la violazione della canonicità, l'incertezza, l'appartenenza ad un genere.

Se ne deduce che iV.G.,ovviamente quelli a carattere narrativo, raccontano vere e proprie storie come accade nelle fiabe, favorendo il coinvolgimento e la partecipazione emotiva.

Bisogna riconoscere, però, che nella fiaba vi è una profondità emotiva ed una *vis immaginativo-produttiva*, che non ritroviamo nei V.G.

Questo non significa che la fiaba debba prevalere suiV.G., o viceversa . Si tratta in realtà di linguaggi ludico-formativi che pur incontrandosi e presentando delle **analogie** sono sostanzialmente **diversi**. Ma il potere formativo è proprio nella loro diversità, in quanto sul piano formativo sono utilizzabili nel loro insieme, e ognuno di essi aggiunge, sottrae, integra qualcosa rispetto all'altro.

E, allora , proviamo a far convivere Lara Croft e Biancaneve, Super Mario e Pollicini, auspicando una scuola in grado di leggere, interpretare e rispondere a *tutti i diritti* dell'infanzia.

### Riferimenti Bibliografici

- AAVV, *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia 2000
- Acone G. e altri, *Multimedialità cultura educazione*, La Scuola, Brescia 1995
- Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004
- Antinucci F., *La scuola si è rotta*, Laterza , Bari 2001
- Ascione C., *Videogames. Elogio del tempo spercato*, Minimum Fax, Roma 1999
- Atkins B., *More than a game. The computer game as a fiction*, Manchester university, New York 2003
- Attinà M., *Il puzzle della didattica. Paradigmi interpretativi della didattica contemporanea*, Anicia, Roma 2004
- Attinà M., (a cura di), *Dalla fiaba al videogioco. Linguaggi formativi a confronto*, Edisud, Salerno 2005
- Aukstakalnis S.,Blatner D., *Miraggi elettronici*, Feltrinelli, Milano 1995
- Bartolomeo A., Caravita S., *Il bambino e i videogiochi*, Carlo Amore ed., Roma 2004
- Baudrillard J., *Il delitto perfetto, la televisione ha ucciso la realtà?*, Cortina, Milano 1996
- Baumgartner E., *il gioco dei bambini*, Carocci, Milano 2002
- Berger J.,*Videogames: a popular culture phenomenon*,Transaction Publisher, London 2002
- Bettetini G., Fumagalli A., *Quel che resta dei media*, Angeli, Milano 1998
- Betthelheim B., *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano 1988
- Bruner J.S., *La ricerca del significato. per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997
- Caillois R., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Bologna 2000
- Calvani A., *Iperscuola. tecnologia e futuro dell'educazione*, Muzzio, Padova 1994
- Chiaberge R., *Navigatori del sapere*, Cortina, Milano 1999
- Ciofi R.,Graziano D., *Giochi pericolosi*, Angeli, Milano 2003
- Conklin J., *Hypertext: an introduction and survey*, in "IEE Computer", n. xx, 1987, pp. 17-41 (www.studio-e.com).
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995.
- Dal lago A., Rovatti P.A., *Per gioco*, Cortina, Milano 1993
- De Kerckhove D., *Brainframes. mente, tecnologia e mercato*, Baskerville, Bologna 1993.

Di Lieto M., *Gli orizzonti della didattica nella realtà virtuale*, in "Quaderni del dipartimento di scienze dell'educazione", Università di Salerno, vol. 5, 1995, pp. 117-131

Ferrarotti F., *La perfezione del nulla*, Laterza Bari, 1997

Fileni F., *Comunicazione, cultura, conoscenza*, Goliardiche ed., Roma 1998

Formenti C., *Incantati dalla rete*, Cortina, Milano 2000

Garassini S., Romano G., *Digital kids*, Cortina, Milano, 2001

Gardner H., *Formae mentis, saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano 1987

Gennari M., *Lo sguardo iconico*, La Scuola, Brescia 1986

Gily Reda C., *Il diritto al gioco*, Palladio, Salerno 1998

Greenfield P.M., *Mente e media. Gli effetti della televisione dei computer e dei video-giochi sui bambini*, Armando, Roma 1984

Herz J.C., *Il popolo del joystick*, Feltrinelli, Milano 1997

Huizinga J., *Homo Ludens*, Einaudi, Torino 1973

Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano 1998

Lévy P., *Cyberculture*, Feltrinelli, Milano 1999

Lipperini L., *Generazione Pokémon. i bambini e l'invasione planetaria dei nuovi "giocattoli di ruolo"*, Castelvechi, Roma 2000

Lodrini T. (a cura di), *Didattica costruttivista e ipermedia*, Angeli, Milano 2002

Maldonado T., *Reale e virtuale*, Feltrinelli, Milano, 1992

Maragliano R., *I multi media e le molteplici forme del sapere*, in "studium educationis", CEDAM, Padova, 3, 2002

Maragliano M., *La scuola dei tre no*, Laterza, Bari 2003

McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il saggiatore, Milano 1967

Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sugarco, Milano 1993

Morin E., *le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1986

Negroponete M., *Essere digitali*, Sperling e Kupfer, Milano 1995

Norman D., *Le cose che ci fanno intelligenti*, Feltrinelli, Milano 1993

Ong W., *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna 1986

Pecchinenda G., *Videogiochi e cultura della simulazione. La nascita dell'"homo game"*, Laterza, Bari 2003

Pian A., *L'ora di internet*, RCS libri, Milano 2000

Piomallo Gambardella A. (a cura di), *Violenza e società mediatica*, Carocci, Roma 2004

Piomallo Gambardella A., Paci G., Salzano D., *violenza televisiva e subculture dei minori nel meridione*, F. Angeli, Milano 2004

Postman N., *La fine dell'educazione*, Armando, Roma 1998

Propp V., *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 1998

Quadrio, Maragliano, Melai, *Joystick .Pedagogia e videogame*, Walt Disney Company, Milano 2003

Rheingold H., *La realtà virtuale*, Baskerville, Bologna 1993

Rivoltella P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*, Erikson, Trento 2003

Salzano D., *Comunicazione ed educazione, incontro di due culture*, L'isola dei ragazzi, Napoli 2000

Sartori G., *Homo videns, televisione e post pensiero*, Laterza, Bari 1999

Tanoni I., *Videogiocando s' impara*, Erikson, Trento 2003

Toffler A., *The third wave*, Bentam Book, New York 1981

Turkle S., *la vita sullo schermo*, apogeo, Milano 1997

- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma, 2002
- Varisco B.M., Mason C., *media, computer, società e scuola. orientamenti per la didattica in prospettiva multimediale e cognitivista*, SEI, Torino 1989
- Ventura B.M., *Comunicazione educativa ,mass media, nuovi media*, Angeli, Milano 2003
- Wallace P., *La psicologia di Internet*, Cortina, Milano 1999
- Wiegman O., Van Shie G.M., *Video game playing and its relations with aggressive and prosocial behaviour*, in *british journal of social psycholgy*, 37, 1998
- Williams R.B., Clippinger C.S., *Aggression, competition and computer games: computer and human opponents* in *Computer in human behaviour*, 18, 1999

Francesco Pira

## CELLULARE E SCUOLA

### *1. Una questione difficile*

Scrivendo Marshall McLuhan nel 1964 nel suo saggio "Gli strumenti del comunicare", che:  
- Il lavoro futuro sarà quello di imparare a vivere nell'era dell'automazione.

In questa affermazione, che concludeva la lunga analisi proposta dal volume, vi era il senso di un'esortazione e la consapevolezza della necessità approfondire lo studio degli strumenti di comunicazione e delle loro evoluzioni.

Oggi siamo nell'era di quella che viene definita la "società dell'informazione e della conoscenza" e si continua ad indagare e cercare di individuare linee guida che aiutino ad apprendere come ci si relaziona in quest'era e come si utilizzino i nuovi strumenti che la tecnologia propone con tempi sempre più veloci.

La nuova ricerca dell'Università di Udine fotografa il rapporto dei bambini italiani, tra 8 e 11 anni, con i media e le nuove tecnologie, coordinata dal Corso di Laurea in Relazioni Pubbliche della Facoltà di Lingue, si propone come un contributo alla comprensione dei consumi mediatici e tecnologici dei bambini nel quadro delle diverse indagini e rapporti sociologici pubblicati sia a livello nazionale che internazionale.

L'analisi quantitativa è stata condotta su un campione multiregionale (Sicilia, Toscana, Campania, Abruzzo, Veneto e Friuli Venezia Giulia le regioni interessate) di 1.212 bambini, nel mese di giugno del 2006, attraverso la somministrazione di un questionario in alcune scuole elementari campione nel nord, centro e sud composto da 29 quesiti a risposta multipla. I bambini di dieci anni di età rappresentano il 60% del campione, quelli di undici anni il 24% e quelli di nove anni il 16%, mentre non è risultato significativo il numero di bambini di otto anni di età.

Di questi il 52% sono femmine e il 48% maschi. Un'annotazione per quanto riguarda la distribuzione geografica vede prevalere le femmine sia al Centro che al Sud, mentre al Nord il rapporto è rovesciato con una prevalenza di maschi, 51% contro le femmine che si attestano a 49%.

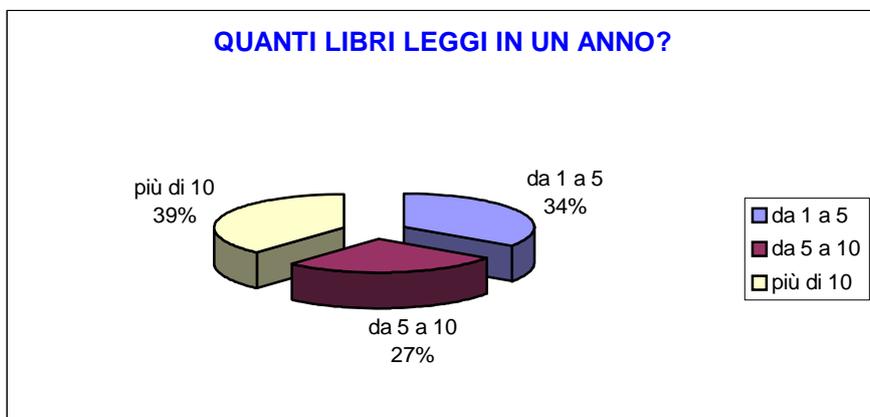
Le domande hanno ottenuto delle risposte davvero originali e per certi versi innovative.

Tra i quesiti più significativi: i bambini italiani quanti libri leggono? Quante tempo passano davanti alla tv? Quali programmi preferiscono? E quante a videogiochi? Quali sono i loro programmi preferiti? Hanno un loro telefonino? E, soprattutto, le tecnologie quanto hanno "adultizzato" i bambini?

#### **Libri**

Proprio il quesito relativo al numero di libri letti in un anno si conferma il trend che numerose ricerche segnalano da tempo. Infatti i bambini come gli adulti non leggono tantissimo. Il 34% ha dichiarato di leggere da 1 a 5 libri l'anno; il 27% da 5 a 10 ed il 39% oltre i 10. Il dato cambia da nord a sud. Infatti qui il 52% degli scolari intervistati dichiara di leggere da 1 a 5 libri.

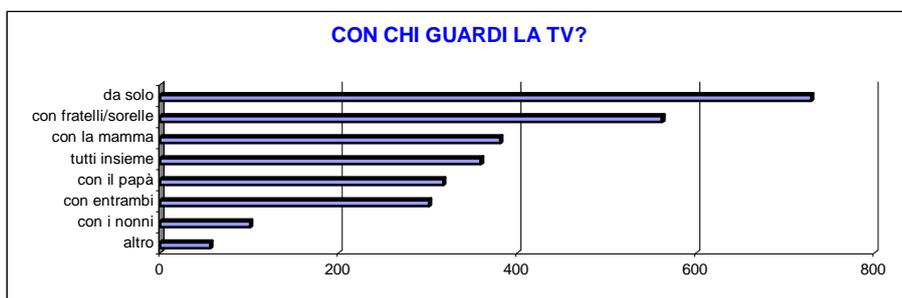
Un dato che fa capire come i piccoli seguono l'esempio degli adulti. Il Rapporto 2006 del Censis sulla comunicazione rivela che soltanto il 28,2% degli italiani usa i libri per informarsi.



### televisione

La televisione gioca un ruolo centrale nella vita degli italiani. Tanto centrale che in media nelle case dei bambini intervistati ci sono almeno due o tre televisioni con percentuali del 31% e del 30%. Mentre coloro che possiedono una sola televisione si attestano al 13% e quelli che addirittura ne posseggono quattro al 17%. I consumi poi cambiano in relazione all'area geografica, infatti al nord prevale il possesso di due televisioni con il 39% mentre al sud il primato spetta a tre televisioni con il 38% e salgono al secondo posto quattro televisioni con il 25%. Differenze di comportamento che sono confermate anche dalla presenza o meno della tv in camera. Così, mentre il dato nazionale mostra una sostanziale equivalenza tra i sì e i no, ancora una volta è rilevante la differenza tra nord e sud con rapporti rovesciati. Nel primo caso il no prevale con una percentuale del 65%, ma già al centro la percentuale dei sì va al 63% e al sud si sale addirittura allo 84%.

E' chiaro che, in considerazione del numero di apparecchi presenti nelle case, in particolare nelle camere dei bambini, non che poteva emergere ancora una volta, che di norma il 60% dei bambini guarda da solo la tv, sia al pomeriggio che alla sera.



Proprio il cosa guardano i bambini in tv, come indicato sopra, ha riservato le sorprese più inaspettate.

Nella top ten dei programmi più seguiti Mediaset fa manbassa. Il 68,73% vede Camera Cafè, il 61,06% Striscia la notizia, il 59,24 i Simpson, il 57,34% Zelig, il 43,15% Le Iene, il 26,90% il Grande Fratello, il 24,67% Amici, il 20,71% la Melevisione della Rai, e sempre della tv pubblica soltanto il 18,89% il GT Ragazzi.

In coda alla classifica anche Uomini e Donne 9,5% e Centrovetrine 8,75%. Mtv con Playground ottiene il 13,04%.

E' chiaro che se facciamo riferimento alle critiche che piovono da più parti sulla televisione italiana, sull'invadenza di reality, le risposte che i bambini hanno fornito dovrebbero generare più di una reazione. Una piccola speranza può arrivare dai palinsesti della tv satellitare, dove i tetti pubblicitari sui canali dedicati, ad esempio, sono bassissimi o inesistenti.

---

### Quali programmi guardi?

<i>Programmi</i>	<i>Totale</i>	<i>% su tot</i>
Centovetrine	106	8,75%
Uomini E Donne	116	9,57%
Mtv Playground	158	13,04%
Gt Ragazzi	229	18,89%
Campioni	233	19,22%
La Melevisione	251	20,71%
Csi	288	23,76%
Amici	299	24,67%
Grande Fratello	326	26,90%
Mai Dire Goal	334	27,56%
Wrestling	474	39,11%
Le Iene	523	43,15%
Altro	564	46,53%
Zelig	695	57,34%
I Simpson	718	59,24%
Striscia La Notizia	740	61,06%
Camera Cafe'	833	68,73%

---

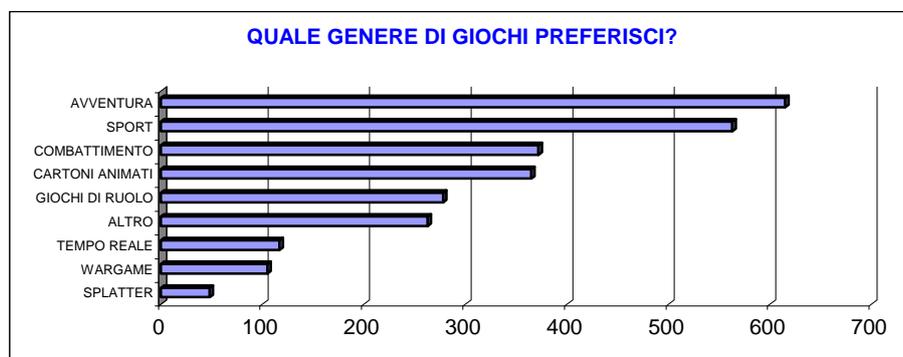
### Videogiochi

968 bambini su 1210 alla domanda possiedi videogiochi hanno risposto sì: il 90% maschi ed il 72% femmine. L'80% degli intervistati possiede videogiochi e possiedono, nella maggioranza dei casi, senza distinzione tra maschi e femmine, sia la playstation che il game boy. Evidenziando in questo modo come il "gioco virtuale" ricopra un ruolo importante nel quotidiano dei nostri bambini. Il confronto, la sfida, lo scontro con avversari virtuali, le prove da superare, le vittorie e le sconfitte, anche quando siano il frutto di un rapporto bambino/a - macchina, diventano parte integrante della vita di relazione dei minori. I videogiochi sono tra gli argomenti di conversazione e discussione preferiti, si aprono discussioni e ci si misura sui punteggi raggiunti, sulle difficoltà che si è riusciti o meno a superare, si scambiano suggerimenti e consigli, si confidano e si sperimentano le mosse segrete. I videogiochi raccontano storie, creano personaggi, danno la possibilità di inventare storie e ambienti.

Proprio l'analisi dei gusti dei bambini in fatto di videogiochi mostra con ancora più forza come l'universo ludico sia cambiato. Il genere avventura risulta il più gettonato con il 63,53% seguito da sport 58,65, combattimento 38,43%.

Anche i gusti tra bambine e bambini sono sempre più vicini. Sentendo maschi e femmine troviamo ai primi posti avventura e sport. Nel caso degli scolari il primato va allo sport con il 68% seguito da quelli di avventura al 63%. Mentre le scolare prediligono l'avventura nel 63% dei casi contro lo sport al 48%".

I bambini hanno raddoppiato il tempo che dedicano ai videogiochi rispetto ad una precedente indagine del 2001 ed è cresciuta anche la percentuale di bambini che gioca queste ore tutte di seguito. Dal 28% del 2001 al 32,5% del 2006.



<i>Quale genere di giochi preferisci</i>	<i>Maschi</i>	<i>% su tot</i>
Sport	408	68%
Avventura	379	63%
Combattimento	334	55%
cartoni animati	187	31%
giochi di ruolo	169	28%
Altro	158	26%
Wargame	103	17%
tempo reale	78	13%
Splatter	46	8%

<i>Quale genere di giochi preferisci</i>	<i>Femmine</i>	<i>% su tot.</i>
Avventura	337	66%
Sport	243	48%
cartoni animati	239	47%
giochi di ruolo	146	29%
Altro	137	27%
Combattimento	93	18%
tempo reale	58	11%
Wargame	13	3%
Splatter	10	2%

*La questione videogiochi sì, videogiochi no, continua ad alimentare la discussione degli adulti. La nostra società è sempre più tecnologizzata, i bambini utilizzano nuovi strumenti e modi diversi di giocare in una logica di adattamento ed evoluzione. Questo non significa che il videogame debba essere al centro della loro vita, che debbano essere pervasi e invasi da milioni di bit e onde elettromagnetiche.*

*Ma la tecnologia fa parte della nostra vita come della loro, la sfida vera è di capire come utilizzarla, comprenderla, interpretarla. I videogiochi non devono diventare momento di isolamento e di estraniamento dalla realtà ma possono essere condivisi, rappresentare momento di gioco con gli*

*amici, con i genitori perché attraverso di essi si creino stimoli positivi e si esorcizzino paure e istinti che sono parte dell'individuo.*

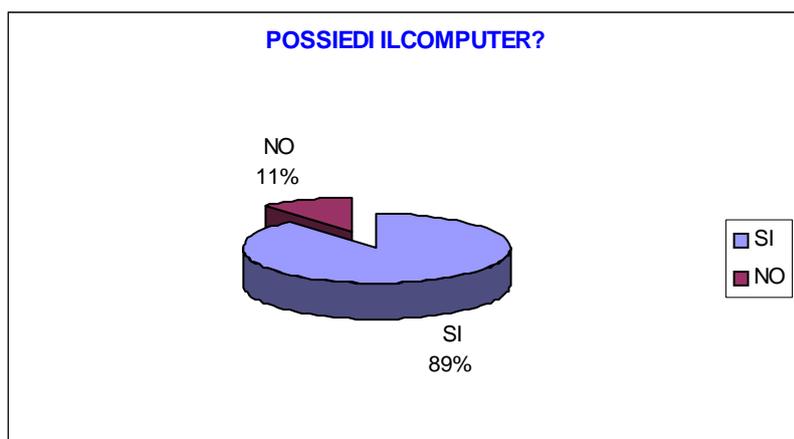
## Computer

Il computer e le sue evoluzioni sono uno dei fattori di straordinaria accelerazione dei progressi tecnici della nostra società. Su questi progressi e sui nuovi modelli di comunicazione e interazione che ne sono scaturiti si sono innescati i processi che stanno modificando la struttura delle relazioni all'interno delle comunità organizzate.

L'insieme di sei quesiti relativi al computer ha analizzato i comportamenti di base partendo da una domanda all'apparenza semplicistica, possiedi il computer?

In una realtà come quella italiana segnalata nelle statistiche europee per il ritardo nella diffusione del computer delle infrastrutture connesse, siamo al 15° posto in Europa per accessi alla Rete da casa, la verifica del numero di famiglie con computer è un elemento di certo interesse.

Infatti il dato più rilevante di questo insieme di domande è proprio rappresentato dalla diffusione del pc, l'89% del campione ha dichiarato di possederlo. Un dato che mostra un significativo incremento se paragonato a quanto rilevato dal Rapporto ISTAT 2006 sulla diffusione delle tecnologie nel nostro paese che sottolinea la presenza del pc in casa nel 69,7% e di un accesso a internet nel 51,8% delle famiglie con almeno un figlio/a minore.



Il 60% non ha il computer in camera, contro il 40% di si.

Per quanto riguarda invece le finalità di utilizzo, oltre il 70% dei bambini dichiara di usarlo sia per gioco che per studio. Le percentuali da questo punto di vista sono simili lungo tutto lo stivale.

I bambini utilizzano il computer in più momenti della giornata con una predilezione nella maggioranza dei casi per il pomeriggio, il 78,5%, seguito dalla sera con il 40,6%, mentre la mattina e la notte rispettivamente il 6,3% e il 2,7%.

Per quanto riguarda il tempo medio trascorso davanti al computer, gli scolari che hanno risposto sono circa il 72% di quelli che possiedono un pc, dichiarando di stare al computer per un'ora e un quarto in media, tutte di seguito il 57,4% contro il 42,5%. Le percentuali tra maschi e femmine in questo caso differiscono un poco rispetto al dato complessivo, in particolare le femmine sono divise al 50%, 215 bambine sia in un caso che nell'altro. I maschi sono in linea con il dato totale. Poco più della metà dei bambini che possiedono un computer dichiarano poi di utilizzare internet. Alcuni scrivono espressamente di non

utilizzarlo mai, di non avere una connessione o di usarlo di rado. Per coloro che hanno accesso a internet l'utilizzo prevalente è la navigazione nei siti, spesso per scopo di ricerca e supporto allo studio. Risponde infatti così il 69% del campione, chatta il 10%, utilizza email il 16% e partecipa a blog il 5%. I gusti in fatto di internet sono gli stessi tra maschi e femmine con percentuali molto simili e in linea con il dato generale.

### *Telefono cellulare*

Il 61% dichiara di possedere un telefono cellulare ed il 39% dice di non averlo.

Gli aspetti più rilevanti si evidenziano nel rapporto per macro aree. Al nord, unica eccezione, abbiamo un rapporto rovesciato, il 55% dichiara di non possedere il telefono cellulare a fronte di un 45% che dichiara di averlo. Al centro il 76% lo possiede con il 24%. Il massimo lo raggiungiamo al sud con addirittura il 90% di bambini che hanno il telefono e solo il 10% che non lo ha. I maschietti superano le femminucce: il 70% di loro ha il cellulare. Le bimbe rispondono con un buon 65%.

Questo dato non sorprende vista la diffusione della telefonia mobile nel nostro paese, infatti nelle famiglie degli intervistati sono state rilevate delle percentuali di possessori di cellulare che rasentano il 100%. Le mamme si assicurano il primato con il 93%, i papà con il 92%, fratelli e sorelle 47% e altri componenti il 16%. E il trend non cambia lungo lo stivale.

I motivi per i quali il cellulare viene utilizzato vedono al primo posto l'invio di sms, al secondo per cercare un amico, quindi per scaricare musica e infine per inviare mms.

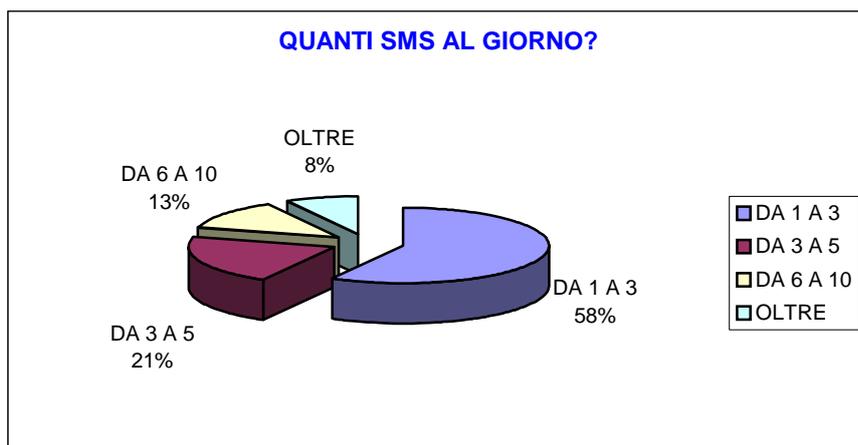
Per quanto riguarda il numero delle ricariche mensile il campione dichiara di farne una (49%), due (26%) e tre (25%) con una spesa media di 12 euro.

I bambini che dichiarano di fare in media tra 1 e 3 telefonate sono il 63%, alcuni spiegando che lo usano poco o nulla o soltanto per le emergenze. Il 21% dichiara di farne un uso più intenso con più di 5 telefonate. Il 16% che fa da 3 a 5 telefonate al giorno.

Il 58% invia da 1 a 3 sms al giorno, il 21% da tre a cinque, il 13% da 6 a 10, l'8%.

<i>Quanti in famiglia possiedono il telefono cellulare?</i>	<i>Totale</i>	<i>% su tot.</i>
Mamma	1128	93%
Papà	1113	92%
fratelli/sorelle	566	47%
Altri	199	16%

<i>Per quale motivo lo usi?</i>	<i>Totale</i>	<i>% su tot.</i>
per inviare sms	481	66%
per cercare un amico	352	48%
per scaricare musica	186	25%
per inviare mms	168	23%



All'ultimo quesito riguardante gli mms, ha risposto il 64% del campione. Di questi l'80% inviano da uno a tre mms, il 13% da tre a cinque, il 4% da sei a dieci e oltre il 3%.

I dati del nord e del centro sono in linea con quelli sopra riportati anche in relazione al numero di bambini che hanno risposto a questa domanda. Al sud invece sale la percentuale di coloro che rispondono, il 77%. Il dato che emerge si discosta così dal nazionale con uso più intensivo. Il 74% invia da uno a tre mms, il 21% da tre a sei, l'8% da sei a dieci e il 5% oltre.

In questo quadro, sia osservando il dato del sud, che quello su base nazionale è abbastanza preoccupante che abitualmente e con una certa frequenza su base giornaliera, invia immagini e messaggi video. Soprattutto se si pone in relazione il dato con i recenti allarmi che sono stati lanciati dalle forze dell'ordine e da organizzazioni che si occupano di tutela dell'infanzia. Basti pensare al rapporto pubblicato nel marzo 2006 da "Save the children", nel quale, con riferimento alla pedopornografia e ai telefonini mms, si parla di "fenomeno emergente e in pieno sviluppo", definendo così la pratica con cui le bande di pedofili adescano i bambini via cellulare, chiedendo di inviare immagini di loro stessi nudi in cambio di ricariche gratuite. C'è da augurarsi che i genitori si facciano più attenti e disabilitino le funzioni avanzate dei telefoni, un'opzione resa disponibile recentemente da un accordo tra Istituzioni e operatori, attivabile al momento dell'acquisto della sim card.

L'insieme dei dati sopra esposti evidenzia senza ombra di dubbio che le tecnologie hanno "adultizzato" i bambini. Leggono poco come i grandi, guardano la tv degli adulti, giocano spesso con videogiochi che sono pensati per un pubblico over 16, hanno la mail, chattano hanno il telefono cellulare già a nove anni e hanno a disposizione telefoni multifunzione.

Dai dati emerge chiaramente che la famiglia deve recuperare un suo ruolo fondamentale.

Genitori e nonni, devono aiutare i bambini nel processo evolutivo senza presentare le nuove tecnologie come delle diavolerie incontrollabili. E poi la formazione. In Italia

dobbiamo scoprire la magia e l'importanza della formazione permanente. Le Istituzioni devono, come si sta già facendo in alcune regioni, programmare dei corsi di formazione per genitori sulle nuove tecnologie e dei corsi di aggiornamento per gli insegnanti.

Educare gli adulti a comprendere i media perché siano in grado di interpretarli e utilizzarli con figli e nipoti. Le tecnologie devono diventare patrimonio di tutta la famiglia e non soltanto dei più piccoli per farli stare buoni".

Paolo Graziano

## SCRIVIMI A QUESTO NUMERO...

### La trasformazione del telefonino in una macchina per scrivere

*a rita: you & me*

1. Nel disegno progettuale originario e, successivamente, nella percezione degli utenti il cellulare si presenta come l'erede naturale del telefono fisso. Lo confermano anche gli usi lessicali invalsi, dato che le denominazioni correnti dell'apparecchio si costruiscono per lo più mediante l'aggettivazione o l'alterazione del termine base: il cellulare è "telefono mobile" o, più carinamente, "telefonino". Pur sempre telefono, dunque.

Ciò di cui vorremmo ragionare, in queste note, è l'effettiva consistenza di questa assimilazione, non certo dal punto di vista dello storico, che non potrebbe fare a meno di registrare la diretta filiazione del cellulare dall'invenzione di Meucci-Bell, ma da quello dell'utente medio, i cui usi del mezzo sono oggi piuttosto lontani da quelli supportati dal telefono. Questa distanza è il risultato di un'evoluzione tecnologica rapida e, in buona parte, imprevedibile, che nell'arco di vent'anni ha trasformato il cellulare da telefono portatile in oggetto tecnologico *multiservice*, capace di gestire le relazioni interpersonali, l'informazione, lo svago, il tempo libero, il godimento estetico:

se fino a ieri [il telefono cellulare] era solo la versione mobile del 'fisso', con il passaggio dal sistema Tacs al Gsm, e da questo all'Umts, il cellulare si avvia a diventare braccio mobile di Internet, snodo personale di voci, messaggi scritti, dati, suoni e immagini, videoconferenze.<sup>178</sup>

Una tale varietà di funzioni non poteva lasciare inalterata la configurazione fisica dell'oggetto, che – come sottolinea Colombo – va incontro a processi di alleggerimento e miniaturizzazione, destinati a consentire anche una maggiore portabilità del telefonino. D'altronde, se il cellulare occupa oggi una serie considerevole di dimensioni del quotidiano, l'accessibilità ai suoi servizi dev'essere immediata e continua: per questo il telefonino è sempre con noi, in tasca o alla cintura, nell'apposito scomparto della borsa o perfino appeso al collo. Qualche anno fa, Donna Haraway descriveva in un libro cult la nostra condizione di moderni *cyborg*, risultato dell'interazione e integrazione – per motivi sociali, economici, culturali etc. – tra organismo e macchine: «Un cyborg è un organismo cibernetico, un ibrido di macchina e organismo, un essere dalla consistenza sociale e allo stesso tempo una creatura fantastica»<sup>179</sup>. Senza che la Haraway potesse compiutamente immaginarlo, la nostra attuale relazione con il telefonino, rapidamente evolutasi negli ultimi due anni, incarna magnificamente l'immagine del *cyborg*, risultato dell'avvenuta ibridazione tra corpo e tecnologia; non a caso, qualche anno più tardi, nei suoi studi sociosemiotici sul telefonino, Gianfranco Marrone accantona il modello della "protesi"<sup>180</sup> per spiegare la relazione con il mezzo tecnologico,

---

<sup>178</sup> S. Zingale, *Ti telefono dappertutto*, in M. A. Bonfantini - E. Renzi (a cura di), *Oggetti Novecento*, Moretti & Vitali, Bergamo 2001; ora in "Ddd\_Interface". Rivista trimestrale Disegno e Design Digitale, n. 7, luglio-settembre 2003, [http://www.mediadigitali.polimi.it/ddd/ddd\\_007/numero/w\\_articoli/72\\_02\\_bonfantini.pdf](http://www.mediadigitali.polimi.it/ddd/ddd_007/numero/w_articoli/72_02_bonfantini.pdf)

<sup>179</sup> D. Haraway, *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*, in *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, Routledge, New York 1991, p. 149 (traduzione nostra).

<sup>180</sup> Secondo la definizione di Eco, la protesi è «un apparecchio che sostituisce un organo mancante (per esempio una dentiera), ma in senso lato è protesi ogni apparecchio che estende il raggio di azione di un organo» (U. Eco, *Iconismo e ipoicone*, in *Kant e l'ornitorinco*, Bompiani, Milano 1997, p. 317). Considerando il telefono come un semplice aggeggio per conversare a distanza, esso può essere agevolmente classificato come una protesi dell'apparato fonouditivo; ma come interpretare gli stimoli, i feedback, le modificazioni del corpo (si ricordi il dibattito pseudo-scientifico

proponendo di considerare la relazione uomo-cellulare come una «nuova forma di soggettività»<sup>181</sup> che ne incrocia altre simili, con cui instaura rapporti regolati da diverse convenzioni, da altre nozioni dello spazio e del tempo. Del resto, il cambiamento di tali dimensioni, che presiedono alla stessa percezione del sé e del mondo, è il segnale più evidente dell'influenza del nuovo mezzo telefonico nell'organizzazione del quotidiano.

2. In primo luogo, lo spazio delle relazioni – anche quelle a distanza, garantite tradizionalmente dal telefono fisso – perde improvvisamente ogni ancoraggio: quello istituito dal telefonino è uno spazio mutevole e provvisorio, una «bolla conversazionale»<sup>182</sup> raggiungibile da qualsiasi luogo fisico (purché ci sia “campo”!) e non più legata agli spazi riparati e discreti della casa o della cabina telefonica. Lo spazio della conversazione al telefonino ha qualcosa a che vedere con i *non-luoghi* di Marc Augé, caratterizzati dal fatto di non essere identitari, relazionali e storici<sup>183</sup>: come i centri commerciali o gli aeroporti, la “bolla” telefonica sospende gli interlocutori dalle normali relazioni spaziali e temporali, catapultandoli in un “altrove” privo di collocazioni riconoscibili. Per questo, la conversazione al telefonino s'è dotata di nuove, tipiche *espressioni fatiche* che forniscono agli interlocutori, innanzitutto, le coordinate spaziali in cui collocare l'evento conversazionale, come l'ormai classica «Dove sei?», che apre la telefonata al cellulare.

In seconda istanza, la comunicazione al cellulare – con l'intera gamma di possibilità che offre all'utente – fa saltare anche le coordinate temporali della conversazione telefonica tradizionale: al telefono fisso lo scambio comunicativo è sincronico, avviene sempre “in presenza”, tanto che la formula d'esordio di ogni chiacchierata è un «Pronto?» interlocutorio con cui si domanda al partner se è preparato a dare avvio alla sessione. Con i molteplici strumenti della comunicazione al telefonino – messaggi, squilli e quant'altro – lo scambio è invece semi-sincrono, differito, sia pur leggermente, nel tempo; la presenza e la disponibilità dell'altro non è affatto garantita, ma va implicitamente richiesta ottenuta di volta in volta, innanzitutto *raggiungendo* l'interlocutore in chissà quali luoghi (ma ci sarà campo? e avrà ricevuto il messaggio?) e poi sollecitando la sua attenzione. Si tratta di un'ulteriore situazione *spaesante*, che mette a repentaglio il successo di ogni atto comunicativo. Come osserva Montefusco, infatti:

Nel sincrono l'attenzione a chi parla è dovuta, è considerata una questione di buona educazione; nel semi-sincrono è data e revocata a ogni passaggio della comunicazione senza che questo sia fuori dalle regole specifiche della comunicazione.<sup>184</sup>

3. Nel disfacimento di ogni riferimento materiale certo, come si fa ad evitare la deriva della comunicazione? In realtà, la garanzia dell'ancoraggio a luoghi, tempi e relazioni dotati di consistenza è insita nell'uso stesso del telefonino che, nella sua attuale configurazione sostanziata di mobilità, individualizzazione, versatilità, è al tempo stesso un oggetto disorientante e un *dispositivo tracciante*. Nell'assenza di posti e momenti convenzionali della comunicazione, è il telefonino che tiene saldamente la bussola: con i vari avvisi, messaggi di servizio, funzioni di segreteria, l'apparecchio è concepito per raggiungerci al momento opportuno, e non solo per renderci raggiungibili da parte di qualcun altro. Il cellulare, come lo conosciamo oggi, è innanzitutto un moderno strumento di archiviazione e registrazione delle nostre relazioni, e soltanto in seconda battuta funziona come canale di trasmissione della comunicazione.

---

sull'evoluzione della funzione del pollice) indotte dal telefonino? Il modello teorico della protesi, evidentemente, non risulta più efficace per spiegare le configurazioni dell'interazione tra l'uomo e le più recenti versioni di quest'oggetto.

<sup>181</sup> G. Marrone, *C'era una volta il telefonino*, Meltemi, Roma 1999, p. 18.

<sup>182</sup> L'espressione è di Fausto Colombo (cfr. *Il piccolo libro del telefono. Una vita al cellulare*, Bompiani, Milano 2001, p. 30).

<sup>183</sup> Cfr. M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2005.

<sup>184</sup> P. Montefusco, *I tempi del comunicare. Sincrono e asincrono nel nostro sistema comunicativo quotidiano*, in “Il Verri”, n.s., XLVI, n. 16, maggio 2001, pp. 48-49.

Prendiamo in esame i casi concreti in cui tale compito si esplicita, basandoci sulla nostra quotidiana esperienza di utenti:

- I messaggi di testo ci raggiungono in ogni luogo, anche laddove il campo e la carica disponibile non consentirebbero una normale conversazione<sup>185</sup>; d'altronde un SMS «sa essere furtivo, segreto»<sup>186</sup>: la lettura e l'eventuale risposta differita è dunque resa possibile proprio dalla funzione di registrazione/archiviazione del testo, che resta in evidenza sul display, in attesa d'essere interrogato dal ricevente.
- Lo squillo, linguaggio *passionale* per eccellenza<sup>187</sup>, lascia la propria traccia sul cellulare: è quella, peraltro, che rivela l'identità del chiamante, l'unico elemento significativo di tale atto comunicativo. Senza l'apparizione sul display di quel particolare utente che abbiamo registrato in rubrica, lo squillo resterebbe soltanto un suono indifferenziato e privo di senso.
- Ugualmente, la chiamata cui non rispondiamo resta impressa in memoria, consentendoci di risalire al chiamante. Ma non basta: di recente, alcune compagnie telefoniche hanno concesso ai propri utenti un servizio gratuito<sup>188</sup> che comunica, con un messaggio, i tentativi di chiamata effettuati da qualcuno quando il nostro telefono è spento.

In tutti questi casi – e anche in altri, per la verità – il cellulare è una macchina che produce e conserva in memoria delle *tracce scritte*, fatte di segni materiali, che registrano eventi, tentativi, richieste inevase e così via. Ormai, dati gli usi correnti del mezzo, anche sotto il profilo quantitativo, sono probabilmente più numerose le tracce lasciate sul cellulare che gli atti comunicativi consumati sincronicamente. E siamo solo all'inizio: il cellulare – definito da Ferraris lo «strumento assoluto»<sup>189</sup> – in prospettiva è destinato a diventare la cassaforte in cui verranno custoditi tutte le informazioni sensibili per la nostra vita personale e sociale: presto sarà possibile, ad esempio, incorporare nella SIM le funzioni del bancomat e collegarla al conto corrente, così che i dati trasmessi dal telefonino avranno effetto anche nelle variazioni del nostro patrimonio personale<sup>190</sup>.

La rilevanza sociale di tutte queste tracce, accumulate a milioni nelle SIM card, nei tabulati e nell'etere, ha assunto proporzioni tali da indurre interventi legislativi *ad hoc* e soluzioni tecnologiche dedicate: è di qualche tempo fa, ad esempio, la notizia dell'attività di un'azienda specializzata nella seguire – per scopi non sempre nobili – le “tracce” lasciate dal cellulare di un qualsiasi utente che desideriamo spiare<sup>191</sup>.

---

<sup>185</sup> Del Corno e Mansi riportano la notizia di un gruppo di naufraghi che si sono salvati inviando un sms con la carica residua di un cellulare, che sarebbe stata assolutamente insufficiente per una chiamata (cfr. F. Del Corno - G. Mansi, *SMS. Straordinaria fortuna di un uso improprio del telefono*, Cortina, Milano 2002, p. 10).

<sup>186</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>187</sup> Ecco il modo in cui Colombo descrive la sua scoperta dello “squillo” come modalità di comunicazione al cellulare: «me ne sono accorto quasi per caso, a forza di sentire suonare il *jingle* del cellulare di mia figlia sedicenne. La suoneria partiva, poi si fermava. Lei non accennava nessun gesto di fretta. Con calma, dopo attimi o minuti, guardava il display e digitava la tastiera. Sorrideva. E basta. È difficile interpellare un'adolescente riguardo ai riti che condivide con i suoi coetanei. Si passa sempre per (e in fondo si è) invadenti. Così ho aspettato, ho cercato di capire in silenzio. Poi non ho resistito e le ho chiesto qualcosa. “Facciamo così – mi ha risposto. – È solo per dirci che ci stiamo pensando”» (F. Colombo, *op. cit.*, pp. 51-52).

<sup>188</sup> Si pensi al “Servizio gratuito recall” della Vodafone.

<sup>189</sup> M. Ferraris, *Dove sei? Ontologia del telefonino*, Bompiani, Milano 2005, p. 76.

<sup>190</sup> Intanto, si sperimenta già da un decennio il pagamento del pedaggio autostradale e la gestione di titoli azionari mediante telefono mobile: «In altri paesi europei sono stati introdotti sistemi di pagamento dell'autostrada mediante cellulare e servizi di accesso all'estratto conto e di brokeraggio (l'abbonato fissa un prezzo oltre il quale desidera che alcuni titoli vengano venduti/acquistati e viene avvisato dal cellulare quando questo livello viene raggiunto) che dovrebbero essere presto attivati anche in Italia» (S. Melloni, *Overview sulle comunicazioni senza filo in Europa*, Convegno Anuit, Milano 1997).

<sup>191</sup> «Venti euro per poter pedinare e spiare 24 ore su 24 la moglie, il marito, l'amante, il rivale o il collega. Basta impossessarsi per cinque minuti del telefonino della vittima e collegarsi a Internet. Un incubo da Grande Fratello alla portata di tutti, con costi bassi, al livello dei messaggi sms e un margine di errore sorprendentemente accettabile: solo

Ora, se il telefonino è il luogo di produzione, smistamento, ricezione e archiviazione delle “tracce”, il suo strumento peculiare non è la parola orale, ma la scrittura; come dimostra la lunga riflessione di Derrida sul tema, essa non è in prima istanza la concretizzazione materiale della parola orale, simulacro di un atto comunicativo privato del contesto e della presenza simultanea di emittente e destinatario: la sua funzione originaria, dai graffiti delle pitture rupestri ai primi segni convenzionali che i popoli mesopotamici usavano per contabilizzare le derrate, è piuttosto quella di *fare memoria*, di lasciare traccia di qualcosa. A proposito di questa vocazione, in un libro dedicato significativamente al telefonino, il più acuto interprete italiano del pensiero derridiano scrive:

Quando si tirava a indovinare il futuro, la scrittura era già lì. Era nelle tracce con cui gli animali marcano il territorio, nei dipinti delle grotte del neolitico, delle tombe egiziane, nei rotoli, nei libri, nelle biblioteche, nelle edicole. Era nelle stesse pagine in cui i profeti profetavano e gli autori di fantascienza fantasticavano, e offriva la modesta e immensa possibilità di registrare. A ben vedere, è questo il denominatore comune della e-mail, del web, del telefonino, ma anche della televisione, della radio, delle lettere, dei telegrammi che ancora si mandano per funzioni rituali.<sup>192</sup>

**4.** Un’ultima notazione di natura storica. Il telefonino comincia a trasformarsi in una “macchina per scrivere” con l’introduzione dello Short Message Service, il servizio per lo scambio di brevi messaggi di testo introdotto dal sistema GSM<sup>193</sup>.

Nata come forma di comunicazione residuale, ad integrazione del tradizionale traffico voce, la pratica dello scambio di messaggi ha raggiunto livelli di diffusione assolutamente imprevedibili, prima tra le categorie di utenti più reattivi alle novità tecnologiche, poi – progressivamente – nella comunità planetaria degli utilizzatori del cellulare. Se dunque, soltanto cinque anni fa, Del Corno e Mansi potevano intitolare il loro fortunato libricino, dedicato ai brevi messaggi di testo, *SMS. Straordinaria fortuna di un uso improprio del cellulare*, oggi quel titolo suona stonato: nessuno pensa più all’invio di messaggi come a un impiego deviante del mezzo. Tutt’altro: questa inattesa intrusione della scrittura nel cellulare ha strutturato modi e forme innovative di comunicazione, ha costruito un’estetica in cui – come direbbe Barthes – «il minore non è un ripiego, ma un genere come un altro»<sup>194</sup>, e ha finito per riconfigurare irreversibilmente uno strumento concepito per la trasmissione della voce.

Secondo un’indagine qualitativa, condotta nel 2006 in collaborazione con l’Osservatorio di Comunicazione dell’Università degli Studi di Napoli “Federico II” e con la Fondazione Osservatorio Bambini & Media, in particolari fasce d’utenza l’uso della comunicazione via SMS ha già di fatto superato il volume del traffico voce. Su un campione di circa 80 adolescenti, intervistati

---

cento metri nei centri urbani e, al massimo, qualche chilometro nelle campagne meno abitate» (G. Zucchelli, *Accendo il computer e ti spio. Con 20 euro ti seguo il telefonino*, in “la Repubblica”, 23 febbraio 2006, [http://www.repubblica.it/2006/b/sezioni/scienza\\_e\\_tecnologia/accepc/accepc/accepc.html](http://www.repubblica.it/2006/b/sezioni/scienza_e_tecnologia/accepc/accepc/accepc.html)). L’azienda in questione è l’inglese FollowUs, <http://www.followus.co.uk>.

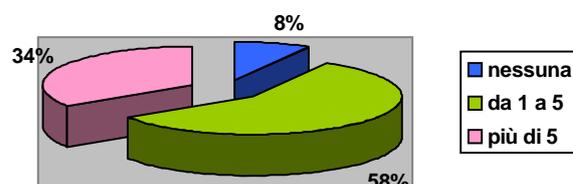
<sup>192</sup> M. Ferraris, *op. cit.*, p. 95. L’importanza che va assumendo la funzione della registrazione e archiviazione dei dati nella società moderna è dimostrata dall’enorme diffusione dell’oggetto più à la page del 2006: l’I-Pod. «Io giro per il mondo con una pennetta da 4 Gb (l’anno prossimo sarà di 8, o di 64) che contiene la mia personale biblico-disco-iconeca, cui ogni giorno aggiungo qualcosa» (P. Boitani, *Accendi il tuo aedo tascabile*, in “Il Sole 24 Ore”, 17 dicembre 2006, p. 37).

<sup>193</sup> È tuttora lo standard di telefonia mobile più diffuso al mondo. I cellulari GSM sono usati da più di 2 miliardi di persone in 200 paesi. La diffusione universale dello standard GSM ha fatto sì che la maggior parte degli operatori internazionali di telefonia mobile stipulassero fra di loro accordi per l’effettuazione del *roaming*, cioè la commutazione automatica fra diverse reti. Rispetto ai telefonini di prima generazione, nel GSM sia il canale di identificazione sia quello di conversazione sono digitali.

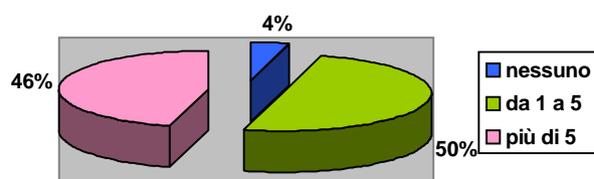
<sup>194</sup> Roland Barthes si esprime così a proposito delle sue brevi *Cronache* scritte per il “Nouvel Observateur”. Al proposito cfr. I. Pezzini, *Forme brevi, a intelligenza del resto*, in I. Pezzini (a cura di), *Trailer, spot, clip, siti, banner. Le forme brevi della comunicazione audiovisiva*, Meltemi, Roma 2002, p. 17.

approfonditamente a proposito delle abitudini comunicative al cellulare, la maggior parte manda quotidianamente un numero di messaggi superiore rispetto alle conversazioni effettuate:

Quante telefonate dal cellulare fai al giorno?	
nessuna	6
1-5	42
più di 5	25



Quanti messaggi scrivi ogni giorno?	
nessuno	3
1-5	37
più di 5	34



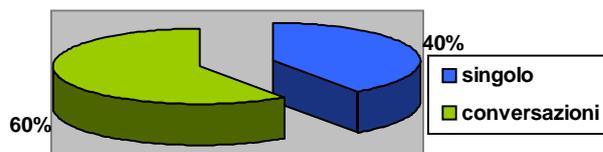
Naturalmente il dato dipende anche dal costo inferiore dell'SMS rispetto alla telefonata, ma è possibile separare compiutamente le considerazioni economiche dai costumi sociali? O non sono i due fenomeni strettamente interdipendenti, sia dal punto di vista delle strategie delle compagnie telefoniche che da quello dei comportamenti degli utenti?

Procedendo nell'analisi, è stato possibile osservare che – rispetto alle chiamate vocali – l'invio di SMS è riservato maggiormente ad amici e coetanei, probabilmente per l'indiscutibile connotazione "generazionale" di tale strumento comunicativo<sup>195</sup>. Ciò che risulta più interessante, però, è probabilmente la forma che assume lo scambio comunicativo via SMS: la maggior parte dei giovani utenti intervistati, infatti, dichiara di non limitarsi ad una rapida trasmissione d'informazione, ma di adoperarli per "chiacchierare", inanellando lunghe serie di messaggi in un botta e risposta che si prolunga nel corso della giornata, contestualmente allo svolgimento di altre attività<sup>196</sup>:

<sup>195</sup> In effetti, i dati disponibili sull'uso del cellulare da parte dell'utenza adulta presentano valori invertiti: le chiamate prevalgono ancora sui messaggi. D'altronde, questa differenza è un fatto acquisito anche nell'immaginario sociale corrente: basti ricordare la scena madre di un recente film "adolescenziale", *Ti lascio perché ti amo troppo* (2006, con Alesando Siani), in cui l'unione del protagonista con la donna amata è resa possibile dal fatto che l'anziana nonna, finalmente, ha imparato a mandare messaggi col telefonino!

<sup>196</sup> Secondo le informazioni raccolte, di solito gli utenti (48) lasciano passare pochi minuti tra la ricezione del messaggio e la risposta, ma una parte significativa di loro (25) riferisce che i tempi di risposta «dipendono dal luogo e dalla circostanza». L'infittirsi delle comunicazione via SMS è stato facilitato dall'introduzione, nel mobile, di software di "scrittura veloce" come il T9, che 57 utenti su 78 dichiarano di adoperare sistematicamente.

Come si sviluppa lo scambio di sms?	
invio un singolo sms	29
do vita a delle lunghe conversazioni via sms	43



Con la scrittura al telefonino, dunque, si costruiscono e sviluppano relazioni complesse, al pari di quelle che vengono gestite a distanza, ormai da oltre un secolo, dalla conversazione telefonica tradizionale.

5. Messa così, tuttavia, la relazione tra comunicazione orale e scritta mediante cellulare sembrerebbe corrispondere ad un semplice, possibile avvicendamento. Dove risiederebbe, dunque, il *genius* del messaggino? Per individuarlo, alcuni studiosi hanno chiamato in causa la “discrezione” dell’SMS, la costituzione di un nuovo genere di linguaggio, la convenienza dei costi, etc. Qui vorrei, invece, avanzare un’ipotesi diversa, che richiederà ulteriori esplorazioni sul campo: il messaggio s’impone perché, a differenza delle chiamate, lascia traccia delle conversazioni, le “registra” in memoria, consentendoci di ricostruire di volta in volta la mappa delle nostre relazioni. Non è la rapidità o la segretezza o la modestia dei costi a conquistare gli utenti, ma la possibilità di veder “sedimentare” la comunicazione dietro gli schermi e dentro le memorie elettroniche.

Un ricordo personale. Qualche tempo fa, durante un’ora di lezione, notai che una ragazza guardava furtivamente il display del cellulare e, intanto, scriveva su un grosso quaderno. Mi avvicinai, più incuriosito che contrariato, e le chiesi cosa stesse facendo. Mi spiegò che, da due anni, trascriveva, tutti i messaggi ricevuti quotidianamente, poiché la memoria del telefono non avrebbe mai potuto contenerli... La scrittura al cellulare, dunque, istituisce relazioni, ma soprattutto fa memoria. E ci regala, per un momento, l’impressione di scampare alla crudele caducità del vivere.

Maria D'Ambrosio

## DALL'HOMO VIDENS ALL'HOMO PARTECIPANS MEDIA TATTILI E FORMAZIONE

Una premessa: l'arte della tecnica

«Non c'è attività umana da cui si possa escludere ogni intervento intellettuale, non si può separare l'homo faber dall'homo sapiens. Ogni uomo infine, all'infuori della sua professione esplica una qualche attività intellettuale, è cioè un "filosofo", un artista, un uomo di gusto, partecipa di una concezione del mondo, ha una consapevole linea di condotta morale, quindi contribuisce a sostenere o a modificare una concezione del mondo, cioè a suscitare nuovi modi di pensare» (Antonio Gramsci, 1929-1935, *Quaderni del carcere*)

«Occorre ricordare che quando si tratta di tecnologia la vita e la morte sono inestricabilmente connesse? Che l'umano soggetto tecnologico è eminentemente guerrafondaio? Che Leonardo da Vinci lavorava per l'industria bellica del suo tempo come ogni altro scienziato degno di questo nome? Che l'utensile, l'arma e il manufatto sono stati forgiati simultaneamente dalla mano dell'uomo? Occorre, sottolineare, ancora una volta, che l'*homo sapiens* non era niente di più che un dotato *homo faber*? Che nessuno può davvero stabilire quanto tempo fa la mano umana raccolse la prima pietra e le dette forma in modo da moltiplicare la sua forza di impatto per colpire meglio? E che il principio elementare della protesi anima tutto l'universo tecnologico? E infine, che la massa organica umana, il corpo, è il primo artefice della tecnologia in quanto ha perseguito l'estensione organica di se stesso prima attraverso gli attrezzi, le armi, i manufatti e poi attraverso il linguaggio che è – come ci ricorda Lacan – la protesi suprema?»  
(Rosi Braidotti, 1994, *Soggetto nomade*, tr. it., Roma, Donzelli, p. 109)

In materia di protesi, l'essere umano può dire di detenere un primato. Il corpo, così intriso di materialità e allo stesso tempo di immaterialità, in bilico, cioè, tra fisicità e rappresentazione, è il piano più evidente di trasformazione antropologica per una specie che è sempre alla ricerca del proprio specifico, che costruisce nel rapporto con un habitat, e che include le forme più varie di sopravvivenza. Il tema del corporeo e dell'incorporeo (materia e spirito, ma anche cosa e simbolo, corpo e macchina), attraversa le questioni relative all'umano e arriva a toccare il soggetto contemporaneo, in termini che oggi tradurremmo come di consustanzialità.

Ripercorrendo l'analisi e le riflessioni di Rosi Braidotti (2002), maturate dentro una prospettiva materialista, emerge una «visione non-unitaria del soggetto» - di un soggetto cioè in continua metamorfosi (esprimibile anche in termini di storia e processo – o progetto) – tale da «riconnettere tali transizioni, transiti e trasformazioni alla carne e al corpo e a una visione nomade del soggetto che, per quanto in via di trasformazione e in divenire, continua ad esserci»<sup>197</sup>. La base materiale, biologica, fisica, del *non-unitario soggetto nomade* o *rizomatico*, è qui indicata come «prerequisito di un'etica della soggettività complessa ma sostenibile nell'epoca del postumano»<sup>198</sup>. Ed è da questa base, materiale appunto, che il discorso si apre ai corpi-macchina nomadi che «suggellano inoltre una nuova alleanza tra pensiero concettuale e creatività, ragione e immaginazione»<sup>199</sup>. L'alleanza tra pensiero e creatività, tra ragione e immaginazione, si esalta e si rinnova attraverso il sempre nuovo equipaggiamento mediale in quanto trova proprio nel mezzo l'esplicitazione e la magnificazione del dispositivo di base sensomotorio e cognitivo. Il corpo umano è perciò sempre tecnocorpo, innestato

---

<sup>197</sup> Braidotti, Rosi, 2002, *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2003, p. 317.

<sup>198</sup> Braidotti, Rosi, 2002, *idem*, p. 314.

<sup>199</sup> Braidotti, Rosi, 2002, *idem*, p. 315. Inoltre, di un certo interesse sul tema dell'intelletto e del suo rapporto con la fantasia, è un trattato di Ludovico Antonio Muratori (1672-1750) – storico e letterato, bibliotecario del Duca di Modena - edito a Venezia presso Giambattista Pasquali nel 1740 dal titolo *Della forza della fantasia umana*. Muratori avverte il lettore nella sua introduzione: «Non s'è trovato, né si troverà mai microscopio, che ci conduca a discernere le maniere, che tien l'Anima, perché Spirito invisibile, nelle sue funzioni. E quantunque sia da noi creduta la Fantasia una Facoltà Materiale, e la sua sede nel Cerebro: pure né men colà potrà mai penetrare l'occhio nostro, per iscoprirne le da noi appellate Idee e Fantasmi» (pp. X-XI).

in tecnoambienti, sempre pronto a ibridare costruzione e astrazione, realtà e sua dimensione simbolica, per fare dell'umano e del suo habitat quanto di più indeterminato e artefatto possa esistere. L'indeterminatezza dei corpi e degli habitat, che ne fa dei costrutti e dei 'progetti' in divenire, necessita di una continua ridefinizione dei loro confini così che la loro 'naturale' condizione sia la spinta trasgressiva a 'uscire fuori di sé'. Si tratta, per dirla con Deleuze e Guattari<sup>200</sup>, di un disegno *antiedipico* che dal discorso specifico su inconscio e desiderio si estende all'immagine del soggetto e soprattutto della soggettività contemporanea, creativa e antitotalitaria appunto. Le metamorfosi sono generate da un piano figurativo e fantastico che si attualizza, rendendo praticabili territori prima inesplorati, proibiti, altri. Il soggetto, ovvero la soggettività cui si fa qui riferimento, è 'patologicamente' creativa nell'affermare e realizzare immagini generate dal flusso costante delle sue relazioni sociopolitiche e affettive, immagini che spingono oltre le mappe e oltre i confini già definiti. L'attività umana quindi è un continuo viaggio oltre se stessa, verso l'ancora ignoto, quasi a dichiarare la sua familiarità con il fantastico e quindi con la fantascienza, con l'invenzione e la trasgressione.

L'agire umano, in tal senso, si è fatto più esteso declinandosi con le mutazioni della sfera fisica e psichica cui hanno contribuito in maniera significativa le tecnologie, e in particolare quelle elettroniche e digitali, incidendo sui modi del sensorio e del linguistico. Le forme del sentire e del rappresentare il mondo, infatti, ridefiniscono continuamente i confini dentro cui è possibile muoversi e rispondono al bisogno di ciascuno di toccare-creare-conoscere-immaginare e di riconoscersi. Le esplorazioni del sensorio, del logico e del linguistico operate dall'uomo esigono di essere il 'segno' di un territorio conquistato (in termini di conoscenza e dominio) e attualizzano pure la nuova immagine (ovvero il senso cui rimanda) in cui riconoscersi. Comprendere e comprendersi segna logica e senso dell'agire umano così che qualsiasi forma di potenziamento che parta dalla fisica e dalla biologia dei corpi a questi fa ritorno, nei termini che, ancora con la Braidotti, esprimiamo come *sostenibilità*, che è fisica ed etica: «Mente e corpo agiscono all'unisono e sono tenuti insieme da ciò che Spinoza chiama *conatus*, vale a dire il desiderio di divenire e di accrescere l'intensità del proprio divenire»<sup>201</sup>. Il *conatus* spinoziano è biocentrato, eppure estraneo a qualsiasi determinismo (biologico e tecnologico) e collega intimamente la materia umana a quella postumana nella comune natura artificiale. È paradossale ma è forse lo specifico del rapporto tra umano e tecnico: nell'orizzonte di un materialismo incarnato che sottende una *filosofia ecologica di soggetti incarnati e non-unitari*<sup>202</sup> la necessità corrisponde al superamento dei limiti imposti dalla natura, dai corpi, dalla loro mutevolezza. Tale continuo e necessario superamento dei limiti sottende un'*etica della trasformazione* e alcuni interrogativi ad essa connessi: «fin dove ci si può spingere nella ricerca del cambiamento e fino a che punto si possono estendere i confini della soggettività?»<sup>203</sup>. Quando questa prima questione si incrocia direttamente con certe tecnoeuforie, si generano altre domande sul futuro dell'umanità che assumono, insieme con la Braidotti, una distanza da quella visione che ella sostiene essere «la diffusa macronarrazione di fuga dall'incarnato sé umano per approdare alla falsa trascendenza di una macchina (...) altrettanto molare, edipizzante, dispotica»<sup>204</sup>. La soggettività è dunque un progetto, non solo filogenetico, che può essere espresso in termini di manufatto o artefatto, di 'opera aperta', cui concorrono il soggetto stesso e i mondi che *abita*.

Manufatti e artefatti, sono espressione della naturale creatività, pure da ricondurre alla dimensione culturale, del genere umano e della sua propensione a essere, insieme, prodotto e produttore: il vaso e il vasaio<sup>205</sup>. La dimensione del fare, che attraversa la sfera dell'umano, è cifra dell'*homo faber*

<sup>200</sup> Cfr. Deleuze, Gilles-Guattari, Felix, 1972, *L'Anti-Edipo / Capitalismo e schizofrenia*, tr. it., Torino, Einaudi, 1975.

<sup>201</sup> Braidotti, Rosi, 2002, p. 164.

<sup>202</sup> Idem, p. 163.

<sup>203</sup> Idem, p. 176.

<sup>204</sup> Idem, p. 272.

<sup>205</sup> Su questo tema si veda il romanzo di José Saramago (2000) *La caverna*, edito da Einaudi nella traduzione italiana; e di Walter Benjamin, il saggio *Il Narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, in: Benjamin, W., 1955, *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, tr. it., Torino, Einaudi, 1962-1995.

appunto, che continuamente fa i conti con l'implicazione del soggetto in una rete di rapporti e di interdipendenze multiple che possono ben tradursi con il concetto di biopoteri e di pratiche sociali. A questi si intrecciano forme e pratiche di azione e relazione sempre più mediate dalla tecnologia, che riproduce, esteriorizza e oggettiva le funzioni umane, a partire da quelle governate dal sistema nervoso e quindi connesse al sistema percettivo-sensoriale.

Il sé situato e incarnato da cui partiamo sperimenta le possibilità che gli si offrono spingendosi in altri orizzonti ed esprime «un modo di vivere più intensamente, continuando ad accrescere la propria *potentia* e insieme ad essa la propria libertà»<sup>206</sup>. *Potentia* e libertà nel coniugarsi con la tecnica e la tecnologia non hanno il valore di segnare una fuga in un territorio tecnoutopico o illusorio ma esplicitano la radicale necessità tutta umana di trascendere e ridefinire i limiti sempre precari dell'esistere. Come ricorda anche la Braidotti, «Heidegger umanizza la tecnologia e allo stesso tempo la fa rientrare nell'umana capacità di estatica ex-centricità (porsi fuori da sé con consapevole autoriflessività), che considera costitutiva del soggetto umano»<sup>207</sup>: e questa umanizzazione della tecnologia suona anche come protesizzazione dell'umano. L'*Homo technologicus*. Infatti, recuperando la base organica anche nel rapporto uomo-mondo, e quindi intendendo il corpo come primo dispositivo di base e interfaccia complessa per essere-nel-mondo e per l'essere del mondo, si recupera nella mediazione e quindi nella medialità la forma piena e più specifica della *condizione umana*, sempre animata da un'inquietudine sottesa e mossa da un senso di inafferrabilità e indicibilità del 'reale'. Prolungare, potenziare, e dunque anche trascendere la corporeità, attraverso dispositivi sempre più sofisticati, necessita di un continuo discorso 'radicale' che recuperi la centralità del *senso* sull'arroganza del dato e sulla proliferazione della performance. Lì dove il *senso* si genera e si rigenera nel continuo flusso di interconnessioni in cui ciascuno è immerso e coinvolto. Ecco emergere l'*Homo communicans* che collega *parole e cose*. Artificio, mediazione e astrazione sono parte della realtà e ne esprimono la natura ibrida: biotecnologica e simbolica. Il linguaggio, e tutte le forme del linguaggio, è appunto la dotazione più compiuta che meglio realizza la produzione di immaginario e il nesso materia-simbolo. Così come il 'macchinico', e la inteconnettività cui rimandano le *macchine desideranti* di Deleuze, coglie il processo dinamico, nomadico e rizomatico in cui ciascuno è coinvolto in quanto costitutivamente inteconnesso, appunto, con altro. La relazione, il concatenamento, l'intreccio, sono condizione di ogni processo produttivo che si realizza (secondo uno schema evolutivo molteplice e complesso, reticolare e instabile) così che la sfera del macchinico indica un'operosità continua che intende ogni cosa come costruito.

Un discorso dunque che recupera la dimensione tecnologica dell'essere e dell'agire dell'uomo non fa che collegare l'esperienza sensoriale con il piano linguistico ed esaltarne la potenza creativa. Mutando la sfera del sensorio, muta anche quella del pensare e dell'agire. Mutano cioè le forme e insieme si vedono mutare i processi dell'acquisire e del dar forma. Dai primi utensili di osso e di pietra al linguaggio e agli altri artefatti tecnici e cognitivi<sup>208</sup>, si può intendere la storia umana come storia di trasformazioni che coinvolge tanto la materia organica quanto quella inorganica: i corpi e le menti, il mondo e la conoscenza. Costrutti e costruttori insieme: vasi e vasai ancora. Così la mano, che è simbolo forte della potenza creativa che si potenzia con lo strumento, impara l'arte, la *technè*, se ne appropria per meglio tradurre sul piano pratico le suggestioni del piano figurativo, dell'immaginario. L'agire con mano ha il senso del dare forma e corpo alle idee, rendendole, così, accessibili e tangibili. Ed è un agire che risponde ad una spinta creativa che rappresenta la necessità dell'essere umano di andare oltre i limiti dettati dalla propria natura-cultura: è rimappare l'umano e il suo rapporto con l'habitat di appartenenza. Come nel romanzo di fantascienza *Il cacciatore di androidi* di Philip Dick (1971) e la celebre trasposizione filmica *Blade Runner* di Ridley Scott (1982), dove il replicante, opera dell'uomo, ricorda un nuovo ordine e un nuovo statuto cui si teme-desidera di giungere. E pure come nel film di Stanley Kubrik (1968) *2001 Odissea nello spazio*,

---

<sup>206</sup> Braidotti, Rosi, 2002, p. 178.

<sup>207</sup> Braidotti, Rosi, 2002, op. cit., p. 268.

<sup>208</sup> Sulla nozione di artefatto cfr. Giuseppe Mantovani (1985), *Comunicazione e identità*, Bologna, Il Mulino.

che traccia un percorso ideale per ricostruire una possibile storia dell'umanità unendo e montando nella sequenza iniziale la scena dell'osso con quella dell'astronave orbitante attorno alla Terra. Le suggestioni audio-visive di Stanley Kubrick hanno una grossa forza concettuale, lì dove traducono sul piano metaforico la specificità tutta umana di unire pensiero e azione, per leggere-interpretare-ricreare il 'dato' e trasformarlo in 'fatto': l'osso, da oggetto, 'dato' inerte, diventa strumento, 'fatto' dunque, grazie alla capacità di astrarre e reinventare la 'realtà', conferendole come nel caso specifico dell'osso, un nuovo uso che lo trasforma da scarto a arma. Assumere e integrare l'osso-arma in un nuovo circolo pensiero-azione-pensiero, per il primate protagonista della sequenza del film, significa rispondere alla necessità di sopravvivere e sperimentarsi in una posizione di dominio. Significa quindi aver riconfigurato l'immagine dell'oggetto-osso in strumento-osso, e soprattutto implica una riconfigurazione dell'immagine di sé. Immagine di sé e immagine del mondo che nell'essere riconfigurate generano sempre nuove modalità del fare esperienza e dell'agire. E quindi nuove geografie. Nuove mobilità. Nuove identità. Nuove sensibilità e nuovi poteri. Cui si connette una certa tecnologia (che è anche ontologia ed epistemologia). «I cambiamenti tecnologici sono cioè effetto di complesse trame interattive di sforzi collettivi, dal mentale o scientifico al manuale o lavorativo, con vari gradini intermedi»<sup>209</sup>. Guardare ai cambiamenti tecnologici significa entrare nelle trame interattive della scena sociale e cogliere le enormi possibilità attuate dalle forme del comunicare e quindi del fare comunità e dell'essere in relazione, così da riconoscere le varietà dell'umano insieme alle varietà del suo sociale di appartenenza. A patto di rinunciare a un'immagine di progresso lineare e inevitabile per assumere l'attualità, il presente, come la dimensione in cui ciascuno realizza se stesso e la propria storia antica. E in questo senso afferma la propria 'modernità': l'eroe moderno infatti esprime la necessità di manipolare e astrarre il reale per conoscerlo. La conoscenza si lega indissolubilmente alla questione strumentale. La figura di Galileo Galilei, insieme al suo telescopio, in questo può essere emblematica. Scrutare i cieli affidandosi a uno strumento ottico come il telescopio, non implica soltanto il superamento di una certa accezione di distanza, e quindi di ignoto. Implica soprattutto una rottura rispetto alla categoria oppositiva visibile-invisibile che affida in questo caso all'occhio umano la capacità di uscire da un'estetica della contemplazione e di instaurare un'estetica dell'azione. L'occhio umano – che per millenni ha occupato una posizione di rilievo tra gli 'strumenti' del conoscere – con l'uso del telescopio è capace di spostarsi verso l'oggetto, verso l'ignoto, sottraendosi alla propria cecità e a quei limiti che sembravano essere preordinati da un volere superiore: instaura e realizza così un senso più attivo al percepire che, così integrato nell'utilizzo di uno strumento, inizia a essere più vicino all'idea del fare, del costruire. Ricordiamo già l'importanza dell'alleanza tra occhio e mano quando nel disegno, nei primi graffiti, la mano ha fermato e rappresentato ciò che l'occhio ha colto in immagine ma non è riuscito a condividere e raccontare. Occhi, orecchie, mani, pelle, nella loro magnificazione 'mediata' rendono praticabile un nuovo vedere, udire, toccare e sentire che riconosce un reciproco agire del senziente e del sentito insieme. Soggetto e oggetto si modificano a vicenda. Non restano estranei l'uno all'altra. Per questo il 'mezzo' che rende possibile tale esperienza, l'uno dell'altra, non è un mero 'canale': esso entra nel processo di costruzione e ricostruzione del sé e della realtà. In questo senso Michel Foucault parlerà di *tecnologie del sé*. E quindi anche di una strumentalità dell'essere che prova a rimettere continuamente in questione, e quindi a sottrarre, l'agire dalla necessità del 'vero' e del 'reale'. I 'mezzi', e soprattutto i mezzi di comunicazione, nel loro passaggio dall'era manuale a quella meccanica e poi elettrica e digitale, vengono intesi dunque come espressioni di un essere-agire-divenire che in essi si riflette e si riappropria del senso dell'esistere come artefice e come poeta, come narratore, cioè, di sé e del mondo. L'arte, intesa come il 'territorio' tutto umano del sentire e del creare, ripone al centro il corpo e la sua protesizzazione tecnologica proprio per riaffermare la necessità e la bellezza della trasformazione, della progettualità.

---

<sup>209</sup> Braidotti, Rosi, 2002, p. 177.

Radicalizzando questo discorso, «ogni arte è nella sua essenza poesia[Dichtung], dichiara Heidegger, (...) Poesia e/o tecnica»<sup>210</sup>. Poesia (e quindi Arte) e tecnica si ritrovano nel comune territorio della creazione: di un creare che è legato al sentire e che interconnette sensi e *logos* in quello che Nancy (1994) chiama *cerchio estetico*.

Il legame, e quasi la parentela, la sovrapposizione, tra arte e tecnica deriva da una comune matrice poetica ed estetica attraverso cui si esprime la stessa 'natura' umana: il dare forma a opere, dell'ingegno o del genio, è pratica mutevole nel tempo, afferente alla dimensione artificiale e artistica, sempre simbolica, dell'agire umano. Così come il sentire è esperienza totale, sinestesica, attraverso cui l'agire acquista senso. Un agire che collega il piano esteriore, manifesto, formale, proprio di qualsiasi creazione, a quello interno e interiore se consideriamo «con Aristotele, in ogni senso il doppio movimento del patire e del mettere-in-opera»<sup>211</sup>. L'espone e l'esporsi rivendicano una totalità che è dell'essere e delle sue creazioni (o di sé come opera) e rimanda a una dimensione estetica che si declina con la comunicazione, la conoscenza e la formazione e quindi con gli spazi sociali dove comunicazione conoscenza e formazione si realizzano. «cosa fa dunque l'arte se non toccare, e toccare attraverso l'eterogeneità principale del "sentire"»<sup>212</sup>. L'arte è il regno del toccare e del sentire, - lì dove «il toccare *fa corpo* con il sentire, o fa del sentire un corpo: è il *corpus* dei sensi»<sup>213</sup> - è la dimensione dentro la quale ciascuno riafferra «il senso del corpo tutto intero» che legittima l'essere sensibile, *multisensibile*, dell'essere. Essere esposti è anche essere esposti al contatto con l'altro così che l'esperienza estetica è il farsi presente di un creato che si fa creatore: nel movimento continuamente attualizzante ciascuno si afferra nell'atto del creare (che è anche crear-si) e contatta il proprio contagio con una *vis poetica* spesso dislocata in tanti dispositivi tecnici. Dispositivi che dislocano il corpo e il sentire e ne esaltano la carica espositiva e creativa. Dentro l'arte riconosciamo forti sovrapposizioni con la tecnica tanto che, con Nancy, sosteniamo che «le arti sono innanzi tutto tecniche». «La tecnica significa "saperci fare", per produrre ciò che non si produce da sé»<sup>214</sup>, come per l'arte e la poesia, dove a emergere è una continua manipolazione di forme e di materia. Arte poesia e tecnica si sussumono e a loro volta sussumono intelligibile e sensibile: entrare nel loro territorio significa non poter distinguere più il senso intelligibile dal senso sensibile in quanto l'uno è la 'traduzione' dell'altro, su piani differenti. L'opera, il poema e la macchina costituiscono dunque l'esposizione di ciò che l'uomo pensa del suo sentire (patire)-costruire il mondo (e un certo senso del mondo): sono cioè un piano su cui l'umanità e il mondo si riflettono e provano a riconoscersi. Sono 'prodotti' che espongono la patenza e la perturbabilità estetica e teoretica dell'essere al mondo e dell'essere del mondo e aprono anche a esperienze 'toccanti' (o emozionanti) e in qualche misura dissacranti in quanto rivelano il senso dell'esistenza (e non la sua verità). Esperienza estetica e non estatica, dunque, quella che arte poesia e tecnica rendono sperimentabile. La corporeità, in tutta la sua immanenza e trascendenza insieme, è continuamente rimessa in gioco attraverso l'atto creativo. Arte e tecnica dunque rappresentano la frattura dell'uomo rispetto alla Natura o a un Ordine superiore, e fanno dell'opera un luogo di manifestazione, totale, dell'umano. In questo senso condividiamo l'interpretazione che Nancy dà della fine dell'arte di Hegel, sostenendo che «è ormai certo che quella che viene attribuita a Hegel come dichiarazione di una 'fine dell'arte', è soltanto una dichiarazione della fine di quel che lo stesso Hegel chiamava 'la religione estetica', cioè quell'arte intesa come luogo di manifestazione del divino»<sup>215</sup>. Apparire, sentire e farsi sentire sono le istanze cui arte e tecnica rispondono secondo una legge che con Nancy chiamiamo della *esteriorizzazione sensibile*. Certo si tiene in conto del fatto che certe arti e certe tecniche possano volontariamente esprimere o essere interpretate come un piano in cui l'esistenza umana prova a spingersi nella sfera del divino, del Creatore. È significativa

---

<sup>210</sup> Nancy, Jean-Luc, 1994, *Le Muse*, tr. it., Reggio Emilia, Diabasis, 2006, pp. 24-25.

<sup>211</sup> Nancy, op. cit., p. 33.

<sup>212</sup> Nancy, idem, p. 37.

<sup>213</sup> Nancy, ibidem.

<sup>214</sup> Nancy, idem, p. 45.

<sup>215</sup> Nancy, idem., p. 65.

in questo senso la vicenda umana di Galileo Galilei e della lettura che la Chiesa fa della sua ricerca applicata. E forse è espresso oggi dalla necessità di richiamarsi a un'etica della scienza e della ricerca che ha bisogno di definire l'umano e i suoi limiti.

In ogni caso, l'agire umano non è mai indipendente o neutra manifestazione: plasma la materia informe e la sottrae al *kaos* del non-senso, configurandosi in *kosmos*. L'agire umano, che sia orientato a se stesso o al mondo, è sempre dunque un agire formativo, permanente. Arte poesia e tecnica, a vari gradi, attraversano questo agire connesso alla *plasticità sensibile* del reale - che si espone e impone una continua laboriosità - ed esprimono la natura progettuale dell'artefice e dell'artefatto. D'altronde la parola arte ha origine dall'*ars* latina e quindi dalla *tecnè* greca che rimandano entrambe a una genesi, un agire creativo e formativo, che tiene insieme fare e sentire: esposizione e patenza.

Per questo, collocando la sfera dell'arte-poesia-tecnologia dentro un discorso sulla forma e sulla formazione, si conciliano i territori dell'umano e dell'artificiale (o dell'artificio) così come quelli del materico e del simbolico e soprattutto se ne esalta la 'natura' operativo-costruttiva fortemente radicata nel corpo (oltre che in una delle sue 'emergenze' che è il pensiero, la cognizione). Il discorso su forma e formazione, animato e articolato a partire da una prospettiva materialista, conduce e si estende quindi alla questione tecnologica e a quella estetica e simbolica così da orientare una riflessione sulla medialità in maniera da coniugarla più esplicitamente nel senso della 'tattilità' ovvero di una dimensione estetica e poetica che fa riaffermare il senso dello stare al mondo e dell'*abitarlo*.

«Se proprio bisogna precipitare, che il baratro abbia odore di ventre materno»  
(Amos Oz, 1999, *Lo stesso mare*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2000-2006, p. 24)

## I media tattili

«E così siamo entrati là dove non entreremo mai, in questa scena dipinta su una tela. Improvvisamente, ci siamo. Non potremmo dire di esservi penetrati, ma neppure di esserne fuori. Ci siamo in una maniera più antica e più semplice rispetto a un movimento, a un trasferimento o a una penetrazione. Ci siamo senza aver lasciato la soglia, sulla soglia, né dentro né fuori - e forse siamo noi stessi la soglia, esattamente come il nostro occhio si conforma al piano della tela e si intesse da sé nella sua stoffa»

(Jean-Luc Nancy, 1994, *Le Muse*, tr. it., Reggio Emilia, Diabasis, 2004)

La centralità attribuita alla sensorialità e, più in generale, alla corporeità, consente di estendere le sfere del sensorio e del corporeo a quella delle cosiddette protesi e quindi alla sfera del simbolico (i linguaggi) e del tecnologico. In tal senso l'arte e la tecnologia suonano come metafore che tentano di restituire la necessità dell'essere di toccare, penetrare, manipolare, sentire, il mondo, e di farlo sperimentando pratiche sempre nuove che vanno intese in senso pieno come pratiche conoscitive e quindi anche come pratiche comunicative e artistiche. Arte e Scienza, tenute insieme dalla sensibilità *panica* dei corpi e dal loro migrare continuo dalla *mimesis* alla *poiesis*, esposte, potenziate ed estese dall'elettrificazione e dalla digitalizzazione dei processi, suggeriscono sovrapposizioni e contaminazioni di cui l'umano è una manifestazione.

Se il corpo e le sue potenzialità percettivo-cognitive si magnificano col tecnico e il tecnologico, nel quadro prospettico socio-tecnico, si introduce il concetto di artefatti cognitivi<sup>216</sup>, nel quadro prospettico culturalista, quello di psicotecnologie<sup>217</sup>: il pensiero è quindi posto in stretta relazione

---

<sup>216</sup> Cfr. Giuseppe Mantovani, 1994, *Comunicazione e identità*, Bologna, Il Mulino. In particolare, nel capitolo quinto, nota: «Gli artefatti sono essenzialmente l'interfaccia tra attori e ambiente. (...) La complessità propria delle nuove tecnologie ha a che fare con l'interpretazione dell'ambiente, così come l'azione situata. I nuovi artefatti sono da un lato strumenti di livello elevato, sono 'artefatti cognitivi' che interagiscono in profondità con la mente umana» (pp. 105-112).

<sup>217</sup> Cfr. Derrick de Kerckhove, 1990, *La civilizzazione video-cristiana*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1995: «Le psitecnologie sono delle armi a doppio taglio. La parola è ambigua ed è stata scelta consapevolmente per significare sia

con i dispositivi tecnici e con questi contribuisce a connotare le società e le culture, i loro sistemi di relazione e di produzione (non più solo materiale ma soprattutto immateriale). In particolare, focalizzando l'attenzione sui media elettrici e digitali, icona dell'era postindustriale e della nostra contemporaneità, si coglie l'emergenza di profondi processi di innovazione sociale che interessano importanti settori e ambienti: uno di questi, cui si vuole coniugare una riflessione specifica, è la scuola (estratto dal complesso e ampio territorio della formazione che coincide con i mondi che ciascuno *abita* e di cui è parte).

Per ricostruire in maniera sintetica il percorso attraversato dalla storia dell'umanità rispetto alla questione della conoscenza e delle modalità della formazione, è possibile fare riferimento allo studio di Pierre Levy (1994). «Sulla Terra, il soggetto del sapere è il clan, tutti i membri del clan, il clan che impara e trasmette da una generazione all'altra garantendo così il perdurare della conoscenza. (...) Il supporto del sapere, l'enciclopedia della Terra, non è altro che la Terra stessa (...) Ma sono i corpi dotati di abilità e di esperienza, la loro memoria, i loro atti reiterati a incarnare il sapere del mondo. Sulla Terra, quando muore un vecchio, va in fumo una biblioteca. Il sapere terrestre è incarnato»<sup>218</sup>. Il *sapere incarnato* rappresenta tutta la cultura orale, preletterata, dell'umanità. Con la scrittura si inaugura, poi, un nuovo statuto del sapere e soprattutto una differente gestione del sapere e delle sue dinamiche sociali. «Sul territorio, il soggetto del sapere è la casta degli specialisti della scrittura, il gruppo degli ermenauti, il corpo dei guardiani del sistema. Il sapere territoriale è un campo riservato, confiscato, trascendente. Chiuso all'esterno, come un libro sigillato. Chiuso, isolato, gerarchizzato all'interno secondo partizioni complicate, cerchi concentrici, livelli successivi di difficile accesso. Il sapere è a immagine del Territorio: circondato da mura, lascia fuori i bifolchi, gli ignoranti. Ma una volta varcata la porta della città, restano ancora da superare i recinti successivi dei templi, le camere segrete delle piramidi. Il Libro contiene il sapere territoriale»<sup>219</sup>. Quando la scrittura conosce la stampa a caratteri mobili, il processo di produzione e distribuzione della conoscenza incontra la meccanizzazione e quindi una prima industrializzazione che dal XV secolo genererà tutte le rivoluzioni sociali e industriali successive, arrivando fino all'industria culturale del XX secolo. «Nello spazio delle merci, il soggetto del sapere è il complesso militare, industriale, mediatico e accademico che ormai chiamiamo la tecnoscienza. (...) la conoscenza non è più sotto chiave come un tesoro: essa pervade tutto, si diffonde, si mediatizza, dissemina ovunque l'innovazione. (...) Il sapere non è più una piramide statica, si gonfia e viaggia in una vasta rete mobile di laboratori, centri di ricerca, biblioteche, banche dati, uomini, procedure tecniche, media, dispositivi di registrazione e di misura, una rete che non cessa di estendersi con uno stesso movimento tra umani e non umani, associando molecole e gruppi sociali, elettroni e istituzioni. (...) L'enciclopedia dello Spazio delle merci non risiede più nella memoria dei corpi viventi o in un Libro o in qualche sistema chiuso: essa circola»<sup>220</sup>. La rivoluzione informatica, con l'uso del personal computer, esalta la capacità elaborativo-costruttiva di ciascuno<sup>221</sup>. La realtà è colta infatti attraverso la sua dimensione simbolica, così che la conoscenza (della realtà) implica un processo di rielaborazione continua. L'uso del computer e l'interconnessione tra computer ha poi generato una circolazione delle idee e del sapere di dimensioni globali così che la natura negoziale e costruttiva della conoscenza trova nella rete (il world wide web) il suo luogo di elezione e nell'ipertesto il suo modello reticolare e interattivo.

---

ciò che invade la nostra psiche, sia ciò che, imitandola, fuoriesce da essa per andare a formulare degli insiemi articolati, attivi, dominatori» (p. 11); e Derrick de Kerckhove, 1991, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Bologna, Baskerville, 1993.

<sup>218</sup> Levy, Pierre, (1994), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1996, p. 205.

<sup>219</sup> Levy, (1994), op. cit., p. 206.

<sup>220</sup> Idem, p. 207.

<sup>221</sup> La rivoluzione informatica e la rivoluzione cognitiva, negli anni '50 e '60 del secolo scorso, si sono influenzate a vicenda: la metafora computazionale è stata usata per rappresentare il cervello e il cervello usato come modello di ogni elaboratore informatico. Sia negli ambienti della ricerca informatica che in quelli della ricerca psicologica, il concetto di elaborazione viene utilizzato per cogliere l'attività costruttiva, e quindi attiva, dell'uomo e pure della macchina.

appunto. «Il sapere della comunità pensante non è più un sapere comune, perché ormai è impossibile che un solo essere umano, o anche un gruppo, dominino tutte le conoscenze, tutte le competenze, è un sapere essenzialmente collettivo, impossibile da riunire in un unico corpo. Eppure, tutti i saperi dell'intellettuale collettivo esprimono divenire singoli, e questi ultimi formano dei mondi. Il collettivo intelligente (...) è un soggetto aperto ad altri membri, ad altri collettivi, a nuove conoscenze, un soggetto che non smette di comporsi e scomporsi, di errare nello Spazio del sapere. (...) Nella cosmopedia ogni lettura è una scrittura. (...) Ognuno contribuisce a costruire e ordinare uno spazio di significati condivisi immergendovisi, navigandoci, o più semplicemente vivendoci»<sup>222</sup>. Dal *sapere incarnato* allo *spazio del sapere*, la sintesi tracciata da Levy segna anche un ritorno alla dimensione tattile che pare attraversare il rapporto uomo-mondo e che fa dei media elettronici e digitali i più significativi interpreti dell'istanza creativa e narrativa che l'umano esprime nel suo rapporto con la realtà.

Nel riconoscere un portato epistemologico alla rivoluzione digitale (dal latino *digitus*: dito) va esplicitato il suo passaggio da un principio  $\alpha$  a un principio  $\epsilon$ : dall'alfabeto – che rinvia alla centralità della parola scritta, della vista, alla analisi, alla distanza soggetto-oggetto della conoscenza - alla elettricità ovvero alla elettrificazione di ogni processo di conoscenza – che allude in maniera significativa a un ritorno alla oralità, alla immersione, alla dimensione inclusiva e partecipativa. Separare e distinguere questi due principi può avere qui il compito di esplicitare due modalità e due mondi che solo artificialmente, e in sede analitica, possono essere disgiunti. Orecchio-occhio-pelle, e tutte le forme linguistiche e protesiche generate lungo il corso della storia umana per potenziare orecchio-occhio e pelle, costituiscono sia distintamente che nella loro unità una forza conoscitiva che diviene paradigmatica nell'essere usata come simbolo rispettivamente: dell'era della pura oralità, dell'era della scrittura, dell'era digitale. Dalla cosiddetta preistoria passando per l'evo antico e moderno fino alla nostra contemporaneità gli equilibri e i rapporti tra orecchio-occhio e pelle hanno generato forme dell'essere, dell'agire, del conoscere che, tutte insieme, danno il senso della varietà umana, ovvero del variare sul piano epistemologico del 'senso' del conoscere e quindi dell'essere-nel-mondo e dell'essere del mondo. La varietà delle forme del conoscere ha corrisposto a più generali quadri sociali e culturali in cui Arte e Tecnica, spesso hanno fatto la parte dei territori di rottura, di innovazione<sup>223</sup> o di transito. È in questi territori infatti che si sono prodotte le più significative discontinuità, segnate e varcate le soglie di una nuova sensibilità che a sua volta ha prodotto e legittimato nuovi quadri d'uso e nuove pratiche confluite poi nel senso comune.

I media, intesi come media tattili, esprimono e si fanno, pertanto, interpreti del bisogno di sentire-toccare-creare che è proprio del rapporto uomo-mondo e della volontà di conoscere, di scoprire, di creare. Il toccare, e quindi il sentire tout court, è azione potenziata ed estesa alle macchine e ai dispositivi che di quel toccare e di quel sentire si fanno interpreti, così che la conoscenza si trasforma col mutare delle forme del conoscere stesso. I media partecipano di una radicale estetizzazione dell'essere e del comunicare così come del conoscere. La dimensione estetica che attraversa e fonda il sapere, quello in cui riconosciamo una 'cifra' di contemporaneo, ha perso la sua esclusiva e moderna parentela con l'immagine per riappropriarsi di una totalità sinestesica che fa dei sensi tutti e delle loro estensioni il *modus* neobarocco del prendere e dell'acquistare forma.

Alice icona del contemporaneo. Del divenire.

«Ma torniamo a Socrate. Gli Ateniesi gli obiettarono che pensare era sovversivo, che il vento del pensiero era un uragano che spazzava via tutti i segni stabiliti e riconosciuti con i quali gli uomini possono orientarsi, che recava disordine nelle città e confondeva i cittadini»  
(Hannah Arendt, 1971-1978, *La vita della mente*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1987, p. 272)

«L'arte è un modo di penetrare in altre realtà (...).

---

<sup>222</sup> Idem, pp. 209-211-213.

<sup>223</sup> Sul concetto di innovazione tecnologica, cfr. Patrice Flichy, 1995, *L'innovazione tecnologica*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1996.

Ha i denti, l'arte, e un modo del tutto inedito di affondarli nella carne  
(Jeanette Winterson, 1995, *L'arte dissente*, tr. it. Milano, Oscar Mondadori, 2006, pp. 35-47)

«Alice! Accogli questa fiaba  
E con gentile mano  
L'intreccio di ricordi e sogni  
Riponilo, ma piano,  
Come del pellegrino i fiori  
Che vengon di lontano»»

(Lewis Carroll, 1865, *Le avventure di Alice nel Paese delle Meraviglie*, tr. it., Milano, Oscar Mondadori, 1985, p. 18)

Vedere. Toccare. Sentire. Pensare. Agire. E si potrebbe continuare in un elenco che colga la varietà dei piani di azione propri di una *vita activa*<sup>224</sup> e del movimento che connota *la condizione umana*, dunque, soprattutto quando questa è colta nel suo specifico, e continuo, acquisir forma. Della sua sfera visibile e invisibile: del corpo-mente, appunto. E del suo Pensare Volere Giudicare. In continuo movimento e quindi in trasformazione, in divenire.

Se il primato è conferito, con Hannah Arendt e una certa fenomenologia<sup>225</sup>, all'apparire, l'attenzione è al senso (e al significato) di questo apparire – l'essere colto nel suo manifestarsi, e quindi nel suo apparire a sé stesso e all'altro – e soprattutto all'apertura che questo apparire implica. L'apertura di ciascuno verso sé stesso e verso il mondo è da ricondursi alla *qualità spettacolare* dell'essere e del mondo: qualità che, come osserva la stessa Arendt (1971-1978), già con Platone era rappresentata dal desiderio di vedere, comune a tutti gli uomini – anche gli abitanti della caverna di Platone – di farsi cioè spettatori del 'reale' e così conoscerlo, farlo proprio, per poterlo poi raccontare. L'esperienza del 'reale' è pertanto esperienza 'mediata' dalla sua 'superficie', dalla sua forma, e quindi dal suo presentarsi e ri-presentarsi (la rappresentazione): l'accesso alle cose e all'essere avviene mediante un supporto che è visivo (l'immagine), uditivo (il suono), ... comunque corporeo. Attraverso l'esperienza sensibile del reale si produce il reale stesso in forma di pensiero, di astrazione, di immaginazione. La superficie sensibile è aperta a cogliere un'altra superficie sensibile: l'una a dire della profondità e dell'invisibilità dell'altra. È da questa apertura e quindi dalla dimensione esibitiva, spettacolare, che si genera pensiero e dunque conoscenza. Pensiero e conoscenza riferiti e generati da un'esperienza del sentire che è sempre più estesa e potenziata ma che muove ed è mossa da una comune condizione e 'posizione' dell'essere rispetto a ciò di cui si fa spettatore: lo Stupore. Se ogni cosa è 'ridotta' a fenomeno, chi se ne fa spettatore non può che ammirare e stupirsi. La meraviglia fa della realtà qualcosa da svelare continuamente, così che il pensiero attorno alla realtà sia nuovo come nuova la realtà prodotta da ciascuno che vi si muove dentro, percorrendola e ripercorrendola continuamente perché mosso alla ricerca del significato. Lì dove con la Arendt specificiamo che «Ciò che ho chiamato "ricerca" del significato figura nel linguaggio di Socrate come amore, l'amore, cioè, nel senso greco di *Erōs* (...). In quanto Eros, l'amore è in primo luogo bisogno: desidera ciò che non ha»<sup>226</sup>.

Stupore ed Eros qualificano lo stare nel mondo e ne fanno una condizione in cui il sentire è già un'attività che presume un andare e un venire verso, presieduto dall'*impulso all'autoesibizione*. È con stupore ed eros, che dunque si accoglie l'altro; altro che non è l'avvenire dei moderni, quanto piuttosto ciò che mi si fa presente, manifestandosi. L'epifania del quotidiano è proposta quindi come dimensione in cui riconoscere lo specifico dell'essere contemporaneo, essere cui si rivolge qui l'attenzione per individuare una metafora, una figura, o piuttosto un'icona con cui rappresentare la quotidiana avventura del conoscere e la mutevole esperienza di sé e del mondo. Come un incanto.

<sup>224</sup> Cfr. Hannah Arendt, 1958, *Vita Activa*, tr. it., Milano, Bompiani, 1964.

<sup>225</sup> Una fenomenologia afferente al quadro teorico dell'ermeneutica e quindi che pone al centro l'atto del significare e dell'interpretare. Cfr. anche le opere di Paul Ricoeur, Maurice Merleau-Ponty, Jean-Luc Nancy.

<sup>226</sup> Hannah Arendt, 1971-1978, p. 273.

Pertanto, nell'operare questa ricognizione sul piano figurativo, ci si è imbattuti nel popolare personaggio di Alice, protagonista dei due famosi romanzi di Lewis Carroll<sup>227</sup>: *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie* e *Attraverso lo specchio*. La bambina annoiata dalle solite storie che seguendo Bianconiglio, infilandosi in una buca sotto terra, bevendo una pozione magica o attraversando uno specchio, si ritrova in un mondo tutto nuovo – il paese delle meraviglie appunto – dove le regole, i ruoli, la lingua, la stessa andatura del tempo, sono differenti, inediti, rappresentano un altro mondo che ha molte parentele con quello dei sogni.

Alice si muove tracciando, oltre che percorsi narrativi avvincenti, una cartografia inedita che estende i confini dell'esperienza possibile, superando la dicotomia reale/immaginario attraverso un'adesione totale alla dimensione ludica. Il gioco investe innanzitutto l'identità di Alice insieme a quella dei suoi compagni e di tutti i personaggi coinvolti nella storia così da rendere il cambiamento e la trasformazione come parte di una straordinaria avventura che pure tocca l'ordinario e il quotidiano. Lo spettacolo animato da Alice apre e segna uno spazio eccedente i canoni preordinati, complici le danze, le filastrocche, i canti e i versi così copiosi e carichi di humor che esplicitano la dimensione artistica e poetica di questo spazio finzionale e di quello 'reale' cui rimanda con forza. «Quando ci concediamo la possibilità di aprirci alla poesia, alla musica, ai quadri, liberiamo uno spazio dove possono attecchire nuove storie: in realtà liberiamo uno spazio per nuove storie su noi stessi»<sup>228</sup>. In questo senso allora Alice riaffiora come icona del contemporaneo: è l'eroina attraverso la quale diamo voce ad un Sé continuamente implicato, immerso nel suo mondo, che sceglie di inoltrarsi nell'ignoto, di scoprirne i segreti per riafferrarne il senso. Alice è dunque metafora della condizione peregrina in cui sembra poterci riconoscere tutti: per via di un continuo senso del mutamento, dell'attraversamento e di una certa mediattività<sup>229</sup> che fanno di Alice e di ciascuno un giocatore esperto, capace di passare da uno specchio come si fa con uno schermo (della televisione, del personal computer, del telefono mobile) e di dar vita alle più incredibili storie. Alice è la nuova Sheherazade: figura femminile cui ricorriamo per rappresentare l'arte del raccontare storie, l'arte dello stare nel mondo e del dargli forma, potenziando le capacità creative ma anche quelle comunicative e relazionali che traduciamo in termini di multimedialità, interattività, digitalità e ipertestualità. Il corpo di Alice è corpo in gioco. Gioco e videogioco. Corpo e tecnocorpo. Ma a quale partita si può dire si stia preparando ancora Alice? Forse ci siamo persi qualche schermata oppure è già passata al livello superiore...

Ma certo il gioco non è finito!

---

<sup>227</sup> Pseudonimo del matematico e scrittore inglese, Reverendo Charles Lutwidge Dodgson.

<sup>228</sup> Jeanette Winterson, 1995, *L'arte dissente. Scritti sull'estasi e la sfrontatezza*, tr. it., Milano, Oscar Mondadori, 2006, p. 69.

<sup>229</sup> Intesa come attività mediata ed estesa da dispositivi elettronici e digitali.