

Il computer in classe, ma per farci cosa?

Livio Rossetti

Mentre continua imperterrito l'uso di parlar male della scuola italiana quasi per principio, in materia di insegnamento della filosofia nella secondaria superiore (e, comincio a pensare, in nessun altro ambito come il nostro) affiorano non pochi indicatori di tutt'altro segno:

- la Società Filosofica Italiana evidenzia con la sua rivista (*Bollettino della SFI*) e con il numero degli iscritti un accentuato radicamento tra i docenti,
- notevole è anche il radicamento di un'altra bella rivista di settore che da subito è entrata con apprezzabile larghezza nelle scuole e non soltanto nelle università, *Informazione Filosofica*,
- è ora decollata persino una terza rivista ancora più mirata, l'*Insegnare Filosofia* su cui compaiono queste note,
- ancora più nota è l'attenzione con cui da un paio d'anni viene seguita la pagina filosofica domenicale del *Sole 24 ore*.

Che un corpo docente non sterminato (gli insegnanti di filosofia in Italia sono circa 7000) possa "consumare", oltre alle cinquantaquattro pagine del quotidiano in formato standard, anche le circa 1300 pagine l'anno, per gran parte di grande formato, che vengono sfornate da queste tre riviste di settore, è già di per sé un evento.

C'è poi l'ambito dell'informatica, che pure fa registrare, anche se solo dal 1995 in poi, una tumultuosa moltiplicazione dell'offerta di *software* appositamente pensati per la scuola che semplicemente non è paragonabile, per quantità, qualità e impatto, né con l'offerta di prodotti analoghi in altri ambiti disciplinari né con la situazione osservabile altrove in Europa (1). L'area filosofica italiana fa eccezione, d'altronde, anche per via delle *mailing lists* espressamente pensate per docenti e per studenti della secondaria superiore.

Incomincia anzi a farsi strada l'idea che l'innovazione di settore riguardi ormai molto più l'area umanistica che non quell'area tecnico-scientifica alla quale il Ministero della Pubblica Istruzione aveva ritenuto di dover affidare, all'inizio, l'onere di acclimatare l'ambiente scolastico all'uso del computer. Non senza motivo, perché quando la macchina non viene più impiegata solo per calcolare o per scrivere, ma addirittura per impostare delle situazioni dialogiche aperte al confronto delle idee - cioè delle situazioni più o meno accentuatamente interattive, delle occasioni non soltanto per venire a sapere (per rintracciare dei testi digitalizzati) ma anche per agitare delle questioni (filosofiche, per esempio) e possibilmente dare corpo e seguito a un qualche agitare delle questioni, un po' da soli e un po' tutti insieme (in classe e con il docente) - ha luogo un'autentica mutazione genetica: non basta più conoscere i segreti dell'informatica; si richiede inoltre (anzi, prima di tutto) una sapiente *autorship* dei testi e degli ipertesti che generano tali situazioni dialogiche e le reggono, le pilotano in modo ragionevole e stimolante. Di conseguenza l'autore di un *software* più o meno accentuatamente dialogico deve poter sfoderare non soltanto abilità informatiche e competenze di settore, ma anche delle specifiche abilità in materia di drammatizzazione delle situazioni, di creazione di spazi appropriati per l'intervento degli allievi e di taratura dell'insieme in funzione di definite fasce di età. Senza contare l'esigenza, che più conta e conterà in futuro, di lanciare delle idee senza per questo attuare forme incongrue di indottrinamento, tali da poter risultare irrispettose dell'autonomia intellettuale dei destinatari di queste più o meno blande provocazioni intellettuali. Rispetto ai placidi ipertesti pieni di notizie intorno al Manzoni o ad Orazio - di fatto una mera

riconfigurazione di ciò che sarebbe stato possibile affidare a ben più tradizionali supporti cartacei - si sale perciò radicalmente di livello.

Andrà poi registrata la mobilitazione di nuove energie che tutto ciò sta determinando tra i docenti via via che essi si risolvono ad usare estensivamente simili prodotti a scuola: il numero dei docenti di filosofia che "scoprono" queste nuove potenzialità e si appassionano ad esse viene ormai stimato attorno al migliaio ogni anno. Un migliaio all'anno! Con intuitivi riflessi in termini di "contagio" degli allievi. Come non cambierà il panorama anche soltanto nel nostro ambito fra appena cinque anni? Si devono infine considerare questi altri fattori:

- il rapido moltiplicarsi delle sessioni di aggiornamento dedicate appunto all'iniziazione dei docenti all'uso di risorse informatiche,
- il crescente numero di docenti volenterosi (di ogni disciplina, beninteso!) che nel frattempo provvedono a istituire il classico sito *web* di istituto,
- il già grande numero di docenti che indirizzano gli stessi allievi a elaborare ipertesti sempre meno banali, oltre che a concorrere alla costruzione dei *websites* di istituto.

Tutto questo costituisce peraltro un sommerso, nulla più che un sommerso. Infatti la grancassa verte, semmai, sulla roboante parola denominata "multimedialità" e sull'assurda idea che si debba inondare la scuola di *software* inzeppati di animazioni, filmati e soprattutto sonoro, come se poi in un'aula di informatica in cui si debbano usare contemporaneamente una quindicina di apparati sia immaginabile che ciascuno emetta in tempi diversi lo stesso motivo musicale via via che il singolo utente procede nella sua "navigazione" ipertestuale. Sarebbe come attivare in modo asincrono una quindicina di registratori che nemmeno trasmettano lo stesso brano musicale ma dei "pezzi" diversi, e le alternative sono appena due: o regredire dalla personalizzazione del dialogo uomo-macchina che il computer rende possibile (fra l'altro permettendo di rispettare i tempi soggettivamente impiegati per leggere ciò che compare in video, per rimuginarci sopra un po' e per decidere quale debba essere la "mossa" successiva) allo standard del laboratorio linguistico o della proiezione di un video, oppure dotare ogni computer di apposite cuffie in modo che il singolo allievo "navighi" in libertà e intanto senta quel che c'è da sentire senza disturbare gli altri - solo che in quest'ultima ipotesi resterebbe da capire come possa poi il docente inserirsi in simili esperienze solitarie, far capire che è giunto il momento di sospendere l'esecuzione del singolo programma e aprire la ormai consueta "finestra" di discussione ad alta voce intorno all'esperienza intellettuale in cui si suppone che i suoi studenti siano immersi per il fatto di misurarsi con un prodotto multimediale. Ci si domanda se non si stia per avventura pensando all'installazione di qualche apparato per l'estemporanea emissione di luci stroboscopiche in grado di far arrivare un inequivoco segnale di alt anche a chi sia altamente concentrato nel "dialogo" con il suo computer e nell'ascolto di una certa emissione sonora.

Il CD multimediale avrà pure i suoi pregi, ma semmai in funzione dell'uso domestico, non certo quale espansione del lavoro didattico da fare in classe. Sarebbe, del resto, un bel guaio se il computer insistesse nell'emulazione della TV anche a scuola (ma v. *infra*, come si dice).

Il computer in classe, ma per farci cosa? Proverò a spiegarmi ricorrendo a una sorta di ampia similitudine.

La lettura di un dialogo (pensiamo, per farla breve, a un dialogo piuttosto elementare nella struttura, come può essere lo *Ione* platonico) è assimilabile alla condizione di quella studentessa che stia sorseggiando il gelato seduta a uno dei tavoli all'aperto di un bar. La ragazza se ne sta lì per i fatti suoi e davanti a lei si incrociano due uomini:

- Ehi, Ione! Tu qui? ! Come mai da queste parti?
- Eh, sì, appena arrivato...
- Da Efeso, immagino.
- Ah, no, da Epidauro. Sai, Socrate, c'era il concorso...
- Ma dài, per l'appunto uno di quei concorsi a cui partecipi anche tu? Non ne so nulla...

I due rimangono lì a parlare, la ragazza ascolta e riesce a seguire i loro discorsi, che a loro volta "volano" ben presto su temi impensati ma che la interessano. Tende l'orecchio, e forse si accende anche una sigaretta per non lasciar troppo trasparire questa sua attenzione virtualmente indiscreta. Dopo forse quaranta minuti i due si lasciano, e la ragazza ha potuto solo ascoltare. Si è dimostrata educata e discreta quanto basta per non permettersi di interloquire ("Signor Socrate, mi scusi... capirà che stando qui non potevo non arrivarvi qualcosa dei vostri discorsi... Non è che potrei farLe anch'io una domanda?"). Quindi deve accontentarsi di rimanere con quel che è riuscita a capire così come con quel che sul momento le è sfuggito e con quel di più che avrebbe voluto sapere allo scopo di penetrare un po' meglio il senso del loro interloquire.

Oppure le ragazze sedute al tavolino sono due e, mentre quelli discutono, di tanto in tanto si scambiano qualche parola sottovoce (le note a piè di pagina, i pochi spezzoni di *footnotes* a cui il singolo studente accetta di dare un'occhiata), maturano tutte e due il desiderio di interloquire ma se ne astengono e solo alla fine, quando i due se ne vanno, hanno l'agio di commentare per cinque minuti quel che hanno appena sentito, o magari a raccontarlo ad altri in un momento successivo (l'interrogazione alla cattedra). Poi, quand'anche quell'incontro casuale abbia dato qualche stimolo in più, tanto da riparlare anche in seguito, o da avvertire l'esigenza di raccontare a loro volta in modo più o meno sommario quel che hanno sentito, non senza dire la loro su qualche punto (il tema, la tesina), provvederà il flusso di nuove esperienze a lasciar abbondantemente sbiadire il ricordo. In ogni caso moltissimo di quella conversazione sarà andato perduto sin dall'inizio per i motivi più diversi (il cameriere, il conto, altri passanti, un doveroso incrocio di sguardi gentili quando un condomino si trova a passare qualche metro più in là...).

Supponiamo ora che il dialogo in questione sia dato in TV o al teatro. Le nostre due ragazze non si troveranno in condizioni migliori né per interloquire, né per commentare, né per riparlare in altre occasioni o riferire la sostanza di quello spettacolo. Supponiamo che rivedano più volte la videocassetta o lo spettacolo teatrale. Sempre ci saranno i momenti di distrazione (il telefono che squilla o, rispettivamente, l'amica seduta nella fila dietro a te che ti chiama per darti, dirti, mostrarti, chiederti, raccontarti..., ma in certi momenti sarai tu stessa a distrarti, a voltarti, a soffiarti il naso, a cercare le caramelle... in ogni caso a vivere dei momenti di caduta dell'attenzione), sempre la ricezione sarà dimidiata, impoverita, condizionata dal flusso dei fattori concomitanti.

Quella possibilità di interloquire e magari di interloquire sul serio, non semplicemente di dire a Socrate: "Scusi, può ripetere?" con i due sconosciuti che, se non altro in alcuni momenti, queste ragazze avrebbero voluto potersi concedere, è da sempre frustrata, nel caso della lettura, non dalle esigenze delle buone maniere ma dalla strutturale asimmetria e dai fenomeni inerziali che sogliono accompagnarsi a quasi ogni atto del leggere.

Un cenno sull'asimmetria:

- sproporzione tra le energie investite dall'emittente (per esempio l'autore dello *Ione*) e le energie investite dal ricettore (per esempio la ragazza seduta al bar),
- sproporzione tra le competenze dell'emittente e le competenze del ricettore,
- sproporzione tra l'autorevolezza riconosciuta all'esperto (o magari all'autore di fama) e l'immagine di sé che suole avere il ricettore,
- dimensione eminentemente macrologica (Platone, *Gorgia 449c*) o monologica del discorso fatto dall'autore,
- condizione eminentemente virtuale delle reazioni di cui è capace la maggior parte dei ricettori, reazioni che in moltissimi casi non potrebbero raggiungere l'autore (magari deceduto) e l'eventualità che il ricettore sia consapevole del lato irrilevante insito nelle sue eventuali (e drammaticamente tardive) proteste,
- effetto di massa (o di alone) dovuto al fatto che una data idea non necessariamente una verità adamantina è stata nel frattempo messa a disposizione di un gran numero di altri ricettori, ha anzi fatto storia, ha creato una immagine media della credibilità dell'autore, dell'opera e magari di singole tesi (il pensiero non può non correre alla vignetta umoristica che appare sulla prima pagina di un quotidiano, con le prevedibili reazioni del personaggio pubblico che è stato preso di mira, e al rossiniano "venticello della calunnia"),
- possibilità per l'autore di gratificare, incuriosire, sedurre, assordare, surclassare, intimidire o tenere in scacco il suo ricettore,
- possibilità di presentare le cose (fra l'altro il cosiddetto "contratto comunicazionale") in una luce favorevole, cioè secondo un'ottica unilaterale, *biased*,
- possibilità per l'autore di occupare l'attenzione del suo ricettore, enfatizzando alcune tematiche e alcuni passaggi e contemporaneamente inducendolo a non badare a ciò che ritiene di dover o poter lasciare in ombra (e c'è sempre qualcosa su cui un autore ha interesse a passare, quanto meno, con mano leggera),
- possibilità di giocare d'anticipo, cioè di prefigurare le possibili reazioni del ricettore e predisporre tutta una serie di espedienti per incanalare le sue reazioni,
- possibilità, quindi, di impostare dei condizionamenti anche sottili, che siano mediamente in grado di aggirare le normali difese del ricettore,
- prevedibile difficoltà di resistere alla suggestione di simili fasci strutturati e fin troppo ben impostati di messaggi.

È pur vero, infatti, che mentre si legge, si ascolta o si osserva, ognuno di noi trova naturale provare a maturare un giudizio su quel che viene proposto. Accade anzi che della capacità di *non* assorbire tutto indiscriminatamente ci si faccia un punto d'onore. In ogni caso è normale che uno non voglia farsi addirittura raggirare. Resta però da vedere se il ricettore è in grado di reggere a dovere l'impatto.

La difficoltà maggiore risiede senza dubbio nella prevedibile eventualità che il lettore si formi un'opinione *mentre* recepisce, mentre ha luogo l'impatto con le attrattive collaterali del messaggio che gli sta arrivando, mentre tenta di capire qualcosa su cui deve ancora formarsi un'opinione ben precisa e non si è ancora attivato per reagire come pure vorrebbe. Posto dunque che una certa unità comunicazionale sia tale da immergere il suo ricettore in un'atmosfera trainante, che riesca ad avvicinare e coinvolgere, è nella natura delle cose che questi tenda ad assorbire abbastanza in blocco, passando con mano leggera su una quantità di dettagli, che dunque recepirà senza badarci. È quindi normale che questi si accorga solo un po' alla volta - solo abbastanza tardi - di eventuali "trucchi" (nessuno glieli segnala, posto che ve ne siano, e l'autore difficilmente mancherà di adoperarsi per fare in modo che *non si* notino certe cose [\(2\)](#) e mai di tutti.

Ed ora un cenno sui fenomeni inerziali. La lettura continuata, specialmente se di un testo d'autore, suole generare efficacissime forme di *epoché* degli interrogativi che possono balenare alla mente

del lettore, il quale vorrebbe poter soddisfare sul momento l'esigenza di capir bene ciò che non gli risulta abbastanza familiare, l'esigenza di disambiguazione, la ricerca di riscontri in presenza di una punta di dubbio, le prospettive di sviluppo di ulteriori inferenze, l'evocazione di altre cose che già sa e le più diverse associazioni di idee, ma finisce per rinviare *sine die* quasi tutti questi riscontri che pure, in astratto, non disdegnerebbe di soddisfare, se non altro perché confida che il prosieguo della lettura sia in grado di appagarne più d'uno. Si può capire che, essendo connaturata alla lettura continua, una simile inerzia concorra in modo decisivo ad accentuare l'asimmetria della relazione autore-lettore.

Il docente, però, e in modo del tutto particolare il docente di filosofia, non può non desiderar di fare qualcosa per limitare simili inconvenienti in relazione a ciò che insegna. Perché vorrebbe che gli allievi capissero, approfondissero, interiorizzassero. Senonché tale asimmetria condiziona con forza pressoché pari anche il modo in cui viene recepita la comunicazione che parte dal docente, e da questo punto di vista la situazione è stata a lungo stazionaria, data la relativa penuria e fragilità delle alternative possibili: a qualcosa serve lo sguardo del parlante, ma per poter fissare l'alunno A devo non fissare gli alunni B, C, D, E... N; a qualcosa può servire la lavagna luminosa, ma si dovrebbero ogni volta predisporre dei nuovi lucidi, a qualcosa servono la modulazione sapiente della voce e l'arguzia del parlante (ovvero l'autorevolezza, la credibilità, il fascino), a qualcosa serve ritornare sugli stessi argomenti, ma la capacità di attenzione ha dei limiti fisiologici, i tempi della scuola sono sempre oltremodo esigui, l'approfondimento richiederebbe un tasso di personalizzazione dell'"intrattenimento" su singoli temi e punti che non è proprio possibile...

È per l'appunto il computer e solo il computer a poter incidere in misura significativa su questa dinamica, in quanto le situazioni dialogiche (o, se si preferisce, interattive) gestite dal computer hanno l'esclusivo pregio di poter generare – peraltro a condizioni ben precise, e fra queste condizioni figura l'uso sapiente della sessione nell'aula di informatica, con connessa preparazione di un po' di atmosfera da parte del docente - una combinazione di fattori tale da comportare:

- una consistente offerta di stimoli collaterali (la manualità nell'uso di *mouse* e tastiera e un minimo di creatività che connoti le singole videate, ma poi anche l'eventuale impostazione di un "dialogo" che non finisca con mere risposte del tipo vero/falso ma rilanci ogni volta la discussione, un po' di *crescendo* nel "discorso" impostato dalla macchina, la *variatio* in materia di *tasks*...) pensati per catturare l'attenzione, impegnare energie intellettuali, generare un minimo di emozioni, gratificare ma saper anche tenere sulla corda; indurre insomma a investire sempre più nell'interazione;
- la personalizzazione del "dialogo" data dal fatto che il singolo allievo effettuerà la sua "navigazione" secondo ritmi individualizzati e con percorsi differenziati.

Quando accade qualcosa del genere - ed è vero che non sempre ciò accade, ma vorrei poter mostrare che proprio questo è il punto cruciale, la *conditio* qualificante, o almeno un buon criterio per poter parlare di *software* in grado di svolgere compiti importanti - il computer ottiene di mettere in piedi una comunicazione in grado di aggirare efficacemente, almeno per un po', tanto l'asimmetria quanto l'inerzia della lettura, in grado cioè di non limitarsi a interessare la ragazza seduta al tavolino del bar, ma di permetterle di interloquire, eventualmente di pregare il Socrate di turno di ripetere ciò che aveva appena detto, o di dire la stessa cosa in altro modo, o di rispondere ad almeno alcune delle sue domande virtuali *via via che le vengono in mente*. Dopodiché ci penserà il docente ad alimentare ancora il discorso e a non sciupare quel po' di tensione che si sarà nel frattempo creata ma, anzi, a valorizzarla in più modi per il solo fatto di inserirsi nel dialogo macchina-allievi.

Se questo è vero - si ammetterà che, a volerla approfondire, la questione porterebbe fin troppo lontano - allora, primo, moltissimo dipende dalla qualità del *software* didattico; secondo, bisogna

intendersi sui fini da perseguire nel corso delle ore in cui portiamo gli alunni nell'aula di informatica.

In effetti sono molte le tipologie di prodotti che ben poco fanno per valorizzare questa che senza dubbio costituisce la risorsa migliore del computer (quando esso venga usato allo scopo di impostare una interazione comunicazionale dotata di qualche pretesa), tale cioè da costituire un apporto davvero significativo all'esercizio della funzione docente. Vendiamone alcune.

Un *software* di sola lettura - ad es. un'antologia filosofica digitalizzata - non può che ricreare l'asimmetria sopra lamentata.

Un ipertesto enciclopedico del tipo del *Seicento* di Opera Multimedia, se usato a scuola, offrirà troppo e troppo poco, inoltre le "monografie" sono pur sempre dei semplici testi da dover eventualmente leggere (anzi, studiare), e non è un caso che, appena possibile, si tenda a stampare a parte queste "monografie" per poi leggersele come una normale dispensina o fotocopia, magari abbondando in sottolineature con dei pennarelli colorati.

Un ipertesto di mera ambientazione (ad es. sulla Firenze medicea) non si discosterà mai molto da un filmato o da un libro debitamente illustrato che verta sul medesimo tema.

Una "navigazione" attraverso i filosofi e le loro opere, i ritratti e i frontespizi, le date e i luoghi, i sovrani, gli eventi bellici e gli altri intellettuali contemporanei che voglia solo servire di ausilio alla memoria, non varrà più del suo (eventuale) equivalente cartaceo e, per di più, rischia di generare una impressione fallace di aver prontamente imparato a riconoscere. Infatti le "parole calde" di cui abonderà insegneranno sì a "muoversi" con la necessaria agilità attraverso una mappa concettuale piuttosto elaborata; tuttavia aiuteranno fin troppo a trovare ciò che si cerca, a discapito di quel tanto di fatica che è così utile nel favorire la fissazione delle nozioni (quando si scorrono prospetti e schemi, è molto facile illudersi di aver appreso, salvo a notare poi che troppo poco è riuscito a "mettere radici" nella nostra mente come invece era probabilmente sembrato sul momento).

Un software che si configuri come un questionario o un eserciziario, con risposte del tipo "OK/no, riprova", ha l'inconveniente di non "rilanciare" abbastanza e, in filosofia, di essere esposto a prevedibili eccessi di semplificazione.

Un ipertesto fatto fare agli studenti (o approntato alla svelta dal docente) non sarà abbastanza meditato e difficilmente saprà generare delle situazioni ad alta reattività. Il suo valore risiederà nel lavoro fatto dagli studenti per allestirlo, non nel prodotto. Analogamente le loro versioni raramente meritano di essere tenute presenti quando è il prof a predisporre una traduzione a stampa di quel medesimo testo. Si direbbe che, nel caso della nostra disciplina, una simile prospettiva alimenti speranze particolarmente esigue.

Non dobbiamo del resto dimenticare che anche molti libri di testo sono inequivocabilmente ipertestuali e prevedono forme opportune di "navigazione" attraverso introduzioni, profili biografici, riassunti, note, prospetti, schemi, testi antologici (con apposite introduzioni), ritratti, frontespizi, lessico filosofico, confronti, bibliografia, indici, quesiti e inviti a ulteriori ricerche e simili.

Tutto, d'altronde, è (o può essere) utile, tutto serve almeno a qualcosa, ma il computer non trova la sua ragion d'essere nella mera possibilità di poterci fare qualcosa. Prova ne sia la frequenza con cui tanti *software* vengono visionati una volta e poi implacabilmente accantonati, esattamente come si suol fare con un mare di videocassette pensate per la scuola.

Perché valga la pena di tenere alcune ore di filosofia nell'aula di informatica si richiede insomma che sia disponibile non un *software* solo vagamente didattico, ma un prodotto opportunamente pensato per alimentare la riflessione, per far fare una genuina esperienza intellettuale, per far "crescere" gli allievi. Altrimenti è dubbio che se ne possano trarre stimoli dotati di una ragionevole consistenza.

Direi, in conclusione, che almeno per la nostra disciplina si richiede di puntare su dei prodotti di spessore - e aggiungo: prodotti pensati per far fare ai ragazzi un'autentica avventura intellettuale ("in una prospettiva problematica"; Polizzi, art. cit., p. 22) e indipendentemente dalla prospettiva di una valutazione immediata, per aiutare a capire molto più che per aiutare a sapere e memorizzare.

Livio Rossetti

NOTE

1. Una pertinente rassegna, a cura di Gaspare Polizzi, figura nel numero precedente di questa rivista.

2. Mentre parla e svolge il protocollo delle prove logiche, l'oratore deve anche dire incessantemente: seguitemi, stimatemi e amatemi": così Roland Barthes in *La retorica antica*, Bompiani, Milano 1972, p. 87.