

Armando Girotti

**RAGNI, FORMICHE, API:
STRUMENTI PER UN LAVORO MULTIMEDIALE IN CLASSE¹**

1. Una chiave di lettura

Desidero aprire la presente relazione esplicitando un intento che sta a monte della mia riflessione, ribadendo quanto sostengo da anni: che il docente della secondaria non può essere reputato, come a volte lo giudica chi della didattica ha una falsa immagine, un semplice “praticone”; va riconsiderato per quel che è, un professionista che riflette sul suo fare, quindi in grado di trarre, da questa meditazione teorica, valutazioni che rinnovano il suo fare; teoria e prassi nella didattica quotidiana marcano assieme, anche se non per tutti, certo per molti docenti. Alla luce di questa considerazione iniziale va giudicato il mio intervento col quale, prima di dar corso alla illustrazione del prodotto multimediale, realizzato con una classe di liceo allorquando insegnavo, anni addietro, nella scuola superiore, intendo analizzare il valore della tecnica nell’insegnamento della filosofia.

2. Tecnica, tecnologia ed educazione alla filosofia

2.1. Nuovi pericoli

La tecnica, se da una parte con la sua onnipresenza ha reso più vivibile il nostro quotidiano, dall’altra mi sembra freni o addirittura impedisca l’affrancamento dell’uomo, a meno che costui non la trasformi in strumento ubbidiente adeguandola ai suoi multiformi fini (e non solo ai suoi impellenti bisogni o ai suoi momentanei svaghi); per questo mi sembra corretto prendere le distanze, intellettualmente parlando, dall’infinito tecnologico, non tanto per negarlo – il che sarebbe improponibile e donchiosciottesamente risibile – ma almeno per riconoscerne la finitezza. Il pericolo di cadere in una nuova schiavitù non mi sembra inesistente; se anticamente il divario introdotto nella società tra schiavitù e libertà nasceva dalla differenziazione tra sapere tecnico e sapere morale – lo schiavo veniva destinato alla produzione di un oggetto, mentre all’uomo libero spettava la libera deliberazione – oggi tale divergenza sembra riproporsi in termini nuovi: non sembra essere più nelle mani dell’uomo, infatti, la deliberazione del suo vivere, sedotto com’è dall’operosità che la tecnologia gli impone. La gerarchia aristotelica, che metteva da una parte il *despòtes* e dall’altra lo schiavo e che all’epoca di Tommaso² si era tramutata in gerarchia tra uomo di preghiera e servo della gleba, mi sembra evidenziarsi ancor oggi quando, con l’avvento della tecnica, da una parte vedo uomini che la dominano e dall’altra servi che la subiscono.

¹ Relazione tenuta al Convegno della SFI in Ancona 25-27 aprile 2003. Alcuni spunti del presente articolo riprendono una tematica già pubblicata nella rivista EP.

² TOMMASO D’AQUINO, *Summa theologiae*, II-II, q. 57, a. 3 ad 2 ed anche *Summa contra Gentiles*, III, I 34.

2.2. Una possibili ubriacatura

Subire la tecnica significa accettare l'autoreferenzialità della tecnologia che, mentre si autoincensa, fa credere all'*homo*, divenuto *tecnicus*, di essere assunto alla dimensione di *homo divinus*, mentre invece molto spesso è diventato a puro *hardware* di un apparato tecnologico. Li vedo gli studenti incantati dal vortice spazio-temporale, dove tutto è a portata di mano, che vivono l'universo intero come loro possesso proprio perché, padroni dei potenti mezzi messi a disposizione dalla tecnologia, possono avvicinarsi in tempo reale ad ogni punto del cosmo; e in questa ubriacatura tecnologica si assopiscono, quand'anche non muoiano, gli incanti del sublime kantiano al cospetto di un cielo stellato; è vero che quella volta celeste suggeriva al filosofo tedesco la necessità di leggi fisiche stabili, ma nello stesso tempo gli faceva sentire un richiamo verso quell'infinitezza misteriosa che lo portava verso l'alterità assoluta. Con la tecnologia contemporanea i giovani sembrano trascurare la fragranza dello slancio verso la profondità dell'uomo, forse perché estranea alle nuove coordinate spazio-temporali; l'uomo, in questo contesto, affrancatosi dalla natura ribelle che riesce per un certo verso a soggiogare, convinto di aver conquistato, grazie alla tecnica, un nuovo dominio sulla natura³, dimentica se stesso, la sua natura spirituale e rischia di lasciarsi condurre dagli apparati tecnologici anche in ciò che è sempre stato una sua peculiarità, la determinazione decisionale.

2.3. Demonizzare la tecnologia?

Non è il caso di demonizzare la tecnologia, che con la sua onnipresenza ha comunque reso più vivibile il nostro quotidiano, ma non è superflua l'attenzione sul pericolo costituito dall'ebbrezza tecnologica che può ottundere la mente comprimendola solo sui modelli propinati dalla sua cultura. Questo automatismo acritico potrebbe spingere l'uomo verso confini che, presentandosi subdolanamente controllabili, lo indurrebbero ad agire solo per il fatto che "tecnicamente ciò è possibile"; in questo contesto si innesterebbe così la morte di ciò che tecnologico non è, generata dall'impressione di dominio sulla prevedibilità degli accadimenti, che la tecnologia ha reso in alcuni campi presagibili ed attuabili.

2.4. Un nuovo paradigma

Non intendo qui estendere la riflessione al di là dei confini che mi ero proposto, e quindi toccare temi che concernono ad esempio la bioetica, ma, anche restando nel semplice campo della didattica, occorre mettere in guardia lo studente, accanto al docente, dal pericolo costituito dal nuovo paradigma inseritosi anche nel mondo della scuola con il passaggio dal sistema degli strumenti semplici a quello della tecnologia complessa. Se nel primo caso la lezione si strutturava con strumenti elementari, poco attraenti, nel secondo, in quanto questi si presentano ora seducenti, fanno perdere di efficacia alla lezione, cedendo il posto al lavoro artigianale dello studente. Se da una parte ciò va a vantaggio di una crescita del soggetto, in quanto finalmente è il discente a faticare (e con la fatica ad

³ Negli anni '60 Marshall McLuhan, accorto studioso della evoluzione delle tecnologie, scriveva: "La ferrovia non ha introdotto nella società né il movimento, né il trasporto, né la ruota, né la strada, ma ha accelerato e allargato le proporzioni di funzioni umane già esistenti *creando città di tipo totalmente nuovo e nuove forme di lavoro e di svago*³. Questo accadeva sia che la ferrovia agisse in un ambiente nordico o in un ambiente tropicale e indipendentemente dal contenuto del *medium*. L'aereo, dal canto suo, accelerando la velocità dei trasporti, tende a dissolvere le città, le organizzazioni politiche e le forme associative proposte dalla ferrovia, indipendentemente dall'uso che se ne può fare". MARSHALL MCLUHAN, *Gli strumenti del comunicare...*, Il Saggiatore, Milano 1981 (New York 1964), p.12.

imparare), dall'altra, però, il fascino del sistema tecnologico complesso rischia di far fuoriuscire per la tangente chi non tenga desta l'attenzione.

Non sto dicendo che occorre ritornare all'epoca in cui il docente parlava, parlava, né che è da esecrare la tecnologia, ma voglio solo mettere in evidenza come il cambio di paradigma possa condizionare il modo di approccio al sapere e come la logica dei mezzi subordini a volte in modo determinante lo stesso fine da raggiungere; là – nel sistema degli strumenti semplici – il fine (consegna al recettore del messaggio filosofico) era ottenuto con immediatezza, qua – nel sistema degli strumenti complessi – il mezzo la fa da padrone tanto da ghermire nella sua rete lo stesso studente, incapace di controllo sul fine.

2.5. Tecnologia: fine o mezzo?

Ciò che intendo dire è che va salvaguardato, anche con l'uso delle nuove tecnologie il fine specifico dell'insegnamento della filosofia, cioè ciò che rende filosofico questo insegnamento, e non sempre è chiaro questo presupposto neppure in molti articoli che trattano della multimedialità⁴ o dell'ipertestualità⁵. In effetti alcuni di questi articoli si soffermano più sul 'come' o sul 'che cosa' invece di analizzare il 'se' o il 'perché' della presenza dell'informatica nella didattica della filosofia⁶. Senza tornare agli *Analitici secondi*, dove Aristotele metteva in evidenza il rapporto tra il 'che cosa' e il 'perché', o senza scomodare Kant, che si poneva sulla via del 'se' di fronte al problema della scientificità della metafisica, a mio parere, prima di disquisire 'come' le nuove tecnologie informatiche debbano essere curvate, meglio sarebbe considerare il 'se': se esse possano essere calate nella quotidianità scolastica, se ci siano validi motivi a sostegno della loro introduzione anche nell'insegnamento filosofico, quali le ricadute in ambito propriamente disciplinare, quali le implicazioni a livello metodologico-didattico.

2.6. Informatica come fine

Facili entusiasmi, nascenti molto spesso da un'esaltazione estatica che sovradimensiona lo strumento scambiandolo per fine, possono alimentare attese che poi si potrebbero rivelare frustranti. Ed è ciò che è accaduto al Ministero della P.I. quando negli anni '80, nel primo piano nazionale, si fermò a considerare

4 Sulla definizione di *multimedialità* esiste una polisemia di definizioni a seconda che si guardi al messaggio comunicativo da trasmettere nella sua organizzazione, e quindi la si veda come collaborazione di più linguaggi da codificarsi in un unico mezzo espressivo digitale, o che la si consideri nelle sue dotazioni, come *medium* in cui il progetto viene ad essere veicolato attraverso il raggruppamento di più *media* (scrittura, suono, rappresentazione grafica sia statica sia in movimento).

5 Ancor più numerose sono le definizioni date al termine ipertesto fin da quando, negli anni '40, Vannevar Bush descrisse la sua immaginaria macchina per manipolare documenti microfilmati, il Memex. Il termine *ipertesto* però compare solo nel 1965 con Ted Nelson quando, con il suo *Literary Machines*, (THEODOR HOLM NELSON, *Literary Machines 90.1. Il progetto Xanadu*, Muzzio, Padova 1992) descrive un sistema ipertestuale, il Xanadu, costituito da una rete mondiale di computer attraverso la quale ogni utente collegato avrebbe potuto ottenere l'accesso a tutti i dati. Più che dare una definizione (molte sono reperibili nel sito: <http://www.dsc.unibo.it/studenti/tesine/nbcc/c11.htm>) preferisco dire che un ipertesto è una scrittura costituita da un insieme di unità di informazione collegate elettronicamente attraverso rimandi che permettono percorsi diversi a seconda dell'interesse semantico del lettore, a seconda della sua strategia (più o meno predisposta), così come accadrebbe se, diventato Alice, si trovasse su una rete nel paese delle meraviglie e volesse percorrerla seguendo l'itinerario che più si confà alle sue decisioni.

6 ENZO RUFFALDI *il libro e l'ipertesto*, in www.swif.uniba.it/lei/scuola/didatti/informatica_e_filosofia2.htm. "È tipico del periodo iniziale di ogni nuova tecnologia discutere sul 'se' piuttosto che sul 'come' [...] è opportuno, a mio parere, porre la questione dell'uso, critico e intelligente, dell'informatica e di Internet e poi discutere sulle modalità della loro utilizzazione didattica".

esclusivamente il valore del linguaggio informatico con i suoi algoritmi e con i diagrammi a blocchi, tralasciando di considerare le altre possibilità aperte dalla rivoluzione informatica. L'idea di dare ai docenti di matematica e fisica un'alfabetizzazione tecnologica mise in secondo ordine ogni considerazione su altre ricadute di quei metodi e di quei linguaggi. Imparare un linguaggio (come il *Basic* o il *Pascal*, ecc...) poteva sì aiutare a dominare una progettazione, stimolando a scovare gli algoritmi più adatti per formulare procedimenti rigorosi, ma questo non poteva essere lo scopo dell'informatizzazione scolastica. Già il primo Leibniz era caduto nelle panie della *logica combinatoria* quando l'intese come espressione fondamentale dell'atto educativo, producendo essa, a suo dire, sapere, grazie ai rapporti che riusciva ad instaurare tra i dati; in questo modo, però, non viene per nulla valorizzata tutta la creatività del soggetto che è propria dell'atto filosofico.

2.7. Informatica come mezzo

Solo agli inizi degli anni '90 col secondo piano nazionale il Ministero della P.I. spostò l'ottica dal livello dei linguaggi informatici da apprendere (informatica come 'fine') a quello del suo utilizzo sia per promuovere competenze più generali sia per far emergere strutture logiche nei linguaggi artificiali o naturali (informatica come 'mezzo').

Intendere l'informatica come mezzo porta la riflessione su di un altro versante, dal 'come' al 'perché', cioè costringe a riflettere sul valore didattico di tale strumento e sulla sua utilità nell'indirizzare la mente, attraverso nuove strategie, verso il fine che è proprio della disciplina in oggetto. In quest'ottica gli obiettivi didattici rientrano all'interno della sfera propria della materia insegnata-appresa, lontani così da quelli prettamente nozionistici generati dall'interpretazione dell'informatica come fine. Se si vuole dominare la conoscenza occorre andare all'interno dei contenuti, snidare le loro relazioni, mettere in connessione i dati con i concetti sottostanti, con le strutture a cui essi fanno capo, scovare i nessi, i paradigmi, i modelli.

È questo il fine da raggiungere con l'informatica nella didattica della filosofia; è questo fine, riprendendo un concetto caro a Max Scheler⁷, che deve guidare l'uomo, che deve farlo riflettere sui suoi modi di pensare e di vedere. La tecnica infatti è subdola perché con i suoi strumenti rischia di condizionare l'uomo a tal punto da fargli perdere di vista l'essenzialità del discorso filosofico, gli può otte-
nebrare le capacità critiche, coinvolgendolo a tal punto da schiavizzarlo attraverso il nuovo velo di Maja e col canto ammaliante delle sirene che tentarono Ulisse; gli canta una nenia che assopisce la sua vivacità critica quel tanto che basta per fargli inconsciamente scambiare il lavoro filosofico come passatempo dilettevole. È più divertente sì battere tasti sulla console, osservare figure in movimento, cercare notizie in internet piuttosto che rimanere inchiodati ad ascoltare il professore che parla, parla, parla, ma è certamente più sviante farsi subdolamente trascinare in un vortice dove non c'è posto per la riflessione sull'io.

2.8. Stupore ed autoreferenzialità

Ci si stupisce della velocità dell'apparato tecnologico che il computer ci offre, ci si stupisce di come sia possibile collegarci immediatamente con siti che stanno dall'altra parte del mondo, ma questo stupore cessa molto presto trovando subito una spiegazione all'interno del tutto tecnologico; così la tecnica, che ha offerto

⁷ MAX SCHELER, *Sociologia del sapere*, Ed Abete, Roma 1966 (Berna 1960), pp.103-124.

uno strumento nuovo, trova una risposta al suo interno, autoincensandosi. La tecnica, in fondo, come la scienza, proprio perché a-valutativa, non spinge ad una riflessione esterna, a meno che l'uomo non si ponga il problema di ciò che sia bene per l'uomo, orientamento legato alla filosofia pratica, il cui lungo cammino va da Aristotele a Gadamer ed oltre. L'avvento della tecnica sembra aver fatto perdere all'uomo la vera dimensione di ciò che sia bene per lui. È lo stesso Gadamer⁸, riprendendo la divaricazione tra i saperi messa in evidenza da Aristotele, a ricordarci che c'è un abisso tra il sapere tecnico e quello pratico o morale. In entrambi l'*eidos* guida l'azione, ma mentre l'*immagine* nel primo governa l'azione in vista dell'oggetto che dovrà uscire dalle mani dell'artigiano, nel secondo essa è sciolta da questo determinismo meccanicistico in quanto dipende sia dal fine che si intende raggiungere sia dalla procedura deliberativa che si segue per raggiungerlo. Ecco così che, mentre nel primo caso l'azione resta compressa nell'apparato, nel secondo l'apparato viene soggiogato da ciò che lo illumina.

2.9. Tra 'vecchia' e nuova didattica

Non è dunque l'uso del computer di per sé o la conoscenza del linguaggio binario a promuovere il sapere; è sempre il fine che si intende raggiungere ad indirizzare il progetto didattico anche in presenza di strumenti affatto nuovi.

Non mi sembra sia il caso di esaltare troppo la funzione delle macchine in rapporto a quella dell'uomo, di comprimere la didattica della filosofia in un tutto tecnologico; tra antica (mi si perdoni il termine) didattica e nuova non mi sembra corretto proporre un superamento inteso come sostituzione; mi sembra più corretto parlare dell'hegeliana *Aufhebung*, cioè di un 'superamento-conservazione' che, servendosi del nuovo, ingloba anche il vecchio, in un viaggio verso il fine già consolidato da tutta una teorica sull'insegnamento della filosofia.

Una conciliazione tra didattica della filosofia e multimedialità esiste dunque, a patto che abbiano in comune la logica della ricerca e della progettualità⁹; la multimedialità in questo modo coglie nel segno solo se il prodotto favorisce la capacità di argomentazione del soggetto e il suo approccio problematico alla realtà con la successiva riflessione e la susseguente messa in discussione dei presupposti del sapere; ma, per ottenere ciò, il multimediale deve adattarsi ad essere semplice strumento di interattività che non attrae l'attenzione di chi vuole inserirlo nella sua attività docente per la fantasmagoria dei programmi, ma per la curvatura che può offrire in riferimento alle finalità della disciplina nella quale viene a calarsi; non è l'insegnamento della filosofia a dover mutare le sue finalità, peraltro già consolidate in sede teoretica, ma sono queste a determinare la possibilità d'ingresso della multimedialità nella didattica.

3. Utilizzo e produzione nella multimedialità

3.1. Lettura e reticolarità

Una volta chiarito che la tecnologia può entrare nella didattica della filosofia a patto che si adatti a divenire elastica in funzione delle finalità che non le competono, una seconda indagine va compiuta dal docente che volesse utilizzare gli strumenti tecnologici odierni nel suo fare lezione di filosofia, e cioè se si debba

⁸ HANS G. GADAMER, *Verità e metodo*, Fabbri, Milano 1972 (Tubinga 1965), pp. 366-372.

⁹ A tal proposito si veda il volume AA. VV., *I nuovi media nella didattica della filosofia*, La città dei filosofi, Quaderni del M.P.I. n°12/1, Liceo Ariosto Ferrara 1998.

caldeggiare l'utilizzo della multimedialità o la produzione ipertestuale; nel primo caso si tratterebbe di una lettura di un *quid* già dato, nel secondo di una progettazione che, da una parte potrebbe ridursi ad elaborazione tecnica, ma dall'altra potrebbe assurgere a nuovo lavoro filosofico.

Posto che ogni testo da una parte possiede una precodificazione inseritagli dall'autore e dall'altra abbisogna di una decodificazione da parte del suo fruitore attraverso codici che diano pluralità di senso a ciò che sembra rigido, stabile, lineare, ne consegue che una cosa è la proposta di un contenuto, altra cosa è invece la sua ricezione; chi ne sta dando una sua lettura, che potremmo qualificare gestaltica, in quanto costruita proprio dal lettore, affida un senso a quel testo attraverso rielaborazioni che investono anche questioni di tipo ermeneutico. Intrecci soggettivi, non da oggi ma da sempre, hanno riadattato le presunte sequenzialità della struttura testuale, e oggi gli studi semiologici ci aiutano a ribadire l'inevitabile cooperazione testuale tra lettore e autore. In effetti, come ricorda Margiotta, "i nostri modelli mentali non sono sillogismi, ma reti aperte di sistemi e di nodi di simbolizzazione"¹⁰; su queste reti si innestano le connessioni tra i nodi, realizzate secondo collegamenti multidirezionali, liberamente associati e connessi. Quando pensiamo, non produciamo solo inferenze, ma anche significati legati alle mappe cognitive che stanno all'interno di indefinite conoscenze, tra codici di varia natura, iconici, grafici, acustici, simbolici, analogici. Quando uno studente utilizza un prodotto multimediale già strutturato, pur leggendolo secondo un percorso già dato, non ne resta imbrigliato in quanto utilizza comunque una struttura di tipo reticolare in suo possesso; e questo è l'aspetto positivo dell'utilizzo della multimedialità, che nasconde però anche risvolti limitanti. Che cosa differenzia allora la lettura dalla produzione?

Posto che la reticolarità è sempre presente in chi legge, in chi si pone sulla strada della ricerca, in chi porta a compimento un'indagine, perché fermarsi solo al primo livello del sapere e non sviluppare, con l'utilizzo dei nuovi strumenti, anche le capacità attive e riflessive? Se lo studente usufruisse di un prodotto già confezionato, la procedura su cui viene impostato l'esame circoscriverebbe le possibilità di scelta ai dati già selezionati dall'autore. La libertà del lettore in questo caso sarebbe addirittura più presunta che reale; in effetti si ridurrebbe ad una minima serie di scelte, condizionate da una preordinata strategia posta in essere dall'autore che, paradossalmente, restringerebbe in quantità ciò che sembra invece approfondire in qualità di informazioni. Si pensi ad esempio a quante possibilità di interpretazione possiede un documento; nell'ipertestualità preconfezionata queste si riducono alle intenzioni dell'autore, quando addirittura non diventino devianti, mascherando un imbonimento ideologico dietro alla seduzione dell'apparato multimediale.

3.2. Produzione multimediale

Progettare un prodotto multimediale significa non solo utilizzare, ma anche mettere a frutto quegli approcci psicologici, e quindi non solo investigare, ma anche esplicitare tutte quelle operazioni che resterebbero implicite nella fase del semplice utilizzo della multimedialità. Infatti, per realizzare un ipertesto, come ricorda Ruffaldi¹¹, "è necessario prima di tutto *individuare* i concetti principali e *organizzarli* in una struttura reticolare, in una *mappa concettuale* che ne metta

10 UMBERTO MARGIOTTA, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti, linee metodologiche e operative*, Armando, Roma 1997.

11 ENZO RUFFALDI *L'informatica e l'insegnamento della filosofia* da www.ilgiardinodeipensieri.com (i corsivi sono miei).

in luce le *relazioni* reciproche. Il contenuto deve poi essere organizzato secondo una *struttura gerarchica*, a livelli: dagli aspetti generali alle *analisi* più dettagliate, secondo *strutture ad albero correlate*. Occorre poi pensare l'argomento da *più punti di vista*, perché è necessario prevedere che *chi lo userà* possa seguire percorsi diversi, [...] progettare gli strumenti per la navigazione (links, menu, ecc.) che sono altrettanti operatori logici. Scrivere un ipertesto richiede abilità diverse rispetto alla scrittura di testi sequenziali." Produrre un ipertesto richiede dunque da parte dell'autore un controllo dell'oggetto culturale, poiché la scrittura ipertestuale si incardina sul principio dell'associazione-relazione-connessione piuttosto che sul principio della distribuzione-sviluppo¹². Nell'atto di produzione gli studenti diventano più responsabili di quanto non lo siano con la semplice lettura di un testo multimediale; essi entrano in quella *istruzione fra pari*¹³ che costringe l'autore a tener desta l'attenzione sull'uditorio; porsi nell'ottica di questo uditorio, andare dentro alle sue strutture, aprire un ipotetico 'dialogo' con un possibile coetaneo al quale ci si sta rivolgendo, farsi estensori di formazione, impegnarsi ad essere chiari, semplici, concisi (mobilitando con ciò capacità di sintesi, di analisi, di critica), queste sono alcune delle qualità proprie della produzione.

3.3. Circa il concetto di interattività

Spesso, nei prodotti multimediali pensati per la scuola, il tentativo di superare il nodo costituito dalla passività viene posto con l'inserimento di una ipotetica interattività, fondata sulla possibilità affidata allo studente di introdurre note o appunti nel prodotto multimediale; questi sono solo modi riduttivi di considerare la funzione dell'interattività; al massimo, secondo questa accezione, la si può intendere circoscritta alla nozione di *opera in progress*, tendenzialmente mai conclusa per quanto concerne i contenuti, ma poco costruttiva per quanto concerne la produzione vera e propria. Se invece la si intendesse come possibilità di rinvenimento di altre forme di comunicazione capaci di mettere in gioco un crescente e sempre più perfezionato riconoscimento, se significasse attivazione di nuovi sistemi di rappresentazione grafico-simbolica, di procedure di elaborazione mentale ad elevato tasso di plasticità operativa, tali da orientare verso un auto-apprendimento ad alta funzione cognitiva, allora l'interattività creerebbe movimento mentale che si esplicherebbe bene nell'atto produttivo, aiutando così l'opera didattica del docente di filosofia. L'interattività così non può essere solo riflessione personale sull'oggetto, per quanto attiva costruzione del significato, ma deve anche andare oltre il significato, là dove si intrecciano i nodi cognitivi, là dove operano le correlazioni, nelle mappe concettuali proprie della mente, nelle connessioni logiche, interagendo con gli stili di apprendimento, favorendo occasioni sempre rinnovate di auto-educazione attiva.

3.4. Pericolo di enfattizzazione

Un pericolo c'è, però, anche nell'esaltazione della produzione multimediale e consiste nell'eccessiva enfattizzazione di un impianto decostruttivista che può addirittura far considerare superflua la figura dell'insegnante, presentando il multimediale come il taumaturgico trasformatore di tutto l'impianto della forma-

12 GIUSEPPE MARTINI, *Iperesti ed ipermedia come tecnologie per l'educazione*, in UMBERTO MARGIOTTA, *Pensare in rete, la formazione del multialfabeta*, Cleub, Bologna 1997.

13 La *peer education* o il *cooperative learning*, in fondo, sono la ripresa, sotto nuova veste, di quanto avevano intuito Rosa e Carolina Agazzi quando nell'asilo rurale di Mompiano invitavano i loro alunni ad aiutarsi scambievolmente; lì in forma di aiuto fisico, qui invece si parla di aiuto che coinvolge soprattutto il livello intellettuale.

zione, capace di spodestare la stessa scrittura nella formazione delle generazioni future¹⁴. Su questa scia si sono mossi alcuni filosofi di scuola francese che, spinti da slanci ideologici, hanno presentato la possibilità del lettore di rovesciare gerarchicamente i contenuti predisposti dall'autore come la nuova forza riappropriatrice della cultura¹⁵, esaltandola come la "realizzazione dell'obiettivo marxiano di riappropriazione dei mezzi di produzione"¹⁶. Non è l'esistenza di un computer a creare cultura, ma è la possibilità di interazione con il prodotto a favorire le facoltà riflessive del soggetto, a riproporre lo sviluppo dell'intelligenza astratta, cui mira l'insegnamento della filosofia.

3.5. Computer e filosofia

Non si tratta di inserire uno strumento che asservisca gli studenti, né si tratta di esibire conoscenze, informatizzandole, quanto di problematizzarle, sviluppando un pensiero procedurale che superi sì la rigidità dell'impianto metodologico-didattico odierno, ma che nello stesso tempo faciliti lo sviluppo del pensiero critico, organizzi i saperi sfruttando la struttura modulare dove i percorsi formativi, seguendo la dinamicità del sapere e la sua integrazione, diventino multi-, inter-, pluri-, trans-disciplinari. Credo che la multimedialità, se vuole entrare nell'insegnamento della filosofia, non possa sfuggire al principio metodologico kantiano per il quale non si impara la filosofia, ma a filosofare e perciò l'atteggiamento da assumere sia quello di oltrepassare il momento dell'utilizzo e giungere, dandole nuova vita, anche a praticarla.

3.6. La logica della ricerca

Molti sono i distinguo da fare per non sopravvalutare la multimedialità a tal punto da pensare che modifichi la logica della ricerca; quest'ultima la si trova implicitamente presente proprio nei rimandi di qualsiasi enciclopedia o di qualsivoglia vocabolario dove gli intrecci e le connessioni tra le cognizioni costituiscono, viste dall'alto, un'enorme rete. Le parole chiave (le cosiddette parole-calde, i *link*) costituiscono i nodi di smistamento dei vari percorsi di lettura; il computer cambia solo visivamente ciò che è già implicito nel testo scritto, cioè permette, proprio per la struttura a finestre, di passare dai rimandi cartacei ai rimandi ipermediali. Se ci fermassimo, dunque, alla sola lettura di un programma già confezionato, nulla cambierebbe; ciò che va curato è l'utilizzo di quel reticolo, nella produzione; saperlo gestire significa impadronirsi non solo di una tecnica, ma anche di una riflessione sul controllo, e anche questa è una via per entrare nel mondo della riflessione filosofica sull'io e sulla validità delle sue operazioni.

Concludendo, non è il caso né di affossare la presunta linearità del testo scritto, né di sopravvalutare la multimedialità perché la radice dello stimolo che produce il sapere resta sempre la curiosità che costringe il soggetto a porsi domande, sollecitando un'ipotesi su cui innestare poi la ricerca; è ancora la meraviglia aristotelica, quella che smuoveva l'animo dei filosofi antichi, a fungere da molla verso il sapere anche se cambiano i mezzi di informazione; è il 'sapere di non sapere' che stimola a porsi domande e la multimedialità è solo un nuovo strumento che permette un'inedita connettività, anche integrale quando si tratta di

14 ROBERTO MARAGLIANO, *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Laterza, Bari 1994.

15 PIERRE LEVY, *L'avènement du livre électronique: simple transition?*, in CRINON – GAUTELIER, *Apprendre avec le multimédia, où en est-on?*, Retz, Cemea 1995.

16 GILLES DELEUZE, *Le virtuel possède une pleine réalité, en tant que virtuel*, in *Différence et Répétition*, Paris, PUF 1968.

Internet, ma che non può presentarsi come produttrice di sapere per il solo fatto di essere utilizzata.

4. Chi e che cosa cambia

4.1. Dalla lezione al laboratorio

Ciò che cambia con l'inserimento delle nuove tecnologie nella didattica della filosofia è la mentalità del docente che passa dalla *lezione cattedratica* (peraltro già messa in discussione dall'attivismo delle 'scuole nuove', ma mai superata nella pratica quotidiana), al *laboratorio didattico*¹⁷ che più facilmente tien conto del reticolo presente nella mente dello studente e che meglio responsabilizza i due soggetti dell'educazione.

Dice Carsaniga¹⁸: "la responsabilità che giustamente incombe su chi insegna di trovare modi, veicoli e strumenti sempre più idonei, aggiornati, filosoficamente e politicamente appropriati per insegnare, non è affatto equiparabile o sostituibile alla responsabilità di chi impara: si tratta di due responsabilità diverse se pure complementari. Se l'insegnante fosse semplicemente un presentatore di testi (orali, scritti, figurativi), sarebbe facilmente sostituibile da una macchina presentatrice di testi. La grande tentazione della multimedialità consiste proprio nel fatto che, mentre fino a poco tempo fa la tecnologia didattica era limitata a presentazioni sequenziali (dischi fonografici, film, immagini inserite in un testo, nastri registrati), il computer (e in questo senso sarebbe fuorviante chiamarlo 'ordinatore') svincola la presentazione dalla sua sequenzialità permettendo al discente di seguire percorsi personali". Potremmo però dire che le tecnologie ipertestuali-ipermediali potranno entrare nella didattica con valore strumentale qualora si sottomettano alle finalità disciplinari, facendo giocare agli studenti in modo equilibrato entrambi i ruoli di lettore ed autore.

La novità didattica non risiede nel prodotto multimediale o ipertestuale, ma nel fatto che la lezione frontale deve fare i conti con altre forme di approccio, quelle di tipo laboratoriale dove è lo studente a riannodare i dati in forme spaziali in base alla loro forza di aggregazione, di attrazione e di repulsione, secondo rapporti spazio-temporali, di contiguità, di somiglianza, di concomitanza che non appartengono più a chi offre le informazioni, ma al fruitore del viaggio.

4.2. Cambio di mentalità

Ciò che cambia è allora la mentalità del docente che, se vorrà utilizzare in classe la multimedialità, dovrà rivedere l'approccio con il lavoro didattico; se con la lezione frontale era abituato a procedere in modo lineare, con il laboratorio si troverà di fronte ad una nuova richiesta: far produrre una serie di brevi testi tra loro collegati, lunghi al massimo quanto una intera schermata video, recanti un'autosufficienza semantica¹⁹, organizzati in funzione delle finalità specifiche

17 Sulla pratica del laboratorio nella disciplina filosofica si veda l'articolo di F. C. MANARA, *Imparare il mestiere di pensare. La progettazione di un laboratorio di Filosofia*, in «Bollettino della SFI», n° 172, gennaio-aprile 2001, pp. 34-63, ricco di note con rimandi a volumi e ad articoli sulla multimedialità, comprendente una bibliografia specifica che qui non si riporta; si veda pure il suo articolo nel sito <http://www.farefilosofia.net/corso.htm>; si veda anche l'articolo di E. RUFFALDI, *L'insegnamento della filosofia in Italia*, soprattutto nella parte in cui si sofferma a descrivere il laboratorio come attività che indirizza la classe a diventare 'comunità di ricerca' (www.farefilosofia.net).

18 G. CARSANIGA, *Osservazioni*, cit.

19 Secondo quest'ottica il paragone tra puzzle (o mosaico) e ipertesto digitale non regge in quanto là nessuna tessera era fornita di un significato di per sé compiuto, qui, invece la schermata lo deve possedere.

della disciplina che, vorrei ricordare richiamandomi alle proposte della Commissione Brocca, mirano ad esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere, sulle loro condizioni di possibilità e sul loro 'senso', cioè sul loro rapporto con la totalità dell'esperienza umana; mirano a problematizzare conoscenze, idee, credenze, a controllare in modo sempre più adeguato il discorso, le procedure argomentative e quelle logiche, ad attivare capacità di pensare per modelli diversi, individuando alternative possibili.

4.3. Dal manuale all'ipertesto

Con ciò non voglio sostenere che, a vantaggio del 'tutto-ipertestuale' nella nuova didattica, si debba buttare alle ortiche il manuale, strumento che fino ad oggi ha costituito la fonte del nostro conoscere; voglio solo precisare che i canoni su cui queste due metodologie si fondano sono diversi. Il manuale, sovradimensionando l'importanza della unidirezionalità sui possibili rimandi ad altri anelli della catena, rigorosamente organizzato secondo il linguaggio verbale, segue un procedimento fatto di un 'prima' e di un 'poi', cioè mappato nel tempo; l'ipertesto invece utilizza uno schema diverso, che al posto del contenitore tempo usa lo spazio; le informazioni infatti, stando una 'accanto' all'altra, hanno bisogno di una diversa mappatura che dà maggior risalto agli snodi problematici.

4.4. Fare i conti con la professionalità del docente

Mi sembra allora che l'ipertestualità, se vuole essere ammessa all'interno della didattica della filosofia, debba fare i conti anche con la preparazione del docente, e non tanto con la sua duttilità con i computer o con i programmi ipertestuali, perché il problema reale non è tecnologico ma culturale; egli può anche non addentrarsi nella logica combinatoria perché non gli si chiede di sapere gestire il linguaggio cifrato dei computer, ma gli si chiede di saper promuovere nella mente dello studente quella reticolarità che viene messa in gioco soprattutto dopo che lo studente si è posto delle domande; il docente di filosofia dunque, non è obbligato a saper programmare in *Basic* o in *Pascal*, ma deve saper stimolare a problematizzare il reale e, in seconda battuta, a far sì che lo studente sappia dapprima esporre le sue argomentazioni poi far emergere le connessioni con altri problemi o con altre possibili soluzioni; solo in un terzo tempo si inserirà l'attività di mappatura, schedatura e di lavoro pratico sulle connessioni ipertestuali che potranno essere espresse addirittura in forma cartacea, senza che si scandalizzino per questa affermazione i fautori del 'tutto-informatizzato'. È in questa prospettiva che uno strumento ipertestuale diventa utile in quanto pone l'attenzione sull'uso delle strutture logiche, delle architetture mentali, delle intelaiature razionali. Ma chissà se l'operazione sarà realizzabile oppure se la fantasmagoria produrrà superficialità. Ancora una volta sono certo che, siccome tra cultura e studente l'interfaccia (per usare termini dell'informatica) resta sempre il docente, se egli sarà capace di mettere a nudo le strutture logiche che soggiacciono ai dati, sapendo con ciò indirizzare gli studenti, allora la multimedialità avrà un senso. Ma se il docente non avrà capacità adeguate, allora credo che anche la multimedialità non sarà la panacea tanto elogiata e non servirà di certo a "produrre trasformazioni nelle conoscenze che si trasmettono"²⁰, intento su cui sembra puntare la scuola del futuro.

20 U. MARGIOTTA (a cura di), *Pensare in rete...*, cit..

5. Commiato e illustrazione del lavoro ipertestuale

L'ipertesto che sto per presentare è stato prodotto da una classe quarta Liceo scientifico alla fine dell'anno scolastico. È nato da un'intuizione e da una proposta degli stessi studenti che, invogliati a provarsi nel multimediale, hanno accettato di buon grado il mio invito a rivedere in modo sintetico il programma svolto, al fine di mettere in luce tre modelli di approccio gnoseologico incontrati nei documenti testuali dei filosofi letti nel corso dell'anno.

Con questo lavoro desideravo fossero messe in evidenza capacità decisamente appartenenti alla disciplina filosofica e così sono state attivate competenze e capacità che hanno permesso agli studenti di individuare problemi, prendere decisioni, operare in base a ipotesi di lavoro e a criteri che hanno prodotto collegamenti semantici, anche attraverso la creatività nella strutturazione delle mappe concettuali. Con questo lavoro gli studenti si sono abituati lo studente a lavorare secondo modelli nuovi, organizzando inferenze, rinvenendo analogie, ricomponendo procedimenti in base ad argomentazioni che riandavano alle tre scuole di pensiero affrontate. Nell'organizzare priorità, nel congegnare aggregati tematici, gli studenti hanno avuto modo di reinterrogarsi, ponendosi con atteggiamento aperto di fronte a nuovi compiti, e a confrontarsi con modelli di razionalità visti in chiave critica, a giustificare le proprie scelte nel reperimento delle informazioni. Se questa è una didattica filosofica lascio giudicare al lettore dell'[ipertesto](http://151.97.110.134/sfi/api/API/index.htm). (<http://151.97.110.134/sfi/api/API/index.htm>)