

Armando Girotti

MULTIMEDIALITÀ E INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA¹

1. Informatica, fine o mezzo

Mi ritrovo spesso fra le mani articoli sulla multimedialità² o sull'ipertestualità³; molti sono destinati agli addetti ai lavori, altri offrono lumi ad un pubblico inesperto circa la navigazione nel mondo di Internet, altri ancora trattano dell'utilizzo dell'informatica nella scuola. Mi soffermo con maggior interesse prevalentemente su questi ultimi, trovandovi anche stimoli positivi, accanto a spiegazioni inutili, sovrabbondanti, eccessive specialmente quando sono presentate da interlocutori che poco devono aver a che fare con il mondo dell'educazione. In effetti molti 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 scuola⁴. 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, sarebbe necessario 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. 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. Non voglio dire che nessuno prima d'ora si sia posto il pro-

¹ Pubblicata in «Nuovi orientamenti di didattica della filosofia», numero 4, 2002 numero monografico "Didattica della filosofia" rivista EP.

² 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).

³ 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.

⁴ 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".

blema⁵, ma proprio il Ministero della P.I. nel suo primo piano nazionale è caduto in questa trappola quando negli anni '80 si fermò a considerare esclusivamente il valore del linguaggio informatico con i suoi algoritmi, con i diagrammi a blocchi, con la sua programmazione, tralasciando di considerare le altre possibilità aperte dalla rivoluzione informatica. L'idea era quella di dare ai docenti di matematica e fisica un'alfabetizzazione, lasciando da parte ogni considerazione sulle ricadute che quei metodi e quei linguaggi avrebbero potuto caldeggiare anche in discipline diverse da quelle coinvolte nel progetto. 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 che risolvessero, attraverso un modello prestabilito, dei problemi⁶, ma questo non poteva essere l'unico scopo della informatizzazione scolastica. Solo agli inizi degli anni '90 il secondo piano nazionale spostò l'ottica dal livello dei linguaggi informatici da apprendere (informatica come 'fine') a quello del suo utilizzo per promuovere competenze più generali, per far emergere le strutture logiche dei linguaggi sia artificiali che naturali (informatica come 'mezzo'). Intendere l'informatica come mezzo portò la riflessione su di un altro versante, dal 'come' al 'perché', cioè sul valore didattico di tale strumento e sulla sua utilità nell'indirizzare la mente verso nuove strategie. Si aprì così la via alla considerazione di nuovi obiettivi didattici, ben lontani da quelli prettamente nozionistici legati alla 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. Questo spostamento di ottica produsse nel tempo un rinnovamento nella vita scolastica⁷: si sono visti così studenti che utilizzavano inizialmente la videoscrittura per poi entrare con lena dentro alle architetture del linguaggio, classi che progettavano in gruppo, che cercavano di collegare tra loro le varie informazioni, scovandovi intrecci e rimandi. Lo sfruttamento del nuovo mezzo stava dimostrando di essere in grado di guidare in modo diverso l'approccio alla conoscenza; le singole discipline incominciavano a perdere la loro configurazione di materie isolate e ad essere riorganizzate secondo nuove correlazioni tanto da dare origine ad una trasformazione dello stesso apparato di reclutamento degli insegnanti, esaminati ora per aree disciplinari più che per insegnamenti specifici. La funzione della nozione stava cambiando: non più uno studio rivolto all'acquisizione del contenuto dell'informazione da fissare nella mente, quanto il suo utilizzo all'interno dei possibili legami tra cognizioni diverse che potevano riannodarsi scambievolmente. La conoscenza non era più sinonimo di frammentazione di materie, ma di complessità che si interseca in un *unicum* rappresentato dal sapere; ciò favoriva l'attenzione verso uno stile cognitivo diverso, un modello gnoseologico particolare, quello della molteplicità incrociata e così l'attività didattica non si fermava a trasmettere contenuti, ma mobilitava le risorse individuali in un nuovo processo di auto-apprendimento. Proprio lo spostamento di ottica dall'informatica come scopo all'informatica come mezzo,

5 Si pensi al Convegno "Filosofia e informatica", organizzato dalla Società Filosofica Italiana a Roma (23-24 novembre 1995) o alle giornate di studio organizzate dall'IRRSAE dell'Umbria a Perugia (18-20 marzo 1996) su "l'apporto dell'informatica nell'insegnamento delle discipline filosofiche".

6 Questo progetto ricorda tanto il pensiero del primo Leibniz per il quale la *logica combinatoria* era fondamentale nell'educazione in quanto produceva sapere grazie ai rapporti che riusciva ad instaurare tra i dati; in questo modo, però, veniva messa in sordina tutta la parte creativa del soggetto, nascente vuoi dall'emotività vuoi dall'estro estetico.

7 A partire dal 1997 il Ministero avvia un piano per l'uso didattico delle nuove tecnologie col quale stanziava fondi per la istituzione di laboratori di informatica nelle scuole.

trasferendo la centralità dall'oggetto-informatica ai soggetti dell'educazione, mostra oggi la sua validità all'interno dell'attività scolastica; infatti, come ricorda Fulvio Cesare Manara, questa presa di coscienza "richiede maggior competenza in chi deve attivare i processi comunicativi, ossia padronanza dei mezzi di comunicazione e dei linguaggi nonché modalità di relazione con l'allievo estremamente differenziate"⁸. Non è dunque l'uso del computer di per sé o la conoscenza del linguaggio binario su cui si fonda l'informatica a promuovere il sapere; è sempre la mente dell'uomo a progettare nuove soluzioni intelligenti anche in presenza di strumenti affatto nuovi.

2. Utilizzo e produzione nella multimedialità

La multimedialità e l'ipertestualità che si affacciano oggi in campo scolastico possono concorrere a modificare l'atteggiamento didattico, ma non per questo occorre sostenere a spada tratta la tesi di Landow secondo cui l'ipertesto rivoluzionerebbe "tutte le forme letterarie basate sulla linearità, [addirittura] mettendo in questione le idee di azione narrativa e di trama diffuse da Aristotele"⁹; se qualcuno, com'è accaduto, abbracciasse in toto questa tesi rischierebbe di confondere la presentazione di un contenuto con la sua fruizione, senza tener conto inoltre dei due livelli della multimedialità, del suo *utilizzo* e della sua *produzione*. Se è vero che il testo possiede una sua precodificazione è altrettanto vero che il suo fruitore possiede dei codici decodificatori che danno pluralità di senso a ciò che sembra rigido, stabile, lineare; una cosa è la proposta lineare di un contenuto, altra è la sua ricezione da parte di chi ne sta dando una sua lettura, che potremmo qualificare gestaltica; ogni lettore contribuisce a costruire il senso di un qualsiasi testo con operazioni e rielaborazioni tali che hanno perfino dato luogo nel recente passato a discussioni ermeneutiche sul valore delle analisi svolte sulle opere dei filosofi compiute dai critici. Intrecci soggettivi, non da oggi ma da sempre, hanno riadattato le presunte sequenzialità e linearità della struttura testuale, e la semiologia con i suoi studi ci aiuta a ribadire l'inevitabile cooperazione testuale tra lettore e autore. Scomodare la psicologia reticolare, come da più parti si fa, assegnando tale virtù alla multimedialità, va bene nel momento in cui si sostiene che le connessioni tra i nodi vengono eseguite secondo collegamenti multidirezionali, gerarchicamente connessi e liberamente associati, il cui accesso può avvenire da molti ingressi; l'origine della struttura reticolare non appartiene all'ipertestualità, ma al lettore di sempre; "i nostri modelli mentali – dice Margiotta¹⁰ - non sono sillogismi, ma reti aperte di sistemi e di nodi di simbolizzazione". Quando noi pensiamo non produciamo inferenze ma, ricorsivamente, produciamo significati ed ogni soggetto forma le sue mappe cognitive all'interno di indefiniti mondi di conoscenze, tra codici di varia natura, iconici, grafici, acustici, simbolici, analogici, ecc... A tal proposito sottolinea giustamente Carsaniga¹¹: "niente di più lineare e sequenziale della registrazione sonora di un romanzo: ma — ahimè — la comprensione non è lineare [...fatto che] è stato ampiamente illustrato da Roland Barthes il quale dimostra che certe narrazioni si capiscono solo a sbalzi, tornando indietro o andando avanti nel testo; [...] la memoria non è lineare ma a rete, e si basa, per dirla con Leopardi, sulla 'specu-

8 FULVIO CESARE MANARA, *Didattica della filosofia e comunicazione multimediale*, in «Comunicazione filosofica» (rivista telematica www.sfi.it) n.2.

9 GEORGE P. LANDOW, *Iper testo, il futuro della scrittura*, (tr. it.), Baskerville, Bologna 1993.

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

11 OSSERVAZIONI di GIOVANNI CARSANIGA a margine dell'articolo di MAURO DE ZAN, *Multimedialità e Internet a scuola, un rischio da correre*, in «Il Voltaire», fascicolo 1, 1999.

lazione dei rapporti'; [...] funziona meglio quanto più la si carica di associazioni. Il procedimento mnemotecnico dei 'luoghi' (che è poi quello della 'memoria' dei computer in cui ciascun gruppo di dati ha un suo 'indirizzo') permette un percorso sia lineare che a sbalzi. Anche la memoria di testi lineari come un lungo poema non è del tutto sequenziale perché si fonda su associazioni con elementi paralleli e concomitanti (ritmo, rima, formule ricorrenti etc.). Tentando di generalizzare si potrebbe dire che ogni ricordo si basa su un'associazione fra un dato da ricordare e una struttura 'esterna' al dato".

Quando uno studente utilizza un prodotto multimediale già strutturato, lo legge secondo un percorso di ricerca che parte dalla sua multilinearità, dalla sua motivazione, dal suo interesse, dalle sue associazioni, le quali, mentre lo invitano ad utilizzare l'oggetto per capire, lo incitano anche a decidere l'itinerario stesso del suo sapere.

Non è il fatto di presentare in modo multimediale un contenuto che dà origine ad un sapere reticolare; la struttura di tipo reticolare vien messa in azione sempre, sia quando il fruitore si trova in fase di lettura, di un testo o di un ipertesto, sia quando è in fase di produzione. Però una cosa è servirsi di un prodotto, altra è produrlo; per realizzare un ipertesto, dice Ruffaldi¹², "è necessario prima di tutto individuare i concetti principali e organizzarli in una struttura reticolare, in una mappa concettuale che ne metta 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, [...] un diverso modo di pensare. Secondo Antonio Calvani l'ipertesto corrisponde al pensiero 'naturale', che procede per salti, per immagini e per connessioni piuttosto che per sviluppo lineare e sequenziale." Produrre un ipertesto richiede da parte dell'autore un controllo assolutamente nuovo dell'oggetto culturale, poiché la scrittura ipertestuale si incardina sul principio dell'associazione-relazione-connessione piuttosto che sul principio della distribuzione-sviluppo¹³. Nell'atto di produzione gli studenti diventano più responsabili di quanto non lo siano con la classica lezione improntata all'ascolto; essi entrano in quella *istruzione fra pari*¹⁴ che costringe gli autori a tener desta l'attenzione su chi usufruirà del loro contributo; gli studenti produttori si dovranno porre nell'ottica del futuro uditorio, andare dentro le strutture non solo dell'ipertesto, ma anche della mente di chi lo leggerà, riflettere su quali siano le attività logiche ed emotive che vengono interessate; questo significa 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 circa i metodi espositivi da usarsi. Si chiedeva tempo addietro Vittorio Mathieu se il computer potesse soppiantare la responsabilità mediatrice dell'uomo e nel rispondere chiamava in causa una metafora sulle funzioni del giudice e del bibliista. Costoro, diceva, non

12 ENZO RUFFALDI *L'informatica e l'insegnamento della filosofia* da www.ilgiardinodeipensieri.com.

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

14 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.

solo conoscono il contenuto della legge (dell'uomo o di Dio), cosa che anche il computer è in grado di incamerare egregiamente, ma nel pronunciare il proprio giudizio sanno cogliere quel 'soffio' che sta al di là delle singole parti, cosa che sfugge completamente all'elaboratore. Occorre allora stare attenti alla eccessiva enfaticizzazione di un impianto decostruttivista; questo può far considerare superflua la figura dell'insegnante e nello stesso tempo far pensare al multimediale come al taumaturgico trasformatore di tutto l'impianto della formazione, capace di spodestare la stessa scrittura nella formazione delle generazioni future¹⁵. Su questa scia si sono mossi alcuni filosofi di scuola francese che, sospinti da slanci ideologici, hanno descritto la possibilità che ha il lettore di rovesciare gerarchicamente i contenuti predisposti dall'autore come forza riappropriatrice della cultura¹⁶, oppure l'hanno esaltata come la "realizzazione dell'obiettivo marxiano di riappropriazione dei mezzi di produzione"¹⁷; in questo contesto, la funzione del docente diventerebbe pressoché superflua. Non mi sembra sia il caso di esaltare troppo la funzione delle macchine in rapporto a quella dell'uomo; mi sembra invece, come ha sostenuto Gino Roncaglia¹⁸, che il rapporto tra antica cultura e nuove tecnologie debba essere visto come 'superamento-conservazione' (quasi l'hegeliana *Aufhebung*) più che come 'superamento-sostituzione'; ed in questo modo né si demonizzerebbe l'epoca dei lumi, come vorrebbero i post-moderni, né si oserebbe "pretendere che la cibercultura sia considerata, come vorrebbe Deleuze¹⁹, l'erede legittima del progetto progressista dei filosofi del XVII secolo proprio perché valorizza la partecipazione a delle comunità di dibattito e di argomentazione".

3. Tra interattività e reticolo

Pensare che la multimedialità produca sempre effetti positivi per il fatto stesso di esistere o perché si presenta in forma avvincente, come si legge tra le righe di alcuni articoli, mi sembra riduttivo; occorre distinguere tra multimedialità e *interattività*; la prima può diventare uno strumento utile se la si subordina a finalità educative proprie della disciplina, la seconda è fondamentale se stimola l'intelligenza dello studente a svilupparsi, proprio grazie alla connettività neuronale, come propugna la filosofia cognitivista, derivata dalle sinapsi del cervello²⁰. Non è l'esistenza di un computer a creare cultura, ma è la possibilità di interagire con il prodotto a favorire le facoltà riflessive del soggetto, a riproporre lo sviluppo dell'intelligenza astratta, cui mira l'insegnamento della filosofia. Una conciliazione tra didattica della filosofia e multimedialità esiste dunque, a patto che

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

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

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

18 Si è svolto a Firenze (11-12 giugno 1999) un workshop sull'ipertestualità; per chi volesse avere un'idea su ciò che è stato dibattuto vada al sito www.storia.unifi.it/_storinforma/ws/ipertesti/dalpane.htm. I saggi di Gino Roncaglia *Oltre la 'cultura del libro'?* e *Ipertesti e argomentazione*, forniti come materiali in quel workshop, insieme ad altra documentazione, si trovano in www.storia.unifi.it/_storinforma/ws/ipertesti/materiali.htm.

19 G. DELEUZE, *Le virtuel...*, cit.

20 Il cognitivismo restringe la funzione del soggetto conoscente ad 'elaboratore' di informazioni quasi fosse un *computer* che risponde a degli *input* con degli *output*. Afferma Churchland, svalutando il linguaggio a vantaggio del sistema neuronale, che "l'unità fondamentale della memoria deriva dalla configurazione delle sinapsi e non dalle relazioni linguistiche". PAUL M. CHURCHLAND, *Il motore della ragione, la sede dell'anima*, Il Saggiatore, Milano 1998.

abbiano in comune la logica della ricerca e della progettualità²¹; la multimedialità 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 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 consolidate in sede teoretica, ma sono queste a determinare la possibilità d'ingresso della multimedialità nella didattica. Quanti sono invece i programmi in circolazione che procedono con sequenze che non hanno nulla a che vedere con le argomentazioni articolate su cui si dovrebbe fondare l'insegnamento della filosofia! Lo strumento multimediale diventa utile se genera interattività e se stimola all'autocorrezione dell'errore commesso, con il successivo 'recupero' di esso. A che cosa mirava Freinet quando introdusse la tipografia in classe? Non si fermava certo all'aspetto esteriore dell'oggetto, né all'insegnamento di un'attività pratica o di un mestiere, mirava invece a stimolare la mente degli studenti affinché, col lavoro di gruppo, mettessero in discussione i propri progetti di ricerca. Tutta la cosiddetta 'scuola attiva' rivalutava non tanto il dato quanto l'atteggiamento di chi lo acquisisce e così anche oggi 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 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. Invece molti dei programmi multimediali proposti in rete, pur se attraversano le discipline, non aiutano per nulla lo sviluppo del pensiero critico, inteso come capacità di generare correlazioni e di determinare le diverse cause di un fenomeno stimandone al contempo la loro importanza; sembra addirittura che sottovalutino la partecipazione dello studente tanto da renderlo semplice esecutore di programmi dai quali difficilmente 'imparerà ad apprendere'²². Credo che la multimedialità, se vuole entrare nella disciplina filosofica, non possa sfuggire al principio metodologico kantiano per il quale non si impara la filosofia, ma a filosofare; l'interattività non può essere ridotta, come si sente a volte dire anche all'interno di programmi televisivi specializzati, alla libertà del puro 'clic', e neppure alla semplice offerta di possibili inserimenti nel prodotto multimediale di note o appunti; questi sono solo modi riduttivi di considerare la funzione dell'interattività; al massimo, secondo quest'ultima accezione, la si circoscriverebbe alla nozione di *opera in progress*, tendenzialmente mai conclusa per quanto concerne i contenuti; se invece essa significa possibilità di rinvenimento di altre forme di comunicazione che mettono in gioco un crescente e sempre più perfezionato riconoscimento, se significa 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-

21 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.

22 La psicologia cognitiva del *costruttivismo*, riferendosi al principio attivo del conoscere, asserisce che *l'imparare ad apprendere* è il fondamento della cultura non più vista come conoscenza di moltissime informazioni quanto capacità di trasferire in altri ambiti le competenze acquisite, cioè in fondo è il vecchio adagio che 'si impara facendo' ripreso con nuovo linguaggio che sembra dargli maggior forza, il *learning by doing*.

apprendimento ad alta funzione cognitiva, allora l'interattività può aiutare l'opera del docente di filosofia; essa deve dare al fruitore dell'oggetto multimediale non solo la possibilità di "attiva, indipendente ed autonoma costruzione del significato" come vorrebbe Paulson²³, ma anche l'opportunità di imparare, interagendo con gli stili di apprendimento che gli sono propri, favorendo così occasioni sempre rinnovate di auto-educazione attiva.

Il computer ha svariate potenzialità, ma va riconsiderato nella sua funzione, mettendogli a monte dei paradigmi a cui farlo soggiacere; esso non produce nessuna rivoluzione epistemologica se non si adatta ad un'architettura in cui sia una corretta concezione di interattività a promuovere riflessione nel suo fruitore; se esso ripropone una scuola di tipo trasmissivo in cui le sequenze sono già date dal 'volta-pagina', ebbene, allora credo faccia perdere solo tempo e non produca nessuna modificazione che nella scuola odierna già non avvenga, e in forma migliore. In effetti come avviene una ricerca? Si va in biblioteca, si prende un volume e si cerca di approfondire quel contenuto che ha destato l'interesse; quante connessioni richiede! Ci sono delle note a piè pagina, dei rimandi, occorre rovistare fra le notizie di altri testi, sfogliare volumi, analizzare altri dati, associarli ai primi e via di seguito... Ebbene, i contenuti si trovano in uno spazio, nella biblioteca, dove lo studente compie la sua ricerca; ogni relazione apre un nuovo fronte di documentazione; altre analisi si succedono.

Immaginiamo ora di trasferire tale metodologia all'interno del mondo informatizzato; la struttura, per il solo fatto che si utilizza il computer, non viene a modificarsi; al posto della biblioteca c'è un elaboratore che permette a chi ricerca di collegarsi alla ragnatela mondiale chiamata Internet; al posto dei volumi da sfogliare ci sono i dati che compaiono sullo schermo del video. Di sicuro cambia la velocità con cui possono essere reperiti e cambia pure la quantità di informazioni a disposizione; forse la nuova difficoltà sta nella loro selezione. Se al posto della biblioteca-internet lo studente usufruisse di un prodotto già confezionato (ad esempio di un CDrom) la procedura di ricerca non cambierebbe di molto, anzi restringerebbe la possibilità di ricerca perché, invece di avere tutto il mondo a disposizione, lo studente avrebbe dei dati già selezionati su cui impostare il suo esame. La libertà del lettore in questo caso sarebbe addirittura più presunta che reale; in effetti in quest'ultimo caso essa si ridurrebbe ad una minima serie di scelte condizionate da una preordinata strategia posta in essere dall'autore che, paradossalmente, restringerebbe in qualità (di scelta) ciò che sembra approfondire in quantità 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 diventano devianti, mascherando un imbonimento ideologico dietro alla seduzione dell'apparato multimediale che fa soggiacere il fruitore ad un preordinato meccanicismo.

Ritorniamo in biblioteca ed immaginiamo che il nostro ipotetico allievo, non sapendo dove trovare le notizie, si rivolga al bibliotecario per chiedere un suo aiuto; costui gli indicherebbe uno o più volumi inerenti la sua indagine; ebbene, se sostituiamo al bibliotecario un 'motore di ricerca' il risultato è identico, con il vantaggio che la nuova biblioteca-internet è molto più vasta in quanto molteplici sono le fonti a disposizione del ricercatore, ma con lo svantaggio che il sovraccarico di dati può portare alla confusione mentale in chi non possieda canoni di riferimento o ipotesi di lavoro chiare, per cui la libertà tanto decantata, in quanto possibilità di navigazione totale, rischia di diventare assenza di libertà in que-

23 Vedi in G. P. LANDOW, *Ipertesto...*, cit.

sto anarchico mondo-internet. In effetti il rischio è di trovarvi informazioni e considerazioni messe *on line* senza esser state verificate con una rigorosa ricerca di tipo scientifico, per non parlare poi del fatto che le notizie, che un giorno si trovano in un certo sito, spariscono perché deviate in altri indirizzi, con la conseguente confusione mentale di chi non abbia dimestichezza con quei 'motori'. Se qualcuno ha pensato che l'ipertesto abbia modificato la logica della ricerca, si sbaglia, dunque; 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, ma non modifica la struttura del nostro conoscere, semmai convalida che è proprio quel reticolo ad essere utilizzato nella formazione della cultura.

Non è il caso dunque, quando si parla di Internet o di prodotti informatici, di scomodare la psicologia reticolare '*del campo*' che si opporrebbe alla visione skinneriana dell'*istruzione lineare programmata*; che lo studente utilizzi la biblioteca-internet o un CDROM, oppure si serva della classica biblioteca, in ogni caso egli si trova all'interno di un mondo nel quale chi conduce il gioco è la voglia di ricercare, associata ad una ipotesi di lavoro. Ritorna così in primo piano la linea socratico-platonica-aristotelica del 'sapere di non sapere'; è proprio da qui che nasce la molla di ogni conoscenza capace di promuovere una scuola nella quale non sono tanto le risposte date dall'insegnante a domande mai poste dallo studente a stimolare la conoscenza, quanto le domande poste 'dallo' e 'allo' studente a sviluppare un percorso di ricerca personale. Come non era la possibilità di accesso alla biblioteca a smuovere lo studente verso la ricerca, così non sarà neppure il mezzo informatico a spingerlo, semmai si potrà dire che l'informatica potenzia quell'ipertestualità che è latente nello studente e che non era del tutto assente neppure nel documento cartaceo. Se, ad esempio, rileggiamo il paragrafo dell'*Ulisse* di James Joyce nel quale l'autore tenta di stabilire la simultaneità nel suono delle campane, si scopre che l'effetto voluto dall'autore è ipertestuale anche se, per motivi tecnici, non può che essere prodotto per vie sequenziali; se pensiamo alle poesie di Ungaretti o a quelle di Quasimodo, siamo in ambiente non certo lineare; per non andare poi alle avanguardie letterarie degli anni '60 quando pubblicarono romanzi nei quali il rimando veniva scelto dal lettore²⁴. Non è il caso di affossare la presunta linearità del testo scritto se si vuol trovare la radice dello stimolo che produce il sapere; l'origine del sapere resta sempre la curiosità che costringe il soggetto a porsi domande, a sollecitare un'ipotesi su

24 Le avanguardie letterarie, colpite dalla nuova prospettiva ipertestuale, cercano nuove strade; nel 1963 uno scrittore argentino, Julio Cortázar, pubblica un romanzo, *Rayuela* diviso in 155 paragrafi (tr. it. *Il gioco del mondo*, Einaudi; "Rayuela" è il nome di un gioco infantile simile alla nostra "settimana" - in veneto, "el campanòn" - che consiste nel lanciare una pietra all'interno di una serie di caselle tracciate col gesso, o con un coccio, sul suolo per poi spostare con il piede il sasso saltando da una casella all'altra). Nell'introduzione un 'pannello di direzione', in seguito sostituito da uno strumento meccanico, la 'Rayuela-O-Matic', suggerisce modalità diverse per la lettura dell'opera. L'ordine non è più lineare, ma sequenziale con progressione variabile; con questo ed altri tentativi dell'avanguardia letteraria il concetto di ipertesto entra nella letteratura prima ancora che la tecnologia abbia offerto le macchine per utilizzarlo (sarà il gruppo Palo Alto Research con il Macintosh ad attivare per primo l'applicazione tecnologica dell'ipertestualità). L'editoria di qualche decennio fa, dimostrando quanto interessante fosse quel metodo, pubblicò i 'libri games' o gli *scrambled books* dell'istruzione programmata dove i rimandi erano scelti dal lettore tra due alternative. Questo tipo di interattività resterà però molto debole in quanto la scelta si limita ad un numero troppo esiguo di possibilità.

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, che può anche diventare integrale quando si tratta di Internet, ma che non può presentarsi come produttrice di quel reticolo che già è nella struttura mentale del soggetto; semmai è la biblioteca-internet ad assoggettarsi a quella. La reticolarità è sempre stata presente in chi si è posto sulla strada della ricerca, in chi ha condotto un'indagine e lo sarà ancora con i nuovi strumenti; l'attività mentale non è data dallo strumento, ma dal soggetto che si pone sulla via della ricerca. Si può parlare dunque più propriamente di nuovi strumenti utili alla investigazione, non di nuovi approcci psicologici; questi non emergono ora perché sono prodotti o generati dalla ipertestualità, multimedialità, informatizzazione ecc...; esistevano già e i nuovi strumenti potranno pure facilitare l'esplorazione e la comunicazione all'interno di uno sconfinato campo di ricerca, ma non certo per questo si dovranno scomodare a loro vantaggio concetti quali la passività del testo scritto opposta all'attività dell'ipertesto.

4. Chi e che cosa cambia

Ciò che cambia, o ciò che deve cambiare nella scuola, è la mentalità del docente che deve passare dalla *lezione cattedratica* (peraltro già messa in discussione dall'attivismo delle 'scuole nuove', ma mai superata nella pratica quotidiana), lei sì legata alla linearità skinneriana, al *laboratorio didattico*²⁵ che più facilmente può tener conto del reticolo presente nella mente dello studente. A ben guardare, nel mondo contemporaneo è un po' tutta la cultura ad essere offerta in modo lineare dall'esterno e la scuola non ha fatto altro che riprendere e riproporre nella didattica disciplinare questo canone²⁶. Si pensi a come opera la cinematografia attraverso i film, o a come si gioca uno spettacolo teatrale, sono immagini o discorsi sempre lineari, già predisposti, che si accettano, incamerandoli, o si rifiutano; il reticolo entra in gioco solo nel momento dell'accettazione o del rifiuto delle informazioni ed è il soggetto ricevente a metterlo in azione. Dice Carsaniga²⁷: "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

25 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).

26 Presupponendo che la freccia del tempo vada sempre da un prima ad un poi, come vuole la lezione deterministico-meccanicistica, da una causa ad un effetto, da una serie di premesse alla generalizzazione di una legge, dovremmo ammettere una linearità nei nostri processi mentali; il successivo sbocco sarebbe la sua ricaduta in ambito educativo che farebbe dire che "le tecnologie culturali si sono servite nel campo dell'istruzione di quella linearità che è già radicata nei procedimenti logici e deduttivi, nell'idea che la causa preceda l'effetto, e che dalle premesse discendano le deduzioni". G. CARSANIGA, *Osservazioni*, cit.

27 G. CARSANIGA, *Osservazioni*, cit.

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 dire che finalmente la strumentazione ha dato modo alle libere associazioni prodotte dal soggetto di presentarsi con una nuova veste più accattivante; ma questa rivoluzione, che è solo un'estrinsecazione di strutture preesistenti nella psiche, non può essere vista come colei che rivoluzionerà il nostro modo di pensare; potrà solo, in quanto strumento, entrare nella didattica sottomettendosi alle finalità disciplinari; "le tecnologie ipertestuali-ipermediali, ricorda Martini²⁸, hanno qualche chance di entrare diffusamente nel nostro sistema scolastico come ambienti stabili di supporto alla formazione solamente a patto che vengano utilizzate facendo giocare agli studenti in modo equilibrato entrambi i ruoli di lettore ed autore. Se così non sarà, allora esse attraverseranno il nostro sistema scolastico come fugaci meteore, al pari di altri strumenti operativi, modelli di azione e teorie psicopedagogiche che ora sopravvivono stentatamente dopo i bagliori e la popolarità di una moda passeggera". Ciò che cambia è allora la mentalità del docente che, se vorrà utilizzare in classe la multimedialità, dovrà rivedere l'approccio con i contenuti; se con la lezione frontale era abituato a procedere in modo lineare con passaggi che si susseguivano uno dopo l'altro in base alle sue relazioni mentali, con il laboratorio ipermediale si troverà di fronte ad una nuova richiesta: serie di brevi testi tra loro collegati, prodotti dagli studenti, lunghi al massimo quanto una intera schermata video, recanti un'autosufficienza semantica²⁹, organizzati in funzione delle finalità specifiche della disciplina che, vorrei ricordare, 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 possibili³⁰. La differenza, dunque, va posta tra lezione frontale, legata alla linearità programmata skinneriana, e laboratorio, inteso come produzione culturale auto-decisa, e non già tra ipertestualità-multimedialità e percorso di ricerca. In effetti ciò che va stimolato è un metodo critico di rielaborazione dei dati e non la semplice acquisizione dei dati, perciò, per rispondere alla considerazione iniziale, solo se lo strumento si adatterà alle finalità della disciplina allora potrà entrare utilmente nella didattica quotidiana.

Chi insegna non può non tener conto della complessità della mente umana per cui, se vorrà operare con nuovi strumenti, dovrà formulare nuove ipotesi di lavoro metodologico-didattico epistemologicamente riqualficate; chi propone un approccio didattico multimediale dovrà rimpiazzare con un dinamismo costante quell'arrendevolezza che spesso nasce in chi utilizza sequenze già date, come accade di fronte al libro tradizionalmente organizzato secondo blocchi seriali, segmentato per capitoli, paragrafi e sottoparagrafi, o come in presenza delle cosiddette 'lezioni ingessate'. 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 diver-

28 G. MARTINI, *Ipertesti e ...*, cit.

29 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.

30 Finalità liberamente richiamate dal *progetto Brocca*.

si. 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. Se nel manuale l'intreccio nel tempo avveniva secondo una sequenza che dava risalto ai periodi, alle epoche, agli istanti, insomma alla 'durata', nell'ipertesto tale intreccio, nascendo da una riorganizzazione delle relazioni che avvengono in ambito spaziale, dà maggior risalto agli snodi problematici. Nei manuali scolastici era proprio la successione temporale a indirizzare i docenti verso una prospettiva lineare; ora, pensando di adattare i contenuti ad un criterio spaziale, regola di coerenza sarà che la struttura organizzativa segua un diverso atteggiamento che non è detto non fosse già adottato da alcuni docenti i quali, spingendosi all'interno delle categorie mentali che reggevano il pensiero di un filosofo, ai modelli di ragionamento che strutturavano i suoi contenuti, facevano diventar interessanti non tanto la storia, quanto le strutture che allocavano i dati.

Lo stesso concetto di spazio, nel momento in cui si inserisce nella multimedialità, viene addirittura a frammentarsi in forme diverse, spazio logico, visibile, agito³¹; il primo, che è dato dai legami che tengono assieme i singoli elementi, relazionandoli in funzione semantica, darebbe la libertà al lettore di percorrere, attraverso le proprie scelte, un tragitto (che solo alla fine mostrerebbe una sua logica lineare); il secondo spazio, quello visibile, costituito dalle famose finestre, *windows* (che tutti conosciamo), evidenzierebbe, attraverso i *link*, i rapporti fra i vari media; questo spazio permetterebbe tante scelte quanti sono i possibili legami inseritivi; il terzo, lo spazio agito, sarebbe quello dedicato all'intervento del lettore che, attraverso questo tipo debole di interattività, entrerebbe in contatto vivo con il prodotto, diventandone, così, coautore. La novità didattica allora dove risiede? Non certo 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; questi non appartengono più a chi offre le informazioni, ma al fruitore del viaggio. Se la lezione cattedratica era un tutto-già-dato, così come avviene in un qualsiasi manuale, l'ipertesto diventa un oggetto che può essere scomposto e riorganizzato a piacere, permettendo allo studente vari collegamenti dei contenuti secondo relazioni mosse dal suo interesse. Il nuovo compito del docente, seguendo la logica dell'interconnettività, sarà dunque quello di immaginare reticoli del sapere, facendo sì che poi siano gli studenti stessi a concepirli e a crearli perché proprio nella progettazione si mettono in moto i meccanismi mentali che l'insegnamento della filosofia favorisce. 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, anche se non mancano rispettabili interventi a favore della imprescindibile conoscenza che dovrebbero acquisire i docenti circa i programmi e il lin-

31 Su questo punto si veda il lavoro di GIANFRANCO BETTETINI – BARBARA GASPARINI – NICOLETTA VITTADINI, *Gli spazi dell'ipertesto*, Strumenti, Bompiani, Milano 1999.

guaggio binario³²; 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, 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 debbano con ciò scandalizzare i fautori del 'tutto-informatizzato'. In questo modo, in fondo, ha sempre operato chi non si è adagiato a presentare la storia della filosofia fermandosi ad un'esibizione superficiale; così ha sempre operato chi, partendo dal documento del filosofo, ha cercato di far emergere il problema, ha messo in primo piano la sua argomentazione o la risposta, legandola magari a possibili altre soluzioni. È in questa prospettiva che uno strumento ipertestuale diventa utile perché, se è vero che i problemi che la filosofia presenta sono nati in un determinato periodo (e quindi è vantaggioso conoscerne le scaturigini), da sempre comunque essi si ripropongono; semmai occorre far sì che, anche con l'utilizzo dello strumento multimediale, un soggetto ne resti colpito, stimolando in lui la voglia di ricercare altre risposte. Se è altresì vero che le risposte possono risentire di quelle che sono state confezionate dai nostri predecessori (e dunque è corretto siano inserite in una conoscenza storica), non è detto che si debba seguire 'tutto' (chissà mai che cosa significa poi 'tutto' nella storia della filosofia!) l'itinerario storico per poterle riproporre ai giovani. Se pensiamo che nella nostra mente c'è una struttura multidimensionale simultanea che ci permette di accostare, secondo procedimenti logici diversi, le varie informazioni in modo estremamente complesso e non sempre unidirezionale, ma secondo una rete di interconnessioni multiple, allora perché non sfruttare queste strutture in funzione pluridimensionale anche nella disciplina filosofica con nuovi strumenti? Perché non raggruppare i dati, o meglio, perché non farli raggruppare dagli studenti secondo criteri di somiglianza, di dissonanza, di differenza, di analogia, di conformità, di equivalenza, mettendo in chiaro che sono questi paradigmi a determinare il prodotto finale? Però se si vuole che altri linguaggi, diversi dalla scrittura, entrino efficacemente in quell'insegnamento che per troppo tempo è stato considerato 'materia orale' e solo con il progetto Brocca è diventato anche 'possibilità scritta' occorre una nuova mentalità. Credo che questo salto di qualità contribuirà a rinnovare e a vivificare quell'approccio noioso che troppe volte ha tenuto lontani dalla disciplina filosofica studenti che non hanno saputo coglierne la bellezza. Se con la *lezione cattedratica* si era in presenza di un film giallo in cui solo alla fine compariva il colpevole a dar forza alla catena di eventi precedentemente esposti, per cui ad attenzione attenuata dello studente corrispondeva la perdita di significato, con il *laboratorio* lo studente vien indotto a congegnare un percorso come se si trovasse in un campo magnetico dove sono le forze elettriche ad attrarre gli oggetti; nel primo caso, esemplificando con un prodotto informatico, saremmo all'interno di una serie preordinata di immagini che si susseguono in base ad un'organizzazione già prefissata (*power point*, il 'volta-pagina' per intenderci), nel secondo all'interno di

32 Si veda a tal proposito la posizione di ROBERTO VACCA nell'articolo *Sì, è proprio eccellente, ma per usarlo bisogna capirlo*, reperibile nel numero 12 *Computer, scuola, sapere*, della rivista «Telema», Fondazione Ugo Bordoni, 1998.

un ipertesto dove il viaggio nel mare sconfinato di immagini, testi, suoni sarebbe scelto di volta in volta dal singolo studente (*toolbook*, *html* e tutti quei linguaggi simili). Questo tipo di lavoro laboratoriale dunque ha di mira la libertà di espressione piuttosto che la solidità di un sapere già codificato; è la vittoria della diversificazione sull'omologazione, del programma funzionale al soggetto che lo riceve sul programma uguale per tutti; per di più questa tipologia di lavoro da un punto di vista psicologico non si richiama ad un unico modello di apprendimento, quale potrebbe essere quello del *campo* in cui è il territorio con le sue vie intrecciate a stimolare la ricerca di mappe adatte a percorrerlo; ne coinvolge almeno altri due, quello della *scoperta* e quello della *precomprensione*. Nella navigazione ipertestuale, infatti, i casi paradigmatici su cui si concentra l'attenzione del giovane vengono a legarsi secondo quelle stesse leggi associative a cui ricorre l'*istruzione lineare programmata* (somiglianza, contiguità, concomitanza, ecc...), ma qui tali leggi non sono dominate dall'insegnante bensì dallo studente attraverso l'uso di altre strutture come la simmetria, la regolarità, la corrispondenza, ecc.... Proprio grazie all'impiego di questo reticolo lo studente potrà riutilizzare i contenuti appresi mettendo in evidenza la sua capacità di *scoprire* nuove vie e nuovi significati; la revisione problematica del caso paradigmatico che lo studente sta affrontando, ristrutturandolo, gli permetterà di comprendere che ogni soluzione trovata è una delle possibili vie per decifrare la verità; e questo aprirà forse la mente a nuovi sbocchi, alla considerazione che la verità ha diverse sfaccettature e nessuna l'abbraccia totalmente. Ma un pericolo c'è nella gestione della libertà di navigazione messa in evidenza dal modello della scoperta, che lo studente si fermi a considerare solo ciò che attiene le proprie convinzioni preconcepite, trovandone conferma nei dati; è proprio alle limitazioni messe in mostra da questo modello psicologico che occorre prestare molta attenzione. Siccome nella navigazione le griglie di riferimento sono quelle maturate fin dalle prime esperienze di vita (come mettono in evidenza i costruttivisti che presuppongono che ogni sapere nasca e cresca da *pre-comprensioni*), si deve far in modo che la ricerca dei dati non tenga abbarbicato lo studente ai suoi canoni di riferimento, convalidando i suoi preconcetti; l'unicità del percorso scovato va messa in crisi a vantaggio della pluralità dei viaggi; e la presenza dell'insegnante è in grado di far uscire lo studente da quel circolo vizioso nel quale potrebbe impaniarsi se venisse lasciato solo con se stesso; questo è l'ufficio del laboratorio in cui il docente, tornando alla sua funzione di 'maestro', si trasforma in artigiano: da decodificatore, o quanto meno da trasmettitore di un sapere dato, diventa stimolatore di soluzioni da esplicitare; da decrittatore di contenuti passa alla funzione di suggeritore di un metodo ipotetico-deduttivo col quale rinnovare i significati codificati. La rivoluzione informatica ci permette dunque di rivedere, espandendoli in nuove forme associative, quei collegamenti logico-concettuali che in precedenza la scuola aveva presentato secondo uno schema gerarchico deciso dal docente. La stessa modalità didattica muta, da 'comunicazione' di dati a 'creazione' di sapere: ogni verità acquisita vien fatta apparire nella sua veste più allargata, permettendo allo studente una apertura nella revisione del proprio percorso, altrimenti ritenuto definitivo. Se lo strumento ipertestuale serve per schiudere le menti ad una revisione delle proprie pre-comprensioni, destando nell'animo del giovane quel senso di dubbio per il proprio sapere e quel senso di meraviglia di chi è aperto ed attento alle ragioni degli altri, allora che la multimedialità entri pure nella didattica della filosofia. È sull'uso delle strutture logiche, delle architetture mentali, delle intelaiature razionali che occorre puntare per togliere di mezzo le resistenze mentali; e questo può farlo anche la nuova

frontiera multimediale se usata nella giusta accezione di mezzo e non di fine. Ogni “nuova didattica si caratterizza, come ricorda Franco Paris³³, per la sua capacità di proporre contesti nuovi in cui si realizzano modalità che sanno creare una nuova capacità di selezionare e utilizzare le conoscenze. Ne deriva che caratteristica essenziale dell’insegnante è la sua capacità di adattarsi alle modificate condizioni in cui opera e in esse trovare la possibilità di costruire quel processo che si chiama ‘educazione’”.

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; se saprà attivare competenze e capacità che permettano allo studente di individuare problemi, prendere decisioni, operare in base a ipotesi di lavoro e a criteri che gli facciano stabilire collegamenti semantici, allora che venga pure l’informatica nella disciplina filosofica; se saprà sviluppare creatività anche nella strutturazione di mappe concettuali, abituando lo studente a lavorare secondo modelli, ad organizzare inferenze, rinvenire analogie, ricomporre procedimenti in base ad argomentazioni, organizzare priorità, congegnare aggregati tematici, allora queste nuove frontiere serviranno anche per l’insegnamento della filosofia in quanto indicheranno allo studente la via per autointerrogarsi, ponendosi con atteggiamento aperto di fronte ai nuovi compiti e lo indurranno a confrontarsi con altri modelli di razionalità, giustificando le proprie scelte nel reperimento delle informazioni. 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”³⁴, intento su cui sembra puntare la scuola del futuro.

Una bibliografia minima (al di là dei testi citati in nota)

- G. BETTETINI – FAUSTO COLOMBO, *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Bompiani, Milano 1990.
- ANTONIO CALVANI, *Dal libro stampato al libro multimediale. Computer e formazione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- A. CALVANI, *Iperscuola. Tecnologia e futuro dell’educazione*, Muzzio, Padova 1994.
- A. CALVANI - LUCIANO ROSSO, *Informatica per educatori. Introduzione all’uso del computer nella formazione umanistica*, Garamond, Roma 1994.
- A. CALVANI - B. VARISCO (a cura di), *Costruire/decostruire significati. Ipertesti, micromondi e orizzonti formativi*, CLUEP, Padova 1995.
- A. CALVANI, *Manuale di tecnologie dell’educazione*, Garamond, Roma 1995.
- A. CALVANI, *Multimedialità nella scuola. Perché e come introdurre le nuove tecnologie nell’educazione*, Garamond, Roma 1996.
- MARINO CAVALLO, *Formazione e nuove tecnologie. Dalla progettazione didattica alla progettazione del processo formativo*, CLUEB, Bologna 1993.
- DONATELLA CESARENI, *Ipertesti e apprendimento*, Garamond, Roma 1995.
- DANIEL CHANDLER, *L’ideologia pedagogica del computer, I sistemi di archiviazione dei dati*, in «Psicologia e Scuola», a. XV, n. 74, 1995, pp.35-39.
- D. CHANDLER *L’ideologia pedagogica del computer, I programmi di simulazione e di videoscrittura*, in «Psicologia e Scuola», a. XV, n. 75, 1995, pp.33-38.
- CORRADO DE FRANCESCO - MARCO TORRI, *Gestire i testi. Dalla videoscrittura all’ipertesto*, Franco Angeli, Milano 1991.
- LUCIANO FLORIDI, *L’estensione dell’intelligenza. Guida all’informatica per filosofi*, Armando, Roma 1996.
- ROBERTO MARAGLIANO, *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari 1994.
- R. MARAGLIANO, *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Laterza, Bari 1994.

33 FRANCO PARIS, *Dall’insegnante ‘trasmettitore’ all’insegnante ‘ricercatore’*, in «Insegnare filosofia», anno VI n.1, ottobre 2001, p. 2.

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

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

U. MARGIOTTA (a cura di), *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, CLUEB, Bologna 1997.

GINO RONCAGLIA, *Filosofia e ipertesti: i molti labirinti*, in NADIA BOCCARA - GAETANO PLATANIA (a cura di), *Il buon senso o la ragione*, Miscellanea di studi in onore di Giovanni Crapulli, Sette città, Viterbo 1997.

LIVIO ROSSETTI, *Il computer in classe, ma per farci cosa?* «Insegnare Filosofia» anno 1, n°3, 1997, pp.12-16.

CARLO ROVELLI, *I Percorsi dell'Ipertesto*, in versione cartacea e ipertestuale realizzata da Miguel Angel García, Synergon, Bologna 1993.

Si vedano anche gli articoli pubblicati in «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», Le Monnier, Firenze:

Indagine conoscitiva sull'informatica, n.11, 1980.

L'informatica nella scuola, n.32, 1985 [Contiene in toto il "Piano Nazionale per l'Introduzione dell'Informatica nelle Scuole Secondarie Superiori"].

Le nuove tecnologie nei processi formativi: informatica e telematica, nn.41/42, 1988.

L'introduzione delle tecnologie informatiche nella gestione della scuola italiana, n.51, 1990.

La verifica del piano Nazionale di Informatica nelle scuole secondarie superiori, n.55, 1991.

Il sapere minimo sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica, n.65, 1993.

Si vedano anche altri articoli pubblicati in rete:

PIERO CARELLI, *L'informatica come strumento* (lgxserver.uniba.it/lei/scuola/hpdidatt.htm).

EROS LUNANI, *L'apporto dell'informatica nell'insegnamento delle discipline filosofiche* (<http://lgxserver.uniba.it/lei/scuola/hprivist.htm>).

GASPARE POLIZZI, *Filosofia al computer: gioco, dialogo o utile strumento?* (http://lgxserver.uniba.it/lei/scuola/insfil/ins2_i.htm).

ENZO RUFFALDI, *Internet e la didattica della filosofia* (<http://lgxserver.uniba.it/lei/scuola/hpdidatt.htm>).