

Per un “Laboratorio di Filosofia”

di

Fulvio Cesare Manara

Apparso in M. De Pasquale (cur.), *Filosofia per tutti*, Milano, Angeli, 1998, 2^a ed. 2000.

*Fino a che pensiamo la tecnica come strumento,
restiamo anche legati alla volontà di dominarla.*

Martin Heidegger

*È un mito e un'invenzione che esista un imperativo tecnologico,
una maniera, imposta dalla natura del computer,
in cui le cose devono essere fatte. Quando i tecnoidi
cominciano a descrivere il mondo come loro lo vedono,
la gente rimane intimidita, e relegata al “proprio” posto.*

Theodor Holm Nelson

Noi pensiamo nonostante le parole.

Henry Bergson

*Cambiare il mondo non basta. Lo facciamo comunque.
E, in larga misura, questo cambiamento avviene persino senza
la nostra collaborazione. Nostro compito è anche d'interpretarlo.
E ciò, precisamente, per cambiare il cambiamento. Affinché il mondo non continui
a cambiare senza di noi. E, alla fine, non si cambi in un mondo senza di noi.*

Günther Anders

Nel presente saggio non intendo affrontare propriamente un discorso su filosofia e nuovi media, quanto piuttosto miro a pormi il compito di pensare il progetto di un laboratorio di filosofia che si faccia carico di assumere la questione delle tecnologie come sua componente sostanziale, sulla base della consapevolezza del fatto che se «le tecnologie sono artificiali», «l'artificialità è naturale per gli esseri umani», e che, in ultima istanza, l'intelligenza umana compie la sua evoluzione anche grazie alle “ristrutturazioni” del pensiero consentite da sempre nuove tecnologie della parola e della comunicazione.

1. Il punto di vista “interno”: la pratica del filosofare, l'insegnamento e le tecniche

1.1. Si dice, a ragione, (e non è affatto una novità) che la didattica della filosofia abbia come suo obiettivo primario di far incontrare la filosofia così come essa è, e che si tratta di formare al pensiero filosofico, di far fare esperienza del filosofare, di guidare quindi e condurre l'allievo nell'esercizio dell'interrogare radicale¹, per fargli provare di prima mano la fatica del concetto. Si dice, e giustamente, che non si tratta affatto di “trasmettere informazioni o conoscenze”, di insegnare una tradizione culturale, bensì di attivare, in chi è coinvolto attraverso di essa in un processo formativo, l'esercizio stesso del pensiero critico e speculativo².

¹ È infatti vivo, entro la nostra tradizione, un “filo rosso” su cui si possono chiamare a testimonianza, ad esempio Montaigne, Kant, Schopenhauer, ed una infinità di altri maestri del passato. Esso pone come compito della scuola filosofica l'obiettivo di “Insegnare a pensare”.

² Basti come esempio quanto afferma Carlo Sini in un suo recente intervento (in «Informazione Filosofica», a.VII, n.32, giugno 1997, p.77): «Se si crede nella insostituibile efficacia dello studio della filosofia, bisogna prendere la filosofia per quello che veramente è, e non surrogarla con meri e perciò fatalmente dogmatici nozionismi sociologici, psicologici, antropologici, economici, con illusorie e presunte “metodologie didattiche”, con scorciatoie “operative” (i famigerati “percorsi” all'insegna del “taglia e cuci” e del “fai da te scopiando qua e là”, dell'informazione multimediale che sostituisce il pensare con il gioco dell'oca, e di altri alibi innumerevoli, purché evitino la fatica reale di leggere e di capire, e poi di ripetere e di esprimere in modo corretto ed efficace), infine con testi scolastici indigeribili da parte dei ragazzi e in realtà scritti per il comodo dei docenti, sempre più restii o addirittura incapaci di studiare, inventare, sintetizzare, spiegare, cioè di amare

Sembra che da queste premesse segua la difficoltà – o la non auspicabilità – di prendersi carico delle *procedure* dell'attività didattica stessa. Sembra non sia il caso di individuare *metodologie*, quali che siano, in grado di garantire il raggiungimento di un pur così complesso obiettivo, insomma, di "didattizzare" la filosofia³. Da questo punto di vista, potrebbe sembrare perlomeno inutile affannarsi nel declinare un qualsiasi discorso metodologico, didattico, e men che meno porsi delle domande su quali siano i mezzi e le "tecniche" adatte ad esercitare tale didattica.

Il rischio che si corre, in questa prospettiva pur assai stimolante — e in gran parte condivisibile —, non è tanto di cadere nello spontaneismo, di affidarsi unicamente al genio del docente, al suo intuito. C'è, in effetti, il pericolo di procedere senza meta, senza cercare di progettarsi, correndo il rischio di perdersi nella pratica, di non raggiungere alcun obiettivo, o, peggio, di non porsi obiettivi di alcun genere. Piuttosto, il rischio più serio, è di non comprendere, ingenuamente, che le forme del pensiero sono pratiche dipendenti da tecnologie, a partire dalla parola orale, o nella cultura chirografica, o ancora in quella tipografica. Si corre il rischio di dimenticare che l'intelligenza, la coscienza umana, nel corso del suo sviluppo ha in larga misura "interiorizzato i suoi strumenti esterni", che sono così divenuti «parte del suo proprio processo di riflessione»⁴. Ci si dovrebbe chiedere, pertanto, con estremo rigore, in che cosa consiste il filosofare, quali abilità di pensiero vi siano coesenziali, quali abiti di comportamento e atteggiamenti conducano a questa meta. E, di concerto, ci si dovrà chiedere quali siano le modalità più adeguate per far sì che si produca questa acquisizione di un *habitus* filosofante nei soggetti con i quali vogliamo interagire⁵.

In effetti, il filosofare, come pratica, non può dirsi "esente" da un momento tecnico. In questo senso, una veloce panoramica delle "pratiche" esercitate dai filosofi nel corso della storia, dal dialogo alla scrittura, dall'interrogare "radicale" alla progettazione e costruzione di sistemi di pensiero, ci conferma che non si può non riconoscere che l'apprendimento della filosofia e del filosofare si deve svolgere mediante un addestramento ed un esercizio, comporta in ogni caso l'acquisizione di abilità e di competenze intellettive e logiche, argomentative e critiche, e via dicendo.

1.2. La filosofia, i filosofi, vivono oggi, così come nel passato, perlopiù all'interno delle scuole. E, in ogni caso, la filosofia si presenta assai spesso, sia fuori che dentro le scuole, come una attività che manifesta una spinta ad essere diffusiva di sé — a generare, in chi è attratto dalle sue spire, nuove domande, altre ricerche: insomma, l'attività del filosofo genera, che egli lo voglia o meno, altri filosofi.

Così, non si vede come chi esercita questa pratica non debba porsi, forse prima di mille altri, anche il problema della comunicazione. E tale problema piano piano tende a divenire quello centrale, nella misura in cui la "finalizzazione" dell'attività filosofica ad essere diffusiva di sé tende ad essere consapevole ed esplicita. Così, anche nel territorio dei docenti di filosofia ci si comincia ad interrogare sulle "tecnologie per l'educazione", ossia i media, i processi e strumenti, le tecniche comunicative. Si sente la necessità di far ricorso ad una comprensione più adeguata e attenta alla complessità del fenomeno "comunicazione", ben oltre nozioni riduttive altrimenti supposte nel passato (comunicazione come "trasmissione di informazioni", ad es.). Questa nuova esigenza è comunque sollecitata e favorita dall'enorme potenziamento, dalla vera e

e frequentare davvero la filosofia (il che non potrà mai essere stabilito con decreto legge o monte ore, o suggerito dai cosiddetti corsi di aggiornamento, il cui livello è sovente quanto di più umiliante, vergognoso e cinicamente finto che si possa immaginare). La filosofia, dicevo, va presa tutta intera e per quella che veramente è. Essa non è né agevolmente né proficuamente ripetibile in maniera metodologica (come se si trattasse di studiare a parte la mineralogia, ecc.). Questo non significa che si debba studiare tutta la filosofia (in pratica nessun filosofo, almeno dopo Hegel, ma anche prima, l'ha fatto). Si tratta di fare bene quello che si fa. Cioè si tratta di varcare la soglia della comprensione autentica, il che, com'è noto, non è in diretta o automatica relazione alla quantità delle nozioni che si apprendono».

³ Si v. anche l'intervento di M. Tozzi in «Comunicazione filosofica. Rivista Telematica di Ricerca e Didattica Filosofica», n.1, giugno 1997, all'URL: <http://www.getnet.it/sfi>.

⁴ W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino, 1982, p.122.

⁵ Lo stesso Sini, nel suo intervento sopra citato, indica di fatto alcune finalità ed obiettivi che dovrebbero essere preferibili, e quindi perseguiti: così afferma che l'insegnamento della filosofia dovrebbe guidare a "varcare la soglia della comprensione autentica", "far amare e frequentare davvero la filosofia" stessa. E, nel suo intervento, declina alcune abilità, attività e operazioni intellettive che si dovrebbero realizzare per apprendere la filosofia: parla di "studiare", "inventare" "sintetizzare", "spiegare", riferito al docente, e, riferendosi agli allievi, "leggere e capire", "ripetere ed esprimere in modo corretto ed efficace", di prendere "contatto diretto con la lettura filosofica", e infine descrive la scuola di filosofia come il "luogo di un concreto esercizio di comprensione e formazione critica". Se un docente prende sul serio questo punto di vista, si interrogherà di certo sulla sua stessa "frequentazione" della filosofia, sulla sua "passione" e, poi, inevitabilmente, su "come" diffondere il contagio di questa "passione", di questa pratica, ai suoi allievi, su come "formare" alla filosofia "autentica" gli adolescenti che incontra ogni giorno.

propria rivoluzione delle tecniche e tecnologie della comunicazione che è in corso nella società del nostro tempo. I cambiamenti in corso nei sistemi della comunicazione pongono interrogativi seri e significativi, che spingono a valutare non solo le nuove tecnologie, ma anche quelle “vecchie”, cui forse un tempo non si pensava affatto come a vere e proprie tecnologie (si pensi alla scrittura).

Sullo sfondo, ovviamente, debbono essere in ogni caso mantenuti anche interrogativi più tradizionali, ma non per questo meno sensati ed intriganti, quali ad esempio quelli sollevati da Kierkegaard, quando, ponendosi tra i primi la questione della comunicazione, rifletteva sulla importante distinzione tra comunicazione dei saperi e comunicazione etica⁶.

1.3. E se la filosofia fosse semplicemente intesa come “dottrina”, ossia come una tradizione culturale, come prodotto di questa tradizione depositato e consegnato nei testi dei filosofi del passato? È questa una prospettiva che spesso si sente ripetere, quando si afferma che l’insegnamento della filosofia non è diretto a creare nuovi “piccoli filosofi”, ma solo a “istruire” sulle dottrine dei grandi pensatori del passato.

Così, la filosofia e il suo insegnamento sarebbero intesi solo come un sapere tra i saperi, e come trasmissione di un sapere precostituito. L’insegnamento della filosofia verrebbe così a trovarsi sullo stesso piano di un qualsiasi altro insegnamento di contenuti cognitivi. In questa prospettiva, esso dovrebbe in ogni caso porsi, come ogni altra pratica di semplice insegnamento, le domande sul “metodo” e sugli strumenti della didattica. Su come far “leggere” gli autori classici, come farli comprendere, e via dicendo. La didattica dovrebbe comunque guidare attraverso la pratica di alcune tecniche: appunto la lettura, la comprensione, l’apprendimento, e via dicendo.

Questo modo di vedere, spesso presenta fra i suoi presupposti la supposizione che la ricerca e attività di pensiero critico non siano *per tutti* ma solo *per pochi* (almeno non per tutti allo stesso modo). Si sottolinea la grande e incolmabile distanza che si frapponerebbe fra intellettuali e gente comune, e da questo si fa discendere quindi che la filosofia non è per tutti.

È certo questa prospettiva tipica della modernità. Per gli antichi, invece, poteva essere filosofo non solo chi era maestro, ma anche chi seguiva le dottrine della propria scuola, perché la filosofia era intesa come “maniera di vivere”, e l’apprendimento della filosofia come “esercizio spirituale”, vero e proprio “training”, capace di far compiere al soggetto che lo pratica una “conversione” in direzione di una vita autentica e pienamente consapevole⁷. Con l’avvento della modernità si è operata una profonda trasformazione nella pratica della filosofia, che è diventata un linguaggio ed un sapere tecnico (un “discorso” filosofico, una “teoria”), rivolto a specialisti, esercitato da professori che parlano e scrivono per altri professori.

Così, si può oggi distinguere tra fare lezioni di filosofia (nel senso di *insegnare* quanto hanno scritto i classici), da un lato, e dall’altro, compiere un’esperienza di pensiero (filosofare), praticare la filosofia come attivo interrogare, e, ancora, tra entrambe queste attività e la “vita filosofica”, ossia *l’esistenza* filosofica (la filosofia come “maniera di vivere”).

1.4. Da quanto accennato nei punti precedenti, dovrebbe emergere senza ombra di dubbio non tanto e non solo che siamo di fronte alla chiara necessità di costruire nuovi modelli per la pratica dell’insegnamento della filosofia (magari ponendoci il compito di cercare una possibile integrazione fra i diversi punti di vista)⁸. Ma piuttosto e soprattutto intendo far presente che siamo di fronte alla opportunità di ripensare il nesso che si pone fra attività filosofica e tecniche comunicative, tra la filosofia e i media in cui essa si esprime e si comunica.

«L’esistenza stessa della filosofia e di tutte le scienze e le “arti” (studi analitici dei procedimenti, come la Retorica di Aristotele) dipende dalla scrittura: questo significa che esse sono prodotte non dalla mente umana senza aiuti, ma dalla mente che usa una tecnologia profondamente interiorizzata, incorporata nei processi mentali stessi. La mente interagisce col mondo materiale in modo più profondo e creativo di quanto finora non si credesse. La filosofia, mi pare, dovrebbe avere più consapevolezza di essere un prodotto tecnologico, il che significa un tipo speciale di prodotto molto umano. La logica stessa emerge dalla tecnologia della scrittura»⁹.

Si sente quindi vivamente l’esigenza di chiarire gli indirizzi di un “nuovo corso” didattico, che sia in grado di far tesoro della prassi sinora sperimentata, della ricchezza delle prospettive, senza didatticismi (tecnocrazia) ma anche senza soggettivismi e spontaneismi, senza ritorni alla prospettiva ingenua dell’indifferenza verso qualsiasi metodo e qualsiasi tecnica.

⁶ S. A. Kierkegaard, *La dialettica della comunicazione etica ed etico-religiosa*, in *Studi Kierkegaardiani*, a cura di C. Fabro, Brescia, Morcelliana, 1957, pp.359-413.

⁷ Cfr. Pierre Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi, 1988, p.161 e 163, ed anche Giovanni Reale, *Saggezza antica*, Milano, R. Cortina, 1995, pp 233 e sg.

⁸ Questo è un punto infatti su cui si va dibattendo da gran lunga pezza.

⁹ Walter G. Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p.238.

Mio intento in questo scritto è di richiamare l'attenzione sulla complessità del momento tecnico e tecnologico all'interno delle molteplici pratiche nelle quali si attua la didattica. Inoltre, chiarire la pervasività di questo momento, che attraversa la scuola di filosofia, in tutte le sue dimensioni, così come del resto, la stessa pratica filosofica in sé e per sé. E, in seconda istanza, sia pure in forma di schizzo, proporre un percorso basato sul ripensamento dell'intera prassi dell'insegnamento della filosofia alla luce del suo "momento" tecnico. E, quindi, non solo riflettere tecnicamente sulle tecniche del filosofare, per indicare la questione sul senso del nostro "abitare tecnico e tecnologico", ma riflettere criticamente su tale riflessione critica, o perlomeno identificarne l'istanza positiva. Infine, tener conto di tutto questo domandare nel definire e progettare un "laboratorio" di filosofia.

1.5. La possibilità, e poi la necessità, di porsi il problema delle tecniche educative non è dipendente dalla opzione di fondo sui criteri e i "principi" della didattica filosofica. La questione delle tecnologie dell'educazione, delle tecnologie degli ambienti formativi (per usare il linguaggio dei pedagogisti) e delle tecnologie della comunicazione si pone dal momento stesso in cui la pratica filosofica viene esercitata all'interno della scuola, o nella scuola si pensa di formare filosoficamente. Non è importante che si intenda la filosofia come dato culturale (insieme di un pensiero consegnato in una tradizione di testi – per cui se ne può dare un "insegnamento" in senso stretto, perché essa è intesa come contenuto cognitivo), oppure se si pensa che la filosofia è una attività, un esercizio del pensiero (e allora si tratta di educare alla pratica filosofica, al filosofare). Il problema delle "tecniche" si pone a monte di una possibile scelta fra queste due diverse opzioni epistemologiche. *In primis* perché ciascuna di esse è segnata al suo interno, e inevitabilmente, da tecniche. Ma, in secondo luogo, perché tale questione è intrecciata con il classico problema di qualsiasi "metodo didattico" (e a scuola non se ne può proprio fare a meno). Ci si deve interrogare su ciò che si vuol "trasmettere" (o sulle abilità che si devono far acquisire o si debbono addestrare), ci si deve chiedere quale sia il fine che si vuol raggiungere, quali gli obiettivi, chi sia colui che "trasmette", chi colui che "riceve" e in che modo convenga procedere. E se si tratta di far compiere una esperienza, "confilosofare", credo sia chiaro che ugualmente non ci possiamo porre al riparo da questi problemi.

Mi sembra che le prospettive che ci troviamo di fronte delineino un duplice percorso, da praticare in modo integrato, pur nella "dialettica" esistente fra i due "rami", fra le due "direzioni".

A) Da una parte, il percorso identificato dall'esigenza ineludibile di "immersione" nel pensiero tecnico e tecnologico, e dalla necessità di acquisire una "padronanza" dei suoi "congegni" e "meccanismi". Così, prima di tutto, gli insegnanti di filosofia debbono lasciarsi interrogare dall'esigenza di "razionalizzare le pratiche", ossia dal problema tecnico: e debbono chiedersi, con spirito di ricerca aperto e problematico, quali siano i dispositivi orientati a condizionare le interazioni formative, in modo tale da favorire la probabilità del prodursi di determinati eventi auspicati rispetto ad altri. Non possiamo sottrarci all'esigenza di cercare "norme e regole", per quanto aperte e flessibili, a un "dominio di per se caotico di possibilità" come può essere quello che si crea in una classe in cui si avvia un corso di filosofia. Ogni pratica come la programmazione, la valutazione, o anche solo "dare un voto", rappresenta un "abito tecnologico" orientato, con le sue caratteristiche. Quale sarà la consapevolezza, la "padronanza", la capacità di disporre o non disporre, che l'insegnante deve avere? Lo stesso si può ovviamente chiedere per quanto riguarda le competenze nell'uso dell'elaboratore e dei nuovi media.

B) Dall'altra, muovere invece secondo lo spirito della filosofia (quello indicato da Heidegger, nel saggio citato). Questa seconda prospettiva consiste nel porre la questione della tecnica nel filosofare in modo da comprenderne il senso. Oltre che "perseguire e impiegare soltanto ciò che si disvela nell'impiegare", come afferma Heidegger, è opportuno orientarsi a interrogarci sull'essenza della tecnica, che vuol dire (in termini non heideggeriani), portare l'uomo che vive nella tecnica e nella tecnologia a interrogarsi con radicalità su se stesso come "homo faber" ed homo "technologicus". Non solo abitare il mondo nei modi della tecnica e della tecnologia, ma "criticare criticamente questo abitare".

Occorre infatti sempre tener ben presente che la prospettiva filosofica si pone il compito di pensare la tecnica non solo come strumento, ma di cogliere il problema di "condurre l'uomo nel giusto rapporto con la tecnica"¹⁰. Occuparsi delle tecniche non sminuisce né impoverisce la pratica filosofica (si potrebbe declinare una pletora di esempi dalla tradizione della pratica filosofica stessa nel passato). Certo che nessun metodo può essere appreso, né può darsi separatamente dall'esercizio della pratica in cui esso si dispiega: ma questo non toglie che in ogni pratica ci sia un "momento" tecnico, dato non tanto dal sapere fine a se stesso, bensì dal "saper fare". E, se la filosofia non si identifica né con un contenuto cognitivo (un "saper cosa"), né con un "saper

¹⁰ La filosofia, se è vero che nasce con l'iconoclastia, dovrà anche evitare, giustamente, di cadere in una "religione della tecnica", di abbandonarsi al "paradigma pseudorazionale" secondo cui «la scienza e la tecnica prendono su di sé e realizzano il compimento dello sviluppo umano», E. Morin - A.B. Kern, *Terra-Patria*, Milano, Cortina, 1994, p.92.

fare” non si vede dove essa possa “prender corpo”. Interrogare radicale che mette in discussione ogni pratica? Di nuovo, anche questa è una pratica, segnata dalla sua tecnica. “Far essere”? Comunque serve “addestramento”, una pratica, un “esercizio”.

Per la ricerca filosofica anche la vita in classe è un territorio da esplorare senza precomprensioni. Ogni cosa può essere messa in discussione, e deve di necessità essere posta sotto il “riflettore” della problematizzazione. Così non posso lasciar da parte le questioni legate alle tecniche ed alle tecnologie didattico-formative¹¹. Come docente, debbo sapermi interrogare e debbo quindi problematizzare gli strumenti che adotto nella pratica didattica¹². Nulla è scontato o scontabile: non il contesto fisico definito in cui avviene l’interazione (l’aula, la cattedra, i banchi, la disposizione fisica di chi interagisce nella pratica); non il contesto “nascosto” ossia le aspettative di ruolo, i dispositivi fisici e simbolici che si pongono in gioco nelle interazioni; così, infine, anche sui dispositivi “tecnodidattici” (i diversi modelli di lezione)¹³. E lo stesso vale per quanto riguarda la elaborazione di “progetti” dei percorsi che possano diventare significativi e siano legittimabili dal punto di vista cognitivo scientifico; e infine si può porre in questione il progetto stesso degli impianti educativi, degli edifici e degli ambienti e spazi.

Il docente è quindi interpellato in prima persona sulla questione della ricerca del miglior modo attraverso il quale si debbono condurre le concrete attività dei concreti esseri umani che interagiscono in classe, per conseguire un dato fine. Questo è appunto l’interrogativo tecnico e tecnologico. Si tratta di chiedersi cosa assicura o fornisce le maggiori probabilità di efficacia (qualità e quantità degli obiettivi raggiunti) ed efficienza (miglior rapporto costi/benefici, miglior risultato col minor dispendio di energie) rispetto ai propri scopi ed obiettivi. La didattica filosofica esercita la sua ricerca, senza snaturare le esigenze della pratica filosofica stessa, riflettendo “sopra” le tecniche, elaborando una consapevolezza dell’operare tecnico come momento ineludibile dell’azione umana. E quand’anche si decidesse deliberatamente per scelte non “economiche” in termini di efficienza, penso che non si possa lo stesso rinunciare a identificare un fine e degli obiettivi, e che quindi il criterio dell’ “efficacia” sia in ogni caso pertinente e ineludibile.

È chiaro che le tecniche e le tecnologie mostrano una duplice faccia, come una medaglia: da una parte esse debbono poter essere analizzabili, scomponibili, secondo modelli descrivibili formalmente; dall’altra, qualsiasi insegnante sa che l’interazione formativa è un sistema complesso, che sfugge a qualsiasi possibile riduzione ad una logica “assemblativa”, e che quindi ogni pratica è “contaminata” e non potrà essere né descritta conclusivamente né programmata senza che si producano eventi aleatori o indesiderabili.

Nonostante questo, non credo sia negabile che un indice di professionalità del docente (ivi compreso quello di filosofia) debba essere anche indicato dalle abilità e capacità di produzione di materiali e di media didattici, e dalla gestione e conduzione delle dinamiche comunicative in classe, così come dalla progettazione didattica e formativa, dalla valutazione e dallo sviluppo ed implementazione di nuovi ambienti formativi e di nuovi modelli educativi. La peculiarità e l’originalità della disciplina filosofica non fanno sì che l’insegnante di filosofia possa sottrarsi a questa esigenza di competenza comunicativa e pedagogica. E se è vero che la filosofia non può essere *ridotta* a metodo, è altresì vero che essa si può costruire *solo* grazie ad un *addestramento* ed all’*esercizio*.

2. Il punto di vista “esterno”: la società dell’informazione e il rinnovato bisogno della filosofia

L’ “information Technology” dagli anni Sessanta ad oggi si è sviluppata in una vera e propria rivoluzione attraverso varie fasi, dal tempo degli «elaboratori centrali, dei *mainframe*, il cui paradigma di riferimento sono le istituzioni e le organizzazioni. La seconda ondata è quella che è caratterizzata dal *personal computer*, che è degli anni Ottanta; e il paradigma di riferimento a questo punto diventano gli individui, sia gli individui all’interno delle aziende, che progressivamente vengono collegati da ponti che sono le reti locali, sia gli individui all’interno delle loro case, alla fine degli anni Ottanta. Il periodo attuale è il periodo che è segnato dall’ascesa delle *autostrade digitali*, ovvero dalla connessione, in un’unica infrastruttura a livello mondiale, di tutte quelle isole di cui abbiamo appena parlato. Questa condizione attuale è appunto

¹¹ È del tutto illuminante una espressione sintetica di Kierkegaard (*La dialettica della comunicazione etica ed etico-religiosa*, cit., p. 399), che si chiede «se la cattedra sia la situazione adeguata» per la comunicazione etica. Noi potremmo porci la stessa domanda anche riferendoci alla filosofia intesa come interrogare (σκήσις e ζήτησις).

¹² Dagli armadi ai materiali strutturati e non, ai media tradizionali (oralità, scrittura), ai “mass media” (radio, TV, stampa), i “self-media” (registratori, macchine fotografiche, videoregistratori), fino ai nuovi media (PC, teleguida).

¹³ V. sotto, § 4.6.

quella che consentirà il passaggio alla quarta ondata, cioè al periodo della costruzione della vera e propria società dell'informazione, caratterizzata dalla centralità di un contenuto completamente digitalizzato e totalmente convergente»¹⁴.

Il futuro è in realtà abbastanza incerto. Com'è ovvio, ci troviamo di fronte ad opposte prospettive: da una parte si situa, in primo luogo, lo scontro fra gli ottimisti (come ad esempio Nicholas Negroponte, fondatore del MediaLab del Massachusetts Institute of Technology) ed i pessimisti (come ad esempio lo scrittore di *fiction* Gibson, o Cliff Stoll)¹⁵.

In secondo luogo, sono in discussione gli assetti stessi dei futuri scenari, ed anche qui si scontrano due posizioni opposte: quella di Bill Gates (fondatore della enorme multinazionale Microsoft), che sostiene che il futuro vedrà «la centralità del personal computer [...] - un personal computer sempre più potente e intelligente, con capacità di prestazioni sempre più elevate» e quella di Harry Harrison (presidente della Oracle), «che afferma provocatoriamente che il PC è un oggetto ridicolo [...] perché diventa sempre più potente, più potente di un *mainframe* di qualche anno fa, e quindi sempre più complesso da gestire», e ritiene che in futuro lo sviluppo si concentrerà sempre di più sulla rete e sull'implementazione della sua «intelligenza»¹⁶.

Non è certo del resto che il futuro della società dell'informazione debba sorgere unicamente dall'evoluzione delle potenzialità tecnologiche dei mezzi. Quello che accadrà dipenderà altrettanto direttamente dal contesto sociale ed economico.

Non è però il luogo questo ove approfondire l'analisi di questo contesto tecnologico, sociale ed economico, ed è evidente a tutti che i problemi che si pongono sono seri e preoccupanti¹⁷. Nella società in cui il bene primario sarà «l'oro digitale» dell'informazione, ad esempio, si potranno delineare nuove sacche di povertà (quelle degli «information poor»)¹⁸, così come è pensabile che lo sviluppo delle nuove tecnologie e dei nuovi mezzi non porti vantaggi indiscriminatamente a tutti, in quanto «i modi di sviluppo di questi mezzi rischiano invece che di ridurre gli squilibri sociali e territoriali, di accrescerli»¹⁹.

Quello che è importante è osservare che è proprio la rivoluzione in atto nei sistemi di informazione e comunicazione, dalla quale siamo coinvolti, che spinge a ripensare le pratiche delle trasmissioni delle informazioni, della trasmissione dei saperi, della comunicazione, delle interazioni e relazioni umane trasformate da questo stesso processo.

2.1. Ci si può sottrarre all' "immersione" nei nuovi media?

Sembra di no. Le innovazioni, i cambiamenti epocali delle tecnologie comunicative e dei nuovi media sono sotto gli occhi di tutti. Si parla della «rivoluzione digitale», dei nuovi scenari nel mondo delle telecomunicazioni, si va parlando sempre più della futura «società dell'informazione», basata sulle nuove tecnologie comunicative, i nuovi media, le reti per la comunicazione e per la fornitura di servizi.

Di fronte all'enorme sviluppo della tecnologia dei media si notano, come si è detto, sia aperture entusiastiche ed irriflesse che chiusure apocalittiche. Una misura di buon senso, di fronte a queste drastiche alternative, ci invita alla cautela nelle prese di posizione. È legittimo infatti dubitare, da una parte, che dallo sviluppo e diffusione delle tecnologie derivi *spontaneamente* una crescita culturale e di pensiero. Così come, d'altra parte, è ragionevole riconoscere che non si potrà far molto per impedire lo sviluppo e la diffusione dei nuovi strumenti di comunicazione multimediale e telematica.

2.2. Le paure e le resistenze

«L'introduzione nella società dei nuovi mezzi e delle nuove tecnologie è qualcosa che prende forma in tempi assai lenti, e in base all'uso sociale, e non in base a quanto i tecnologi hanno pensato per quei mezzi. Per quanto riguarda, quindi, le evoluzioni traumatiche di cui i nuovi mezzi sarebbero portatori, credo si debba

¹⁴ *Passato, presente e futuro della società dell'informazione*, intervista a Roberto Masiero, <http://www.mediamente.rai.it/home/biblioteca/intervis/m/masiero.htm>, domanda 1.

¹⁵ *La rivoluzione digitale*, intervista a Negroponte in <http://www.mediamente.rai.it/home/biblioteca/intervis/n/negrop02.htm>, domanda 8. V. anche Luciano Floridi, *Internet*, Milano, Il Saggiatore, 1997, p.24-5.

¹⁶ R. Masiero, *Passato, presente e futuro della società dell'informazione*, cit., domande 2 e 3.

¹⁷ Si v. a proposito, le stimolanti analisi di Luciano Floridi, *Internet*, Milano, Il Saggiatore, 1997, e Idem, *L'estensione dell'intelligenza*, Roma, Armando, 1996, nonché il recente e altrettanto stimolante Gregory J. E. Rawlins, *Le seduzioni del computer*, Bologna, Il Mulino, 1997: questi scritti considerano attentamente anche le conseguenze sociali e psicologiche «di questa spirale inarrestabile di innovazioni».

¹⁸ L. Floridi, *Internet*, cit., pp.73-81.

¹⁹ *Condizioni di base per l'affermazione dei nuovi media*, intervista a Giuseppe Richeri, in <http://www.mediamente.rai.it/home/biblioteca/intervis/r/richer02.htm>, domanda 4: *I rischi dei nuovi media*.

procedere con molta cautela, perché le trasformazioni sono molto più lente e l'inerzia al cambiamento è assai più potente di quanto non si pensi»²⁰.

È assai facile incontrare anche fra gli insegnanti di filosofia (o di discipline umanistiche in genere) dubbi ed incertezze sulle nuove tecnologie della comunicazione, e sui nuovi media.

L'obiezione fondamentale si può esprimere in una domanda: cosa sappiamo, realmente, di quello che succede nella mente di chi fa uso delle nuove macchine? Per quanto riguarda la filosofia, si aggiunge la chiara comprensione da un lato che le tecnologie comunicative adottate dalla filosofia nel passato le sono state consustanziali (ossia che la filosofia non esisterebbe senza le tecnologie della parola orale, di quella scritta, della stampa), dall'altra, dal timore che modificandosi le pratiche comunicative, si perda qualcosa di quello che in passato è stata la filosofia ed il filosofare.

Si invita così alla prudenza, alla massima cautela, ad evitare enfasi e trionfalismi.

Molti hanno avuto modo di osservare che una simile reazione si è verificata nel momento del passaggio dalla oralità alla scrittura, così anche nell'ulteriore trascendimento prodottosi con la "rivoluzione inavvertita" della stampa²¹.

In realtà, le paure, le cautele critiche, le osservazioni dubbiose e pessimistiche sono sollevate proprio dalla diffusione di questi mezzi, e, molto spesso, proprio dall'avvio del loro utilizzo. In sostanza, prendendo atto di questi cambiamenti, sperimentandone *in primis* le conseguenze, si attiva la riflessione critica che permette positivamente di distanziarsi dal processo in corso, e quindi di comprenderlo meglio, senza esserne infatuati e pensando con radicalità alle conseguenze umane e sociali di questa trasformazione. «La scrittura, la stampa, i computer sono tutti mezzi per tecnologizzare la parola. Una volta che ciò è avvenuto, non c'è modo efficace per criticare quel che la tecnologia ne ha fatto senza l'ausilio della più alta tecnologia disponibile. Inoltre, la nuova tecnologia non è solo un veicolo per la critica, in realtà, essa stessa ha fatto nascere quella critica»²².

Così, è il caso di ribadire che la minaccia vera non viene dalla tecnica²³. Viene, probabilmente, dalla riduzione di ogni pensiero e di ogni pratica alla tecnica "personalizzata", senza il recupero di altre "tecniche", più personali e capaci di permettere all'uomo una sua autenticità. Il rischio, il pericolo, è l'"idolatria" della tecnica dei tecnici, e la dimenticanza del fatto che «ci sono tecniche logiche, tecniche artistiche, tecniche giuridiche, tecniche etiche ed ascetiche, oltre alle tecniche di quelli che oggi si chiamano per antonomasia "i tecnici", cioè gli ingegneri, i costruttori, gli operai specializzati, ecc.»²⁴.

È inoltre chiaro che proprio la riflessione critica esercitata nel territorio della filosofia può sviluppare una adeguata consapevolezza dei rischi e delle possibili conseguenze negative di ogni pratica e di ogni tecnica. Così, ad es., in *Dialettica dell'illuminismo*, Horkheimer e Adorno ci hanno messo in guardia dal pericolo dell'"isolamento per comunicazione"²⁵. Oppure già Kierkegaard, in quel poco noto saggio, già citato, scrisse con lucidità dei mali della società dell'informazione²⁶. Per non dire di riflessioni filosofiche ancora più fondanti, quali ad es. quella sul rapporto mezzi-fine²⁷.

²⁰ *Condizioni di base per l'affermazione dei nuovi media*, cit., domanda 1.

²¹ Cfr W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, cit., pp. 120-22.

²² W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p.121.

²³ Lo notava già M. Heidegger, in *La questione della tecnica*, in *Saggi e discorsi*, Milano, Mursia, 1976, p.21.

²⁴ Augusto Guzzo, *L'uomo, la macchina, la tecnica*, in *L'uomo e la macchina*, Atti del XXI Congresso Nazionale di Filosofia, Pisa, 22-25 aprile 1967, vol. I, *Relazioni*, Torino, Edizioni di «Filosofia», 1967, p.23.

Sulla necessità di non "idolatrare" la tecnocrazia, v. anche E. Morin - A.B. Kern, *Terra-Patria*, cit.

²⁵ Max Horkheimer - Theodor W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1966, p.239 segg.

²⁶ «Che affaccendarsi! Che confusione, come in un terremoto! Giovani, quasi ancor bambini, hanno conoscenza come tutto è fallace, e che non conta nulla essere un uomo! Che si tratta di accodarsi alla generazione, di seguire le esigenze del tempo che però sono continuamente fluttuanti! Così fermenta e ribolle la vita della generazione, senza soste, benché tutto sia vortice, si sente lo squillo della carica, il rintocco della campana, che significa il Singolo ora, ora in questo secondo, si scansa: scaccia tutto da te, la riflessione, la tranquilla meditazione, il pensiero riposante dell'eternità, altrimenti arrivi troppo tardi così che non arrivi con la spedizione della generazione che proprio ora sta passando. Ed allora? allora, quale orrore! Quale orrore, ahimé! E dire che tutto è calcolato per alimentare la confusione, questa disgraziata fretta di caccia selvaggia. I mezzi di comunicazione diventano sempre più progrediti, si stampa sempre più in fretta, con una fretta incredibile. Le comunicazioni diventano sempre più attive e sempre più confuse. E se qualcuno ora in nome sia della primitività come di Dio, si pronunciasse contro, guai a lui! Come il Singolo è afferrato dal vortice dell'impazienza per farsi subito intendere, così la generazione è ambiziosa di voler subito intendere il Singolo. Ecco, questo lo dà la disonestà. Scompaiono i concetti, la lingua diventa confusa, ci si combatte gli uni gli altri a destra e a sinistra; condizioni più felici non ci potrebbero mai essere per tutti i chiacchieroni perché la confusione generale nasconde il loro equilibrio mentale (quanto essi son confusi!). È l'età d'oro dei chiacchieroni». S. A. Kierkegaard, *La dialettica...*, cit., pp.394-95.

²⁷ V. il bel saggio di Giuliano Pontara, *Se il fine giustifichi i mezzi*, Bologna, Il Mulino, 1974.

Detto questo, è altresì da ribadire che «in un momento in cui il mondo cambia a velocità sempre più sostenuta, è da incoscienti rifugiarsi nella propria torre d'avorio, dove si interloquisce solo con altri colleghi»²⁸. Ed inoltre, sembra anche a me che sia «opportuno sgombrare una volta per tutte il campo dagli scenari apocalittici, dal catastrofismo paralizzante», per rendersi disponibili ad identificare i rischi ed i problemi connessi all'impiego delle nuove tecnologie in modo da poterli affrontare consapevolmente, ma anche per sviluppare appieno le nuove opportunità di sviluppo della coscienza, delle capacità espressive e della comunicazione umana, per sperimentare nuovi territori nello sviluppo del pensiero. «Urge un cambiamento concettuale nella riflessione educativa sulle tecnologie (o sui media), un'assunzione netta, a 360 gradi dei media, nelle loro potenzialità più ampie», dalla multimedialità all'intelligenza collettiva ed al pensare collaborativo in rete. «I media vanno valorizzati in quanto strumenti attivi, supporti interni per l'elaborazione - strutturazione delle conoscenze e per la comunicazione interpersonale»²⁹

2.3. Cosa cambia nel mondo della comunicazione (tecnologie e nuovi media)

Non è tanto l'aspetto dell'incremento quantitativo delle possibilità di informazione e di apprendimento la vera questione (anche se si possono delineare ovviamente, problemi sociali: "information rich - information poor"; sperequazioni nella rete; problemi di ridondanza di informazione, ecc.)

Senza voler né poter descrivere esaurientemente tutti i cambiamenti in corso, né tantomeno entrare in merito ai complessi problemi sollevati da questi fenomeni in atto, mi soffermerò qui brevemente su tre aspetti di questo nuovo universo dei media, considerati unanimemente come i principali aspetti del nuovo assetto dei sistemi di comunicazione sociale. Si tratta della questione dell'interattività, della multimedialità, e della telematica.

Interattività. Su tale questione intendo qui affermare solo un punto: in base alla mia esperienza, ed alla luce delle mie valutazioni (che sono date, giocoforza, da esigenze "educative"), l'interattività dei media, in genere (e dei nuovi media in specifico) non deve essere considerata solo in prospettiva del rapporto uomo-medium³⁰, bensì anche in relazione dell'apertura o chiusura del *medium* stesso nei confronti di altri *media*, e, più ancora, come variabile solo relativa rispetto all'interazione personale, intellettuale, emotiva ed esistenziale, che interviene fra i partecipanti all'azione educativa. I nuovi media possono costituire certamente un nuovo, stimolante ambiente per l'apprendimento e per l'interazione educativa, ma processi di questo genere sono comunque più complessi, e coinvolgono, oltre all'ambiente, anche gli attori protagonisti dell'azione. Di fatto, la principale differenza che si instaura fra i due diversi modi di intendere il paradigma dell'interattività è che nella seconda (quella che privilegia) non si tratta più di fare "economia" di tempo: al contrario, la questione è proprio che il tempo dei processi educativi si dilata, si espande, e pone problemi precisi per le agenzie educative che intendono muoversi su questi binari.

Del resto, se ci riflettiamo bene, si fa un gran parlare di interattività, quasi ad esaltare i poteri taumaturgici o catartici dei nuovi mezzi di comunicazione, ma in realtà si dovrebbe ben tenere presente che cosa si intende con questo termine, che risulta abbastanza ambiguo e spesso viene usato senza adeguata definizione³¹. Così si scoprirebbe che, se è magari esagerato parlare di un vero e proprio "inganno" dell'interattività³², non siamo però di tanto lontani da un rischio simile. L'interattività dei nuovi media si rivela infatti più presunta che reale. Se definiamo questo termine adeguatamente scopriamo che si tratta di identificare e descrivere quello che gli elaboratori (o i mezzi di comunicazione in genere) possono fare nell'*imitare* le funzioni della comunicazione interpersonale. Interattività sarebbe infatti «l'imitazione dell'interazione da parte di un sistema meccanico o elettronico che contempra come suo scopo principale o collaterale anche la funzione di comunicazione con un utente (o fra utenti)»³³. L'interattività sarebbe la prestazione consentita da un dispositivo artificiale capace di "simulare interazioni comunicative". Ma non è tutto: scopriamo anche che «ci sono motivi per sostenere che non esiste ancora nessun sistema realmente interattivo ad eccezione dei *pace maker* e dei defibrillatori cardiaci; per il resto sono i simulatori di volo che soprattutto si avvicinano ai modelli

²⁸ L. Floridi, *Internet*, cit., p.10-11.

²⁹ Antonio Calvani, *Iperscuola. Tecnologia e futuro dell'educazione*, Padova, Muzzio, 1994, p.153.

³⁰ Da questo punto di vista, molto spesso, nel confronto fra vecchi e nuovi media (ad es. ipertesti, ipermedia, videotel, sistemi telematici) i primi si dice che si mostrano carenti dal punto di vista dell' "interattività": v. la tabella comparativa proposta da Marino Cavallo, *Formazione e nuove tecnologie*, Bologna, CLUEB, 1993, p.140.

³¹ E questo vale anche per altri neologismi utilizzati nel campo semantico relativo ai nuovi media.

³² Cfr quanto sostiene Renato Parascandolo (progettista e direttore esecutivo dell'EMSF), nell'intervista // *paradosso multimediale e l'inganno interattivo*, pubblicata nella "Biblioteca digitale" di Mediamente, all'URL <http://194.183.2.229/home/biblioteca/interviste>

³³ Gianfranco Bettetini - Fausto Colombo, *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1993, p.15.

teorici»³⁴. E veniamo così a renderci conto che la nozione “forte” di interattività può essere, come ho detto sopra, solo quella relativa alle interazioni interpersonali dirette, ed ai processi comunicativi fra persone, piuttosto che alle interazioni uomo-macchina. Si può parlare infatti di interazione comunicativa in senso stretto (e quindi di “interattività”) se e solo se si soddisfano i seguenti criteri: a) apertura e pluridirezionalità dello scambio; b) invertibilità dei ruoli tra emittente e destinatario; c) attenzione al *feed-back* ed agli effetti dell’azione comunicativa; d) condizione paritetica nel processo comunicativo dei partecipanti al processo stesso³⁵.

Che dire poi della “multimedialità”? “Multimediale”, vocabolo derivato dall’espressione “multi-media”, presa da identica locuzione inglese, è un termine già segnato da un uso tanto frequente quanto incerto e flessibile³⁶. Grosso modo, si possono individuare almeno due diversi significati di questo neologismo: in senso lato, si intende con “multimedialità” il semplice concorso, in un processo di comunicazione, di strumenti di trasmissione ed elaborazione di scritti, suoni e immagini, veicolati da vari e diversi dispositivi di elaborazione di informazioni. In senso stretto, invece, si può dire che questo termine indica le capacità di *un medesimo strumento* il quale permette, mediante un unico e identico sistema di elaborazione di informazioni (quello digitale) di trattare ed elaborare diversi tipi di codici. Questo significato più restrittivo è stato veicolato da taluni con l’espressione alternativa “ipermedialità”, più corretta, ad indicare appunto la radicale trasformazione del media stesso che, in un certo senso, è “potenziato”, reso più che un semplice media, in quanto concentra possibilità di veicolare messaggi e contenuti che sono per loro natura assai diversi tra loro proprio nel codice espressivo del messaggio stesso. L’ipermedialità, su cui si concentra maggiormente l’attenzione del pubblico, è una nozione “ristretta” e “centripeta” della multimedialità: essa infatti prevede la convergenza su di un unico supporto di prodotti provenienti da molti e diversi media (televisione, videoregistratore, macchina per scrivere, fotografia, cinema, giradischi, ecc.), e, paradossalmente, è un solo e unico media (il CD-ROM e l’elaboratore elettronico che lo “legge”) a permettere la riproduzione dei diversi codici comunicativi specifici dei media originari³⁷.

La difficoltà, forse l’impossibilità, nel definire in un modo univoco o specifico il concetto di “multimedialità” è anche dovuta a questo sovrapporsi delle innovazioni tecnologiche, ed alla complessità delle inedite interazioni tra media che esse permettono³⁸. Ad esempio, la multimedialità nel primo senso — che esiste dalle origini della nostra specie, ed è connaturata alle attività complessive del pensiero stesso³⁹ — è resa più pregnante dalle nuove possibilità offerte dalle telecomunicazioni. La comunicazione interpersonale a distanza è stata potenziata oggi, grazie alla telematica, permettendo di interagire attraverso questi media secondo modalità inedite (forse un po’ più vicine alla comunicazione interpersonale diretta), che pongono pertanto in discussione la convergenza stessa dei mezzi grazie al supporto delle tecnologie digitali.

Se la parola “multimediale” si è rivelata ambigua, va però detto che un punto fermo, dal punto di vista teorico, è acquisito, ed è il seguente: “multimedialità” non va intesa come unione estemporanea e semplice giustapposizione di materiali comunicativi di provenienza disparata. Di fronte a questa polisemia del termine, può essere assai interessante la proposta di trovare un significato più “allargato” di multimedialità, di sperimentare in una direzione non convergente con le tendenze dell’industria informatica e delle imprese editoriali e televisive. Questa proposta è stata avanzata dalla RAI ed implementata con l’esperienza ormai decennale dell’Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche⁴⁰.

³⁴ Calvani, *Manuale di tecnologie dell’educazione*, Pisa, ETS, 1995, p.75.

³⁵ *Ibidem*, p.73.

³⁶ È già entrata nel *Vocabolario della lingua italiana* dell’Istituto dell’Enciclopedia Treccani, dove, s.v., si dice «forma di comunicazione che utilizza e integra tecniche e strumenti diversi, quali proiezioni di filmati e diapositive, riproduzione di suoni e immagini registrate su supporti magnetici, elaborazione elettronica di informazioni, ecc».

³⁷ Renato Parascandolo, *Il paradosso multimediale e l’inganno interattivo*, cit.

³⁸ V. Anche Luciano Rosso, *Per una tipologia dei prodotti multimediali*, in Antonio Calvani (cur.), *Multimedialità nella scuola*, Roma, Garamond, 1996, pp.30-59; e Gianfranco Bettetini - Fausto Colombo, *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1993.

³⁹ «Pensare significa proiettare sullo schermo della mente immagini, ricordi, nomi, segni, i quali sono tutti espressioni, differenti ma connesse, di un qualcosa che viene definito pensiero»: Giuliano Minichello, *Apprendere con le nuove tecnologie*, in «Nuova Secondaria», a. XV, n.4, 15 dicembre 1997, p.39. Se la multimedialità è dimensione essenziale del pensare, lo è anche quindi, giocoforza, nel processo di apprendimento.

⁴⁰ Da qui in avanti mi riferirò ad essa con la sigla EMSF. È possibile ottenere informazioni di prima mano, nonché costantemente aggiornate sullo stato del progetto, al sito internet dell’EMSF stessa all’indirizzo: <http://www.emsf.rai.it>. A titolo di presentazione e come esemplificazione di una prima valutazione critica del progetto stesso, si possono vedere le pagine di *Filosofia e Informatica. Atti del Primo incontro sulla applicazioni informatiche e multimediali nelle discipline filosofiche*, a cura di Luciano Floridi, SFI/IISF/Paravia,

L'EMSF infatti rappresenta un'idea di multimedialità intesa come «progettazione di un'opera realizzata contemporaneamente in più versioni ciascuna delle quali rispondenti alle caratteristiche formali ed espressive dei singoli media». Si tratta di una nozione "letterale" di multimedialità: si tratta infatti di «produrre un'opera per multi-media». La produzione multimediale intesa in questo senso è "centrifuga" «da una sola materia prima si irradiano tanti differenti prodotti ciascuno destinato ad un *medium* diverso e complementari l'uno all'altro»⁴¹: esattamente l'inverso di quanto accade con l'elaboratore elettronico, che è il centro verso cui tutte le diverse macchine per comunicare fanno convergere, grazie alla tecnologia digitale, i loro dati. Della "società dell'informazione" futura la "rete globale", la "ragnatela mondiale" è certo un elemento portante. Essa rappresenta la globalizzazione delle comunicazioni, come percorso inedito della civilizzazione umana. La diffusione di Internet ha costituito infatti a terza fase della "rivoluzione" digitale (dopo l'età dei grandi elaboratori centrali e quella della diffusione dei "personal computer"), e la sua caratteristica è derivata dalla fusione delle potenzialità dell'elaboratore elettronico con le possibilità di trasmissione di dati per via telematica grazie alle nuove tecnologie delle fibre ottiche. Non c'è spazio adeguato qui per una analisi dettagliata della natura complessa, a tre dimensioni, della rete globale⁴²; ma è certo che si pongono nuovi problemi, di enorme interesse, quali la nuova natura di "merce" di quel "bene immateriale" che è l'informazione, e quindi le connessioni fra sviluppo della rete e nuove forme dell'economia e del mercato, così come sui possibili scenari di quel mondo futuro che comunicherà attraverso questi nuovi sistemi⁴³. Per riassumere: siamo di fronte ad una svolta epocale nella storia della comunicazione umana⁴⁴: la "questione multimediale", con la sua ambivalenza e polisemia, si propone come un terreno fertile ma complesso, in cui è bene evitare di prendere posizioni restrittive o aprioristiche. Si incontrano definizioni diverse del termine "multimedia" e suoi derivati. Abbiamo visto come in taluni casi è meglio utilizzare vocaboli più specifici ed appropriati (ad es., per quanto riguarda la "multimedialità" elaborata con il calcolatore elettronico, è meglio parlare di "ipermedialità"). La necessità di prestare attenzione a questa polisemia è utile anche per evitare ingenuità, o veri e propri inganni, e ci ricorda che è opportuno analizzare con attenzione i prodotti di cui si parla, i loro paradigmi comunicativi e di fruizione: perché anche troppo spesso si fa passare per "multimediale" tutto e il contrario di tutto⁴⁵. La "questione telematica" e infine la "questione della realtà virtuale" sono altrettanti nodi problematici di questa svolta epocale⁴⁶.

2.4. Cosa cambia nella produzione dei testi e negli assetti noetici e cognitivi dei saperi. Nuovi compiti per la scuola.

Senza dubbio ci si rende conto sempre più esplicitamente che ipertesti, ipermedia, oggetti virtuali «chiedono alla mente di muoversi secondo strategie nuove»⁴⁷, e che quindi non è sufficiente solamente chiedere a chi ne deve far uso una competenza funzionale nell'utilizzo di questi strumenti, ma anche una competenza "metacognitiva", "metanoetica". Non basta una conoscenza informatica, né tantomeno l'acquisizione di una dimestichezza con elaboratori e nuovi media. Occorre acquisire consapevolezza delle modalità di pensiero, di apprendimento e di comunicazione che sono rese da essi possibili. Si modificano infatti, a seconda delle diverse tecniche di comunicazione adottate, le nostre funzioni rappresentative, quelle comunicative e quelle conoscitive, così come le nostre procedure di apprendimento. La variazione dei processi cognitivi si riflette infatti sulle modalità di apprendimento delle conoscenze stesse, sul loro accrescimento, sulla loro messa a punto e sulla loro ristrutturazione.

La sfida della cultura del nostro tempo è quella, credo, che ci spinge a riscoprire, da un punto di vista olistico, la cultura stessa come un tutto, un testo unitario, in cui le integrazioni fra i codici sono auspiccate,

Torino, 1996, in particolare, nella II parte (*La didattica elettronica*), gli interventi di L. Rossetti; R. Parascandolo. Si v. anche l'intervista a Renato Parascandolo, *Il paradosso multimediale ... cit.*

⁴¹ Renato Parascandolo, *o.p cit.*, domanda 7.

⁴² L. Floridi, *Internet*, pp.14-25.

⁴³ Pe run'attenta analisi critica ed un tentativo (riuscito) di saggio di "filosofia dell'informatica", *Ibidem*, pp. 37-111, ma anche *L'estensione dell'intelligenza*, Roma, Armando, 1996.

⁴⁴ Ho esposto alcune osservazioni sul "trascendimento evolutivo" cui siamo di fronte nei §§ 1-3 di *Didattica della filosofia e multimedialità*, in «Orientamenti Pedagogici», a. XLIV, n. 2 (260), marzo-aprile 1997, pp. 429-439.

⁴⁵ Lo stesso, come ho detto sopra, vale per "interattivo" e "interattività": altri termini usati ed abusati, vere e proprie parole-feticcio dei nostri tempi.

⁴⁶ V. Claude Cadoz, *La realtà virtuale*, Milano, Il Saggiatore, 1995, e Jean Gabriel Ganascia, *L'intelligenza artificiale*, Milano, Il Saggiatore, 1996.

⁴⁷ G. Minichello, *Apprendere con le nuove tecnologie*, cit., p.39.

ricercate, facilitate, alla ricerca di una nuova e superiore sintesi, o, comunque, certamente, un nuovo paradigma comunicativo, aperto ed *intersemiotico*. E la scuola si riavvicinerebbe alla società ed alla cultura del nostro tempo non solo ripetendo che il nostro futuro è alle nostre spalle, ma anche e piuttosto riorganizzandosi in un "laboratorio *intersemiotico*", capace di far rivolgere le nuove generazioni verso una rinnovata esplorazione della realtà. Esso potrebbe offrire le possibilità di elaborare e tradurre medesimi contenuti in diversi sistemi semiotici, in simbiosi l'uno con l'altro, secondo una linea d'apertura ed integrazione, piuttosto che di esclusione e di lontananza. La scuola è così investita da un appello a nuove responsabilità, e la direzione in cui si auspica ci muoviamo è quella che punta tutto sull'uscita dall'ordinamento disciplinare e mira invece ad affrontare la realtà in modo globale⁴⁸.

L'insegnamento dovrebbe permettere agli allievi di «entrare nella forma del discorso, imparare il codice espressivo del linguaggio più diffuso della nostra epoca»⁴⁹.

Ma soprattutto – e questo è lo specifico contributo della filosofia – l'esperienza formativa deve consentire anche all'allievo di sperimentare un distacco dal mezzo, di rielaborare interiormente i messaggi che riceve, di esercitare una raffinata introspezione finalizzata alla scoperta dei paradigmi stessi che stanno alla base di questi modi nuovi e complessi di comunicare, così come interrogarsi sui significati e sul senso dei messaggi stessi.

L'esperienza scolastica deve poter permettere all'allievo di fare esperienza delle pratiche comunicative del nostro tempo in modo approfondito ed olistico, privilegiando però la dimensione intensiva della formazione. Quella che consiste nel "rendersi conto" di ciò che si riceve, nel leggere dentro di noi, per acquisire consapevolezza dei nostri propri "gesti mentali". «Tramite un paradosso che è l'espressione di una verità» afferma ancora De la Garanderie «nel momento in cui io rientro in me stesso per esaminarmi, per interrogarmi sui mezzi che impiego per apprendere e comprendere, o "mi immedesimo" o mi individualizzo al massimo tramite questa domanda, posso aprirmi nel migliore dei modi possibili alla partecipazione dell'intelligenza»⁵⁰.

Parole, suoni e immagini sono linguaggi e forme attraverso cui il pensiero si elabora e prende consistenza: parole, suoni e immagini si incontrano, si intersecano nella nostra esperienza comunicativa. Perché la filosofia non dovrebbe essere in grado di aprirsi ad una comprensione non più e non solo "logocentrica" dei processi di pensiero?⁵¹

2.5. Così, non sappiamo ancora con sufficiente precisione cosa cambierà nel nostro modo di pensare, di conoscere: eppure l'universo dei media e dei nuovi sistemi comunicativi sta già cambiando. Non sappiamo con precisione se e come i nuovi media potranno facilitare i processi di apprendimento, e lo sviluppo delle abilità cognitive e intellettive, così come si crede⁵². Si può decidere di pensarci su, di farne esperienza con l'atteggiamento e lo spirito della critica e dell'interrogare, oppure ci si può anche ritrarre, più o meno inorriditi, e aspettare.

Del resto, per rendersi conto che le prospettive non sono del tutto rosee, basta riflettere su quello che è successo nella scuola italiana nell'epoca della disponibilità di strumenti audiovisivi: in sostanza, si è trattato di un "non uso", o di un evidente sottoutilizzo⁵³.

Infine, è in discussione anche la responsabilità dei filosofi e dei docenti di filosofia nell'attivare e condurre un dialogo autentico con le generazioni presenti e future, immerse in questo contesto comunicativo. Si può comunicare agli uomini del nostro tempo senza il ricorso ai media del nostro tempo? Il ricorso a questi mezzi può rivelarsi, ed a quali condizioni, una risorsa di rinnovamento e di crescita di coscienza per la stessa ricerca filosofica? Questa è la pista di ricerca che si apre dinanzi a noi.

⁴⁸ Alberto Oliverio, *Apprendere nell'era della realtà virtuale*, in «Res», a. VI, n. 11, febbraio 1996, p.7.

⁴⁹ Liliana Cavani, *Cinema: nuovo linguaggio e media*, in «L'informazione bibliografica», n.1, gennaio-marzo 1997, p.13. Un testo di cui consiglio la lettura, perché nella sua stringatezza espone a parer mio l'intero ventaglio dei problemi che anche qui intendo sollevare. V. anche Derrick De Kerkhove, *La mente umana e le nuove tecnologie della comunicazione*, intervista della Biblioteca di MediaMente, all'url: <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/d/dekerckh.htm>, in particolare dom. 6.

⁵⁰ Antoine De la Garanderie, *Profili pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1989, p.192.

⁵¹ Ho abbozzato alcune riflessioni sul tema del "pensiero per immagini" in *Didattica della filosofia e comunicazione multimediale*, in «Comunicazione Filosofica. Rivista Telematica di Ricerca e Didattica Filosofica», n.2, novembre 1997, all'URL: <http://www.getnet.it/sfi>.

⁵² In realtà, nell'area anglosassone si vanno elaborando da un po' di tempo esperienze e riflessioni di questo tipo.

⁵³ Ad una inchiesta degli inizi degli anni '90 risultò che nella scuola italiana si faceva ricorso nella stragrande maggioranza (93,4%) a sussidi didattici tradizionali, e che solo una minima parte faceva ricorso a tecnologie innovative (6,6%). Inoltre, solo il 49,8% degli strumenti veniva utilizzato più di dieci volte l'anno! V. L. Mason - Bianca Maria Varisco, *Mente umana e mente artificiale*, Milano, Angeli, 1990, p.18.

Di fronte a queste specifiche esigenze, il compito di chi ricerca (problematizzare, informare, segnalare) e il compito di chi forma (che, oltre che informare e segnalare, presuppone il comunicare) si dovranno integrare e connettere in modo più complesso di quanto non sia avvenuto in passato, per evitare che i diversi livelli e caratteri delle reciproche responsabilità e dei rispettivi progetti prendano strade divergenti e non comunicanti. In questo contesto, quale potrà essere, e in che cosa si potrà fondare, il rinnovato "bisogno della filosofia"? È già stato notato che, tra le varie funzioni che non potranno essere "spersonalizzate", trasferite in una macchina vicaria e autonoma rispetto all'uomo, si troverà nel futuro anche l'esercizio dell'insegnamento filosofico, inteso come processo di «riunificazione della coscienza individuale attraverso la messa in evidenza di alcuni problemi esistenziali (conoscenza e morale)»⁵⁴. Così, il "laboratorio di autocoscienza", ossia quello dedicato allo spazio delle attività filosofiche, è ritenuto "il più importante di tutti i laboratori". Già Mathieu, nel lontano 1967, aveva modo di osservare che «se per il progressivo svuotarsi di tecniche meno interessanti, l'uomo si rende disponibile per il possesso di altre tecniche personali, più interessanti (quali possono essere, ad es., le tecniche artistiche, e "sportive" in senso lato) la spersonalizzazione della tecnica precedente può considerarsi un beneficio essenziale»⁵⁵. Perché non aggiungere all'elenco delle tecniche interessanti la meditazione, il dialogo socratico, la lettura, e via dicendo? Una grandissima parte delle tecniche di cui è fatta la pratica filosofica può rientrare a pieno titolo entro la sfera di queste attività personali, gratificanti, significative. Mathieu aggiungeva: «E se l'uomo non sapesse trovare per sé sempre nuove funzioni, e funzioni da sviluppare con una tecnica personale, appropriata, per dir così, privatamente, allora veramente la "tecnica", divenuta soggetto anziché strumento, inaridirebbe l'uomo e lo svuoterebbe della sua umanità, senza sostituirla con nulla»⁵⁶. Il bisogno di ritrovarsi, di seguire un percorso capace di portare ciascuno a rendersi conto di sé, a cercare vie attraverso le quali estrinsecarsi personalmente, evitando che la crescita delle tecniche si tramuti in un progressivo svuotamento e de-centramento del soggetto, può essere perseguito anche attraverso l'esercizio del pensiero filosofico⁵⁷.

3. Un punto di vista "olistico"

La direzione in cui sembra orientarsi la messa in atto dai nuovi media sembra indicare, come si è visto, il potenziamento dei media in grado di elaborare ed esprimere informazioni in una forma non vincolata ai soli linguaggi verbali. Ho già detto sopra della necessità di un progetto capace di costruire un nuovo paradigma comunicativo, aperto ed intersemiotico, di natura olistica. Questo deve valere, *in primis*, penso proprio per la pratica della comunicazione filosofica. Suggestivo qui di seguito alcune prime considerazioni in vista di questo progetto, identificando quindi, poi, sia pure in modo schematico, le linee direttrici dell'elaborazione di un progetto per un laboratorio di filosofia che si prenda in carico integralmente questi problemi.

3.1. Quale l'atteggiamento teoreticamente corretto? Integrazione e metacognizione.

La necessità di identificare il profilo di un atteggiamento "corretto", non preconcepito o preclusivo, sul tema delle tecniche, degli strumenti e dei metodi nella pratica filosofica e nell'insegnamento della filosofia è pertanto urgente. In questo compito però ci viene in soccorso la tradizione stessa della pratica filosofica: prendiamo ad esempio il caso di Platone.

L'esercizio della filosofia è atto personale, atto di pensiero, opzione interiore dello spirito, che si produce e si trova. La filosofia è conquista ed esercizio di libertà interiore che si dispiega e si comunica. È nota la posizione di Platone, che, nella *Lettera VII*, sostiene che questa scienza, «non è come le altre, non si può in alcun modo comunicare» perché come fiamma s'accende da fuoco che balza: nasce d'improvviso nell'anima»⁵⁸: il filosofare è insomma un'esperienza interiore, personale, unica e non trasferibile. Nello stesso tempo, come è stato notato, a Platone succede che egli elabora una sua ricerca e la comunica

⁵⁴ A. Calvani, *Iperscuola*, cit., pp.118-9.

⁵⁵ Vittorio Mathieu, *La spersonalizzazione della tecnica*, in *L'uomo e la macchina*, Atti del XXI Congresso Nazionale di Filosofia, Pisa, 22-25 aprile 1967, vol. I, *Relazioni*, Torino, Edizioni di «Filosofia», 1967, p.39-40.

⁵⁶ *Ibidem*, p.40.

⁵⁷ Sulla valenza della pratica filosofica nel favorire e facilitare lo sviluppo del Sé, la "funzione egoica" della filosofia, v. Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano, Angeli, 1994, in particolare alle pp.69-70.

⁵⁸ Platone, *Lettera VII*, 341 c-d.

muovendo già *all'interno* del paradigma di pensiero permesso dalla scrittura, pur essendo egli (e non tanto paradossalmente) critico verso questa tecnica.

La filosofia, d'altro canto (sempre secondo Platone), comporta esercizio, addestramento, studio, si basa su un rigoroso percorso di apprendimento⁵⁹.

Ci troviamo quindi di fronte a due ordini di problemi:

a) Da una parte, si tratta di comprendere i nessi e le differenze tra atto interiore, "libertà dello spirito", attività spirituale "spontanea", "naturale" e automatismi della tecnica, che richiedono metodo, sistematicità, regole di formazione e di pratica, strategie di gestione, fredda "routine"⁶⁰.

b) D'altra parte, si tratta di chiarire i nessi intrinseci e profondi che si pongono in essere tra pensiero/medium/comunicazione

3.1.1. Integrazione

La filosofia può utilizzare indifferentemente una qualsiasi fra le tecniche della parola. Solo che se si esprime un pensiero scrivendo un graffito su una colonna di pietra o piuttosto lo si formula lanciandolo in una rete telematica via e-mail o su una URL di Internet, o mediante una poesia, cambia completamente l'assetto dell'elaborazione del pensiero stesso. È certo questione di padronanza del mezzo e della sua fruibilità. Solo che la scelta di quale medium usare non è indifferente per il processo elaborativo del pensiero come per la sua comunicazione.

Così, filosofare non è semplicemente un qualunque pensare, che si concretizza e si estrinseca in una qualsiasi operazione e/o attività umana, ma è un atto che nel pensare si ritrova, ossia fa sì che l'attività del pensiero si rivolga a se stessa ed acquisti e sviluppi autocoscienza.

Ci si dovrà pertanto chiedere, in primo luogo e certamente, quale "uso" fare della parola, quale della scrittura, quale delle nuove forme del testo (ipertesti ed ipermedia), quale della comunicazione telematica.

Il criterio della integrazione sembra rispettare la natura del processo evolutivo con il quale i media si sono mutualmente interrelati durante la "mediamorfosi": e mi sembra che il concetto di "trascendimento evolutivo" possa valere, come ho detto altrove⁶¹, non solo per l'evoluzione in genere, ma proprio anche per l'evoluzione interna della nostra stessa specie, della cultura e dei sistemi di comunicazione in essa elaborati ed utilizzati. Infatti, «i mass media non si succedono l'uno all'altro, sradicandosi a vicenda in successione cronologica, ma si adattano mutualmente [...]. Il modello di sviluppo di questa mediamorfosi non è perciò sostitutivo e lineare, ma accrescitivo e ramificato»⁶².

È evidente che al pensiero filosofico si pongono pure inediti problemi, quali quelli indicati dal fatto che i nuovi media sono centrati su una non ancora ben nota correlazione comunicativa tra i diversi sensoria (udito, vista, ma anche tatto, combinati e interrelati). Il problema infatti diventa quale relazione può esserci fra i diversi media della comunicazione e il logos, e, nel pensiero, fra la parola e il resto. Per dirlo brutalmente: se è vero, come afferma Bergson, che pensiamo *nonostante* le parole, significa forse anche che pensiamo *nonostante* le immagini, *nonostante* il suono, *nonostante* la percezione? Si può pensare senza parole? e senza scrittura?, e senza ipertesti, ipermedia, senza nuovi media? Quali forme del pensiero si rendono effettive al di là della parola? E come la parola e il logos entrano in relazione con esse? Possiamo pensare alla problematizzazione senza il ricorso al logos?⁶³ I termini "Pensare", "Pensiero" sono generici, certo: ma non è più possibile semplicemente appiattire la complessità di questo fenomeno riducendolo a "logos unico". Così, più in particolare, la ricerca didattica in filosofia è bene che si interroghi sulla totalità dei criteri e dei metodi che permettono di individuare, allestire e modificare i più diversi dispositivi (simbolici o fisici) in grado di renderci capaci di favorire gli scambi di comunicazione che ci permettano di raggiungere finalità formative⁶⁴.

⁵⁹ *Ibidem*, 340b-1a.

⁶⁰ Cfr ad es. A Guzzo, op. cit., p.23-4.

⁶¹ V. Didattica della filosofia e multimedialità, in «Orientamenti Pedagogici», anno XLIV, n.2, 1997, pp. 429-452, in part. alle pp.430-32.

⁶² Luciano Floridi, *Internet*, Milano, Il Saggiatore, 1997, p. 82.

⁶³ Quel che qui mi importa è che tutte queste pur rozze domande (le prime che sorgono alla mente riflettendo su queste questioni) nascono dalla nuova consapevolezza acquisita della intima relazione e frammistione tra tecniche dell'espressione e della comunicazione e pensiero.

⁶⁴ Ed è certo bene che la riflessione sulla tecnologia degli ambienti formativi sia condotta in prima persona da parte di chi si occupa *direttamente* di insegnamento della filosofia, piuttosto che da tecnocrati dell'istruzione che si presumono esperti di tecnologia *sic et simpliciter*, quasi che questa possa esistere disincarnatamente da un processo comunicativo vivo e concreto, dalle pratiche di ricerca educativa condotte "sul campo", dalla fattiva sperimentazione didattica. Detto questo, sottolineo che ho utilizzato in ogni caso le pur utili indicazioni di Antonio Calvani, *Manuale ... cit.*, passim.

3.1.2. Metacognizione

Ma nel momento in cui l'esercizio di un pensiero filosofico si rende effettivo, producendosi in una espressione, in un *medium*, esso, se vuole restare fedele a se stesso, si interroga anche su quali siano le precomprensioni, i paradigmi noetici cognitivi e comunicativi del mezzo che si è utilizzato. È esercizio di consapevolezza filosofica comprendere le pratiche comunicative ed espressive dal punto di vista metanoetico e metacognitivo, anche "metacostruttivo", se vogliamo, e metacomunicativo. Porre in questione, quindi, i sistemi di preconoscenze, i paradigmi e le visioni del mondo, le nozioni di senso comune, eventuali stereotipi e atteggiamenti mentali incongruenti fra loro, errori cognitivi nascosti. Questo orientamento sottolinea il "debito" che la ricerca filosofica deve contrarre nei confronti delle scienze che si occupano di questi fenomeni, la capacità di dialogare con i diversi saperi specifici, quali ad esempio la conoscenza psicologica del soggetto che apprende, le scienze cognitive; la conoscenza dello status quaestionis nel campo delle scienze della comunicazione e delle scienze dell'informazione; ma anche le nuove discipline di frontiera (società dell'informazione, infosfera) e via dicendo.

4. Progettare un laboratorio di filosofia

La pratica filosofica, come ogni pratica umana, è attraversata da tecniche e tecnologie, che è il caso di considerare attentamente e di riscoprire organicamente, per progettare un laboratorio di filosofia come luogo in cui si possano mettere in atto ed esercitare, sulla base della possibilità di scegliere, nel più ampio e completo spettro di possibilità, le pratiche di cui la filosofia è costituita, apprendendone, appunto, le tecniche. Proprio come nel mondo greco, quando si poteva connettere il termine "tecnica" a buona parte, se non a tutte, le pratiche di cui era costituito il filosofare: ad es., *διαλεκτική τέχνη*, *λογική τ.*, *ῥητορική τ.*, e via dicendo. D'altro canto, è evidente, agli occhi di chi frequenta le scuole secondarie, che è oggi urgente superare un modello didattico obsoleto, centrato (più che su una presunta monomedialità) piuttosto sulla standardizzazione e ripetitività, su un atteggiamento riduttivo di fronte alla complessità delle interazioni che avvengono in classe, ed anche nel rispetto della ampiezza di opportunità offerta dalla ampia varietà di tecniche di cui la pratica filosofica si è servita nel corso della storia. È necessario comprendere che la progettazione di una attività di insegnamento della filosofia richiede di mettere in atto un sistema complesso, e che occorre pensare a tale sistema secondo modelli del tutto nuovi. Cuore della questione è l'esigenza di "recuperare" il sapere tecnico e tecnologico (o il pensiero "strategico"), come momento portante di questa attività di progettazione (occorre non lasciare al caso e sottrarre all'aleatorietà parti e momenti del processo e dell'interazione formativa).

Al centro di questo ripensamento si situano, da un lato, la necessità di condurre la comunicazione in modo autentico, efficace e significativo, dall'altro l'acquisizione di abilità e competenze volte ad un attento utilizzo di una pluralità di dispositivi e strumenti, vecchi e nuovi, di per poterne far uso intelligente e mirato in tempi e modi opportuni⁶⁵.

Senza questa "immersione" nella tecnica sarebbe del resto impossibile proporsi di esercitare il soggetto coinvolto nell'esercizio del filosofare anche a "distanziarsi" dal messo che usa, ad acquisire consapevolezza del dominio che le tecniche esercitano in lui mentre fa pratica di esse, per porre la questione del senso dell'esser soggetto alla tecnica, del praticare un metodo, ecc. Non credo che alcuna attività condotta dall'uomo possa sottrarsi a questo "sguardo filosofico". Ma è appunto solo con l'esercizio della filosofia, che si prende coscienza di tutto questo, che si acquisisce questo "sguardo".

Così, non si risolve il problema proponendo di continuare a limitarsi alle abituali pratiche del passato, come il "discorso" filosofico, la "lettura dei testi" o, men che meno, all'esercizio del "dialogo" nell'oralità (come se fossero attività così "semplici", o, peggio, senza alcuna attenzione alla "componente" tecnica e tecnologica in esse racchiusa).

In questa sezione intendo tracciare, per cenni e solo a grandi linee, le direttrici del "progetto" per un laboratorio di filosofia, tentando di individuare gli snodi attorno ai quali strutturare il progetto stesso⁶⁶. Penso ovviamente a come potrebbe essere una "classe di filosofia" in una scuola comunque un po' diversa da quella tradizionale.

Per delineare un progetto, si dice, occorre muovere da alcuni saperi: saper "cosa" si vuole fare; sapere "come". Sapere cosa: la filosofia penso debba essere intesa non tanto come una tradizione tramandata in

⁶⁵ V. anche A. Calvani, op. cit. p.10.

⁶⁶ Ragioni di spazio mi impediscono di elaborare in modo più articolato questo progetto, ma mi propongo di farlo in una sede più adeguata. Se la mia esposizione dà l'impressione di un sogno con molti elementi di utopia, si attribuiscono queste impressioni non alla natura del progetto stesso, bensì alla brevità con la quale lo espongo qui, ed alla mia incapacità di dire in breve tutto quanto possa mostrarne la fattibilità: lo penso infatti proprio come un progetto fattibile, anche a diversi livelli di realizzazione e di approfondimento, in buona misura già da oggi.

testi più o meno classici, quanto soprattutto come una tradizione viva di ricerca e di esercizio del pensiero, che esige non solo il recupero dei “prodotti” del pensiero nei testi (mediante una sempre rinnovata lettura dei testi della tradizione), quanto sempre anche la presa di coscienza delle “procedure” e tecniche che li hanno prodotti, e che, come processi e tecniche, giacciono nascoste “dentro” i prodotti stessi che si tramandano. Si deve inoltre trattare di un’esperienza che porta chi la compie ad una trasformazione, perlomeno delle proprie concezioni epistemiche ed esistenziali.

Sapere come: si dovrà decidere, una buona volta, sulle alternative poste all’inizio⁶⁷? No: tutte insieme fanno la ricchezza e la varietà dell’esperienza filosofica: una ricerca aperta che trova un perno nella continua riflessione “metatecnica”. Non ritengo sia utile riproporre viete (e solo presunte) alternative. L’idea stessa del “laboratorio” presuppone che vi si possano trovare le più diverse pratiche, svolte per scopi anche diversi.

Muovo anche da un semplice assunto: è necessario ristrutturare l’impianto della scuola di filosofia, destrutturando le pratiche tradizionali ed ampliandone lo spettro, in direzione di una possibile panoramica a 360 °. Si tratta di un progetto che potrebbe mirare ad essere centro fecondo per una “riscoperta” della attività filosofica come prassi viva e vitale, significativa per gli uomini del nostro tempo e per le generazioni future.

Il “Laboratorio” è prima di tutto uno spazio, in cui raccogliamo i materiali, i dispositivi, le installazioni e gli apparecchi utili per compiere esperienze tecniche o scientifiche, esperimenti, ricerche, studi. È un luogo in cui si compiono attività di ricerca e costruzione (in questo caso, di apprendimenti, ma non solo: del proprio stesso senso del Sé). È un’officina: una “impresa collettiva”, fondata su una rete di rapporti e interazioni tra tutti i partecipanti al lavoro stesso; richiede un lavoro comune, collaborativo, quindi dev’essere luogo di una vera interazione comunicativa la quale, se è autentica, come tale è formativa. In un laboratorio c’è chi è già pratico dell’arte (o del mestiere) e c’è chi è apprendista.

Così, il laboratorio di filosofia è lo spazio in cui, con la disponibilità di tutte le possibili risorse materiali (strumenti atti a far pensare), permetta alle risorse umane, intellettuali e scientifiche, di “autoprogettarsi” nella definizione di progetti formativi e di solidi percorsi di apprendimento, ma soprattutto di autentiche esperienze e cammini di pensiero.

Non solo luogo in cui le risorse possano dispiegarsi, ma anche luogo in cui al centro non si situano gli strumenti, bensì i comportamenti basati sul mettere in comune le esperienze individuali, le pratiche stesse dei saperi, sulla loro elaborazione critica, e quindi su un comportamento che nelle relazioni interpersonali si basi sulla cooperazione e sulla compartecipazione. Non si teme un continuo aggiornamento di metodi e di approcci.

L’esercizio della filosofia non solo e non tanto come “progetto conoscitivo” (semplicemente un sapere tra i saperi), ma “exemplum” via iniziatica alla scoperta:

a) della “questione del sapere” (coscienza teoretica): strumenti non solo e non tanto per acquisire ed accrescere le conoscenze, quanto piuttosto per metterle a punto, e soprattutto, ristrutturarle, prendendo consapevolezza dei paradigmi noetici ed epistemologici su cui poggiano (o sulla loro “assenza”), acquisendo consapevolezza della fragilità nel senso della difficoltà di fondare adeguatamente i saperi

b) della “questione dell’esistere” (coscienza etica e coscienza cosmica).

Luogo, spazio in cui c’è qualcuno che pensa, che compie un’esperienza di pensiero attraverso la quale apprende a ridefinire, senza posa, la propria stessa autocoscienza⁶⁸.

Progettare un laboratorio presuppone non solo che si definiscano gli spazi, i protagonisti del lavoro (le risorse intellettive e umane) e i loro modelli e sistemi di interazione, ma si definiscano anche le strategie da adottare nel lavoro comune, si pianifichino ed organizzino le attività, rispettando spazi e tempi dati, si programmi l’attività stessa prima di implementarla e porla in atto.

4.1. La ricerca di una comunicazione autentica e la preoccupazione per il monitoraggio dei processi comunicativi (tecnologie della comunicazione e dialogo filosofico)

In un laboratorio di filosofia, concepito in questi termini, è centrale senza dubbio il processo comunicativo che si instaura tra i partecipanti.

Comunicare, com’è noto, non è solo trasmissione di informazioni, né “segnalazione”: si tratta di una vera interattività: si comunicare per essere, si comunica per cambiare.

Abbastanza significativo è che nella prassi del laboratorio di filosofia la comunicazione come sistema di procedure interattive e di mezzi non può essere gestito solo tecnicamente. Serve infatti quella che Kierkegaard ha chiamato la “reduplicazione”: non solo “padronanza del mezzo comunicativo”, per cui si pensa di “dominare il mezzo che domina la comunicazione”, ma piuttosto far “avvenire una situazione”, far

⁶⁷ V. sopra, § 1 (in part. 1.3). Resta auspicabile anche una più approfondita ricognizione storica delle pratiche e delle attività nelle scuole di filosofia (quale ad es. quella che ha svolto in uno splendido saggio Pierre Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia greca*, Torino, Einaudi, 1986).

⁶⁸ A. Calvani, *Iperscuola*, cit., p.119, definisce il laboratorio di filosofia come un laboratorio di autocoscienza, come lo spazio in cui si elabora la propria consapevolezza epistemica.

accadere un evento, trasformare l'esistenza: e questo vale sia per l'attivazione dell'esperienza della "paralisi attiva" (che riguarda l'aspetto teoretico ed epistemologico della ricerca)⁶⁹ sia per la "filosofia come maniera di vivere" (ossia l'aspetto esistenziale e morale). L'autenticità della comunicazione è una finalità da mantenere ben ferma: praticare questo laboratorio è un evento che coinvolge le persone implicate in esso, le loro opinioni, le loro visioni del mondo, e il loro modo di essere⁷⁰.

Per questo i docenti in un laboratorio debbono essere buoni comunicatori, in grado di instaurare relazioni con gli allievi non solo in una dimensione di controllo, ma anche in quella emozionale e di congruenza (Franta). Ai docenti è richiesto di acquisire le abilità adatte a questo scopo, e grande consapevolezza e padronanza delle tecniche (e delle tecnologie) delle diverse forme di comunicazione.

La comunicazione è evento esistenziale, non limitata alla gestione delle interazioni materiali e dei passaggi di informazioni o segnali, bensì aperta a permettere lo sviluppo di relazioni empatiche (o meglio, legate alla platonica εὐνοία), solidali, che consentono ad ogni persona coinvolta di costruirsi secondo un progetto di cui conquista la consapevolezza⁷¹.

Il dialogo filosofico è ovviamente la pratica fondante della comunicazione in un laboratorio di filosofia⁷². Esso si traduce, oggi, nell'esercizio dell'interrogare radicale⁷³.

4.2. Didattica del filosofare e tecnologia degli ambienti formativi

Ho già accennato alla necessità di considerare come necessario momento tecnico dell'attività docente quello di riappropriarsi della libertà di progettare persino gli spazi fisici degli ambienti della scuola.

Si dovrà re-imparare a disporre (riprogettare) gli spazi, i materiali, gli strumenti (oltre la cattedra e i banchi)⁷⁴. Si dovrà pensare a scegliere i materiali da utilizzare per le pratiche che si svolgeranno in laboratorio: la scrittura (lavagna, supporti cartacei, elaboratori di testi) e la riproduzione di testi (o immagini): fotocopiatore, ma soprattutto lo scanner; e poi materiali per la lettura (biblioteche su carta, o digitali – CD Rom, in rete); e infine le tecnologie per la comunicazione non diretta e telematica (sincrona o asincrona).

4.3. Oralità, scrittura

Questo aspetto delle tecniche della filosofia si scontra con uno dei più vieti pregiudizi della nostra tradizione italiana: la presunta, insuperabile "oralità" della disciplina filosofica. Già nei nuovi programmi Brocca si muove qualche passo in direzione utile a smantellare definitivamente questo preconcetto. Vero che la filosofia probabilmente nacque in un contesto prevalentemente orale, e che ciascuno di noi entra nell'universo del linguaggio, nasce alla parola nell'oralità, ed ivi esercita, sotto forma di apprendistato, il "training" del suo apprendimento della lingua.

Lo studio, però, è fin dallo stesso momento, invece sviluppato nel contesto della cultura chirografica, facendo ricorso alle tecnologie della scrittura (ambiente nel quale la più gran parte dei prodotti dell'attività filosofica si sono poi materializzati).

Il tema dell'oralità ci rimanda al discorso sopra svolto sull'aspetto della comunicazione interpersonale diretta. Il tema della scrittura invece ci spinge a considerare come per un adeguato addestramento alla pratica filosofica necessiti di esercizi di scrittura (nelle più diverse forme) oltre che di semplice dialogo.

4.4. La pratica della lettura: testi, ipertesti, ipermedia e ricerca filosofica

Fra i profeti della società multimediale circolano anche catastrofiche previsioni in merito al libro: Negroponte sostiene che sia un *medium* obsoleto, destinato ad essere rimpiazzato da ipertesti, ipermedia e realtà virtuale. Si è detto, piuttosto, della non linearità del processo di mediamorfosi (sulla mia scrivania, vicino all'elaboratore, troviamo la penna stilografica e la matita, che non sono divenute affatto obsolete).

⁶⁹ V. Carlo Sini, *Pensare il progetto*, cit., p.

⁷⁰ V. almeno Mario De Pasquale, *La relazione educativa nell'insegnamento della filosofia*, in «Bollettino della SFI» n.161, maggio-agosto 1997, p.111-131.

⁷¹ La comunicazione educativa consente, secondo il noto detto di Paulo Freire, che "ci si educi tutti insieme". Essa è una interazione bidirezionale, presuppone l'accettazione integrale dell'altro, una partecipazione senza reattività immediata, e la comunicazione sulla comunicazione (procedura "metacomunicativa" che in sostanza consiste nel far prendere coscienza a chi partecipa ad un processo comunicativo della "gabbia" stessa della comunicazione e della relazione, per far sì che nessuno resti "imprigionato").

⁷² Non mi soffermo su questo punto perché questa è tecnica assai nota e credo che sia unanime il consenso a proposito del dovere di praticarla per fare autenticamente filosofia.

⁷³ V. Wilhelm Weischedel, *Il Dio dei filosofi*, Genova, Il Melangolo, vol. I, 1988, pp.50-8; vol. III, 1994, pp.201-8.

⁷⁴ Penso, solo per fare un esempio, a quanto sia scomodo per condurre una lezione basata sul metodo socratico, oppure sul *brainstorming* la disposizione tradizionale degli allievi in banchi in cui l'interazione faccia-a-faccia è impedita e frenata.

Non è possibile qui entrare nei dettagli illustrando le tecniche da mettere in conto per poter gestire le poliedriche possibilità dell'esercizio della lettura (ne siamo, credo, tutti consapevoli)⁷⁵. È indubbio che sull'importanza della lettura degli autori in questi ultimi anni l'evoluzione della didattica filosofica si è accelerata molto. Ed è ovviamente un bene. Posso dire solo che leggere un libro è cosa diversa dal navigare in un ipertesto, e altro ancora è navigare in un ipermedia: sono attività e pratiche di lettura distinte, ciascuna con la sua valenza e le sue possibilità (nonché con i suoi limiti).

4.5. Telematica e "supporto" dell'elaboratore per l'allargamento delle comunità di apprendimento e ricerca
L'aspetto più affascinante nel definire la novità del laboratorio rispetto ad una classe tradizionale è legata alle possibilità di "aprire" il gruppo classe (in direzioni diverse) ma soprattutto in direzione della creazione di interazioni comunicative con soggetti o gruppi altri, a distanza, mediante le tecnologie telematiche.

Su questo debbo dire che le prospettive segnate dalla nuova disciplina del Computer Support for Cooperative Learning sono a dir poco coinvolgenti⁷⁶.

Lo sviluppo dell'aspetto della cooperazione all'interno del laboratorio può proseguire anche quando il gruppo classe si apre, ed entra in relazione con altri gruppi a distanza per lavorare su un progetto comune.

È il territorio concreto in cui si può sviluppare quella intelligenza collettiva, quel pensiero globale di cui si è detto.

Un secondo aspetto non trascurabile di questo "supporto" dell'elaboratore nella sua funzione telematica è che cambia radicalmente la natura del fenomeno della pubblicazione dei prodotti del pensiero. La pubblicazione è prima di tutto un "pensare collettivamente in tempo reale"⁷⁷. In secondo luogo, essa diviene ulteriormente più facile: e segnala che rispetto alle corporazioni editoriali, ora è possibile che il cittadino privato si riappropri del "potere del libro"⁷⁸.

4.6 Come si può trasformare la "lezione" di filosofia

Tutti noi conosciamo per esperienza diretta cosa ha significato nel nostro recente passato, in prevalenza, una "lezione" di filosofia. La lezione *ex cathedra*: una pratica centrata sull'oralità (tutt'al più con il supporto della lettura di qualche citazione, spesso nemmeno disponibile a chi ascolta se non attraverso la lettura ad alta voce), in sostanza su un discorso pronunciato dal docente, del quale gli studenti sono "riceventi", ascoltatori, destinatari.

A tutti è noto che da tempo si declinano altri modelli, rispetto a questo. L'intento del docente qualificato nel laboratorio è quello di disporre ogni possibile procedura di lezione in un approccio sistemico e flessibile.

Ciascun modello di lezione si presta a specifiche e precise finalità: si deve poter scegliere quale impostazione dare al lavoro per poter ottimizzare l'attività stessa.

La lezione *ex cathedra* avrà "basso livello tecnologico", è strutturale e non procedurale, a bassa interazione, mentre la lezione euristico-dialogica, basata sul *problem-solving* e/o sulle "domande legittime", la simulazione, la pratica della "scoperta guidata", l'esperienza di laboratorio, ecc., spostano l'attenzione sulla gestione delle interazioni interne al processo stesso di apprendimento⁷⁹.

Mi sembra che si debba tener presente a questo riguardo soprattutto un punto: qualsiasi sia il modello di lezione dobbiamo ricordare che nell'applicarle semplicemente non abbiamo risolto alcun problema «ma anzi ne abbiamo creato uno nuovo, e precisamente quello di scoprire in quale contesto queste cose possano essere viste in modo da creare nei loro percettori nuove intuizioni, nuovi pensieri e nuove azioni»⁸⁰.

2.7. Come si modifica la figura del docente

Per terminare, qualche parola sul destino riservato all'insegnante in questo laboratorio. Il termine "insegnare" e derivati ha sempre evocato in me un significato negativo, perché esso include in sé l'assunto ed il presupposto secondo cui l'attività del docente è quella di trasferire informazioni attraverso un canale quale che sia a un destinatario che le immagazzini. E questa è una idea assai riduttiva della comunicazione e del processo di apprendimento. Letteralmente, insegnante significa colui che "mette il segno dentro". Da qui l'immagine dell'"imbuto di Norimberga" ricordato da Foerster:

⁷⁵ Qualche osservazione ho svolto sull'utilizzo di ipertesti ed ipermedia altrove (cfr. bibliografia).

⁷⁶ Mi preme rimandare almeno ad alcuni siti in cui (ovviamente in rete) si possono trovare informazioni adeguate e di prima mano: v. bibliografia, sezione apposita.

⁷⁷ D. De Kerkhove, intervista cit., domanda 8.

⁷⁸ Ibidem, dom.2-3.

⁷⁹ Cfr con Calvani, *Iperscuola*, pp.27-35.

⁸⁰ Heinz Von Foerster, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987, p.120.

«Non c'è da meravigliarsi che un sistema di istruzione il quale confonda il processo di creare nuovi processi con l'elargizione di un bene chiamato "sapere" o "conoscenza" possa causare qualche delusione negli ipotetici destinatari, in quanto, semplicemente, non viene loro trasmesso alcun bene: di beni non ce ne sono. Storicamente, credo, l'equivoco per il quale si attribuisce alla conoscenza una realtà sostanziale nasce con un volantino umoristico stampato a Norimberga nel sedicesimo secolo. Esso mostra uno studente seduto; in testa ha un buco, nel quale è inserito un imbuto. Accanto a lui è ritto in piedi il maestro, che versa nell'imbuto un secchio pieno di "conoscenza", ossia di lettere dell'alfabeto, numeri e semplici equazioni»⁸¹.

Se il processo di "insegnamento" non consiste in un "trasmettere" conoscenze, che resta da fare al docente? La sua principale funzione non può più essere (non può essere mai stata) quella di "diffondere le conoscenze". «La sua competenza deve spostarsi dalla parte della provocazione che spinge ad apprendere e a pensare. L'insegnante diventa un animatore dell'intelligenza collettiva dei gruppi di sua competenza. La sua attività sarà incentrata sull'accompagnamento e la gestione degli apprendimenti: incitamento allo scambio delle conoscenze, alla mediazione razionale e simbolica, al pilotaggio personalizzato dei percorsi di apprendimento»⁸²

La sua funzione si professionalizza e si complica notevolmente: egli è chiamato a divenire un "tutor", un animatore di processi di comunicazione e di progetti di apprendimento.

5. Osservazioni conclusive

«Abbiamo bisogno di ricerche su come servirci della tecnologia per creare istituzioni che permettano un'interazione personale creativa ed autonoma e per far emergere nuovi valori che i tecnocrati non siano sostanzialmente in grado di controllare», suggerisce Ivan Illich⁸³.

Per "ricominciare il discorso" sulla scuola, e la scuola di filosofia, occorre forse rinunciare a difendere gli obiettivi e le finalità intrinseche in buona parte della scuola odierna, almeno di quelli che sono divenuti indifendibili. Siamo del resto in una situazione in cui è assolutamente necessario riassumersi il compito di progettare gli ambienti formativi, ripensare per intero il processo educativo scolastico, "concepire diversamente l'istituzione scolastica", e i compiti ed i mezzi dell'educazione filosofica in particolare. Sono altresì convinto che la ricchezza della tradizione filosofica è stata spesso nascosta e giace obliterata da pratiche che si sono disorientate, si sono disancorate da un centro, anche per la crisi attraversata in questo secolo dalla ricerca filosofica (oltre che dalla crisi, più recente, della didattica della filosofia).

E c'è un enorme spazio per la riscoperta del senso delle pratiche filosofiche, mi pare, proprio a partire dalla attenta riconsiderazione del problema delle tecniche del filosofare e della scuola di filosofia, e c'è spazio per avviare una ricerca aperta ad affrontare i dilemmi reali, le "domande legittime" sul nostro futuro e sul futuro della filosofia e del suo insegnamento⁸⁴.

Così, uno dei padri della nuova comunicazione ipermediale, Theodor Holm Nelson, in merito alle prospettive sul futuro, osserva: «I computer saranno al centro del mondo in cui, nel futuro, lavoreremo, scriveremo e disegneremo. Tutte queste attività saranno svolte davanti ad uno schermo. Ma quale tipo di mondo ci verrà proposto da questo schermo? Questa è la domanda cruciale»⁸⁵. Se non possiamo prevedere il futuro, possiamo certamente inventare nuovi modelli di futuro, ma certamente il compito di chi vorrà insegnare a filosofare alle generazioni future prevederà che, oltre a costruire possibili modelli di futuro, si debba decidere per uno di questi e ci si scommetta responsabilmente sopra.

Bibliografia di riferimento

1. PARTE GENERALE

Indagine conoscitiva sull'informatica, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.11, Firenze, Le Monnier, 1980

⁸¹ Ibidem, p.119.

⁸² Pierre Lévy, *La cibercultura e l'educazione*, <http://www.comune.re.it/crin/intlev2.htm>.

⁸³ Cit. da A. Calvani, *I perscuola...*, cit., p.39.

⁸⁴ Nello stile indicato anche da L. Floridi, *Internet*, cit., pp.10-12.

⁸⁵ Ibidem.

- L'informatica nella scuola*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.32, Firenze, Le Monnier, 1985 [Contiene nella sua integralità il "Piano Nazionale per l'Introduzione dell'Informatica nelle Scuole Secondarie Superiori"]
- Le nuove tecnologie nei processi formativi: informatica e telematica*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.41/42, Firenze, Le Monnier, 1988
- L'introduzione delle tecnologie informatiche nella gestione della scuola italiana*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.51, Firenze, Le Monnier, 1990
- La verifica del piano Nazionale di Informatica nelle scuole secondarie superiori*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.55, Firenze, Le Monnier, 1991
- Il sapere minimo sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.65, Firenze, Le Monnier, 1993
- Bettetini G., Colombo F., *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1990.
- Antonio Calvani, *Dal libro stampato al libro multimediale. Computer e formazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Antonio Calvani, *Multimedialità nella scuola. Perché e come introdurre le nuove tecnologie nell'educazione*, Roma, Garamond, 1996
- Antonio Calvani, *Iperscuola. Tecnologia e futuro dell'educazione*, Padova, Muzzio, 1994
- Antonio Calvani, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Roma, Garamond, 1995.
- Antonio Calvani, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995
- Antonio Calvani - Luciano Rosso, *Informatica per educatori. Introduzione all'uso del computer nella formazione umanistica*, Roma, Garamond, 1994.
- Antonio Calvani - B. Varisco (cur.), *Costruire/decostruire significati. Iper testi, micromondi e orizzonti formativi*, Padova, CLUEP, 1995
- Cavallo. M., *Formazione e nuove tecnologie. Dalla progettazione didattica alla progettazione del processo formativo*, Bologna, CLUEB, 1993.
- Theodor Holm Nelson, *Literary Machines 90.1. Il progetto Xanadu*, Padova, Muzzio, 1992
- Roberto Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1994
- Donatella Cesareni, *Iper testi e apprendimento*, Roma, Garamond, 1995
- Corrado de Francesco - Marco Torri, *Gestire i testi. Dalla videoscrittura all'ipertesto*, Milano, Franco Angeli, 1991
- Daniel Chandler, *L'ideologia pedagogica del computer, p.I, I sistemi di archiviazione dei dati*, in «Psicologia e Scuola», a. XV, n. 74, aprile-maggio 1995, p.35-9, e *L'ideologia pedagogica del computer, p.II, I programmi di simulazione e di videoscrittura*, in «Psicologia e Scuola», a. XV, n. 75, giugno luglio 1995, pp.33-8.
- Luciano Floridi, *Internet*, Milano, Il Saggiatore, 1997

Sul CSCL:

- Pierre Lévy, *La cibercultura e l'educazione*, <http://www.comune.re.it/crin/intlev2.htm>;
- P.G. Ellerani (a cura di), *Cooperative Learning e apprendimento attraverso il computer: il Learning Circle*, <http://www.scintille.it/App7.htm>;
- AA.VV. *Seminario avanzato sull'educazione a distanza*, <http://server.forcom.unito.it:8000/baudhaus/risorse/edonline.htm>;
- G. Olimpo, G. Trentin (ITD), *La telematica nella didattica: come e quando (I parte)* http://paradiso.itd.ge.cnr.it/td/td_fr.htm;
- G. Olimpo, G. Trentin (ITD), *La telematica nella didattica: come e quando (II e III parte)* <http://paradiso.itd.ge.cnr.it/td/td2/td2oltr2.htm>;

2. PARTE SPECIFICA

- Luciano Floridi (cur.), *Filosofia & informatica. Atti del primo incontro italiano sulle applicazioni informatiche e multimediali nelle discipline filosofiche*, SFI-IISF-Paravia, Torino, 1996.
- Vincenzo Bitti - Francesco Dipalo, *Filosofia e scuola. Due percorsi sulla rete internet italiana*, Società filosofica italiana/Euroma, Roma, 1997 (sSupplemento al n. 160, gennaio-aprile 1997, del "Bollettino della SFI").
- Luciano Floridi ha dedicato una serie di articoli ai problemi che ci interessano: *Divide et computa: la filosofia e il computer*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.13-4, giugno 1993; *Da Teuth a CAL: la didattica elettronica in filosofia*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.15, settembre-ottobre 1993, pp.25-7; *Menone e l'ago nel pagliaio: le banche dati per la filosofia*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.16, dicembre 1993, pp.31-5; *Su carta o in floppy disk? I filosofi in formato elettronico*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.17/18, febbraio-aprile 1994, pp.40-3; *La comunicazione elettronica in filosofia*, in

- «Informazione Filosofica», a.IV, n.19, giugno 1994, pp.38-41; *Alle soglie della terza rivoluzione digitale*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.20, agosto 1994, p.39.
- Luciano Floridi, *L'estensione dell'intelligenza. Guida all'informatica per filosofi*, Roma, Armando Armando, 1996: alle pp.249-256 troviamo una bibliografia.
- Fulvio C. Manara, *Insegnamento della filosofia e comunicazione multimediale*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», N.S., 153 (settembre-dicembre 1994), pp.33-48.
- Fulvio C. Manara, *Didattica della filosofia e multimedialità*, in «Orientamenti Pedagogici», a. XLIV, n. 2 (260), marzo-aprile 1997, pp. 429-452. Una versione leggermente ridotta è apparsa anche nel «Bollettino della Società Filosofica Italiana», n.s., n.160, pp.41-62.
- Fulvio C. Manara, *Didattica della filosofia e comunicazione multimediale*, in «Informazione filosofica», a.VII, n.32 (giugno 1997), pp.63-65.
- Fulvio C. Manara, *Didattica della filosofia e comunicazione multimediale*, in «Comunicazione filosofica. Rivista Telematica di Ricerca e Didattica Filosofica», novembre 1997, all'URL: <http://www.getnet.it/sfi>.
- Antonio Cosentino, *Scuola dell'informatica e insegnamento della filosofia*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», n.s., n.137, mag-ag. 1989, pp.40-6.
- Marco Veneziani, *La ricerca filosofica e le tecnologie informatiche*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», n.s., n.139, gen.-apr. 1990, pp.4-12.
- Amedeo Pignatelli, *Il computer nell'ora di filosofia. I sistemi ipertestuali*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», n.s., n.139, gen.-apr. 1990, pp. 13-25.

Ho fatto inoltre riferimento a:

- Pierre Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia greca*, Torino, Einaudi, 1986
- Martin Heidegger, *La questione della tecnica*, in *Saggi e Discorsi*, Milano, Mursia, 1976
- Carlo Sini, *Pensare il progetto*, Milano, Tranchida, 1992
- Günther Anders, *L'uomo è antiquato. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, Torino, Boringhieri, 1992.
- André Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1977
- Walter G. Ong, *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino, 1986
- Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano, Angeli, 1994
- Heinz Von Foerster, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987