

Narrazione e formazione all'epoca del Web 2¹

a cura di Alberto Pian

per il Master Universitario di I livello in e-learning – Università degli studi della Tuscia

© Alberto Pian, 2008



Questo contenuto è reso disponibile con licenza [ccLearn](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) Attribution-NonCommercial-ShareAlike nell'ambito del progetto OpenCourseWare promosso dal Master in e-learning dell'Università della Tuscia.

¹ Tratto da *ANTIDOTO, SEMINARIO 1 Elementi di narrazione non istituzionale all'epoca del Web 2*, Master e-learning, Università della Tuscia, Alberto Pian, www.didanext.com, arakhne@mac.com, 2008.

Di che cosa ci occupiamo?

In questo seminario ci occupiamo di narrazione non istituzionale per scopi formativi. È un tema completamente nuovo e originale, mai sistematizzato, che una serie di eventi, di considerazioni, di mutazioni, che affondano le loro radici nella pedagogia e nel web (web 2 compreso), ci invitano ad affrontare (nei limiti di un breve seminario). Dunque cominciamo a prendere confidenza con questo tema e a ordinare le idee. Parliamo, per esempio, di narrazione e formazione all'epoca del web 2; consideriamo l'importanza della costruzione di una "storia" anche in campo educativo (istruzione, formazione, ecc.). Prendiamo un paio di esempi che fanno riferimento ai fumetti e... ricordate "Gulp, fumetti in TV"? Benissimo, lavoriamo anche divertendoci un po'. A proposito: sapete disegnare? Sapete fare un film? No? Ahi, ahi... per fortuna i potenti mezzi messi a disposizione dall'Università della Tuscia vi spalancheranno le porte alle magie della comunicazione non istituzionale! Il lavoro che ci accingiamo a intraprendere è anche propedeutico al seminario del secondo anno, che sarà interamente dedicato al podcasting e ai suoi format didattici. Ma, intanto... occupiamoci un po' dell'arte di narrare con i nuovi media. Mica volete farvi assalire dal virus... no? Dunque, partiamo dal testo istituzionale, passiamo attraverso il fumetto e... (dimenticavo: la suspense è ingrediente necessario di qualsiasi narrazione, quindi basta così con le anticipazioni!).

"Colleghi e amici, quando vengono a sapere che io leggo volentieri le storie di Paperino, ridono di me, quasi fossi rimbambito. Ridano pure. Personalmente sono convinto che si tratta di una delle più grandi invenzioni narrative dei tempi moderni." (Dino Buzzati, 1968)

Presentazione

Codice 23: allarme, virus istituzionale!



«Perché, scusi? C'è un veleno? C'è già stato il morto?»

«Eh, sì. Il morto c'è scappato. Cioè, è sempre lì al suo posto, non si muove, ma nessuno si è accorto che è un po'... morto, leggermente, insomma, il trapasso c'è stato, è un fatto. Mah, potrebbero essercene altri. Staremo a vedere. Il poverino, sorto da quel ceppo... si è anche sviluppato, parlo del virus, proprio quello che ha ammazzato il tale di cui sopra. Questo animaletto somiglia a una testa di alieno, con le sei braccia regolamentari e spruzza un veleno... strano veleno! Dicevo che si è sviluppato. Abbastanza bene, direi, insomma non c'è male, è diffusissimo. Salta su e *zacchete*, ti inietta il veleno! sei fregato. Questo signor virus è un tipo a posto, moralmente, dico. Ama l'ordine, la disciplina, gli archivi, vive nei faldoni, oppure anche nei registri, nei quaderni, perfino nei computer. In sostanza... si trasmette tramite la parola. Sì, sì, quella scritta e quella parlata, non tutte, alcune, quelle che hanno uno stile, un fascino, un loro mondo. Quando si insinuano quelle parole lì, che sono... come dire? diverse... quando le parole sembra davvero che abbiano... ecco... un senso (incredibile che abbiano un "senso", non trovate?), allora non c'è più ordine, c'è confusione, c'è animazione, c'è "baccano", il virus si sveglia e... *zacchete*! muoiono tutti: è un ammazzamento generale. L'ordine è ristabilito.

Il parassita sta bene nei suoi effluvi: sclerosi, stordimento intellettuale, meccanicità e ripetitività, apatia senso-motoria, contrazione mandibolare stereotipata, *loop* burocratico, sordità congenita... Insomma tutto ritorna a posto, la vita prosegue nei suoi binari finché... ecco, finché il virus, che sembra dormire, ah ma non dorme mica, sembra che dorma ma è sempre lì all'erta... finché il virus, dicevo, percepisce di nuovo parole che hanno odore di... come si chiama? ah, sì stile, personalità (perché no?), libertà (ecco), "poesia" (certo), godimento (ah pensate a come siamo caduti in basso: parole che esprimono... godimento!), una cosa così, che ne so, parole che catturano il... brrr mi fa venire i brividi a dirlo... ma lo devo dire... parole che suscitano piacere o, peggio, che stabiliscono relazioni fra soggetti (ma che roba, che roba!). Ma che dico: parole? è sufficiente anche un cenno del capo a volte, un cenno un po' "spinto", un po' "diverso". E allora swischhhh eccolo lì che si risveglia il virus, entra in azione e... *zacchete*! ci scappa il morto. No, non è un vero morto umano, no, no, è un morto diverso, più simbolico, è un'area che si necrotizza, direi un'area dell'intelletto, ma anche il modo di camminare ne risente e pure quello di guardare... tutta la postura subisce dei danni! Per carità... quelli già colpiti dal virus, li vedesse... la testa bassa, per paura del virus (si sa che il secondo attacco è mortale), tutti a salutarsi di nascosto, sempre per paura del virus, tutti alle scrivanie, alle cattedre, ai tavoli, a fare una domanda per volta, a scrivere una riga per volta, anzi una parola per volta, che sia bene incastrata con quelle altre, che piacciono tanto al virus...

Se la situazione è grave? Ah sì, eh certo, è molto, molto grave... Se esiste un antidoto? Beh... vediamo, vediamo un po', non è mica così semplice... bisognerebbe frequentare un paio di seminari... ma di nascosto, in punta di piedi, senza far baccano... mica volete svegliarlo che poi lui... *zacchete*! Ah no, attenzione, molta attenzione, circospezione direi, autocontrollo, nessun movimento e... acqua in bocca»².

² AA.VV. *Come evitare di trasformare una simpatica professione in un horror di terza classe*, ed. Unituscia, 2007, pag. 0.

NON VOGLIO "COMUNICARE", VOGLIO RACCONTARE

Parliamo ora un pochino di narrazione all'epoca del Web 2. Per affrontare questo discorso, arriveremo a chiarire due sane distinzioni. La prima fra "comunicare" e "raccontare" e la seconda fra "messaggi poetici" e "messaggi referenziali". Se non comprendiamo bene queste distinzioni sarà molto difficile districarci nei meandri della narrazione e del Web 2.

Comunicare non è raccontare

Per affrontare la prima distinzione, (molto importante perché stiamo andando deliberatamente contro corrente, impostando la questione nei termini in cui ci apprestiamo a farlo), ci è sufficiente leggere l'esauriente e simpatica spiegazione della Mastrocola:

"Trovo molto giusto che un ragazzo sappia scrivere una lettera commerciale, un articolo di giornale e un microsaggio sui danni ambientali. Credo che il Mondo del Lavoro abbia proprio ragione a pretendere queste "competenze". Viviamo in questo mondo, non in un mondo immaginario; ed è bene che i ragazzi abbiano in mano tutti gli strumenti per saperci vivere al meglio.

Ma... è il modo che mi pare sbagliato. Il modo in cui la scuola risponde alle giuste esigenze del Mondo del Lavoro. Non pensiamo che, insegnando ai ragazzi a scrivere un commento all'Eneide, otteniamo ancor meglio che un giorno sappiano anche scrivere un cartello pubblicitario o una lettera di lavoro? Gli ultimi ritocchi di quel tecnicismo settoriale potranno poi riceverli direttamente dai loro datori di lavoro. Ma solo noi a scuola, chiedendo un commento all'Eneide, possiamo dar loro qualcosa di più, visto che nessun datore di lavoro insegnerà mai l'Eneide. È la scuola la loro ultima occasione, l'ultimo luogo al mondo in cui trovare una cosa così bella come la storia di Enea. (...) I nostri grandi maestri ci insegnavano praticamente una cosa sola, un'unica e preziosa nozione fondamentale: che, qualsiasi cosa sia la letteratura, essa non è comunicazione. Anzi, è il suo esatto contrario: un linguaggio con il quale non si comunica, si fa molto di più.

I nostri maestri ci facevano leggere Paul Valéry, il quale affermava che, quando usiamo un linguaggio comunicativo, noi veniamo immediatamente capiti e proprio in quella comprensione le nostre parole periscono: "Raggiunto un determinato scopo, la parola scompare", dice in Poesia e pensiero astratto. Se diciamo "fammi accendere" il nostro interlocutore capisce perfettamente, infatti estrae dalla tasca il fiammifero o l'accendino e ce lo porge in modo che noi possiamo accenderci la sigaretta. Perfetto: quell'accendino è il segno di una comunicazione avvenuta. E, soprattutto, produce una risposta comportamentale attesa, un gesto vero e proprio, che definisce e chiude l'interazione. "Grazie mille", noi diciamo al gentile signore che ci presta l'accendino, e tanti saluti. Valéry aggiunge che questo uso del linguaggio è però anche molto triste: tutto si conclude in un gesto dove la parola, compresa perfettamente, finisce.

Invece nel linguaggio letterario la parola non "finisce" mai.

Quando leggiamo il verso di una poesia, accade tutt'altro. Quel verso non comunica. Cioè non dice una cosa sola e univoca; dice più cose, anche non chiare, non del tutto "prendibili". E, soprattutto, non provoca nessuna risposta: non ha cioè alcuna valenza pratica, utile, funzionale. In due parole, non serve a niente. Ma è ricchissimo.

La letteratura dice cose plurivoche e ambigue, e per giunta inutili. Per questo noi ne usciamo sempre con una euforica sensazione di ricchezza, ma anche di non avvenuta comprensione. È proprio questa mancata comprensione che dà la felicità. La felicità di non dover estrarre subito un accendino per chi abbiamo davanti: se Dio vuole, non c'è stato detto niente di così immediatamente comprensibile per cui noi dobbiamo immediatamente dare una risposta.

La letteratura non ci chiede né di capire né di rispondere. Non ci chiede proprio niente, tantomeno uno stupido accendino.

"Ambiguo" è un aggettivo stupendo, che noi purtroppo usiamo sempre e solo in senso dispregiativo. In realtà ambiguo viene da ambi e da agere, "muovere entrambi": significa quindi qualcosa che "muove" in sé almeno due significati, che non è univocamente comprensibile, ovvero riconducibile a una cosa sola: che è quindi ricco, molto ricco!

Di fronte a una poesia, noi dovremmo sempre non capire completamente. Proprio la nostra non-comprensione è il segnale che ci troviamo in presenza di un linguaggio più alto e più nobile: il linguaggio poetico, appunto. Il nostro non saper dire un senso e uno solo, il nostro ambivalere, il nostro ambiguamente stare tra più significati è ciò che ci rende felice. E ad esempio ci fa camminare a un metro da terra.

(...) Quando leggi Montale, non capisci in modo univoco quel che ti dice: capisci più cose, spesso indistinte e difficilmente traducibili. Invece, se leggi il giornale, che è pura comunicazione, capisci perfettamente, ma capisci una cosa sola: ad esempio che ieri un ragazzino ha derubato la tal vecchietta nella tal strada. Ed è tutto, punto, chiudi il giornale e buonanotte: i tuoi pensieri si fermano lì, non vanno avanti. E' come un osso, che abbia inequivocabilmente odor di osso, e basta.

Novembre 2003. E' quasi Natale. Il nostro nuovo mestiere, come una sorta di nuovo marito, molto gentile, ci fa un regalo: un bel fascicoletto verde-blu che si intitola Le parole di una scuola che cresce. Piccolo dizionario della riforma, a cura del Ministero.

Lo apro. A pag. 8 si parla delle TIC, che vuol dire Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, le quali, si dice, "consentono una partecipazione efficace ed economica ad ogni tipo di scambio comunicativo".

Come sarebbe, scambio comunicativo?

Qualche riga più sotto, semmai non avessimo capito bene, c'è scritto. "Poiché la scuola è il luogo dove si impara a comunicare in maniera man mano più approfondita, è inevitabile che includa le TIC nella sfera dei suoi interessi..."

Più manifesto di così... C'è scritto che la scuola è il luogo della Comunicazione! Dunque, visto che, come insegna Valéry, letteratura è esattamente il contrario di comunicazione, questo vuol significare, di per sé, che la letteratura è stata fatta fuori. Bang! Uccisa.

(...) Il vero problema dunque è questo: perché la Comunicazione ha preso il posto della Letteratura? Perché il linguaggio povero e univoco ha vinto sul linguaggio ricco e plurivoco?

Quando faccio questa ingenua domanda, tutti mi rispondono che è ovvio: siamo nell'era della Comunicazione, vuoi mica che la scuola non si adegui?

(Odio il verbo adeguarsi.)

Se viviamo nell'era della Comunicazione, i nostri figli avranno per forza sviluppato altre abilità e altri interessi: sono i figli della civiltà delle immagini, leggono le figure, le pubblicità, le informazioni, e lo fanno a una velocità portentosa. Sono bravi!

(Certo, sono bravi relativamente al vorticoso "nuovo" della nostra società. Sono pessimi relativamente all'immobile non-nuovo della letteratura, anche detto senza-tempo o addirittura eterno: inutile chiedere a questi "nuovissimi-bravissimi" giovani di leggere libri come Guerra e Pace, non lo possono fare. I libri sono lenti e difficili, le immagini sono facili e veloci. I libri chiedono tempo, le immagini no.)

Ho capito. Ma voi dovevate dircelo. Dovevate chiederci se noi eravamo d'accordo con questo mirabile adeguarsi. (...)

Io avrei preferito fare da scoglio. Essere un insegnante-scoglio e non un insegnante-acqua. L'acqua si adegua ad ogni recipiente e ad ogni letto, e scorre via, non fa mai resistenza. Lo scoglio invece si oppone, non diventa mai altro, sta fermo, al suo posto.

Non è affatto detto che la fermezza sia un disvalore...

Non è affatto detto che l'univocità della comunicazione sia un valore indiscutibile, al punto da metterla come definizione stessa di scuola. Anzi, potremmo dire l'esatto contrario, e cioè che una società che perde la plurivocità del senso, che non sa più usare la ricchezza ambigua delle parole, è una società che diventa molto povera.

Quindi, quando osano dirci che "la scuola è il luogo dove si impara a comunicare", dicono una cosa molto grave. Dicono che la scuola è il luogo di un senso impoverito, il luogo dove tutti e possibili ricchissimi sensi sono ridotti a uno: al senso unico e inequivocabile, ahimè, del linguaggio comunicativo.

È un'affermazione pesante, una decisione epocale. Allora vorrei che fosse scritto in un Documento, che fosse coraggiosamente esplicita questa decisione di estromettere la letteratura dalla scuola. Vorrei che una società che decide una cosa simile ne rispondesse davanti all'umanità intera e se ne prendesse appieno la responsabilità. La responsabilità di ridurci (noi tutti, ma soprattutto i nostri giovani) in questo stato di tristezza. Quando chiedo di accendere e il mio interlocutore mi dà da accendere, significa che sono stato immediatamente e univocamente capito. E quando un messaggio è così chiaramente capito, tanto da provocare una subitanea e diretta risposta... "che tristezza!", diceva Valéry."³

Calarsi nell'esperienza dei nuovi linguaggi?

Prima di toccare alcuni temi concreti e apprendere qualche pratica utile destinata a insegnanti, formatori ed educatori, dobbiamo un momento riflettere su alcune questioni preliminari e fra loro legate: da un lato il cosiddetto "Web 2⁴", con i suoi "linguaggi" e la situazione di immersione nella quale si troverebbe il soggetto coinvolto e, dall'altro, l'apprendimento attraverso l'esperienza.

In effetti mi piacerebbe fin d'ora liquidare due possibili osservazioni critiche: da una parte, che utilizzando i "linguaggi" contemporanei nei quali i giovani sono immersi (ma sapete quante persone "mature", chattano, si recano su YouTube e usano iTunes?), in pratica si scada di livello culturale e non si aiutino le giovani generazioni a crescere sotto il profilo intellettuale e cognitivo.

Questa affermazione ci interessa poiché parte dall'implicito presupposto che esistano linguaggi "alti" e linguaggi "bassi", una sorta di scala di valori in base alla quale ordinare tutto l'insieme delle forme espressive (cosa alla quale, ovviamente, non credo).

Dall'altra parte, però, è necessario sfatare anche l'argomento, radicalmente contrario, che oggi come oggi l'apprendimento si fonderebbe in gran parte sull'esperienza. L'implicito presupposto di questa concezione è che i tradizionali luoghi preposti all'istruzione, all'educazione, alla socializzazione e all'apprendimento in genere, caratterizzati da linguaggi e forme linguistiche specifiche, oggi sarebbero desueti, dato che le occasioni di apprendimento si troverebbero un po' ovunque e sarebbe sufficiente sviluppare la capacità di saperle coglierle, collocandosi in una posizione "aperta". Questa seconda posizione comporta la riduzione (esplicita), dell'insegnante al ruolo di "facilitatore" o di "tutor" e l'immersione del soggetto nei mondi "linguistici" che di volta in volta caratterizzano le esperienze che si troverebbe a vivere e dalle quali dovrebbe "apprendere".

A mio avviso, c'è qualcosa che accomuna queste due diverse concezioni, benché siano opposte fra loro. Entrambe partono da una sorta di "idealizzazione" delle nuove tecnologie della comunicazione. Questa forma di "idealizzazione" che presuppongono entrambe prevede che le tecnologie multimediali e la rete stiano ridisegnando completamente interi settori economici e sociali, del mondo del lavoro, del tempo libero e le stesse relazioni fra soggetti umani. Perché? Perché il cosiddetto web 2 (e poi 3, 4 ecc. ecc.) starebbe sempre più diventando un luogo di incontro e di scontro fra vecchi e nuovi linguaggi. In pratica avremmo a che fare con nuovi linguaggi che producono nuove aggregazioni di sapere, nuovi modi di fare cultura e nuovi modi di lavorare e di incontrarci. In questo scenario i giovani sarebbero individuati come l'asse portante del

³ Paola Mastrocola, *La scuola spiegata al mio cane*, Guanda, Parma, 2004, pag. 99 - 106

⁴ Sorvoliamo sul fatto che sembra essere un divertente passatempo, soprattutto per intellettuali e "massmediologi" (sigh!) americani, coniare nuovi lemmi a ogni più parziale trasformazione tecnologica (fra l'altro ciò dipende in gran parte dal sistema universitario e mediatico USA: per conservare il posto di lavoro occorre rinnovare sovente il curriculum, quindi più si inventano nuove teorie, definizioni, perfino nuove pedagogie, e maggiori saranno le opportunità di lavoro o, semplicemente, di conservare la propria cattedra o la possibilità di pubblicare il proprio articolo mensile su qualche importante rivista...). Il "web 2", in realtà non è altro che il web. I dati audio - video, sistemi di streaming, funzioni interattive, ecc. erano già presenti, anche se non molto diffusi e di minore qualità, fin dagli esordi. Utilizziamo dunque questa, come altre definizioni tanto di moda, ma facciamolo sempre con uno sguardo critico e una certa sana distanza!

cambiamento: grazie al loro contributo nel web nascerebbero e crescerebbero le più vaste forme associative, esperienze di social networking, di produzione in remoto (fra cui anche nuove forme di studio), nuove composizioni culturali e del sapere (per esempio Wikipedia, le esperienze di blog e di podcasting, la produzione e la diffusione di musica, video e film a vari livelli).

Conosciamo molto bene questa litania a volte ridondante. E sappiamo anche che alla base di questi cambiamenti, nella sostanza, c'è un computer, sovente collegato in rete, sempre più spesso attraverso sistemi e tecnologie multimediali.

Dobbiamo fermarci un momento qui, per occuparci di alcuni aspetti teorici che richiedono una certa attenzione e concentrazione.

Esperienza e linguaggio

L'utilizzo del computer come macchina per progettare, per realizzare un prodotto e per mettersi in relazione con altri, attraverso la costituzione e la proliferazione di nuovi "linguaggi", ci riporta a una fondamentale affermazione di un noto pedagogo e psicologo, spesso dimenticato, come Jhon Dewey (1859 - 1952):

"Il pensiero non è un separato processo mentale: è una faccenda che riguarda il modo in cui una gran quantità di fatti osservati e suggeriti viene impiegata, il modo in cui essi concorrono assieme e sono fatti concorrere assieme, il modo in cui sono trattati. Di conseguenza tutte le materie, gli argomenti, le questioni, sono intellettuali non per se stessi, ma in ragione del ruolo che, nella vita di una determinata persona, viene fatto loro giocare nella direzione del pensiero" (Dewey John (1961), How we think, Heath, Boston, 1933, trad. it. di Antonio Guccione Monory, Come pensiamo, La Nuova Italia, 1961, pag. 122).

Soffermiamoci su questo enunciato: "in ragione del ruolo che, nella vita di una determinata persona, viene fatto loro giocare nella direzione del pensiero". E riteniamo, in una sorta di post-it mentale il fatto che occorra giocare un ruolo in direzione del pensiero e che questo ruolo deve essere il frutto di una operazione cosciente che ha la sua origine in un soggetto umano. Il contatto con i "nuovi linguaggi" (ammesso che di nuovi linguaggi si tratti, ma non possiamo approfondire qui questa questione...), non è dunque di per sé fonte di "intellettualizzazione", cioè di concettualizzazione o, se si preferisce, di sviluppo cognitivo. Ricordiamo questa affermazione di Dewey, poiché getta un pesante macigno sull'idea che la frequentazione di ambienti fortemente caratterizzati da nuovi "linguaggi", forme culturali e comportamenti, possa di per sé stessa essere fonte di apprendimento nel senso dello sviluppo cognitivo. Dewey insiste sul "modo" in cui tali approcci avvengono. Non è una questione trascurabile. Il "modo", vale a dire un insieme di fattori che vanno dal codice linguistico scelto alla capacità di riflettere in modo indipendente e critico sulla stessa esperienza e di presentarne i risultati, è dialetticamente legato al contenuto e alle circostanze (il suo senso è vincolato al contesto). Dunque se da un lato la formazione del pensiero non è un'attività separata dall'esperienza, d'altro canto il linguaggio, come spiega Lev S. Vygotskij (1896 – 1934), è lo strumento per una presa di coscienza di questa attività:

"questo linguaggio modifica anche il pensiero del bambino, gli conferisce una grande libertà, permette di operare con una serie di concetti generali, prima del tutto inaccessibili al bambino, rende possibile lo sviluppo di una nuova logica, fino a quel momento posseduta dal bambino soltanto in forma embrionale (Vygotskij Lev Semënovic, Lurija Alexdander R. (1987), La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento (1930), trad. it. di Ruggiero Grieco, Giunti, Firenze, 1987, pag. 214 -215).

Come si vede il dibattito odierno ha le sue radici storiche (alle quali abbiamo accennato con una rapidità e sintesi eccessiva!) che non possiamo certamente ignorare. Anzi, per il fatto che all'epoca non esistevano né i computer né il web, possiamo riprenderne le acquisizioni con il vantaggio di sapere che non erano condizionate dal preponderante ruolo che i media e le tecnologie giocano oggi.

A suo tempo, la scuola del cosiddetto "attivismo pedagogico" (alla quale possiamo inscrivere Dewey e che comprendeva quello che chiamo il vero padre, seppur inconsapevole, di tutte le riflessioni moderne sull'e-learning, l'apprendimento in rete, ecc., ovvero Freinet) aveva ragione di stabilire una relazione tra pensiero e attività concreta, ma aveva torto nel concludere che il linguaggio "rivela" il pensiero, che non ne è parte costitutiva, che sembra formarsi da sé nel corso stesso dell'attività concreta. Dewey, infatti, sosteneva che è sufficiente usare per scopi precisi ciò che si impiega come strumento affinché si possa determinare uno sviluppo cognitivo. Egli parlava dunque del grado di consapevolezza del singolo soggetto nel corso della sua azione volta a incidere la realtà. Oggi questo pensiero si ritrova nelle pedagogie del cosiddetto "problem solving" (e dunque nulla di nuovo sotto il sole).

“Possiamo riassumere quanto abbiamo esposto col dire che le cose acquistano significato quando sono usate come mezzi per condurre a delle conseguenze [...] La relazione mezzi – conseguenze è il centro ed il cuore di ogni atto di intendimento” (Dewey, op. cit. pag. 227).

Vygotskij, invece, dimostra - anche attraverso una serie di ricerche sperimentali - che le cose possono essere utilizzate come mezzi, perfino in un quadro di problem solving, senza che abbiano per il bambino un reale significato. Perché? Perché, in effetti, il significato di una "cosa" nasce dalla separazione tra il bambino e la cosa stessa e non, come riteneva Dewey, dal suo semplice uso strumentale e finalizzato, cioè dalla sua "unità" con il soggetto utilizzante.

Il veicolo di questa separazione, il catalizzatore, è rappresentato dal linguaggio. Secondo Vygotskij questa separazione, innanzitutto, si realizza attraverso la parola.

Inizialmente per il bambino la parola che indica una cosa non è altro che una proprietà della cosa stessa. Il "latte" è precisamente "quel" latte. Successivamente sulla base di questa separazione fra soggetto e oggetto, si produce una generalizzazione concettuale che permette di operare senza la presenza fisica dell'oggetto, permettendo alla parola di acquisire il valore di concetto: il latte, distinto da un concreto e specifico oggetto. Il web 2 sembra proprio riportarci a questo infantilismo linguistico. YouTube, iTunes, blog, chat, le trasmissioni audio e video e i diversi modi con cui sono diffuse sembrano essere lì proprio per limitare la nostra progressione concettuale, confusa in una sorta di calderone semi-televisivo. I concetti stessi sembrano confondersi fra loro. L'uso strumentale di "nuovi linguaggi" sembra minare la capacità di simbolizzazione concettuale e dunque lo sviluppo cognitivo, pur sviluppando enormi capacità strumentali nei soggetti che ne fanno uso.

Mi scuso per la sinteticità dell'esposizione, inevitabile nel contesto di un seminario come il nostro. Lasciamo dunque questo appunto mentale da parte e torniamo al nostro dibattito. Secondo quanto spiegava Vygotskij, ne consegue che il linguaggio stimola il pensiero e allo stesso tempo ne è la sua forma "cosciente", di riflessione razionale e quindi di apprendimento. Dal canto suo bisogna anche dire che, assai giustamente Dewey, come ogni educatore, si poneva il problema di indirizzare l'azione pedagogica per non lasciarla in balia del rapporto spontaneo con l'esperienza:

“il problema reale dell'educazione intellettuale è la trasformazione delle capacità naturali in capacità affinate e controllate: la trasformazione della curiosità più o meno casuale e delle suggestioni sporadiche in attitudini di vigile, cauta e profonda indagine” (Dewey, op. cit. pag. 154).

Un apprendimento non immersivo

In sostanza: non si tratta di lasciare che YouTube (per esempio) guidi l'azione del soggetto, ma che il soggetto possa "anche" essere condotto su YouTube (e questo è un secondo appunto mentale, che conserviamo per il seguito), con lo scopo di comprendere i meccanismi che regolano sia lo strumento di diffusione in sé, quanto i codici e i meccanismi del cosiddetto "linguaggio" video (prendo con le molle l'attribuzione di termini come "linguaggio" a forme espressive quali i prodotti filmici, ma anche questa è una questione delicata che dobbiamo qui del tutto ignorare). Dunque la scuola attiva in parte sottovalutava il ruolo del linguaggio: non considerava a fondo che l'apprendimento è una mediazione tra il bambino e la realtà, tra soggetto e oggetto e che in questa mediazione il linguaggio gioca un ruolo fondamentale. L'affinamento delle capacità di cui parlava Dewey non dipende dallo strumento utilizzato, dall'oggetto specifico. Dunque il computer, la rete, i luoghi di fruizione della virtualità, non possono essere considerati, come ogni altro mezzo, un fine.

Una prima conclusione è che chiunque oggi si ponga l'obiettivo di insegnare, di formare, di educare, specialmente utilizzando le nuove pratiche di e-learning, audio - video ecc. (Web 2), non solo non deve immergersi in questo universo linguistico unicamente guidato da procedure attive o di problem solving, ma dovrebbe essere un profondo conoscitore dei "linguaggi" impiegati e delle forme che assumono, per poter sviluppare una riflessione cosciente su di essi e attivare delle pratiche di "rottura". Solo pratiche di rottura ben circostanziate possono aiutare il soggetto a considerare la propria stessa esperienza come un oggetto distinto da sé e quindi sul quale riflettere a sua volta, in termini simbolico-concettuali. Detto in altri termini, ho tentato di offrire una piccola e parziale base teorica a questa semplice affermazione, che giudico della più grande importanza: per essere un buon formatore, insegnante, educatore, all'epoca in cui nuovi "linguaggi" e codici si sviluppano e crescono, occorre non solo conoscerli, non solo saperli utilizzare, ma anche saperli impiegare con grande libertà, come strumenti di rottura, che rompano con la consuetudine dei diversi contesti nei quali vengono impiegati. Questa operazione è nelle mani dell'insegnante, del formatore e non di colui che apprende. È una sua specifica responsabilità quella di mettere il soggetto di fronte alla sua stessa esperienza affinché possa riflettere su di essa.

Occorre ancora un attimo di pazienza per sviluppare qualche altra riflessione.

Mediare l'esperienza e conoscere i linguaggi

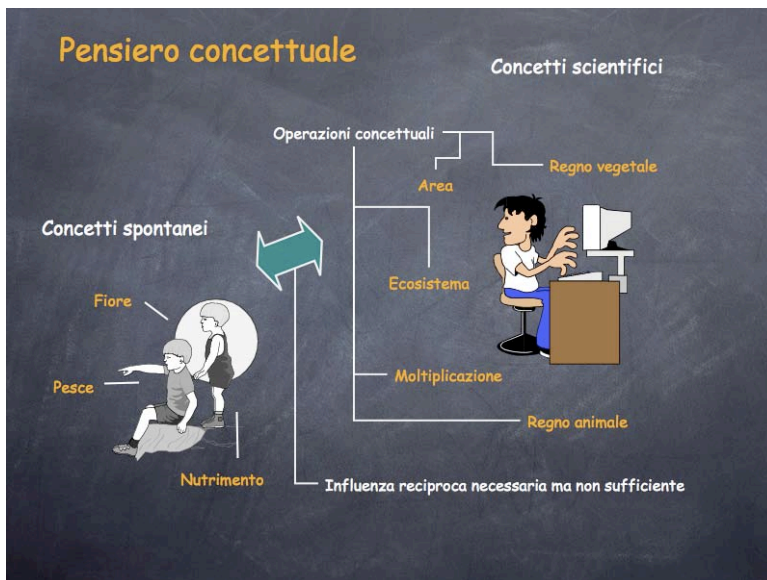
L'esperienza, di per sé, non porta automaticamente a uno sviluppo concettuale (o meglio, questo non può essere che limitato). Lo sviluppo concettuale viene invece mediato dal rapporto con l'insegnante, vale a dire con chi possiede il linguaggio (i "linguaggi": guai, come dicevo prima, all'insegnante che rimane imbevuto sempre degli stessi stilemi, linguaggi e codici!) e lo utilizza criticamente a sua volta come strumento e come oggetto separato di riflessione. L'insegnante, infatti, dovrebbe appropriarsi (sia detto di passata: dovrebbe sentirsi obbligato ad apprendere, a usare e a "immergersi" nei "nuovi" linguaggi) dei significati, delle categorie concettuali e delle loro operazioni. Per questo un piano di apprendimento deve prevedere necessariamente dei contenuti, una loro trasmissione (assimilazione, immagazzinamento, comprensione, studio, ecc., comunque un "trasferimento" nella mente e non solo un contatto con la pratica) e al contempo una riflessione cosciente su di essi.

Dunque ciò che noi ricaviamo e portiamo alle logiche conseguenze, dall'impostazione di Dewey e dalle analisi successive di Vygotskij, è considerare che questa attività esperienziale, nella vita pratica e nel web, è intellettualmente produttiva solo nel quadro di una pratica didattica determinata, fondata sulla conoscenza, sull'analisi e sulla comprensione di contenuti (e degli strumenti che li veicolano), che si esprime in forma cosciente attraverso il linguaggio e la comunicazione con l'insegnante, il quale ha la funzione di mediare il rapporto diretto con l'ambiente (reale o virtuale) su cui si fonda l'esperienza in questione.

Vygotskij sosteneva che la formazione dei concetti scientifici nel bambino (per concetti scientifici Vygotskij intendeva tutti i concetti veri e propri, distinguendoli da quelli "spontanei" o "quotidiani", che invece sorgono dall'esperienza empirica del bambino e restano a essa legata) avviene proprio

in questo contesto, attraverso l'insegnante come mediatore del rapporto con l'oggetto (le conoscenze). Infatti, prosegue Vygotskij:

"i concetti non compaiono nella mente del bambino come dei piselli che si versano in un sacco" (Vygotskij Lev Semënovic (1998), Myslenie i rec. Psichologiceskie issledovanija, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo, Moskva-Leningrad, 1934, trad. it. di Luciano Mecacci Pensiero e linguaggio, Laterza, Roma-Bari, 1998, pag. 295).



Distinzione fra concetti "spontanei" e "scientifici".

L'apprendimento, specialmente quello che porta alla formazione di capacità mentali superiori, vale a dire quello basato su operazioni coscienti con i concetti, non è il risultato di un'azione meccanica, seppur finalizzata, con le cose (Dewey), ma neppure un travaso di strutture logiche nella mente del bambino secondo un certo schema evolutivo (qui ci si riferisce alle teorie di Piaget), ma è il frutto di un rapporto con l'ambiente mediato dall'insegnante (da colui che conosce e usa consapevolmente e criticamente il/i linguaggio/i), in un contesto, educativo, dato. E ne consegue, fra l'altro, che l'insegnante non può essere identificato semplicisticamente con colui che sa, che conosce la "disciplina", cioè con "un soggetto supposto sapere" (Lacan).

Queste riflessioni sono di fondamentale importanza, se non si vuole scadere in una querelle fra "apocalittici" (i demonizzatori del web 2 e dei nuovi "linguaggi") e gli integrati (i sostenitori di una rivoluzione epocale). E, naturalmente, anche nel caso in cui si vogliono affrontare i problemi posti dalle nuove tecnologie dal punto di vista educativo.

Occorre dunque mediare l'esperienza e questo è un compito difficile, che richiede riflessione, attenzione, osservazione e proposizione di pratiche "didattiche" fondate su precisi obiettivi e occasioni di riflessione.

Occorre dunque smarcarsi dai media e dal loro calderone per saper giocare un ruolo. Parliamo di questo aspetto.

Povero mondo mediatico!

Il mondo mediatico e soprattutto quello delle immagini in movimento è caratterizzato da una produzione stereotipata, povera, ma fortemente seducente:

“la cultura di massa per lo più viene prodotta da gruppi di potere economico a fini di profitto (...) di qui i caratteri a-culturali dei prodotti stessi e l'inevitabile ‘rapporto da persuasore a persuaso’ che è in definitiva un rapporto paternalistico, che si pone tra produttore e consumatore (...) L'industria della cultura, che si rivolge a una massa di consumatori generica, in gran parte estranea alla complessità della vita culturale specializzata, è portata a vendere effetti già confezionati, a prescrivere col prodotto le condizioni d'uso, col messaggio la reazione che esso deve provocare.” (Umberto Eco, Apocalittici e integrati, Bompiani, Milano, 1993 [I ed. 1964], pag.46, 72, 100-103).

Il problema pedagogico - educativo che ci poniamo è dunque il seguente: come aiutare le giovani generazioni a coltivare degli anticorpi, da un lato contro lo strapotere dell'effimero, dell'effetto speciale fondato su scopi commerciali e metodi seduttivi, dall'altro contro l'illusione che l'appartenenza a un gruppo "linguistico" (blog, social-networking, YouTube, ecc.), aiuti l'lo a trovare una sua dimensione attiva e consapevole? In entrambi i casi si tratta di sfidare i media sul loro stesso terreno. Quando si apprende un "linguaggio" e soprattutto quando lo si impiega coscientemente in contesti diversi (ricordate Dewey e Vygotskij?), si impara anche a osservarne i prodotti attraverso la lente (concettuale e cognitiva), di una distanza critica. Un apprendimento "sano" e completo non può che essere consapevole.

Appropriarsi degli strumenti narrativi

Uno dei modi per ben comprendere l'importanza di questo passaggio, consiste nel soffermarsi sulla funzione che è specifica ai nostri interessi, quella della "narrazione". Si tratta di una funzione, in effetti, mai perfettamente compresa all'interno degli ambienti educativi e ancor più nei sistemi di e-learning e del Web 2. Narrare non è soltanto un'operazione "cognitiva", orientata alla padronanza dell'apprendimento, come viene vista spesso in modo utilitaristico, quando viene utilizzata come "pratica" nei corsi di formazione e nell'insegnamento (per esempio i corsi di scrittura creativa, di narrazione filmica, ecc.). Anzi, si tende piuttosto a sottovalutare il fatto che una delle sue funzioni primarie consiste nel consentirci di essere al mondo attraverso una nostra identità. La narrazione, come vedremo, si situa in un rapporto assai stretto con il proprio io e con il proprio inconscio. E' un modo di essere della nostra cultura, nella quale la fabulazione ha un ruolo centrale nei rapporti fra i soggetti e fra questi e il loro ambiente, perciò non può essere trascurata neppure dagli insegnanti, come spiega Bruner:

“Se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato, richiede del lavoro da parte nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla. Di tutto questo oggi abbiamo maggiore consapevolezza rispetto alla generazione precedente. (...) Un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno. Se questa identità manca, l'individuo incespica nell'inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata.” (Jerome Bruner, La cultura dell'educazione, trad. Lucia Cornalba, Feltrinelli, Milano, 1997, pag. 55).

Quindi, non solo la narrazione non deve essere trascurata, ma deve anche poter procedere al passo con i tempi (la cultura e le sue trasformazioni), per potersi conservare e sviluppare, e perciò deve potersi riferire a tutte le forme espressive disponibili, che fanno parte della nostra cultura, come, appunto, i "linguaggi" (meglio: le forme espressive) del Web 2.

“Sentirsi a proprio agio nel mondo, sapendo dove collocarsi in una storia autodescrittiva, oggi è reso ancora più difficile dall’enorme aumento dei movimenti migratori. Non è facile, per quanto multiculturali possano essere le nostre intenzioni, aiutare un bambino di dieci anni a creare una storia che lo inserisca nel mondo, oltre a quelli della sua famiglia e del suo quartiere se è stato trapiantato dal Vietnam alla San Ferdinando Valley, dall’Algeria a Lione, dall’Anatolia a Dresda.” (Jerome Bruner, op. cit. pag. 55).

Vogliamo aprire un altro post-it mentale? Proviamo allora a considerare il concetto di "migrazione" non solo nei termini di uno spostamento fisico di masse di soggetti, ma anche come incontro "migrazione" virtuale di soggetti nella rete. In questo secondo caso non abbiamo a che fare con uno spostamento fisico in un determinato paese, ma abbiamo a che fare con la formazione di entità multietniche linguistiche e culturali. Certo, un soggetto migrante in un paese diverso dal proprio è tangibilmente inserito nel contesto di una cultura che si esprime in modo visibile e udibile attraverso gli artefatti stessi della propria cultura (l'evoluzione architettonica, l'insieme di regole e divieti, le norme e le consuetudini morali, il modo di affrontare la vita e di porsi, ecc. codificate a loro volta in tipologie urbanistiche e di socialità...). Questi aspetti tangibili e concreti sono assenti in un contesto di migrazione virtuale, dove ne sono presenti altri. Ma, soprattutto, la differenza è la seguente: nel primo caso la cultura e la tradizione del soggetto si scontrano (impatto), materialmente con la cultura e la tradizione del paese ospitante e dunque è costretto a considerare queste differenze e a rielaborarle, mentre nel secondo caso il soggetto interviene nel luogo della migrazione virtuale con tutto il bagaglio di una propria cultura, senza che necessariamente si renda conto di come gli altri soggetti siano portatori di culture diverse, poiché non è detto che l'impatto abbia luogo. Nel primo caso, bene o male, il soggetto è chiamato in qualche modo a "narrarsi", poiché è posto di fronte a una sorta di narrazione altrui (il contesto specifico della sua narrazione) o che inferisce dall'ambiente nel quale è migrato. Nel secondo caso il soggetto può sopravvivere in una comunità di migratori virtuali, senza porsi alcun interrogativo sulla "narrazione" dell'altro e senza dunque costituire gli elementi di una propria "narrazione", intesa come identità cultura, nel senso di Bruner. E' una chiara perdita di stimoli narrativi.

Torniamo ora a Bruner e al motivo per cui annette una grande importanza alla narrazione:

“Sembra che esistano due modi principali in cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo, anzi strutturano la loro stessa esperienza immediata: uno pare essere più specializzato per trattare di “cose” fisiche, l’altro per trattare delle persone e delle loro condizioni. Queste due forme di pensiero sono convenzionalmente note come pensiero logico - scientifico e pensiero narrativo. La loro universalità suggerisce che affondino le radici nel genoma umano o che siano dei dati della natura e del linguaggio.

(...) È consuetudine della maggior parte delle scuole trattare le arti narrative - la canzone, il dramma, il romanzo, il teatro e via dicendo - come qualcosa di più decorativo che necessario, qualcosa con cui rendere piacevole il tempo libero, a volte anche come qualcosa di moralmente esemplare. Ciò non toglie che noi costruiamo l'analisi delle nostre origini culturali e delle credenze che ci sono più care sotto forma di storia, e non è solo il contenuto di queste storie ad affascinarci, ma anche l'abilità con cui vengono narrate. Anche la nostra esperienza immediata, quello che è successo ieri o l'altro ieri la esprimiamo sotto forma di racconto. Cosa ancora più significativa rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione. Non è sorprendente che gli psicanalisti oggi riconoscano che la personalità implica una narrazione, la nevrosi essendo un riflesso di una storia insufficiente, incompleta o inadeguata su se stessi. (...) Consideriamo per esempio la legge. Senza un'idea delle storie di vita problematiche, che vengono poi tradotte nella Common Law, diventa arida. Le stesse storie di problema e di difficoltà compaiono anche nella letteratura mitica e nei romanzi contemporanei, meglio contenute in quella forma che non in proposizioni ragionate e logicamente coerenti. Appare evidente allora che la competenza nella costruzione e nella comprensione di racconti è essenziale per la costruzione della nostra vita e per crearci un posto nel mondo possibile che incontreremo. (...) Nessuno di noi sa tutto quello che si dovrebbe sapere su come si può intervenire per creare una sensibilità narrativa. Esistono due luoghi comuni che sembrano aver superato la prova del tempo. Il primo è che un bambino (o una bambina) deve conoscere, avere dimestichezza con i miti, le storie, le fiabe popolari, i racconti tradizionali della sua cultura (o delle sue culture). Sono quelli che strutturano e nutrono un'identità. Il secondo luogo comune è che l'invenzione narrativa stimola l'immaginazione." (Jerome Bruner, op. cit., pag. 52 - 54).

Frammentazione VS narrazione?

Dunque, se i linguaggi di comunicazione (narrativamente intesi e non solo testuali), sono uno strumento educativo, perché non apprenderli e perché non impiegarli nelle pratiche didattiche?

Se osservate bene, il Web spezza la funzione narrativa in una sorta di comunicazione "frammentaria". Tali sono i link delle pagine web, ma anche gli spezzoni video di YouTube. Gli stessi blog presentano una narrazione assai limitata, formata da episodi spesso completamente scollegati fra loro, così i post nei forum che escludono quasi del tutto un livello narrativo. Prendiamo invece la conversazione fra due soggetti che trascorrono un pomeriggio insieme: essi raccontano. La costruzione di relazioni e la conoscenza di sé, passano attraverso forme distese e non sincopate. L'utilità strumentale orientata a uno scopo, passa attraverso l'efficacia sintetica dell'affermazione o della costituzione diadica domanda - risposta. Sia detto en passant: la forma grammaticale del duale (di alto contenuto narrativo poiché rendeva implicita la condivisione di una storia fra due soggetti), è quasi del tutto scomparsa nelle lingue moderne. Il nostro vissuto linguistico quotidiano nell'epoca dei nuovi media, è un vissuto frammentato e frammentario, un enorme puzzle i cui tasselli non è detto che giungano fino a comporre un quadro intellegibile. Dal punto di vista dello sviluppo cognitivo ciò rappresenta un passo indietro, non un passo avanti. Di più: per lungo tempo, ed mostra una capacità di resistenza enorme, persiste l'idea che la narrazione sia delegata a preposti soggetti narranti (i soggetti mediatici).

Possiamo dire che la frammentazione linguistica abbia la sua sede nella testa, mentre la narrazione l'abbia nel cuore. E' una semplificazione, certo, ma voglio proporvi un'immagine netta e chiara per stimolare la vostra immaginazione. Per essere più precisi, una narrazione che susciti l'attenzione del prossimo ha la sua sede nel cuore ma deve essere elaborata con la testa. Come sapete bene nelle scuole di scrittura "creativa" (è curioso, fra l'altro, che oggi si debba porre questo aggettivo per indicare una produzione di un certo tipo...), la prima regola che si insegna è che una scrittura forte, sentita, che colpisce il lettore, deve essere collegata alle proprie emozioni interne. E' ciò che si intende quando si parla di "verità" della scrittura. Una scrittura è "vera", quando esprime la verità non tanto di ciò che ci circonda, ma la propria, intima, verità. Stephen King, che insegna a sua volta scrittura creativa all'università, spiega che se si desidera scrivere qualcosa di "vero" occorre parlare di ciò che si conosce davvero. Si vuole scrivere un romanzo di fantascienza? Fate

gli idraulici di professione? Benissimo, inserite un idraulico sull'astronave, spiega King. Perché? Perché la conoscenza non è data solo dal "sapere" i meccanismi che regolano la funzione di un certo oggetto o di ambiente, ma dal collegamento fra questo sapere con le proprie emozioni interne. Si presuppone dunque che se ci sarà un idraulico nell'astronave, nel racconto saranno presenti anche le sue emozioni, la sua "verità" e tutto il racconto sarà quindi, a sua volta, più "vero".

Leggete questa mail che mi è giunta in occasione della morte di Enzo Biagi, da parte di un'amica e che ho pubblicato nel forum del seminario (ma che non ha quasi ricevuto commenti...). Parla di un evento in termini narrativi e lo fa agganciando la narrazione all'emozione interiore, proprio come insegna Biagi (lo vedrete nel testo), la quale è inscindibile dal ricordo stesso di questa collega.

*Da "piccola" volevo fare la giornalista.
E vengo anch'io da una famiglia di partigiani.
So cosa vuol dire avere questa "storia" dentro.
Circa vent'anni fa, ancora più arrogante e presuntuosa di oggi,
frequentavo con un'amica la Biblioteca Sormani,
quando ancora si poteva ascoltare il "vero" Sgarbi
che parlava solo di arte...
o Renzo Piano,
o Montanelli
o ...lui.
L'ho conosciuto perché quell'incontro era sulla scrittura creativa
e lui era stato invitato dal Corriere della Sera a intervenire.
Erano gli anni in cui il "suo" giornale faceva un concorso per aspiranti scrittori
...ed io e la mia amica ci volevamo provare.
Fu una folgorazione.
Ci divertì.
Ci stupì.
Ci emozionò.
Ci mise alla prova.
Ognuno di noi consegnò il suo scritto.
Non più di mezza pagina.
Io, come al solito, buttai giù di getto immagini mescolate a parole.
Non rilessi. Non lo faccio quasi mai.
Non ricordo neanche di cosa scrissi.
Eravamo una ventina, non di più, e lo scritto era anonimo.
Non so come fece.
Stavamo uscendo.
Mi fermò e mi chiese con il suo sorriso:
"Chi le ha insegnato a scrivere?"
Io, imbecille e piccolina risposi: "Nessuno".
Lui allora, ancora con quel "strano" sorriso sulle labbra, mi disse:
"Non smetta mai di farsi aiutare dalle sue emozioni, signorina, si ricordi...vedrà".
Ho letto quasi tutti i suoi libri.
I suoi articoli erano tra i pochi che rileggevo due volte.
Con calma.
Con piacere.
Con un sorriso di ammirazione.
Ora: come ha detto Benigni ieri sera in un'intervista,
di certe persone pensiamo che non debbano morire mai.
Siamo sempre di corsa, dietro alle mille piccole, grandi cose che facciamo.
Quando accade un accidente come questo possiamo,
dobbiamo fermarci per un attimo e chiederci*

*se non abbiamo dimenticato il "senso" di quello che facciamo,
di quello per cui ci impegniamo davvero.
Sono sicura che voi sapete di cosa sto parlando.
Ecco: io penso che persone come lui ci insegnino
a cercare sempre "un senso",
a "non mentire mai".
E allora dedico queste righe di saluto anche a voi.
Alcuni mi conoscono da tanto tempo
e sanno cosa mi spinge talora a scrivere: mi perdoneranno.
Altri non sono mai riusciti a capirmi: spero riescano prima o poi.
Altri ancora mi conoscono poco,
ma mi camminano a fianco: nel lavoro, nelle mie giornate
...grazie.
Buona giornata a tutti voi.
fr@*

Fra pubblicità (troppa) e poesia (poca)

All'epoca del web 2. della dominazione mediatica, dell'apprendimento-insegnamento ridotto da una serie di tecniche e di strumenti che l'insegnante deve saper manipolare per essere "efficace", questo tipo di "comunicazione" (salvo ovviamente alcuni casi), tende a sparire, ucciso dal grande calderone mediatico che investe anche la rete e che condiziona quella che impropriamente viene chiamata la "comunicazione". E' tutto ridotto a "comunicazione", vale a dire a una frammentazione utilitaristica del/i linguaggio/i. Vale dunque ancora la nota distinzione di Eco fra messaggio pubblicitario e poetico.

Soffermiamoci un istante su questo aspetto.

Eco, nella sostanza, spiega quanto segue: il linguaggio poetico è "autoreferenziale", cioè si riferisce essenzialmente a se stesso, alla sua stessa struttura, per questo è sempre reinterpretabile e non è soggetto a "consumo". Il messaggio pubblicitario, invece, è referenziale, cioè si riferisce a un oggetto esterno e dunque si "consuma" con l'uso, poiché una volta "compreso" è percepito come superato. Io credo che se dividessimo tutto ciò che si "comunica" oggi al mondo in messaggi referenziali - pubblicitari da una parte e messaggi autoreferenziali - poetici dall'altra, ne verrebbe probabilmente fuori che il 95% dei messaggi sarebbero del primo tipo, effimeri, destinati al consumo.

"il messaggio poetico, proprio perché propone la propria struttura come primo oggetto di considerazione, è sempre più complesso di un messaggio referenziale comune. Il messaggio referenziale, una volta che ha rispettato le convenzioni volute dal codice, per rendere inequivocabili i propri segni e la loro funzione nel contesto, deve essere abbandonato. Il suo autore ad esempio non si pone particolari problemi nell'ordine della relazione dei termini: se due termini, alla luce del codice, hanno lo stesso significato, poco importerà usare l'uno o l'altro; al massimo, per esigenze di ridondanza, si useranno entrambi, l'uno a ribadire l'altro.

L'autore di un messaggio poetico invece tende ad accentuare quelle caratteristiche che da un lato inducano a soffermarsi sul termine, come elemento di una relazione contestuale, e a valutarlo come elemento primario del messaggio. In altre parole, il fatto che due termini abbiano lo stesso significato, per l'artista non risolve ancora nulla: perché il suono di uno dei due termini sarà più adatto a porsi in relazione col suono di un altro termine del contesto, e dall'urto di queste due sonorità potrà nascere una assonanza che metta in allarme il ricettore, e lo spinga ad associare quei due termini che forse, alla luce del codice, avevano un rapporto assai più tenue (...) Dunque il messaggio poetico non si costituisce solo come un sistema di significati, indicato da un sistema di significanti, ma anche come il sistema delle reazioni sensibili e immaginative stimulate dalla materia di cui sono fatti i significati. (...) Un messaggio poetico, allora, è una struttura che difficilmente può essere irrigidita in una definizione o riassunta in una formula convenzionale.

Quindi non è possibile parlare di consumo a proposito di messaggi poetici, come si parla di consumo a proposito di messaggi referenziali. Un messaggio come "Vietato sporgersi", che appare sulle vetture ferroviarie, per l'essere stato reiterato e offerto alla nostra decodificazione una infinità di volte e in mille occasioni, si presta ottimamente al consumo: nessuno vi pone più mente quando decide di affacciarsi dal finestrino di un treno in corsa. Per renderlo di nuovo efficace occorrerebbe reiterarlo in modo originale, o arricchirlo con la comunicazione delle ammende comminate ai contravventori; o meglio tradurlo in una nuova formula che, proprio per la sua inaspettatezza, costituisca elemento di choc; ad esempio: "Due mesi fa il signor Rossi, sporgendosi da questo stesso finestrino, si è visto asportare un occhio da un ramo sporgente nel tratto Cavallermaggiore - Bra".

*Ma il caso del messaggio poetico è diverso. La sua ambiguità è una continua sfida al decifratore distratto, un permanente invito alla criptoanalisi. Nessuno può affermare che, diffusosi oltre ogni limite di sopportazione, un messaggio poetico, inteso ormai da molti come puro "feticcio", possa essere a tratti affrontato da qualcuno con disposizione di assoluta verginità." (Umberto Eco, *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Bompiani, Milano, 1964, pag. 100 - 102).*

Fra l'altro, uno dei modi per cercare di rendere duraturo il messaggio pubblicitario - referenziale, consiste nell'innestare al suo interno contenuti poetici, così, per esempio, nelle pubblicità ascoltiamo brani musicali d'autore, cogliamo riferimenti letterari o cinematografici se non veri e propri testi di poesie e le stesse immagini sono composte secondo forme ispirate alle rappresentazioni artistiche. Ma poi sempre di automobili si parla...

Proviamo a generalizzare le riflessioni di Eco al web 2. Il web non è altro e solamente (e lo ribadisco con grande forza, dato che lo avevo anticipato circa una decina di anni fa), un luogo per il commercio di beni e di pornografia. Tali sono i dati sul numero di siti, prodotti, ecc. Occasionalmente sono presenti nel web anche altre forme di impiego, che possono essere indicate come "poetiche", blog personali, video, ecc. Ma senza questa enorme dimensione commerciale non ci sarebbe la rete, o, detto in altri termini: l'immenso calderone del web commerciale, destinato a forme di uso e di consumo, ha bisogno di contenuti per veicolare i suoi scopi effimeri e non il contrario.

Aggiungiamo al ragionamento sulle strutture linguistiche proposto da Eco anche quest'altra considerazione: il messaggio poetico e narrativo nel senso in cui lo abbiamo proposto è indissolubilmente legato al contatto emozionale del soggetto proponente, che tocca e interferisce con quello del soggetto che ne fruisce. La varietà delle combinazioni emozionali che appartiene alla storia, che è unica, del soggetto, rafforza l'autoreferenzialità del messaggio e quindi la preservazione dal "consumo". Inoltre si noti anche un altro aspetto. Eco parla di "elemento di choc" da assegnare a un messaggio referenziale comune affinché possa nuovamente essere reso intellegibile. È anche ciò di cui abbiamo parlato quando ci siamo occupati di apprendimento e di sviluppo cognitivo come separazione del soggetto dall'oggetto della conoscenza. Il "consumo" provoca una assuefazione, una "immersione", che porta l'oggetto a perdere di vista questa separazione necessaria fra sé e il tale oggetto, dato per scontato, per usuale, facente parte ormai

a pieno titolo del suo mondo simbolico. Per poterlo prendere in considerazione come tale deve prodursi una frattura (l'apprendimento è formato da una serie di simili rotture). Non ci ricorda qualcosa a proposito del web 2? Il soggetto immerso nei segni di una comunicazione effimera, i cui codici sono ormai metodicamente proposti, perde di vista il senso stesso della "comunicazione", i suoi contenuti, sviluppando un lato pratico e utilitaristico nel quale, per tornare al nostro tema, la narrazione (messaggio poetico), perde terreno. Il morto lambisce il vivo (Goëthe).

Meglio un soggetto a disagio...

È però vero che il soggetto si trova a suo agio all'interno di una struttura linguistica a lui decodificabile e usuale. E' come se si trovasse permanentemente di fronte al messaggio di cui parlava Eco: "Vietato sporgersi dal finestrino". Semplice, chiaro, comprensibile. Questi messaggi sono rassicuranti e, dal momento in cui perdono la loro funzione consumandosi, mettono il soggetto al riparo da sforzi intellettivi. Egli, infatti, li può anche ignorare, esattamente come ignora decine di migliaia di pagine che Google propone in seguito a una ricerca, esattamente come ignora altrettanti video di YouTube, tutti considerati come appartenenti a un codice, a una struttura in qualche modo già conosciuta e data e perciò in parte già consumata. E' come se tutto fosse già visto e usato. Perciò si assiste a questa spasmodica ricerca del nuovo, dello "choccante".

Ma, proprio per questo, colui che è preposto all'insegnamento, deve impadronirsi di tutti gli aspetti della "comunicazione", dei "linguaggi", delle forme, degli stilemi, delle strutture per poterli impiegare anche al fine di produrre, non uno choc determinato dalla ricerca del "nuovo", ma un impatto funzionale a stimolare la riflessione del soggetto. E, proprio il recupero della narrazione, lo capite bene ora, può essere uno strumento interessante sotto questo profilo.

Narrare crea disagio, proprio perchè la narrazione è per natura più vicina al campo del messaggio autoreferenziale, con tutti i suoi collegamenti emozionali interni e la padronanza che richiede delle strutture linguistiche. Mettiamo i soggetti a disagio dunque...

Prendiamo proprio i video. Già dall'età prescolare i bambini sono abituati a vedere video e a essere in "sintonia" con il mezzo televisivo; il "linguaggio" delle immagini in movimento viene da loro assimilato e il video diviene presto un mezzo di comunicazione passiva fondamentale. Il mancato esercizio di capacità critiche, in fase di formazione nella successiva età scolare, non permette ai ragazzi un'analisi e una scelta consapevole fra l'enorme massa di materiale proposto dai media. Quando sono maturi hanno dunque "introiettato", senza alcuna esperienza critica, un sistema di comunicazione forte, invasivo, ma soprattutto senza nessuna partecipazione diretta all'elaborazione dei contenuti e delle sue forme espressive (ciò vale anche per altre tecniche di comunicazione come la scrittura e il disegno, nonostante siano praticate lungo tutto l'arco scolastico). Paradossalmente, il cosiddetto web 2, insieme alla rivoluzione digitale in campo filmico (che ne rende la produzione e la distribuzione quasi un giochetto alla portata di chiunque), apre una prospettiva pratica alla possibilità teorica centrata sul cambio di ruoli: i soggetti hanno l'opportunità di assumere lo statuto di realizzatori attivi del prodotto. Tuttavia, a parte qualche caso anche clamoroso, questa inversione o distruzione di ruoli, rimarrà una possibilità teorica, poiché la sua realizzazione si scontra con gli interessi e con le esigenze del mercato e della struttura sociale che lo governa. La crescita di prodotti che possono essere collocati nell'insieme dei messaggi "poetici", non è pari allo sviluppo enorme delle possibilità offerte, come avviene del resto nella rete un po' in tutti i campi: la riflessione sul linguaggio è povera, la narrazione scarsa, i contenuti sono quantomeno scontati... Ciò vale anche per l'insieme delle scritture che passa quotidianamente attraverso i blog. Pensate quanti anni un soggetto dedica alla scrittura e al suo apprendimento (almeno 10 - 12), per ottenere il risultato di non essere capace di narrare neppure all'interno del suo blog personale! È sorprendente il gap che si determina e che oggi è ancor più visibile proprio perché l'altro termine di raffronto, quello delle potenzialità, si è spostato, grazie al digitale e al web 2, molto più avanti. Detto in altri termini: più aumentano potenzialmente le possibilità e maggiore è non tanto il cosiddetto *digital divide* (non è per nulla questo il problema, ma non possiamo aprire ora un ulteriore capitolo) quanto lo scarto fra prodotti destinati al consumo e prodotti culturali in base alle potenzialità offerte oggi.

Questa resistenza al cambiamento, questa resistenza del soggetto a essere padrone di sé e della propria comunicazione, dei propri linguaggi, trova la sua ragione nel tipo di società nella quale ci troviamo ad agire (il mercato capitalista e globale, la finanziarizzazione e virtualizzazione dell'economia e, come conseguenza, una massiccia e sistematica opera di distruzione culturale e di intensificazione di messaggi effimeri destinati al consumo). Ma vi sono anche aspetti di ordine psicologico, poiché se da un lato il soggetto viene bombardato e inglobato nel calderone mediatico composto da messaggi "choc" destinati al consumo, dall'altro deve essere rassicurato e riportato a una condizione di serena ricostituzione della sua capacità di assorbimento mediatico. Per questo esiste il campo dei messaggi istituzionali. Il soggetto, in effetti, per essere in grado di subire e metabolizzare il bombardamento mediatico, ha bisogno di aree di sicurezza. Anche per questo esistono i codici istituzionali, come vedremo nel prossimo capitolo⁵.

⁵ Si veda il la II parte del Seminario "Fra sicurezza, creatività e rottura".