FEDERAZIONE ISTITUTI DI ATTIVITÀ EDUCATIVE

L'EDUCAZIONE MULTIMEDIALE NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

Atti del Convegno Nazionale - Roma 24-26 febbraio 2000

DOCETE

Quaderni FIDAE

18

Supplemento al n. 10
di DOCETE - Luglio 2000
Sped. in abb. post.
art. 2, c. 20/c, L. 662/96
Filiale di Roma
Dir. Resp. Antonio Perrone
Aut. Trib. di Roma
n. 548 - 30/9/89

L'UOMO NELLA "RETE" DELL'INFORMAZIONE

- ❒ *la scuola nell'era digitale*
- ❒ *la generazione elettronica*
- ❒ *saperi e media*
- ❒ *media e innovazione didattica*
- ❒ *la classe virtuale*
- ❒ *internet*
- ❒ *software didattico*
- ❒ *fare media education*

"Dov'è la saggezza
che abbiamo perduto nel conoscere?
Dov'è la conoscenza
che abbiamo smarrito nell'informazione?"

(T. S. Eliot, La Rocca)

FIDAE Federazione Istituti di Attività Educative

L'EDUCAZIONE MULTIMEDIALE NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

Atti del Convegno Nazionale
Roma 24-26 febbraio 2000

Quaderno FIDAE n. 18 - Roma 2000

DOCETE Organo ufficiale della FIDAE

Direttore: **Francesco Macrì**
Direttore Responsabile: **Antonio M. Perrone**
Redazione: **Pierino De Giorgi, Giuseppe Gioia, Guglielmo Malizia, Renato Mion, Antonio Nanni, Carlo Nanni, Michele Pellerey, Francesco Riboldi, Giuseppe Rizzo, Vincenzo Zani**
Segreteria di Redazione: **Laura Belisari, Sergio Silva, Paola Tosti**
Direzione e Amministrazione: FIDAE - Federazione Istituti di Attività Educative
Via della Pigna, 13/a - 00186 Roma - Tel. 06/67.91.341 Fax 06/67.91.097
Internet: www.fidae.it - E-mail: infofidae@fidae.it

Iscrizione al Registro Nazionale della Stampa in data 11 ottobre 1989 al n. 2.690
e al Registro del Tribunale Civile di Roma - Sezione Stampa - in data 30-9-1989 al n. 549
Spedizione in abb. postale art. 2, comma 20/c, L. 662/96 Filiale di Roma - Gratis ai soci
Tipolitografia: **Futura Grafica srl - Via Torre Branca, 85 - Roma**

INDICE

V Presentazione
IX Introduzione

3 I saperi e i media
Roberto Maragliano

17 I media nella scuola dell'autonomia
Guglielmo Malizia

41 I media e l'innovazione educativa
Luciano Galliani

51 Fare Media Education nella scuola: significati e prospettive
Pier Cesare Rivoltella

71 Fare Media Education nella scuola primaria
Paolo Calidoni

81 Strumenti preliminari all'offerta multimediale nella scuola media
Attilio Gaudenzi

105 Scuola superiore e multimedialità
Paolo Ardizzone

121 Media Education e scuole cattoliche
Roberto Giannatelli

137 I nuovi media nella scuola: verso una "saggezza tecnologica"
Antonio Calvani

153 I possibili usi di Internet
Guglielmo Trentin

169 Internet nella didattica
Guglielmo Trentin

191 Lo stato dell'arte sul software didattico
Caterina Cangià

205 La generazione elettronica
David Buckingham

ROBERTO MARAGLIANO

I saperi e i media

Alle molte divisioni che già attraversano le nostre conoscenze e le nostre coscienze se n'è aggiunta una, recentemente, che in poco tempo ha assunto un ruolo forte, anche se non sempre visibile: si tratta della divisione tra esperienza e non esperienza di computer e rete.

Il più delle volte che ci richiamiamo a questa discriminazione, e ai suoi effetti, lo facciamo in termini economici o sociali, per marcare la disparità delle condizioni e delle possibilità lavorative in senso lato, ma anche produttive o commerciali tra chi (soggetto, azienda, paese) si serve abitualmente dei nuovi media e chi no: un problema che le fortune di quello che è stato chiamato "capitalismo digitale" rendono di drammatica attualità.

Ma non è in questo senso che parlo qui della differenza tra l'essere e il non essere utenti dei media della nuova generazione.

L'aspetto che vorrei mettere in evidenza è conoscitivo, più che economico-sociale, e quindi ha a che fare con la sfera del soggetto, in particolare di quello che si occupa di (o è occupato da) questioni educative.

È difficile negare, a questo proposito, che chi sta in un rapporto di scambio e interazione con il suo computer, e poi con gli utenti degli innumerevoli computer ad esso collegati in rete, matura non soltanto delle esperienze in più, rispetto a chi se ne tiene fuori, ma soprattutto matura esperienze cognitive (e affettive e socio-relazionali) di qualità diversa da quelle altrimenti possibili: non sempre ha sufficiente consapevolezza di questa diversa qualità, anche perché spesso gli mancano gli strumenti concettuali per definirla, però in un qualche modo essa lo condiziona, fungendo da modello se non da matrice per una parte non limitata dei suoi ulteriori rapporti con il mondo.

Se poi questi rapporti sono anche di tipo educativo, il peso della loro diversa qualità sarà ancora più evidente: alludo ai rapporti con gli oggetti da insegnare, con i soggetti che apprendono, con gli altri membri del gruppo docente, con quanti altri stanno in una relazione educativa anche se non specificamente scolastica con quel soggetto che apprende, e quindi alludo all'insieme di legami che rendono saldo il tessuto educativo, alla quantità e alla qualità delle angolazioni cognitive messe a raffronto, al carico delle proiezioni poste in gioco, ecc. Tutto questo mondo assume nuove configurazioni, senza smettere totalmente quelle vecchie, quando viene contattato e lavorato tramite la mediazione reticolare del computer e di Internet.

Viene dunque da chiedersi: è possibile capire cosa sono e come funzionano una "cognizione di rete" o un "pensiero reticolare" (quanto cioè fa da supporto, oggi, a numerosissime esperienze economiche, comunicative, scientifiche, tecnologiche, artistiche, vogliamo aggiungere anche pedagogiche?) è possibile stare dentro queste dimensioni concettuali senza avere esperienza di come esse possano essere anche abitate, agite, personalizzate tramite le opportunità offerte dal cyberspazio? La possibilità di dire cos'è e come opera una conoscenza in forma di rete sembra essere alla portata di tutti quanti abbiano una cultura medio/alta: si tratta, appunto, di un sapere che si basa su elementi di informazione, o "nodi", il cui significato è relativamente mutevole, dipendendo dal tipo di contesto entro il quale di volta in volta essi si collocano, cioè dal tipo di legami, o "collegamenti", che tra di essi e su di essi vengono attivati. Affrontata a questo livello definitorio la risposta all'interrogativo potrebbe essere positiva: sì, è possibile avere (meglio, sapere di) cognizione di rete senza avere esperienza di Internet o di un multimediale in forma ipertestuale. Ma è anche vero che chi custodisce in sé questa esperienza, chi ha familiarità con questi ambienti, può richiamare, e non solo nella prima fase di concettualizzazione, l'esperienza di una rete che è anche abitata, oltre che teorizzata o vista, e quindi può far giocare il peso di un vissuto e di un praticato, al di là di un pensato; mentre il non utente di Internet o di ipertesti, per dare senso e concretezza ai suoi discorsi, dovrà far riferimento o a esperienze troppo lontane da quelle della cognizione riflessa (quelle stradale o telefonica sono reti, certo, ma come arrivare da queste reti fisiche ad una considerazione filosofica del concetto di "rete"?) oppure a definizioni che, come quella tentata precedentemente, rischiano di risultare incomprensibili, o significative solo per gli addetti ai lavori.

Certo, si potrebbe obiettare che questo della "cognizione di rete" è un concetto settoriale, di scarsa portata strategica. Ma non è così: non lo è, o almeno non lo è più nei moltissimi ambiti (su richiamati succintamente) nei quali il modello delle organizzazione reticolari è andato assumendo il ruolo paradigmatico precedentemente tenuto dalle organizzazioni gerarchiche. Del resto, tanto per essere in tema, fino a che punto è possibile pensare le prospettive dell'autonomia scolastica e universitaria senza richiamare e mettere in azione il concetto di rete?

Prevedo che quanto dirò in seguito sarà accolto in modo assai diverso da coloro che mi ascoltano o mi leggono, a seconda che essi stiano o no "in rete". Sia chiaro, non è scontato che i frequentatori del cyberspazio saranno d'accordo con le mie analisi (le mie ipotesi di analisi), è indubbio che avranno più elementi per interloquire con esse. Dunque, c'è la divisione tra utenti e non utenti di computer. E produce i suoi effetti, anche perversi. Non nuovi, per chi abbia un po' di memoria dei dibattiti di qualche anno addietro attorno ai fumetti e alla televisione, o si occupi di storia del media.

Sembra a me, infatti, che molti dei ricorrenti discorsi sui "pericoli" dei media (indipendentemente dalla loro matrice di provenienza, scientifica e/o ideologica) siano intimamente inficiati dal senso di inferiorità provato da quanti li propongono, e che tale condizione di inferiorità derivi dal fatto di doversi essi misurare con situazioni e condizioni assolutamente nuove, psicologicamente avvertite come insidiose e avverse. È su tale terreno che generalmente matura la soluzione di "demonizzare l'avversario", frequentemente adottata nel campo della pedagogia dei mezzi della conoscenza.

La guida un ragionamento implicito tanto elementare quanto ferreo: dato che l'educando (per definizione e ontologia "non-maturo") intrattiene rapporti con un insieme di elementi linguistici e culturali che io educatore non pratico (per pigrizia, inadeguatezza, incapacità, paura del nuovo, la ragione non importa), è giocoforza che io proietti, sulla macchina che li genera, sia il senso di insicurezza provato di fronte a tali elementi, sia la parte oscura dell'immagine che ho di individuo incompiuto e che, quindi, mi dia di quella macchina (di quel "mezzo di realtà") una rappresentazione fortemente negativa. Insomma, il mezzo mi offre un alibi: come non profittarne?

Non si è ancora del tutto placato il rumore sulla televisione, tanto simile (se non per i decibel, per il timbro) al rumore di qualche anno prima sulla televisione, a sua volta simile a quello di tempo addietro

sulla letteratura d'evasione e sui fumetti, ecc. che sulla scena educativa piombano computer e Internet.

È usuale leggere oggi, sulle diverse gazzette, che computer e rete isolano e fanno perdere il senso di realtà: argomenti plausibilissimi, ma che avrebbero più dignità se venissero ugualmente mossi anche nei confronti del libro, medium isolante e quant'altri mai proiettante nelle dimensioni del virtuale (come imparano a riconoscere, se pur attraverso percorsi speculari, Don Chisciotte e Sancio Panza!) e che risulterebbero altrettanto plausibili ed utilizzabili, se venissero correttamente rapportati ad una delle funzioni fondamentali dei processi di simbolizzazione, cioè quella che consente al soggetto di "prendere le distanze" dalle dimensioni fisiche e materiali della realtà, e se di questi processi di simbolizzazione si volesse vedere, nell'apertura al virtuale, lo stadio ultimo, un fenomeno materialmente diverso ma concettualmente non disomogeneo rispetto a quelli del disegno, della scrittura, del sogno, ecc.

Che dire, allora?

Temi come questi richiederebbero una maggiore consapevolezza da parte di chi li pratica.

E tale consapevolezza dovrebbe far capire loro che il più delle volte la critica o l'esaltazione del mezzo sono segnate e inficiate da una logica concorrenziale.

Vediamo dunque di uscirne.

Qui non si tratta, ancora una volta, di dividersi in apocalittici e integrati, né di sostenere le virtù del libro di fronte ai vizi della macchina digitale. E nemmeno si tratta, soltanto, di adottare misure descrittive più corrette, al fine di migliorare lo stato delle nostre conoscenze in materia, ad esempio facendo ricorso, nel definire le pratiche di altri media, alla stessa angolazione usata per definire le pratiche del computer (anche se non sarebbe male che quanti parlano di "ore e ore davanti ad uno schermo" parlassero anche, con lo stesso tono, di "ore davanti ad un mucchietto di fogli di cellulosa", a proposito della lettura di un libro, o di "ore a fissare un gruppo di persone sedute", a proposito dell'ascolto di un concerto in sala!)

Occorre, io credo, fare uno sforzo in più e lavorare a "normalizzare" il problema, individuando cosa nel computer c'è di diverso e di irriducibile ad altro, cosa c'è di diverso e di irriducibile nel libro, e così via.

Provo a dare una mia risposta.

Secondo me nel computer c'è "valore aggiunto", e questo è la disposizione a far entrare il suo utente in una condizione di sintonia

con il punto di vista filosofico sul mondo (sui mondi!), una prerogativa che non è propria degli altri media sociali. Qualcuno si è spinto fino a sostenere che questa è una macchina metafisica: che non si tratti di una futile battuta lo capisce chiunque si sia accostato al nuovo mezzo per esigenze di scrittura e si sia impegnato a ridefinire tali esigenze in relazione al nuovo ambiente (testo, memorizzazione, comunicazione, edizione, adattamento, copiatura, trattamento: la rete dei suoi riferimenti concettuali, delle pratiche, dei progetti sarà andata via via trasformandosi, attorno e dentro l'attività di scrittura, proprio per effetto dell'interazione con il nuovo dispositivo).

È anche in forza di questa sua prerogativa "epistemologica" che il computer è entrato nel nostro mondo e l'ha fatto in modi così rapidi, invadenti e pervasivi, profondi.

Contemporaneamente a questo fenomeno i territori dei saperi e delle esperienze individuali e collettive (dalle scienze alla politica) sono andati configurandosi sempre più secondo logiche di rete.

Tra i due macro-fenomeni non è possibile vedere un rapporto di causa/effetto, ce n'è invece uno che definirei di concomitanza, corrispondenza, isomorfismo.

Per esempio, sarebbe sciocco sostenere che in Italia oggi c'è (o sta cominciando ad essere) l'autonomia scolastica perché sono arrivati i computer, e ingenuo dire che i computer stanno nelle scuole perché ce li ha portati l'autonomia; sembrerebbe più corretto, invece, cogliere nell'autonomia scolastica e nell'ingresso dei computer nelle aule delle manifestazioni diverse di uno stesso principio, delle differenti attualizzazioni di un medesimo nucleo virtuale, e poi individuare principio e nucleo dentro le dimensioni del "pensiero (e dell'azione) reticolare". Quindi non ha senso prendersela con, o ringraziare le macchine se al paradigma (politico, organizzativo/gestionale, filosofico, metaforico) del centro e della gerarchia si è andato sostituendo, negli ultimi anni, il paradigma (politico, organizzativo/gestionale, filosofico, metaforico) della rete. Si tratta invece di misurarsi con movimenti di idee e con la fissazione di pratiche alle cui radici troviamo gli stessi elementi che hanno fatto la fortuna dei computer. Insomma, a scuola entra non una macchina nuova ma una diversa intelligenza.

Come esprimere in modo sintetico lo sbocco di questo mio primo ragionamento?

Provo a farlo con le espressioni che seguono.

La macchina e chi la usa ci costringono a pensare. Prima di diventare un dispositivo per insegnare (eventualmente, anche per

insegnare filosofia) il computer è di per sé un dispositivo filosofico, perché ci aiuta a squadernare il mondo esterno, ci sconvolge il mondo interno, ci spinge a reimpostare i rapporti con i mondi altrui, insomma perché dà, a tutti coloro che si dispongono al gioco, quelle angolazioni sui tre mondi e quelle risorse per una loro concettualizzazione che fino a ieri erano prerogativa solo delle condizioni estreme (estreme come quelle del metafisico, dell'artista, del mistico). Il virtuale mette a nostra disposizione un'idea più densa e piena di reale, perché più carica di istanze di problematizzazione.

Mi occupo di media e, da qualche anno, di multimedialità[1]. Lo faccio in relazione a contesti educativi sia di tipo formale (scuola, università, azienda) sia di tipo informale (famiglia, mercato).

Il mio impegno in questi terreni si articola essenzialmente su tre ambiti:

- ricerca. Modalità d'uso dei media, rapporti uomo/macchina, rappresentazioni adulte e infantili delle esperienze tecnologicamente mediate;
- formazione. Pratiche di familiarizzazione dei media, soprattutto digitali e telematici, da parte di adulti impegnati in compiti formativi, implicazioni, sul piano della progettazione curricolare, dell'assunzione di ambienti tecnologici di diverso tipo: dal libro alla rete, passando per i media dell'audiovisione;
- produzione. Realizzazione di prototipi didattici su un'ampia varietà di supporti: carta, audio e videocassetta, cd-rom, rete.

Il riferimento all'ambito educativo fa' sì che, prima ancora dei presunti effetti dei media sull'equilibrio psichico di bambini e ragazzi, io sia portato a misurarmi con gli effetti che le rappresentazioni adulte delle macchine cognitive e psicoaffettive producono sull'utilizzazione delle macchine stesse, da intendersi come risorse generali per lo sviluppo delle esperienze e degli apprendimenti degli allievi.

E, debbo dire, la cosa che più mi preoccupa, a questo proposito, è il diffuso sentimento di preoccupazione degli adulti nei confronti della familiarità bambino/media.

Una preoccupazione che, il più delle volte, poggia su argomenti di

---

1 Roberto Maragliano, *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Bari, Laterza, 1998 e *Nuovo manuale di didattica multimediale. Con cd-rom*, Bari, Laterza, 1998.

tipo contenutistico (la violenza dei videogiochi e le insidie sessuali di Internet, oggi; ma ieri le lusinghe dei fumetti e del cinema; l'altro ieri quelle della letteratura giovanile di consumo), e che, a mio avviso, fa difficoltà a misurarsi con le caratteristiche formali delle esperienze che i giovani maturano "abitando" i media.

Sono infatti convinto che, al di sotto del pericolo contenutistico paventato, l'insidia che l'adulto sente come più inquietante stia nel tipo, nella qualità del rapporto che l'adolescente (in senso etimologico, cioè colui che cresce, bambino o ragazzo che sia) intrattiene con i media: lui, l'adolescente, appunto, li "abita", ci sta dentro, li fa suoi; l'adulto, invece, condizionato da un'interpretazione dell'esperienza di conoscenza centrata sul modello epistemologico della scrittura e soprattutto della stampa, pensa di poterli (o doverli) "leggere", i media, e quindi subisce il ricatto di questa sua rappresentazione limitante. Poiché la barra dell'azione educativa è nelle sue mani di adulto, ecco che il ricatto subìto viene proiettato sul giovane, e diventa azione ricattatoria (vale a dire censoria): l'accesso ai media andrebbe regolamentato perché la loro azione sarebbe negativa, in quanto veicolatrice di contenuti negativi. Non ci si chiede, come si dovrebbe, se sia possibile, sempre (vale a dire in tutti i contesti tecnologici; e come, ai livelli di consapevolezza più avanzata, lo si chiede nel contesto tecnologico della "forma libro"), dissociare contenuto da forma, oggetto da soggetto del conoscere, contesto da testo.

Mi trovo quindi in perfetta sintonia con quanto Marshall McLuhan sosteneva, ben trentacinque anni fa, a proposito dei presunti pericoli della tv: "I critici contenutistici hanno detto molte sciocchezze sulla 'violenza della tv'. I portavoce delle opinioni censorie sono in genere individui semi-analfabeti a orientamento libresco che non sanno nulla della grammatica, del giornale, della radio e del cinema, ma guardano con bieco sospetto tutti i media che non siano il libro. La domanda più semplice su un qualunque aspetto psichico di un medium, libro compreso, li vede annaspare nell'incertezza. E confondono la veemenza della proiezione di un unico atteggiamento isolato con la vigilanza morale. Se poi si rendessero conto che in tutti i casi 'il medium è il messaggio', cioè la fonte prima degli effetti, anziché cercare di controllare il 'contenuto', proporrebbero la soppressione dei media in quanto tali. Il fatto che oggi presumano che sia il contenuto o la programmazione ciò che influenza la visuale e l'azione è un derivato del libro, e della netta scissione tra forma e contenuto"[2]

Mi si scusi la ripetizione, ma vorrei ribadire la convinzione che

assumere i media non già come veicoli passivi e neutri di contenuti, bensì come ambienti che danno forma alle esperienze cognitive, affettive e sociorelazionali degli individui comporti la necessità di misurarsi con grosse questioni di ordine filosofico, relative alle dinamiche di formazione dei significati; dinamiche che assumono configurazioni diverse a seconda dei contesti mediali entro i quali si sviluppano.

Il teorico della cybercultura Pierre Lévy chiarisce questo aspetto in modo vivido, mostrando come, passando da un contesto mediale ad un altro, cambino le configurazioni delle conoscenze e delle comunità conoscitive: "Nelle società orali, i messaggi discorsivi erano sempre recepiti nel contesto medesimo in cui venivano prodotti. Ma, con l'avvento della scrittura, i testi si separano dal contesto vivente da cui sono nati. Si può leggere un messaggio scritto cinque secoli fa o redatto a cinquemila chilometri di distanza, cosa che pone spesso problemi di ricezione e d'interpretazione. Per superare queste difficoltà, alcuni tipi di messaggio saranno dunque specificamente concepiti per conservare il medesimo senso qualunque sia il contesto (il luogo, l'epoca) di ricezione: sono messaggi 'universali' (scienza, religioni, diritti umani ecc.). Questa universalità, acquisita grazie alla scrittura 'statica', è pertanto costruita a prezzo di una chiusura o fissità del senso: è un universale 'totalizzante'. La mia ipotesi è che la cybercultura restauri la compresenza dei messaggi col proprio contesto tipica delle società orali, ma su un'altra scala, in tutt'altro orizzonte. La nuova universalità non dipende più dall'autosufficienza dei testi, dalla stabilità e indipendenza dei significati. Si costruisce e si estende grazie all'interconnessione dei messaggi tra loro, al loro perenne riferirsi a comunità virtuali in divenire che vi infondono molteplici sensi in perpetuo rinnovamento" [3].

Il recente ingresso dei computer nelle scuole e l'impegno che frequentemente ne è scaturito di "addomesticare la bestia", proiettando su di essa gli schemi d'interpretazione e d'uso maturati in ambito libresco, ha ulteriormente inasprito la scissione tra forma e contenuto di cui ho appena detto, e ha aperto una profonda spaccatura fra

---

2 *Understanding Media*, New York, Mc Graw-Hill, 1964, trad. it.: *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Garzanti, 1986, p. 340.

3 *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe*, Paris, Editions Odile Jacob, 1997, trad. it. *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano, Feltrinelli, 1999, p. 19.

rappresentazione infantile e rappresentazione adulta del medium.

Il secondo elemento di discussione che intendo qui proporre (accanto a quello del vedere nel computer un dispositivo filosofico) ha a che fare soltanto tangenzialmente, almeno per ora, con l'ambiente scolastico.

Esso consiste nel recente, impetuoso sviluppo commerciale dei prodotti multimediali destinati alla fascia di bambini tra i tre e gli otto anni. Basterà visitare un computer shop o una libreria fornita di una sezione multimediale, o anche soltanto dare un'occhiata ad un'edicola per rendersene conto. Si tratta di un fenomeno di indubbia consistenza, nei paesi tecnologicamente più evoluti, che ci permette di vedere in questa dei "soggetti modestamente alfabetizzati" una delle fasce privilegiate dell'affermazione della multimedialità (e, seppur in forma più modesta ma pur sempre significativa, della telematica.

Il ragionamento su un simile fenomeno andrebbe condotto non solo sul piano economico, ma anche e soprattutto su quello "artistico", essendo la multimedialità destinata a questo tipo di utenza, per forza di cose, poco centrata sulla scrittura e sui suoi parametri di ordinamento del sapere: aspetto, questo, che la rende particolarmente interessante da un punto di vista filosofico, per una filosofia dell'esperienza e della cognizione (quella di cui ho già detto).

Ciò che mi preme mettere in evidenza qui è che la multimedialità infantile non costituisce una versione semplificata ed "adattata" della multimedialità adulta, come avviene nel campo della stampa, dove il libro infantile è percepito e talvolta prodotto come un prodotto semplificato; ma, al contrario, potrebbe fungere, in quanto punto alto dell'elaborazione dell'artigianato multimediale, da "paradigma" per la multimedialità adulta (come talvolta già è, per esempio, con gli ambienti di simulazione per la ricerca scientifica o l'addestramento professionale, dove è pressoché impossibile sfuggire al modello del videogioco).

Letta in questa prospettiva, la produzione di cd-rom per "bambini piccoli" costituisce una sorta di avanguardia artistica (l'avanguardia della multimediale come arte), ossia un luogo entro il quale si sperimentano soluzioni "formali" (stilistiche, organizzative, grammaticali e retoriche) in buona parte originali, perché non garantite, o meglio, non totalmente garantite dalla centralità (addirittura dall'esclusività) delle forme classiche della scrittura, che mai è stata messa in discussione come adesso.

Ed è questa la seconda carta che intendo porre sul tavolo.

La tratteggio con le espressioni che seguono (ricalcate sulle posizioni di Seymour Papert).

Il computer è la macchina del bambino. Non conosce le ripartizioni del mondo che l'adulto si è voluto dare, e che sovente lo stesso adulto non ricorda come sue invenzioni. O meglio, il computer le può conoscere tutte, queste ripartizioni, senza che ne accetti una come esclusiva, assoluta. Il computer mette in gioco il mondo. Per questo attira il bambino, e fa paura all'adulto incapace di coltivare la sua parte bambina. Tanto più il computer mette in gioco il mondo, quanto più si dà codici per reinventarlo. La multimedialità sta all'informatica come la poesia sta alla stampa.

Mi sono soffermato su due punti soltanto. E sono due prerogative per così dire "animistiche" del computer, modi di animare il rapporto con il suo utente: la possibilità da parte di questi di contattare il computer come interlocutore/mediatore di un dialogo (sulla realtà, sul mondo, sull'altro, su se stessi), dotato una sua specifica valenza filosofica; l'opportunità, che la consuetudine con la macchina offre all'utente, di riscoprire lo sguardo e l'ascolto infantili delle cose.

Non sorprenda che qui io parli di componenti "animistiche": è esperienza corrente di tutti quelli che regolarmente usano computer (non solo dei bambini) la tendenza a trattare la macchina come un dispositivo dotato di autonomia e intenzionalità psicologica, come un altro io ("sai che scherzo mi ha fatto oggi il mio computer?").

Più sorprendente potrebbe risultare che mi sia trovato a chiamare in causa prerogative così diverse tra di loro: come possono stare assieme due opposti come l'episteme filosofica e l'episteme infantile? e potranno mai farlo per merito di una banale "macchina"?

Non è facile dare una risposta sintetica e convincente a questi interrogativi.

Me la potrei cavare richiamando la precauzione introdotta prima, sono cose che capiscono solo quelli che hanno familiarità con tali macchine. Ma entrerei in contraddizione con me stesso: non basta essere abitanti del cyberspazio per scoprirsi provetti filosofi (anche se abitandolo, questo spazio della virtualità, si ha una più vivida esperienza dello spazio filosofico); né basta danzare su una tastiera e carezzare un mouse per riscoprirsi bambini (anche se alla macchina è più facile ritrovare le gioie di una obliata intelligenza senso-motoria o di una altrettanto obliata intelligenza operatoria concreta).

Il fatto è che per mettere assieme queste due dimensioni e vederle

agire assieme dentro un computer, meglio dentro i rapporti che intratteniamo con il nostro computer e con quelli ad esso collegati, occorre che ci impegniamo a forzare le logiche in base alle quali ci siamo abituati a dare "ordine" al nostro universo. Si tratta di forzarle, non di demolirle, tali logiche; di ampliarle e proiettarle contemporaneamente su più piani diversi, non di condensarle e formalizzarle dentro un unico piano; di vederne alcune dimensioni sotto luci diverse, non di individuare aspetti del tutto nuovi. In altri termini, non si tratta di sostituire un'etica ed un'estetica del disordine ad una ontologia dell'ordine, ma di relativizzare, contestualizzare, collegare, insomma ridimensionare, smussare e ammorbidire il concetto di ordine (e tutti i concetti ad esso collegati: non ultimo quello di disciplina!).

Basti un esempio. Lo traggo da un tema popolare nel campo multimedialità scolastica, quello degli ipertesti.

È il caso di dire che, da un punto di vista concettuale, non c'è frattura netta fra testo e ipertesto, sempre che li si voglia intendere come processi (testualizzazione e ipertestualizzazione), cioè relazioni tra soggetti, discorsi e oggetti, e non come prodotti fisici. Questo equivale a riconoscere che un buon lettore di testi comunque adotta strategie ipertestualizzanti, nel far suoi i contenuti delle sue letture, e che, parimenti, un buon testo non dice tutto e non lo dice sempre alla stessa maniera, ma offre interstizi o buchi entro i quali il lettore può compiere la sua opera ipertestualizzante (o testualizzante in senso etimologico, da "tessere"). Ma equivale anche ad ammettere che si possono dare degli ipertesti chiusi e dei lettori ipertestuali rigidi, tanto quanto possono essere chiusi i più chiusi dei testi e rigidi i più rigidi dei lettori. Succede, a questo proposito, quel che ho detto prima a proposito del virtuale e del suo legame con le dinamiche della simbolizzazione: tra testo e ipertesto c'è continuità, l'uno dialogando con l'alto e mettendo in evidenza, nel dialogo, il suo punto di vista.

Allora, qual è la logica che permette di far convivere istanze epistemologicamente così diverse? L'ho anticipato, seppur in forma metaforica, e lo voglio ridire qui in forma più diretta: è la logica del dialogo.

Si parla, non a caso, di computer come espressione di un'oralità di ritorno. E non perché esso suoni, o perché, in un certo senso, parli e ascolti. Ma perché il computer dà vita (anzi, ridà vita) ad un sapere, ad una forma di conoscenza che hanno caratteristiche di fluidità, apertura, integrabilità, connettività simili a quelle del sapere acustico, dentro il quale ci si immerge, con il quale si opera e il cui spazio si

condivide; un sapere che, di conseguenza, tende a restringere quei criteri di oggettività, assolutezza, indipendenza fin qui considerati come garanzie esclusive di significatività e validità epistemologiche; un sapere, insomma, di tipo dialogico.

Quello del dialogo è stato un motivo ricorrente nella storia delle idee e delle pratiche pedagogiche. Il fatto che possa essere riproposto oggi, in relazione alla fortuna di una "macchina", non deve stupirci. Anche la scrittura è a suo modo una macchina, per un verso prolungamento delle facoltà dell'uomo, per un altro verso agente di alienazione, rispetto ad un'idea fisica e materiale di realtà (da Platone a padre Ong si potrebbe tracciare la vicenda della crescita di questa consapevolezza). Piuttosto, chi si occupa di cose pedagogiche, dovrebbe salutare la svolta della multimedialità e della telematica come una grossa occasione per recuperare una componente rimossa del bagaglio teoretico della formazione, una componente tanto più ridotta al silenzio quanto più si è imposto nella scuola, complice la fortuna sociale della stampa, il dominio di una concezione esclusivamente scrittoria del sapere. In questo senso, sono convinto che recuperare il valore di un approccio dialogico alla costruzione/condivisione del patrimonio conoscitivo significhi non solo aprire ad epistemologie e saperi di grana diversa rispetto a quelli ereditati dalle visioni ottocentesche delle conoscenze e delle scienze, ma anche por mano ad una spregiudicata ridefinizione del campo delle relazioni tra educatore ed educando.

C'è un altro aspetto da prendere in considerazione. Questa macchina, di per sé dialogica, in quanto mediatrice un sapere che reca in sé le prerogative del modificabile, dell'integrabile, del perfettibile, insomma del costruibile, è per questa sua stessa natura capace di integrarsi (e quindi di dialogare) con altre macchine. Nella scuola questa sua disposizione può essere valorizzata in rapporto alla presenza del libro.

Nella scuola che conosciamo e che ancora pratichiamo (parlo anche della scuola universitaria) il libro funge da parametro esclusivo di articolazione, organizzazione e validazione del sapere. Tutto, o quasi tutto quel che si deve apprendere ha il formato della stampa, ne riflette l'ordine, la sistematicità, ma soprattutto l'aspirazione all'oggettività e alla fissità. Se per Comenio la tipografia poteva essere una metafora per rappresentare la didattica, i saperi scolastici attuali hanno perso il valore di questa antica e nobilissima scelta figurativa: sono libri, e in quanto libri sanno di realtà, anzi sono la realtà. Il libro

di storia su cui apprende un allievo di scuola media, mettiamo, non è "un libro di", cioè un punto di vista, è (viene percepito come; meglio ancora, la scuola lavora a farlo percepire come) la realtà storica. Non è un approccio (divulgativo, riduttivo, esemplificativo: dite quel che volete) ad un approccio scientifico (storiografico: si badi bene, uno possibile fra i tanti!) alla realtà storica; non è insomma un punto di vista su un punto di vista sulla realtà; è la realtà stessa.

Entrando in questo spazio epistemologico, il computer porta sconquasso. Il sapere che esso propone reca sempre in sé la matrice del "punto di vista": un sito non è mai soltanto un contenuto, è sempre l'integrazione tra un contenuto e l'ottica di chi lo propone (a volte in forme provocatoriamente personali), a cui si aggiunge l'ulteriore integrazione tra quel punto di vista e il mio punto di vista di navigatore (arrivato lì da una rotta, che, sia stata casuale o intenzionale, comunque condiziona il mio approdo); un ipertesto o un archivio sono lettera morta se non ci sono io utente, con le mie domande a dar significato ad un insieme di elementi lì contenuti (che è insieme in quanto io costituisco come tale), se non ci sono io a tessere una rete di rimandi.

Il computer, insomma, introduce altri parametri nella percezione e nell'uso dei saperi: soggettività, contestualizzazione, movimento, connettività.

Il dialogo tra le due macchine, questa è la mia tesi, dà un quadro di opportunità cognitive e affettive e sociorelazionali più ampio di quello fornito dalla sola macchina libro (tra l'altro, nemmeno presentata come dispositivo artificiale!); ma soprattutto, in quanto dialogo, permette a chi se ne serve di prendere coscienza non soltanto del fatto che esistono angolazioni diverse, nella conoscenza, ma soprattutto del fatto che la conoscenza stessa è un'angolazione sulla realtà, essendo quella di realtà un'idea limite.

La lingua materna, mi rifaccio ancora a McLuhan (questa volta ricorro ad una parafrasi), dà forma alle percezioni e alle abitudini di pensiero e sentimento di ciascun individuo, ma risulta del tutto impercettibile come lingua, per chi la usa. Lo diventa se questi passa ad un'altra lingua. In altri termini, una sola lingua si confonde con la realtà, due lingue hanno il potere di farci distinguere lingua da realtà. Il francese o l'inglese o il latino rendono visibile come lingua il mio italiano.

Cosa intendo sostenere, con questo?

Che la scuola ha fin qui parlato la lingua della stampa.

Che la lingua materna della stampa ha buone possibilità di continuare ad essere la lingua materna della scuola.

Che la lingua straniera della reticolarità, del computer e della rete offre alla scuola l'opportunità di acquisire una consapevolezza linguistica.

Che il dialogo/raffronto fra le due lingue dà una cornice critica all'impianto conoscitivo e valoriale della formazione.

Per la mia terza ed ultima carta chiamo in causa Freud.

Al dialogo tra libro e computer si dovrà chiedere un aiuto a rendere la scuola più "normale" o "sana"; vale a dire, capace di conquistarsi un suo equilibrio tra un rapporto nevrotico e un rapporto psicotico col sapere. Un sapere scolastico mediato solo dal libro porta con sé il vizio della nevrosi (accettare la realtà senza chiedersi che cosa è), un sapere mediato solo dal computer porta con sé il rischio della psicosi (rinnegare la realtà cercando di rimpiazzarla). Chiamerei sano un sapere scolastico che si mostri capace di non rimuovere la realtà del sapere e impegnato a modificarla attraverso la condivisione.

Roberto Maragliano, *Professore ordinario di Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento presso l'Università Roma Tre*