

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**Cinque buone ragioni per leggere (o non leggere) questo libro,  
facendoti illuminare dallo schermo del computer**

1) Dentro l'ambiente domestico e negli altri spazi non scolastici dentro i quali si trova ad agire, il bambino (ogni bambino, oggi, nel nostro villaggio) fa esperienza e conoscenza di sé, dell'altro, del mondo con un approccio che non è improprio definire "multimediale".

Il bambino di questo scorcio di fine secolo è un essere multimediale.

2) Il bambino è un essere multimediale perché la logica di cui si serve per conoscere e conoscersi e per entrare in relazione con i suoi simili (anche con gli adulti, che però sovente rispondono in modo distonico) poggia sulla collaborazione-integrazione di un'ampia varietà di mezzi (telefono, radio, registratore, televisione, giornalino, libro, album di figurine, giocattolo, ecc.), all'interno dei quali vengono meno le tradizionali gerarchie di cognizione e d'uso.

Lo è insomma perché il mondo della comunicazione si è profondamente modificato, nel corso del secolo che lo sta ospitando per un brevissimo tratto, ed egli, più dell'adulto (il quale subisce il ricatto delle "tradizionali gerarchie di importanza"), è in grado di apprezzarne e sfruttare le risorse.

Il suo modo di essere multimediale è assolutamente naturale.

Ma il bambino è multimediale anche perché dentro a questo spazio egli si pensa in modo nuovo, molteplice, "plurale": l'incontro e la collaborazione alla pari di codici (iconici, acustici, segnici, tattili) fin qui intesi come non omologabili, produce in lui una dilatazione-distribuzione dei meccanismi della conoscenza e della coscienza verso una molteplicità di fronti e di direzioni originali.

Il suo corredo psicologico di base (Io, senso di Sé, Es, Super-Io) matura dentro un ambiente multimediale, ed è difficile, talvolta impossibile, per noi adulti gutenberghiani, leggerlo e interpretarlo nella chiave monomediale alla quale ci ha abituato la civiltà della scrittura.

3) La presenza, accanto a noi, di un essere naturalmente e multimediale crea disagio e il moltissimi casi aggressività.

Stiamo forgiando (o si stanno forgiando, a volte contro la nostra volontà) individui assai diversi da quelli che una tradizione storica relativamente recente ci ha abituato a caratterizzare come "bambini". E' inevitabile che il fenomeno sia letto con un forte carico di ansietà e di preoccupazione.

Ma il disagio deriva anche dal fatto che noi adulti ci troviamo a vivere le lacerazioni (antropologiche, psicologiche, socioeconomiche) di una società che si sta progressivamente invecchiando, e che per questa ragione tende a spostare il baricentro dei suoi investimenti ideologici e affettivi dal terreno della rigenerazione-trasformazione a quello dell'autoconservazione-mantenimento.

Di questo spostamento sono inevitabilmente destinati a soffrire in primo luogo i bambini (e con essi la scuola).

Non si può dire che le idee correnti in fatto di nuove generazioni siano oggi improntate a senso di fiducia, disponibilità, generosità. Al contrario: i bambini e i giovani, come la scuola del resto, fanno il più delle volte "notizia negativa", e il rappresentarsi come "problema" da parte di una società all'interno della quale la fascia dai 65 anni in su è preponderante di quella dai 15 anni in giù appare quasi una reazione fisiologica, oltre che psicologica.

Sul piano quantitativo, entro pochi anni si verrà a determinare una situazione per cui l'intero ciclo della formazione scolastica coinvolgerà (tra studenti, genitori, docenti) una fetta minoritaria della popolazione. E questo fenomeno, demografico e culturale, fa già sentire un suo peso sul piano ideologico, contribuendo a ridurre in termini di plausibilità e universalità le prospettive politiche della formazione familiare, sociale, scolastica.

La presenza del bambino multimediale, espressione della società della conoscenza e della comunicazione entro la quale gli abbiamo dato la vita, entra insomma in conflitto con i modi rigidi e ingessati (in una parola "vecchi") con cui da adulti ci rappresentiamo questa stessa società. Che pure è anche la nostra.

Dobbiamo dunque sforzarci di uscire dal ricatto che produce su di noi una visione apocalittica del presente e del futuro.

Ne va della nostra (oltre che della loro) salute.

4) L'adulto sente un profondo senso di colpa, per aver chiamato il bambino ad un mondo entro il quale egli stesso, "da adulto", non è più in grado di orientarsi e muoversi con sicurezza. E ciò gli impedisce di vedere il mondo con gli occhi (con il corpo e tutti i sensi) del bambino, e quindi di vivere il dialogo con lui come occasione per aprirsi al presente, per "rigenerarsi" come adulto disponibile, aperto, curioso, innamorato della vita.

Niente di tutto questo. Al suo posto, troviamo invece una ricerca pervicace e nevrotica di regolamentazioni, veti, barriere, dighe di contenimento: tutte espressioni ad un tempo di una sfiducia nelle capacità di autoregolamentazione del bambino e di una illimitata fiducia nella propria, adulta possibilità di incidere direttamente sull'identità del piccolo.

E troviamo, ingombrante, il carico di tensioni che questa pedagogia del contenimento, vera e propria "antipedagogia", produce nei rapporti quotidiani tra il bambino e il suo custode, registriamo insomma gli effetti macroscopici del suo fallimento, sia sul piano teorico sia su quello pratico.

E sì che mai come oggi si aprirebbe, per noi adulti, non solo come genitori o insegnanti, ma più in generale come cittadini del mondo (del mondo dei media), la possibilità di entrare in un rapporto positivo con l'universo che ci circonda.

Basterebbe soltanto che ci sforzassimo di stare, più di quanto non facciamo, dietro al bambino, e non sempre davanti. E che provassimo ad indagare questo nostro (e suo) universo non con le gabbie epistemologiche che la tradizione ci ha dato, e dentro le quali noi stessi ci condanniamo a pensare e ad agire come adulti, ma con una epistemologia più fluida, aperta, costruttiva: quella stessa che, se vogliamo, possiamo cogliere incarnata nel pensiero "reticolare" del bambino multimediale.

Se agissimo e ci muovessimo con questa mappa vivente, e in continua trasformazione, la nostra stessa identità di adulti guadagnerebbe in ricchezza e disponibilità, e così ci troveremmo ad essere, assai più di quanto non ci sentiamo, giorno dopo giorno, contemporanei alla nostra epoca.

Insomma, ciò che sarebbe giusto pretendere da noi stessi, in questa fase di profonda trasformazione epistemologica, è di lavorare a promuovere la nostra "parte bambina", il nostro "Io infantile".

Se questo disegno utopistico potesse concretizzarsi, gli stessi bambini vivrebbero meglio. Ma soprattutto vivrebbe meglio la società nel suo complesso, per il fatto stesso di volersi impegnare a fare i conti con le scorie sempre più ingombranti del suo "Io senile".

E parlo di una società che ha iniziato il suo percorso dentro l'attuale secolo sotto l'insegna di un'illimitata fiducia ad ideologie "giovanilistiche" e "vitalistiche", pur all'interno di quadri civili caratterizzati da forti chiusure e rigidità, e che oggi, in presenza di quadri civili positivamente

trasformati in senso democratico e aperto, paradossalmente, si trova invischiata in ideologie "luttuose".

5) Se ci impegnassimo in questo programma di "rigenerazione" (culturale, psicologica, antropologica, epistemologica) il passaggio dalla multimedialità "fisica", basata su più media, alla multimedialità "digitale", mediata da un'unica macchina, il computer delle più recenti generazioni (inteso come ambiente per l'attivazione di un'infinita possibilità di percorsi multimediali, in rete e fuori rete: dal videogioco alla consultazione di banche di dati, dall'elaborazione di testi e documenti ipermediali alla comunicazione punto a punto) verrebbe visto non già come un'incognita, una diavoleria della quale preoccuparsi, e dalla quale eventualmente difendersi (proteggendo ovviamente il bambino), ma come una positiva, forse unica occasione per liberarsi di un passato filosofico che non entra più in sintonia con il presente e quindi come stimolo eccezionale per proiettarci sul futuro, mettendo alla prova nuovi strumenti semiotici.

In questa prospettiva, l'essere digitale che va faticosamente affermandosi ai margini della nostra identità di adulti "analogici" troverebbe uno specchio e una positiva risorsa di sviluppo nelle identità complesse di quegli "esseri multimediali" che stiamo (involontariamente) forgiando dentro i nostri bambini.

Queste cinque tesi fanno da sfondo al testo che ti accingi a leggere o sfogliare.

E che, ti dico subito, rischierà di risultarti frammentario, inconcludente, forse anche irritante, se anche tu, come il bambino sul quale ti interroghi, non sceglierai di calarne l'intelaiatura concettuale entro uno spazio multimediale.

Cioè se non ti darai da fare per superare i tuoi "blocchi" di conoscenza riguardo la società dei consumi e la presenza delle macchine della conoscenza e dell'esperienza, o anche per porre in crisi la tua propensione a pensare che la multimedialità sia cosa che riguarda solo il mondo dei computer (e non anche gli album di figurine, le sorprese degli ovetto, le sigle tv, i cartoni animati, ecc.).

Per aiutarti in questo sforzo (non sarà arduo, te lo assicuro; hai solo da perdere le tue catene, come diceva quel tale di Treviri) ti metto a disposizione un software, *La stanza del tesoro*, con il quale puoi sperimentare (ovviamente mantenendo una parte, quella che io considero irrinunciabile, della tua identità di adulto) le modalità di movimento del bambino dentro l'universo multimediale (movimento da intendere sia in senso fisico, sia in senso digitale).

Un bambino che ho voluto fissare in una particolare zona della sua crescita, definibile cronologicamente soltanto per una ragione istituzionale: l'inizio del curriculum scolastico obbligatorio.

Il bambino di cui parlo, insomma, è quello che dopo cinque anni di esperienza multimediale, fatta di suoni, scritte, immagini, oggetti, operazioni, si affaccia su una scuola monomediale.

Il bambino al quale chiediamo di abbandonare la cultura dell'immersione dentro la quale è cresciuto, si è fatto un'idea di sé e del mondo, e ha dato corpo ad un pensiero comunque dotato di elementi di astrazione (anche se in senso più reticolare che non lineare), per aderire ad un pensiero esclusivamente astratto, che prescinde da ogni forma di condivisione immersiva. Un pensiero che "fa giustizia" del suo piccolo (grande, di fatto) mondo, per costruirvi dentro il piccolo (grande, noi crediamo) mondo del nostro sempre più vacillante e ambiguo universo adulto

Questo non è un libro di pedagogia scolastica. Esce dai suoi confini l'intento di analizzare compiutamente le ragioni di una crisi dell'istruzione che tutti sentiamo come profonda, e di suggerire delle vie d'uscita.

Più modestamente, è un libro di pedagogia familiare. Nel senso che si propone di presentare gli ambienti e i personaggi con i quali il bambino di cinque-sei anni ha maggiore familiarità, e di individuare il portato semiotico di questa confidenza cognitiva, affettiva, operativa. Di qui, conseguentemente, discende un discorso generale sulla scuola.

Ma è più di un libro.

E' il tentativo di ricostruire, dentro l'universo adulto, quel meccanismo di alleanza tra i media (in questo caso un libro più un software) per il quale il bambino ci è maestro. Un meccanismo dentro a cui non si danno priorità assolute o percorsi predefiniti.

Fa' dunque come vuoi, come ti senti di fare. Interroga prima la pagina stampata, o inizia l'esplorazione chiamando in causa il tuo computer.

Sei libero di navigare, esattamente come fa un bambino quando vive una realtà non troppo pedagogizzata.

Da parte mia, ho cercato di favorire l'alleanza in due modi:

- sviluppando un libro-mosaico, fatto di tanti tasselli. Spetta a te, se proprio ci tieni, ricavarne una figura unitaria; alla quale, sappilo, non ho inteso lavorare;
- ideando un software misto, aperto alle tradizionali attività di lettura, ma anche dotato di quelle risorse di orientamento e di quegli ambienti di simulazione che sono ormai tipici della cultura e della prassi digitali.

Due parole ancora sul volumetto che hai in mano.

Nella parte dedicata alle "immersioni" nel mondo di quest'infanzia multimediale ho raccolto e aggiornato una serie di testi pubblicati, dal 1993, sulla rivista *Bambini*. Allora c'era ancora il caro Loris Malaguzzi, che mi piace qui ricordare, per la sua inesauribile ricchezza umana e pedagogica.

La parte che segue è invece dedicata alle "astrazioni", cioè alla discussione delle tematiche generali che la multimedialità mette in gioco, nel suo rapporto privilegiato con l'infanzia.

La conclusione ti dà una mia chiave personale di partecipazione al tema, interiorizzando la quale potrai far tuo lo spirito di una ricerca di questo tipo.

O, se preferisci, allontanartene.

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**Prima di tutto c'è l'uovo.  
Ma prima ancora la sorpresa. E lo schermo. E il suono.**

Chiunque abbia un poco di esperienza di bambini o voglia non soltanto conservare ma costantemente aggiornare la sua "parte bambina" conosce l'universo Kinder.

Qui voglio dire qualcosa sul fenomeno, intendendolo però come l'espressione non del sempre più inarrestabile consumismo alimentare, ma di una grossa e pervasiva esperienza culturale, che alimenta prima che i corpi i sensi e il linguaggio dei suoi piccoli (e, sovente, non più piccoli) adepti.

Succede anche nel nostro mondo di adulti.

Le scelte alimentari, apparentemente libere, di fatto risultano soggette prima che agli imperativi del gusto individuale a quelli dei codici sociali che designano, concettualizzano e rendono appetibili i più diversi prodotti: la formulazione del desiderio è anticipata dal processo attraverso cui la singola merce acquista una sua personalità, uno o più significati, un valore generale. E in questo processo un ruolo determinante hanno i messaggi pubblicitari che, assieme agli stili di confezione, veicolano (verrebbe da dire: decidono) l'esistenza dei prodotti, le norme e i modi del loro uso.

Con l'universo Kinder avviene la stessa cosa.

L'unica differenza, potresti obiettare, è che il bambino è più facilmente influenzabile dell'adulto, ha meno autonomia di scelta.

Ma questo è tutto da dimostrare.

Se una differenza c'è essa sta nella densità e nella ricchezza di riferimenti semiotici che liberamente si associano alla scelta alimentare. E qui è lui a vincere.

Il bambino di cui parlo è generalmente un grosso esperto di pubblicità, se non altro perché ne ha accumulato fin dai suoi primi anni un vastissimo repertorio. Non ha bisogno di mamma e papà (o della signora maestra) per decidere cosa funziona (in termini di efficacia comunicativa, di coinvolgimento emotivo, di sollecitazione della fantasia) e cosa no. La sua barra di navigazione sta nel telecomando. Il suo auditel sta nelle centinaia, migliaia di spot introiettati, metabolizzati, scartati o mandati in circolo.

Naturalmente, come ogni buon intellettuale (il bambino dei media è superintellettualizzato, lo riconoscono anche gli apocalittici), ha criteri suoi, che non è disposto a condividere con altri. Soprattutto con gli adulti.

Per esempio, non è sensibile alla formula classica che propaganda le caratteristiche alimentari della cioccolata Kinder ("più latte, meno cacao"), o meglio non è così sensibile a questa informazione come è o dovrebbe essere chi per lui fa l'acquisto.

Ma è indubbio che se si parla delle sorprese, cioè dell'ingrediente commerciale che fa da traino "infantile" all'intera operazione, allora si trova sul suo terreno, ed è in grado di effettuare delle scelte consapevoli e di ponderarle.

L'universo di cui sto parlando ha un centro, il famoso ovetto di cioccolata, e un saldissimo punto gravitazionale, la sorpresa, appunto.

La trovata vincente della Kinder sta tutta nel recupero di un caposaldo della tradizionale alimentare infantile, l'uovo pasquale con sorpresa, e nella proiezione di questo elemento sull'intero arco dell'anno. Con gli ovetti Kinder è Pasqua sempre, comunque. E a bassissimo prezzo.

A questo ingrediente se ne aggiunge un altro, importantissimo: la serialità degli oggetti che fungono da sorpresa, un fattore che, sposandosi con l'economicità del prodotto, sollecita nei piccoli consumatori (alimentari, ma, lo ripeto, semiotici e ludici) la pratica del collezionismo.

Le sorprese, come si sa, sono di tre tipi:

- microcostruzioni accompagnate da foglietti di istruzioni rigorosamente iconiche,
- serie-madri di pupazzetti interi,
- serie-scarti, sempre di pupazzetti (scarti, perché meno appetibili, ma comunque necessarie, per impedire che l'acquirente smaliziato individui attraverso il peso la presenza della sorpresa ambita).

Le prime, per il bambino ingegnere. Le seconde per il bambino cartone (dirò dopo in che senso). Le terze per il bambino furetto (che ha tentato di barare bilanciando gli ovetti e scegliendo il più pesante: non c'è bambino ovetista che ignori il fatto che le microcostruzioni risultano più leggere dei pupazzi).

Sono comunque le serie-madri a funzionare da traino per la diffusione degli ovetti e a dare un senso attivo, di esplorazione e gioco ("una sorpresa su cinque", appunto), all'intera operazione.

La loro priorità è ad un tempo logica e temporale.

Logica, perché i pupazzetti danno il segno della merce ovetto e ne promuovono l'acquisto "seriale".

Temporale, perché l'annuncio di una nuova famiglia di pupazzetti (ognuna ha un ciclo di vita di qualche mese) e contemporaneamente la sua messa in scena vengono affidate ad operazioni pubblicitarie che precedono l'ingresso sul mercato dei nuovi personaggi.

Il motore di queste operazioni sta in spot di grande suggestione, affidati ai pupazzetti della nuova serie che presentano se stessi in forma di micro-clip animato, dove agiscono disegni morbidi ed evocativi e musiche di forte presa evocativa, recuperate e riadattate dal più classico repertorio "pop" dell'adulto.

Gli elementi che danno identità alla serie, e alla sua teatralizzazione televisiva, sono:

- la categoria di "cartone animale" della famiglia (coccodrilli, tartarughe, squali, ecc.: insomma cittadini onorari di Cartoonia, esattamente come i paperi, i topi, i leprotti),
- l'ambiente esotico (ricalcato sulle categorie dell'immaginario multimediale: i mari del sud e le settimane bianche dei film di consumo, l'oriente delle fiabe, la scuola dei racconti di piccola epica pedagogica),
- la sequenza di nomi ricavata da giochi di assonanza sonora o semantica (per esempio, nella serie scolastica dell'autunno 1992, quella dei Coccodrilli, erano in scena i professori Giotto Panciotto e Accadueò, e via via gli allievi Lina Tabellina, Pinco Pagella, Gedeone il Secchione, Gin Ginnastica, Pino Pisolino),
- la canzone recuperata dal repertorio adulto, ma reinventata e adattata alla nuova situazione.

Il tutto, dunque, sotto la forma dominante della parodia: della musica, del genere cartonistico, dell'ambiente reale di riferimento, delle nomenclature. Soluzione, quella della "ripresa variata" che consente di far convivere gusti e riferimenti culturali così diversi, e apparentemente inconciliabili, come quelli del bambino, del giovane, dell'adulto.

Ad ogni stagione, c'è il varo della nuova serie: anche un collezionista modesto, quale sono io, ricorda e colloca in un tempo precedente all'avvento dei Coccodrilli la famiglia delle Tartallegre (in vacanza al mare) e quella degli Happypotami (ossessionati dalla

forma fisica); poi vennero le Ranoplà (dedite agli sport invernali), i Leoventura campeggiatori, i Pandaparty festaioli, i Coccobulli (basta la parola...), i Pinguibeach (ancora il mare).

E arriviamo all'oggi.

Nello spot in onda da ottobre 1995, la mitica *Caravan Petrol* di Gegé di Giacomo scandisce l'autopresentazione degli Squalibabà e concentra in pochissimi secondi una bella fetta della memoria storica del cartoonista, da Braccio di Ferro ad Aladdin, passando per *La rosa di Bagdad*.

"Vita da pascià con gli... Squalibabà", rilancia la versione a stampa della medesima pubblicità, ponendo gli undici sqauletti dentro un'architettura orientaleggiante, ognuno con il suo nome e la sua funzione "contenstuale": Sospir D'Ahmur (nota l'acca!) che, ammonita da Squali Mamì e protetta da Hal El Guardian, occhieggia a Omar Teador, diviso tra due immagini proiettive, Incant El Serp e Nahas Kondin; e poi, a completamento dell'enciclopedia esotica (ma non tanto!), Kebel Volar, Maluk Tesor, Gegé (citazione adulta) Narghilé, Jasmin Indovin, Gransultan.

E che dire dell'ultima serie, lanciata a febbraio 1996? Sono i "simpaticissimi" HappyDinos (per la precisione, dei draghetti), "costruttori pasticcioni" coinvolti in un cantiere edilizio in riva al mare (rigorosamente esotico, chissà perché): Carletto Architetto, Carlin Cariola, Tato Forzuto, Lucio Brucio, ma anche Chico Sghembo, Mino Spuntino, Lucia Farmacia...Il gioco delle contaminazioni si fa duro: lavoro e svago, quotidianità ed evasione, realtà e sogno. E poi, quel ritmo sudamericano...

In questi mondi a forma di uovo il bambino multimediale trova abbondante alimento. Per soddisfare il bisogno di storie, dare risposta all'istinto collezionistico, entrare da protagonista nella memoria sonora (e visiva) di papà e mamma. Dallo schermo alla pagina, poi all'uovo e alla sua sorpresa, che a sua volta rimandano allo schermo, in un circolo semiotico (e alimentare) senza fine.

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**Collezionare identità.  
E costruire spazi e numeri.  
Attraverso le figurine**

Quali sono le funzioni del collezionismo? Quali significati generali, quali motivazioni personali spingono un adulto a raccogliere e catalogare oggetti?

Al di là dei fattori economici, che permettono di distinguere un hobby da un lavoro vero e proprio, vanno presi in considerazione gli elementi psico e socioculturali, cioè le componenti antropologiche del problema.

Indubbiamente c'è di mezzo il processo di spersonalizzazione e di alienazione, che costringe gli individui ad essere il più possibile controllati, vigili, e che li impegna a mascherare e mascherarsi. Il complesso delle regole e dei comportamenti oggettivi, rituali, codificati prevale sulla libera espressione individuale: c'è chi dice che questo è il prezzo da pagare per stare tutti assieme, chi rimpiange le possibilità del passato, chi fa spallucce.

Comunque sia, le norme collettive ingabbiano la soggettività.

Di qui la tendenza da parte del singolo a rinchiudersi nella sfera privata, nel tempo libero, e a cercare nel rapporto con gli oggetti quegli spazi di libertà e di espressione individuale che le convenzioni sociali portano a sacrificare.

Raccogliendo, classificando, organizzando oggetti che vengono sottratti ai loro usi e alle loro funzioni originarie (come francobolli, farfalle, scatolette di fiammiferi, saponette d'albergo) il collezionista si trova ad agire e a proiettare sull'universo degli oggetti inanimati quel controllo e quella libertà di azione che gli è così difficile esercitare dentro la sfera dei rapporti interpersonali.

Certo, anche nel mondo artificiale della collezione la libertà non è mai assoluta.

Al contrario, riemergono e spesso dominano proprio quegli elementi di ritualità e di ossessività ai quali si vorrebbe sfuggire.

Così, ad una lettura esterna il collezionismo appare come il regno della routine, della banalità, della ritualizzazione.

Non è contraddittorio, tutto questo? Perché insomma chi si sente alienato cerca rifugio in una pratica a sua volta alienante?

Rischiamo di capire poco del problema se trascuriamo il fattore decisionale, e quindi il ruolo esercitato dalla libera scelta.

La formazione di un microcosmo di oggetti è comunque il frutto di una volontà personale, di un impegno le cui variabili (che cosa, come, quando collezionare) stanno sotto il controllo del soggetto, e corrispondono ai suoi interessi, ai suoi gusti.

Insomma, attraverso un itinerario di spersonalizzazione dentro le cose il collezionista conquista o comunque rinforza una sua "personalità", fa agire in privato e con elementi di libertà parte di quelle regole che è costretto a subire sul terreno dei rapporti con le altre persone.

Qui sta l'attrattiva della collezione, nel proporsi come modello di simulazione dei ruoli e delle azioni sociali.

Il collezionista vorrebbe possedere l'altro, esprimergli compiutamente se stesso, mettersi alla prova di fronte a lui, tenerlo e tenersi sotto controllo, esattamente come gli riesce di fare nel dialogo muto con gli oggetti.

Questi aspetti tratta in modo molto fine un capitolo del volume di Luisa Leonini, *L'identità smarrita*, pubblicato da Il Mulino nel 1988. Ad esso mi sono richiamato per introdurre il problema del



collezionismo infantile, e in particolare della raccolta di figurine, che generalmente segna il primo contatto del bambino con gli aspetti sociali e rituali dell'attività collezionistica.

Trattandosi appunto di una "iniziazione", le regole e le pratiche risultano in gran parte predefinite: il tema, i tempi, i modi, i costi della raccolta sono decisi dall'industria, che in Italia (e non solo) ha il nome mitico della Panini.

Ci si chiede: che cosa resta al bambino, che cosa lo attrae?

Le risposte stanno in quello che ho detto prima: nel piacere di possedere e organizzare una serie di oggetti, di proiettarsi dentro ad essa. Un piacere tanto più forte quanto più i diversi elementi vanno a costituire i frammenti di una storia o di un repertorio, che a loro volta rilanciano al mondo circostante.

I temi delle raccolte sono tutti di grosso impatto, e si collegano ai ritmi stagionali dei media: i grandi film (adesso è il momento di *Pocahontas*, *La carica dei 101*, *Palla di Neve*, *Casper*), ma anche i fatti sportivi (calcio e basket, quest'inverno; a primavera, col Giro arriveranno i ciclisti; e poi, ricordi la fortuna incontrata presso tutto il pubblico, compreso quello infantile, dalla serie degli album storici del campionato italiano allegata all'*Unità*?), pure gli avvenimenti televisivi (*Beverly Hills* fu un must). Ricostruendo in privato gli ingredienti narrativi del film di cui tutti parlano, oppure i personaggi della saga del pallone (ossessivamente celebrata sullo schermo tv), il bambino è portato a svolgere un ruolo personale, a conquistare una sua identità dentro il rito collettivo, a diventare attore di una vicenda collettiva.

Non importa tanto che riesca a portare a termine la raccolta, che completi la storia o il repertorio, è importante che vi prenda parte, che giochi liberamente dentro le sue componenti, che le riconosca in quanto tali. Le prime biblioteche infantili sono inflazionate di raccolte non finite, di album puntellati di vuoti. Segno, questo, del fatto che nel raccogliere figurine la dimensione del valore di scambio prevale sul valore d'uso. E il valore di scambio è tutto giocato dentro le dimensioni della partecipazione individuale al rito. Certo, mano a mano che il bambino cresce, e conquista un ruolo dentro il teatro sociale, questo valore economico si traduce nella prassi dello scambio delle figurine, nel commercio del doppioni. Attraverso questo passaggio, si afferma la tendenza a completare la raccolta, ad esaurire il compito. Ma senza che essa pesi massicciamente sulle forme del rito e ne condizioni rigidamente le dinamiche. Anche (e direi soprattutto) prima di questa fase, la raccolta di figurine ha un suo senso compiuto.

E' dunque sufficiente prender parte al gioco, lavorarci dentro.

Appunto, l'hobby del collezionismo, come ti ricorda Anna Freud (in *Normalità e patologia del bambino*, Milano, Feltrinelli, 1969), si pone a metà strada tra il gioco e il lavoro.

Con il primo ha in comune una serie di caratteristiche: è intrapreso a scopo di diletto, trascurando in buona parte le pressioni e le necessità esterne; persegue finalità spostate, cioè sublimite, ma pur sempre finalità che non sono troppo lontane dalla gratificazione delle pulsioni erotiche o aggressive; e queste finalità le persegue con una combinazione di energie pulsionali immodificate e di energie a vari stadi e vari livelli di neutralizzazione.

Con le caratteristiche del lavoro esso ha in comune un aspetto importante: quello di prestabilire un piano, che viene intrapreso in modo realistico e portato avanti per un lasso di tempo considerevole, se necessario facendo fronte a difficoltà e frustrazioni esterne.

Non basta.

Già nell'iniziare la raccolta, nell'imparare a muoversi dentro il labirinto delle corrispondenze tra le figurine e i quadri destinati ad accoglierle, il bambino trova una grossa soddisfazione. Che è anche di tipo cognitivo.

Quanta parte la raccolta di figurine svolge nell'introdurre il piccolo ai meccanismi ordinativi del numero? Quello stesso bambino che attraverso i movimenti dentro l'universo delle reti televisive

impara ad usarne l'aspetto classificatorio (Raiuno, due, tre, Rete Quattro, Canale Cinque, ecc.) con le figurine si trova ad essere proiettato dentro l'aspetto ordinale del numero ("dove debbo collocare la 182?"). Per non dire poi del raffinamento delle operazioni oculo-manuali e quindi del contributo che la disposizione delle figurine nelle pagine dell'album, dentro gli spazi designati, dà alla costruzione dello spazio.

Lascialo raccogliere le figurine, dunque.

E non pesargli troppo, genitore ed educatore, con le tue ossessioni dettate dalle urgenze del valore d'uso (il completamento della raccolta, l'utilizzazione dell'album come libro di lettura, il sovradimensionamento della spesa rispetto al risultato finale).

Sappi che aderendo a questo rito, con i ritmi e le modalità che gli sono propri, il bambino è impegnato a costruirsi una sua identità, affettiva e cognitiva.

La genesi prevale sul prodotto finito.

Questo ti sia sufficiente per decidere di stare dalla parte del piccolo collezionista, e di condividere le sue soddisfazioni.

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**Dinosauri multimediali.  
Adesso sono in letargo.  
Ma presto torneranno**

L'ultima invasione risale al 1993.

E fu un fenomeno mondiale, massiccio, inarrestabile, epidemico. Un virus che colpì un po' tutti, senza risparmiare i bambini.

Adesso i dinosauri, come fenomeno mitologico (e mediologico), sono in una fase di letargo. Ma, c'è da scommetterci, torneranno presto.

Nel frattempo, sono proprio i bambini (assieme alla pattuglia degli infantilissimi scienziati di cui ci narra Franco Carlini nel suo *Tornano i DNAsauri*, Roma, Manifestolibri, 1993) a tenerli in vita, contattandoli nelle nicchie nazionali presso le quali si sono rintanati: la libreria, il video shop, un po', molto poco, la televisione.

Ottima occasione, questa delle "bocce ferme", per porci interrogativi generali sul fenomeno.

Cosa c'è dietro la mania per i dinosauri che ciclicamente si propone, ormai da qualche decennio, e con effetti sempre più sconvolgenti, sulla scena dei media? A che età inizia la saurofebbre infantile? Com'è che per milioni di bambini di tutto il mondo è naturale, oggi, identificarsi con quegli immensi, terrificanti e remoti lucertoloni, che abitavano la terra quando noi non c'eravamo e che poi sono improvvisamente scomparsi, lasciando le tracce e i segni su cui, secondo andamenti ciclici, tanto ci interroghiamo e appassioniamo?

E' opportuno che anche noi, in questa esplorazione dell'universo semiotico e merceologico entro il quale cresce e conquista una sua composita identità il bambino italiano degli anni novanta, prendiamo le mosse da domande altrettanto semplici e inquietanti.

Perché? E' presto detto.

Perché l'invasione dei dinosauri sta procedendo con tempi storici sempre più serrati. Vent'anni fa era argomento riservato ad adulti specialisti o adolescenti particolarmente curiosi, soltanto ieri (in occasione dell'uscita di *Jurassic Park*, kolossal di Steven Spielberg tratto dall'omonimo e altrettanto fortunato romanzo di Michael Crichton) è stato un motivo quasi ossessionante che rimbalzava dagli zainetti alle pagine dei libri illustrati (per bambini, adulti e mutanti vari), dai giocattoli alle videocassette, fino a diffondersi sull'intero universo degli oggetti d'uso quotidiano: la saponetta a forma d'uovo, il brontosauro-salvadanaio che inghiotte monete, lo stegosauro a dondolo, e via elencando pantofole, peluche, formine per biscotti e cubetti di ghiaccio, Tshirt rigorosamente ispirati alle "stupefacenti creature". Domani, chissà.

Riprendo dunque gli interrogativi iniziali, che avevo lasciato aperti.

"Non ne ho la più pallida idea": questa è la risposta lapidaria che il paleontologo statunitense e sommo divulgatore scientifico Stephen Jay Gould (in *Bravo Brontosauro*, Milano, Feltrinelli, 1993) dà al perché della ricorrente frenesia per i dinosauri. Non che si tiri indietro, il nostro, gli sarebbe poco congeniale. Di fatto, delle risposte concrete tenta di darle, solo che le assume come ipotesi, da buon scienziato. Sa che nessuna di esse ha un valore definitivo. Quindi le espone una dopo l'altra.

I dinosauri sono tra di noi, come oggetto scientifico, da più di un secolo e mezzo. Ma come moda culturale prendono corpo solo negli ultimi decenni. Come la mettiamo? Anzi, come la mette lui?

Certo, sostiene Gould, alle radici di questo interesse ci sono elementi archetipici, i timori e le fascinazioni primordiali, le reazioni endemiche programmate al fondo del nostro cervello. Ma queste indicazioni non vanno al di là della retorica, e soprattutto non spiegano perché elementi simbolici così profondi e costanti saltino fuori solo adesso e con tanta evidenza, coinvolgendo in modo così

diretto la cultura infantile. Non c'è che una soluzione al problema, riduttiva, lo sa bene Gould, ma inconfutabile: sta nella grande forza motrice del marketing, nella sensibilità di cui hanno dato prova, recentemente, alcuni imprenditori che hanno sfruttato e commercializzato un'idea latente, non ancora tramutata in merce.

Che fare, arrendersi allo strapotere dei mercanti? Contestare la validità culturale e psicologica dei loro prodotti? Tutta spazzatura, la dinomania?

Gould non è di questa opinione.

Al contrario, pensa che i dinosauri siano un buon mezzo per avvicinare bambini e giovani alle varie forme della conoscenza e del ragionamento scientifico, e per fare entrare dentro questo universo le dinamiche del gioco e dell'intrattenimento.

Con i dovuti modi, ovviamente. E con i dovuti sforzi (anche economici!) per sensibilizzare gli insegnanti.

Passiamo al secondo interrogativo.

L'epidemia da cui siamo appena usciti ci ha permesso di constatare un forte abbassamento del livello di età nel quale i bambini si aprono ai dinosauri: fino a qualche tempo fa l'interesse scattava attorno ai 7-8 anni, adesso tende a cominciare fin dai 4-5. Come dire che, assieme a quelle socioculturali, stanno venendo alla luce le parti più profonde delle radici psicoculturali.

Ma c'è un altro aspetto di cui tener conto.

Le tecnologie culturali di oggi (che sono anche psicotecnologie, come suggerisce Derrick de Kerckhove in *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Bologna, Baskerville, 1993) interloquiscono direttamente e autonomamente con ciascuno di noi, indipendentemente dall'età: quindi anche con i più piccoli.

Soprattutto con loro, che hanno meno resistenze.

Videocassette, libri-gioco, videogiochi stanno sfondando sul mercato della prima infanzia e mettono alla portata dei bambini di età prescolare un nuovo e più partecipativo modo di conoscere.

Qui si alimenta e cresce il dinosauro.

Lo sostiene, con una buona dose di provocazione, anche Spielberg: "Dopo le parole mamma, papà, sì e no, la quinta che esce dalla bocca di un bambino è stegosauo. I bambini sanno tutto sui dinosauri e sono spettatori attenti e preparati".

Possiamo quindi parlare di una "lobby infantile", di un vero e proprio "partito dei dinosauri", dotato di un forte potere d'acquisto e capace di incidere sulla produzione di libri, giocattoli, gadget e cartoni animati.

Un solo esempio: da *Fantasia* a *Denver*, passando per *Gli Antenati*, il mondo dei cartoon ha reso il dinosauro un personaggio sempre più infantile, nel quale il piccolo si identifica. Perché?

Gould cita la definizione di uno psicologo: queste creature piacciono ai bambini in quanto sono "grandi, feroci ed estinte".

Rispuntano dunque i valori archetipici.

Per un verso il bestione rappresenta il mondo ostile, il pericolo sempre in agguato.

Per un altro verso emerge la garanzia che (grazie all'estinzione) anche questa insidia verrà meno, perché già nel passato è stato così.

Per un altro verso ancora, immedesimarsi nel dinosauro rappresenta per il bambino la possibilità di pensare e vedere un universo senza uomini, senza adulti, che inevitabilmente scomparirà quando egli stesso diventerà adulto, estinguendo la sua identità bambina.

Ecco perché il dinosauro piace tanto ai piccoli.

Ecco perché chi lo commercializza parla un linguaggio tipicamente infantile e usa le risorse tecnologiche più adeguate allo scopo: non ultima, quella della multimedialità.

Se il dinosauro sono io, si dice il bambino, allora le sue rappresentazioni mi debbono essere il più possibili familiari, le debbo gestire con tutti i miei sensi, ascoltarle, vederle, toccarle.

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**Una voce aliena.  
Che funge da orologio ed agenda.  
e instrada il bambino fuor! dallo schermo**

È l'unica.

Incontrastata, da quasi tre lustri regna sulla cartoonlandia nazionale e difende quel che resta dei suoi sacri confini, dopo la massiccia invasione dei musi gialli.

Una voce contro la moltitudine degli alieni.

Con le sue trecentocinquanta e più canzoni, i venticinque album ad oggi (ripartiti in cinque serie), i molteplici - ho perso il conto! - dischi di platino (ciascuno per un milione di copie vendute) e il disco d'oro (per cinquecentomila) - o forse due? ho ariperso il conto... - è se non la più amata la più ascoltata dai piccoli italiani.

Ma il suo trono comincia a vacillare, sotto i colpi di nuovi (e nemmeno tanto) alieni, questa volta non orientali ma occidentali. Dovrà cedere terreno? È riuscita a non farlo al primo attacco, qualche anno fa, quando l'avversario (la voce disneyana della sirenetta Ariel) aveva assunto le sue stesse sembianze. Vi sarà costretta ora che questi ne ha assunte di altre, decisamente alternative (è sempre Disney, con il suo corredo musicale di rock e rap)? Quale destino attende i nostri bambini? Che ne sarà delle loro sicurezze, affettive e semiotiche?

Sciogliamo dunque gli enigmi, partendo dalla loro stessa formulazione.

L'"unica" a cui stiamo alludendo è Cristina D'Avena.

Sdolcinata, melensa, appiccicosa, irritante: così la sente l'adulto, che la ribattezza Critina (sull'onda di Avanzi e ne considera la presenza come qualcosa di alieno e innaturale, alla stregua dei nippocartoni che la veicolano (o ne sono veicolati).

Un segnale forte per muoversi dentro l'universo del cartoon televisivo e per capirne i meccanismi di funzionamento; una garanzia per entrare dentro il territorio del consumo personale di musica, per acquisire individualità (acquirente e udente): casi la usano i bambini.

I primi storcono il naso (non potendo storcere le orecchie) perché la valutano come personaggio, come soggetto.

I secondi la accettano, la fanno propria perché ne comprendono immediatamente e istintivamente le funzioni.

Perché la usano, correttamente, come oggetto.

Le canzoni di Cristina sono l'ingrediente, fino a qui ineliminabile, della quotidiana fornitura di cartoon da parte delle reti Fininvest.

Per ogni serie, una canzone.

Sempre con gli stessi ingredienti: una strofa di ambientazione narrativa e un ritornello di ampliamento lirico.

Cambiano solo il nome e le caratteristiche del personaggio, non cambia lo stile della rappresentazione: motivetti allegri, epidermici, distensivi al massimo, che si imprimono indelebilmente nella testa e nel corpo; formule verbali poco più nobili dell'ecolalia, primordiali da un punto di vista linguistico e anche ritmico. Poi messaggi confezionati attorno a buonissimi e semplicissimi propositi, da pensierino scolastico: Batman "combatte con lealtà, con caparbietà, con abilità"; l'ispettore Gagget "ogni caso, si sa, presto risolverà"; i Puffi "stanno attenti a non strappare proprio mai i fiori e tutto il verde che nel bosco c'è".

Per ogni puntata della serie, sempre la stessa canzone, riproposta due volte: a segnarne l'inizio e la fine.

E a garanzia del tutto, la voce di Cristina. Vero e proprio marchio di fabbrica. Il package dei cartoni TV dello zio Silvio. La D'Avena come immagine acustica del Berlusconi formato infanzia.

Provenendo dallo schermo, quella voce dice al bambino su che canale (o su che tipo di canale) è sintonizzato, cosa lo aspetta (gli spetta), cosa eventualmente si è perso, pure che ore sono. Gli dice anche che non deve prendere troppo sul serio il mondo dei cartoni, né deve sentirsi sopraffatto dagli altri (il ruolo dell'Italia nel mondo non è di produrre cartoni ma canzoni).

Dice tutto in modo diretto, senza intermediazione alcuna, si da risultare efficace con tutti: ma soprattutto con i bambini più piccoli, che non hanno agenda, né consultano regolarmente Sorrisi e Canzoni, ma che, non diversamente dagli adulti, debbono disporre di una visione razionale del tempo e dei modi per occuparlo. E debbono affezionarsi alla patria.

A tutto, in particolare nelle ore del risveglio e dello svago pomeridiano, pensa la Tv. Quella di Berlusconi, affidando alla voce di Cristina la gran quantità di funzioni, le stesse che in altri contesti e tempi e per altri soggetti erano (e sono) affidate alla tromba, al banditore, all'orologio, al diario, alla poesia patriottica. Un peso enorme per una piccolissima canzone. "Che cos'è infatti il canto - diceva un teorico secentesco del melodramma - se non un sostenere il discorso e la voce con la massima forza ed energia?".

Ecco, sta qui il punto di forza del fenomeno Cristina D'Avena: nel carattere della sua personalità vocale, nella sua particolare "grana". Un timbro inconfondibile (mai confuso; né contrastato da altri, ammettiamolo), ma difficilmente classificabile.

La voce (suggerisce Corrado Bologna in *Flatus vocis*, Bologna, Il Mulino, 1992) è di fatto il suo timbro, e questo ne costituisce il corpo, la stoffa, il colore, la presenza: un insieme di caratteristiche (cognitive e affettive, antropologiche in senso lato) che le nostre parole fanno difficoltà a designare in modo univoco. Di solito, per qualificare una voce ricorriamo ad una metafora: e abbiamo la: voce "di miele", "di velluto", quella "tagliente", quella "metallica", ecc.: Di che tipo è il timbro vocale di Cristina?

La sua, verrebbe da ripetere, è una voce "aliena".

Non comunica nulla che valga a designare chi la possiede e la offre, nulla che ci parli di un soggetto dotato di età, di sesso, di desideri e ambizioni. Non viene dal diaframma, non rimanda alle parti del corpo che stanno sotto l'ombelico; viene invece dalla testa, ed evoca mondi lontani, superiori: dà materialità e oggettività al mito della voce degli angeli.

È la voce di una cosa che resta sempre uguale a se stessa e che da uno spazio immobile trasmette non già messaggi superiori, ma, più prosaicamente, informazioni, istruzioni, residui di lingua e di ideologia.

Per questo Cristina, in quanto persona, non ha età, a dispetto dei suoi considerevoli trent'anni e passa.

La sua voce non vive nel tempo, non cambia, non evolve. Era pressappoco uguale a quella di oggi, la prima volta che l'abbiamo ascoltata, quando la sua detentrica, ancora bambina, ne faceva sfoggio allo Zecchino d'Oro col Valzer del moscerino. Dopo quello, decine e decine di altri valzer e moscerini: a incorniciare, fissare e marcare con il segno dell'azienda lo scorrere incessante dei cartoni TV e del tempo del bambino davanti allo schermo. ` |

Ma non è tutto. Componente ineliminabile della pozione televisiva, la sorte di Cristina segue quella di tanti altri ingredienti dell'universo TV. La loro presenza diventa Così costante e calda da far sì che il telespettatore non se ne possa staccare, nemmeno quando lo schermo è spento. Cassette e dischi e giornali e videogiochi: è tutto un risuonare, un rinfacciarsi di storie, di

figure, di motivi, dal televisore fino alle più lontane zone dell'universo mediale. I  
Nata e di volta in volta confermata come oggetto TV, e quindi come contrappunto della  
comunicazione audiovisiva, la sua voce si oggettiva ancora più nel disco. E tramite questo,  
offre un'importante opportunità di crescita multimediale al bambino.  
Non so cosa ne penserebbe Piaget, che dalla sua esplorazione aveva escluso gli strumenti che  
già ai suoi tempi contribuivano a semantizzare l'intelligenza infantile, come i dischi, la radio, i  
fumetti, i libri cartonati.  
So che quel che realmente è oggi un bambino di cinque-sei anni lo definisce meglio un  
ipotetico "stadio Cristina", piuttosto che il classico "stadio operatorioconcreto".  
È, lo "stadio Cristina", la fase in cui il bambino (che è «naturalmente» un soggetto  
multimediale, perché dentro ai media vive e con essi cresce) si distacca da un rapporto  
primordiale, indistinto con lo schermo TV, e impara ad oggettivare se stesso e il mondo  
(artificiale e no).  
È la fase in cui egli si apre al pluralismo, e fa le prime importantissime esperienze di  
manipolazione: degli oggetti e delle macchine.  
La cassetta audio o il compact di Cristina lo accompagnano in questa esplorazione delle facce  
del mondo.  
Sono per la prima volta cose sue, che può usare come e quando vuole (ovviamente se l'adulto,  
per eccesso o difetto di pedagogia, non glielo impedisce).  
Insomma, la D'Avena garantisce al bambino l'ingresso nel multimedia.  
Poi lo lascia libero.  
O meglio, è questi che con impressionante regolarità, allo scadere dei termini temporali dello  
stadio, se ne libera, per passare ad altri oggetti musicali ed, eventualmente, a delle soggettività  
vere.  
Grazie, Cristina, farina multimediale che lavori alacremente al tuo superamento.



Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**Kare Oke vi scrivo.  
Anzi vi scrivevo.  
Ma per fortuna c'è Disney.**

E' stato il fenomeno televisivo di due stagioni fa e, come spesso avviene in questi casi, ha diviso i critici in due fazioni: quelli che l'hanno condannato senza riserve, appiccicandogli l'etichetta di "orrido"; quelli che comunque si sono interrogati sulle ragioni del suo crescente successo.

Tra questi ultimi Beniamino Placido, che alla trasmissione ha dedicato la puntata conclusiva del suo onorato servizio di "critico della tv", o meglio di "critico dei critici tv", dalle colonne della "Repubblica"; qui si è spinto fino a considerarla l'occasione per un "ottimo esercizio di saggezza".

Ma anche Aldo Grasso, che sul "Corriere" ha notato come il titolo della trasmissione sia entrato nel vocabolario giovanile, a significare la ripetizione pedissequa di un suggerimento scritto; secondo un meccanismo di osmosi tra artificio televisivo e realtà di vita che caratterizza buona parte delle nostre esperienze di cittadini della tarda modernità (o, se l'espressione non vi imbarazza, della post-modernità).

Hai certamente capito che sto parlando di *Karaoke*, la mezzora serale che quotidianamente tre-quattro milioni di telespettatori trascorrevano in compagnia di una vociante e calda comunità urbana, di alcuni cantanti più o meno improvvisati e del loro animatore-pedagogo Fiorello.

Di questo pubblico sono sicuro che almeno una volta, di sfuggita, tu hai fatto parte. Tu che leggi queste note; e forse ti chiedi quale succo pedagogico si possa mai trarre da tale argomento.

Ma è ancora più certo che ne abbiano fatto parte, e ne possano ancora, non casualmente, pur a così tanta distanza di tempo, i nostri bambini.

Dunque, non negarlo: cosa sono stati Fiorello e il *Karaoke* lo sai, qualcosa ti è rimasto negli occhi e nelle orecchie. Cerca dunque di staccarti dalla corrente identificazione con la spazzatura, e molto più onestamente e saggiamente prova a chiederti il perché del gradimento manifestato dal pubblico infantile.

Se accetti l'impegno, prometto di aiutarti.

Lo farò ponendo alcune questioni generali sull'originale rapporto che immagine suono scrittura intrattengono dentro l'ambiente audiovisivo e questioni ancor più ampie sulla relazione tra esperienza diretta e esperienza "mediata" (tra realtà e artificio televisivo, per dirla con l'aiuto di paroloni).

Le tesi sottostanti al ragionamento che intendo sviluppare sono molto semplici e possono esser anticipate: la tv rappresenta una parte non marginale dell'esperienza "di vita" dei piccoli di oggi, sul piano delle forme e degli oggetti del conoscere, ma anche su quello dei desideri, dell'immaginazione, delle proiezioni.

Trasmissioni come il *Karaoke* sono significative di una "televisione allo stato puro", quella che più piace ai bambini.

Quindi interrogarci sul fenomeno è come aprire gli occhi (e le orecchie!) sull'identità in trasformazione dei nostri figli.

Gli ingredienti scenografici della trasmissione erano una piazza e un palcoscenico; quelli tecnologici la micidiale macchina del Karaoke (letteralmente "orchestra vuota", cioè una base

musicale che scorre in sincronia con il testo della canzone proposto da uno schermo) e l'apparato televisivo della ripresa in diretta; quelli umani il conduttore, gli esecutori e il pubblico.

Lo stile era quello della sagra paesana.

Si respirava tanta allegria e molta voglia di esser protagonisti, elementi che la ripresa tv trasmetteva direttamente ai telespettatori, piccoli o grandi che fossero.

Il clima generale era, direi, opposto a quello di una trasmissione come *La corrida*, che pure utilizza ingredienti simili (e che è sopravvissuta alla sua avversaria).

Gli sfidanti, nella trasmissione di Corrado, escono dalle quinte e si sottopongono al giudizio (silenzioso) del conduttore e a quello (rumoroso) del pubblico in sala. E' presumibile, visto il carattere teatrale delle performance, che i telespettatori si identifichino con le due immagini di giudice messe in scena (calda e cinica quella del pubblico dello studio, fredda ma altrettanto beffarda quella del conduttore). Lo spettacolo, qui, sta tutto nel carattere "mostruoso" (nel senso di "mettere in mostra", senza pudori) di chi si esibisce. Il divertimento, nella maggior parte dei casi, è dato proprio da questa assenza di pudore, e dalle reazioni che essa provoca nell'individuo normale (del quale Corrado è personificazione compiuta).

Nel caso di *Karaoke* pubblico e canterini facevano tutt'uno, questi muovevano da quello; e Fiorello, con il suo fare "materno", suggellava la fusione, alla quale si accodava il pubblico da casa.

Invece, coloro che si esibiscono sul palcoscenico della *Corrida* sono buttati, a causa della loro anormalità, in pasto al resto del mondo, che si presume più retto, e che quindi si sente tenuto ad esercitare, in chiave punitiva e per certi aspetti "paterna", la componente superegoica.

La differenza non potrebbe esser più netta: pochi dei telespettatori desidererebbero trovarsi nei panni dei "mostri" radiografati dallo sguardo impassibile di Corrado; è probabile invece che molti di loro abbiano invidiato la condizione del canterino condotto per voce dal pedagogo Fiorello.

E' qui che scatta il discorso (mi scuso se un po' impegnativo) sul rapporto tra esperienza diretta e esperienza mediata.

Tutti, o quasi, oggi, vorrebbero diventare cantanti. Anche dopo la fine del *Karaoke* fiorellesco. La televisione, nel metterci costantemente in contatto con chi ci riesce (anche a dispetto delle sue reali capacità: diverso è il caso delle trasmissioni, queste veramente "mostruose", in cui Mike Bongiorno ed altri mettono in scena bambini prodigio, esseri - fortunatamente - irraggiungibili), amplifica questo desiderio universale.

Ma si sa che la cosa non è facile, per un gran numero di ragioni soggettive e oggettive.

La realtà non corrisponde ai sogni.

Ecco allora che la televisione, potente codificatrice di pratiche conoscitive, spettacolari, educative, comportamentali, oniriche, ecc. si incarica di dare una parvenza di realtà ai desideri dell'aspirante cantante.

L'esperienza mediata diventa vicaria e in un certo senso chiave dell'esperienza diretta.

In che modo?

Tutti i telespettatori fruivano liberamente della possibilità di mettersi nei panni dei cantanti della piazza fiorelliana. In ciò aiutati da due condizioni psicologiche: la fusione piazza-palcoscenico; l'atteggiamento collaborativo del conduttore, che esprimeva l'unità perseguita comportandosi come un inesauribile repertorio vivente di voci.

Ma quel che più sollecitava alla performance lo spettatore casalingo (e che più lo differenzia dallo spettatore della *Corrida*, immobile e paralizzato dal disappunto come Corrado) era lo scorrimento delle parole della canzone sul suo schermo.

Quella serie di scritte, proposte secondo il ritmo della canzone, costituiva il tramite diretto fra l'esibizione reale del canterino di là e quella virtuale del canterino di qua dello schermo, era ciò che dava all'esperienza del telespettatore un sapore di interattività.

E' per questo che ho parlato, a proposito della trasmissione *Karaoke*, di televisione allo stato puro: pura confezione, puro intrattenimento, puro gioco, e dall'altra parte tanta leggerezza, tanto carico proiettivo, tanta voglia di prender parte, di aver riconosciuta la propria identità. Questi, io credo, sono gli aspetti della tv che più piacciono ai bambini, a dispetto di tanti discorsi pesantemente e paternalisticamente pedagogici dei responsabili delle reti (quegli stessi che sembrano ignorare il gradimento infantile per una trasmissione come *Striscia la notizia*, che fa dello sberleffo ludico un impegno a suo modo morale e civile).

Insomma, una televisione di questo tipo piace ai bambini perché si rivolge alla parte bambina di noi adulti, perché coltiva il desiderio di riscatto, di gioco, di partecipazione che è in ognuno di noi.

C'è poi l'altro aspetto del fenomeno "tv infantile" ben messo in evidenza da queste trasmissioni, cioè l'uso della lingua scritta.

Come negli spot e nelle sigle (passioni ricambiate dei piccoli telespettatori) nel *Karaoke* le scritte sono luminose, leggere, musicali, integrate dentro un "contesto di enunciazione" fatto di immagini e suoni. I loro tempi di lettura-esecuzione non sono decisi liberamente dal destinatario (come avviene con i testi stampati), ma sono imposti dall'emittente, dalla natura di quanto viene emesso.

Ipotizzare che partecipando alla sagra paesana di Fiorello il bambino scolasticamente "analfabeta" imparasse a leggere è troppo poco. Meglio sarebbe ammettere che in questo modo entrava in contatto con una delle funzioni principali della comunicazione scritta, quella che coincide con il richiamo di quanto già si sa. Leggere significa fare delle ipotesi, delle anticipazioni su quanto è scritto. Ipotesi e anticipazioni che andranno nel verso giusto quanto più il lettore avrà in memoria (nella parte silente ma anche in quella sonora) dei testi. L'esecuzione di una canzone è un testo; le parole scritte sono una componente di questo testo. Il passaggio dal primo alle seconde è più garantito (ed è più alla portata di un bambino) di quanto non è il passaggio inverso (esperienza corrente di quanti, adulti, pur sapendo leggere le parole non sanno nulla della canzone eseguita).

Per concludere. Il bambino televisivo, complice il *Karaoke*, entrava dentro l'universo scritto attraverso la soglia della multimedialità (immagini suoni e segni) e in un contesto di movimento. La scuola, che generalmente ignora questi fenomeni, lo costringe invece a varcare la soglia della monomedialità (segni su pagina bianca) e lo obbliga all'immobilismo (dei testi e dei comportamenti di lettura).

Ce n'è abbastanza per decidersi di cambiare strada.

Casomai scegliendo come compagno, visto che del Fiorello karaokista si sono perse le tracce (ed è un vero peccato!), Walt Disney e le videocassette della serie *Canta con noi*, dove anche una parola come "supercalifragilistichepiramidoso" acquista il potere di animarsi, colorarsi, suddividersi, ballare, e transita quindi dal virtuale al reale.

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

### **Papà, ti insegno a leggere il videogioco. Ma hai i prerequisiti?**

Stamattina, in edicola, ne ho contate otto. Uguali tra di loro e diversissime da tutte le altre. Sto parlando delle riviste di videogiochi.

Un pianeta a parte, tra i moltissimi di quella galassia in perenne movimento che è l'edicola. A parte non solo per il pubblico che richiamano (adolescenti o adulti disposti a coltivare la loro parte adolescente), ma soprattutto per il modo con cui lo chiamano e lo "mettono in gioco".

Prova a dare un'occhiata a questi periodici.

Ti colpiranno subito per la grafica strillata, rutilante di colori, infarcita di finestre e immagini, zeppa di sigle, formule, logo: fin dalle copertine, quasi indecifrabili per la gran quantità di titoli, più forti ed evidenti addirittura dei segni (di scrittura?) che designano la testata. Basterebbe questo a farti capire che si rivolgono ad un pubblico che fa cose diverse da quelle che facciamo noi adulti, che percepisce il mondo in modo dissimile dal nostro e che non legge come noi leggiamo.

Un pubblico al quale è familiare l'esperienza di immersione negli spazi densi e mobili delle macchine audiovisive. Ma assolutamente non incolto: altrimenti queste riviste non ci sarebbero, con il carico della loro enciclopedia tecnica, visuale, narrativa.

E' invece un pubblico formato ad un tipo di alfabetismo diverso da quello classico, e soprattutto abituato a ricavare il suo sapere da (e a dividerlo con) altri contesti rispetto a quello entro cui sei abituato a distillare (formalizzare) il tuo sapere, cioè il libro e la pagina stampata: quello che agisce qui è il contesto dello schermo sonoro, che mette in movimento, integra e riambienta la parola scritta, la parola parlata, la musica, il rumore e l'immagine. Sono diversi, insomma, e non di poco, i parametri di riferimento.

Anni fa era usuale che l'adulto alfabetizzato riconoscesse di non saper leggere e capire i fumetti.

Oggi siamo costretti a riconoscere che non sappiamo leggere e usare riviste di questo tipo. Le loro densissime pagine ci ricordano le tute dei piloti della Formula Uno, i loro arabeschi visivi ci disorientano: cosa c'è da leggere, e come si legge? cosa viene prima e cosa dopo? che rapporto si stabilisce tra immagine e scrittura? e tutte quelle sigle, tutte quelle formule, ad un tempo tecniche e grafiche, che ruolo hanno?

Loro, i giovani, invece ci si immergono, in queste pagine: ne traggono alimento, se le scambiano, ci lavorano sopra, e soprattutto le usano come interfacce degli schermi dentro i quali passano tanta parte del loro tempo e investono tanta parte della loro identità.

Ma non è questo l'argomento che intendo trattare. Qui sono a discutere di bambini, meglio di bambini in tenera età.

Da che parte stanno i piccoli? Dalla tua di adulto abituato alla purezza e alla sobrietà della pagina stampata, o da quella degli adolescenti abituati al caos e al barocchismo dello schermo della televisione e di quello dei videogiochi?

Una risposta, non l'unica ovviamente, ma una delle possibili, da confrontare con tante altre, mi è venuta, per un certo tempo, da una di queste riviste, che purtroppo è defunta: anch'essa dedicata ai videogiochi, e diversamente dalle altre rivolta non ai soli adolescenti ma agli adolescenti e prima di tutto ai bambini. Si chiamava *Sonic* e nella sottotestata metteva assieme "videogame & fumetti". Un bella accoppiata, non c'è che dire: assieme, la vecchia e la nuova alternativa al tradizionale vizio di superiorità ed esclusività della comunicazione scritta. La

multimedialità soffice (il fumetto) e la multimedialità spinta (il videogioco) contro la monomedialità del testo scritto. E' il nostro argomento, e ci tornerò.

Vedi adesso un altro aspetto, che ti dovrebbe permettere di introdurre la dimensione finanziaria del fenomeno videogioco.

La rivista era prodotta, guarda un po', dalla Sega. E tu certamente sai che questa è la multinazionale che assieme alla Nintendo copre la più grossa fetta del mercato videoludico mondiale: un mercato il cui fatturato complessivo dicono abbia superato da tempo, negli USA, quello dell'industria cinematografica.

Visto che ci sei, prendi qualche altro dato (te lo fornisce un'altra rivista, *Game Power*, nel numero di dicembre 1995).

E' la Nintendo, a tutt'oggi, che detiene il titolo di leader dello spazio videoludico, con il suo miliardo di titoli venduti in tutto il mondo.

Non ti basta? Prova a dare un'occhiata a questi dati.

- Dal lancio del primo titolo, il classico *SuperMario*, che risale ai primi anni ottanta, la casa giapponese ha venduto giochi al ritmo di circa tre titoli al secondo.

- Messe una accanto all'altra, la cartucce vendute (corrispondenti a più di duemila giochi) farebbero due volte e mezzo il giro dell'equatore.

- In termini geografici, la percentuale delle vendite trova il Giappone al primo posto, con un 44%; poi vengono gli Stati Uniti, con un 42%; il resto del mondo si divide il 14% residuo.

- Il miliardo di giochi venduti dalla Nintendo equivale ad un gioco per ogni teenager della terra, terzo mondo incluso.

Impressionante, no?

Non hai dunque a che fare con una zona marginale del mercato giovanile e infantile, ma con una delle sue strutture portanti.

E più ricche di articolazioni. Anche sul piano delle modalità comunicative.

Quest'ultimo aspetto che merita un'analisi circostanziata.

Il videogioco di per sé è un prodotto multimediale, anzi rappresenta una delle forme più precoci ed avanzate della multimedialità digitale. Dentro ai suoi territori agiscono suoni, immagini (fisse e in movimento), scritte, e l'utente opera sull'insieme di questi elementi in chiave fortemente ed efficacemente interattiva.

Tornerò dopo su questo aspetto del videogame, sul suo essere un oggetto complesso dal punto di vista dei sensi e delle operazioni. Adesso mi preme mettere in evidenza un'altra componente del fenomeno.

Multimediale di per sé, come fatto fisico, il videogioco è multimediale anche come fatto culturale, e in quanto tale viaggia dentro un territorio multilinguistico e multidiscorsivo, caratterizzato da un'ampia varietà di supporti: la televisione (quante sono le trasmissioni che danno spazio al tema?), la stampa periodica, il libro, la pubblicità (su carta, su video, su dischetto).

E, a proposito di pubblicità, vedi adesso un dato di casa nostra.

Da metà novembre a metà dicembre 1995, gli spot di lancio della nuova console della Sony, Play Station, sono passati con frequenza quotidiana sulle reti Fininvest e Cecchi Gori. Sembra (è ancora il fascicolo di *Game Power* a informarci) che la Sony Electronic Publishing Italy abbia fatto un investimento di due miliardi di lire per questa campagna (un cinquantesimo di quel che la casa madre ha deciso di spendere per planare, con la sua novità, sull'Europa tutta). L'aspetto più interessante della faccenda (e nuovo, almeno per noi, provincia dell'impero) è il tono ironico e aggressivo di uno degli spot mandati in onda, il più lungo, di 40 secondi: mette in scena una fantomatica associazione americana, denominata SAPS (Società Anti Play

Station), il cui compito è di mettere in guardia gli eventuali acquirenti dalla pericolosità della nuova macchina. Vero è che il target identificato va dai 12 anni in su. Ma questo non toglie che milioni di bambini sotto i 12 avranno visto più volte lo spot e ne avranno introiettato il messaggio, tanto alternativo alla pedagogia dell'adulto da permettersi di accoglierla come elemento di parodia.

Torno al percorso centrale del mio ragionamento.

Chi entra dentro al mondo del videogioco, e non importa con che mezzo, viene risucchiato da un vortice di rimandi, anticipazioni, approfondimenti, notizie pubbliche e semiriservate, comunicazioni altamente formalizzate e comunicazioni empiriche, e via elencando i modi e i supporti sempre più differenziati e articolati attraverso i quali si sviluppa e consolida questa cultura.

Elemento generatore del tutto è ovviamente il videogioco. Inteso non solo come merce ma soprattutto come ambito di esperienza. E quindi come veicolo semiotico e linguistico.

Detto in un altro modo. Chi videogioca si abitua ad un determinato tipo di esperienza e di comunicazione: immersione, multimedialità, interattività, per un verso; gioco, messa in gioco, ironia, leggerezza, per un altro. E, di conseguenza, chiede che anche i luoghi entro i quali l'esperienza e la comunicazione stesse vengono codificate ed attivate (la tv, la stampa, sopra e dentro a queste la pubblicità) presentino, nei limiti del possibile, la stessa configurazione e la stessa chiave discorsiva.

Di conseguenza, la pagina della rivista o il brano della trasmissione tv debbono non solo richiamare ma realizzare con i loro mezzi l'ambiente di esperienza (percettiva, operativa, culturale) del videogioco.

Non avrai difficoltà a capire quest'ultimo passaggio se sfogli una delle riviste da cui ho preso le mosse.

Ma attenzione!

Per leggere, per capire, per agire, ti occorreranno dei prerequisiti. Sì, quelle cose che il docente è abituato a verificare nel bambino che egli intende introdurre al dominio dell'alfabetismo classico, e che in questo caso di alfabetismo postmoderno - chiamiamolo così! - il bambino videoludico certamente ha, e il suo docente o genitore non è detto che abbiano.

Insomma, devi aver fatto un'esperienza diretta di videogiochi, o almeno una seduta di osservazione a fianco di un bambino videogiocante.

In caso contrario, se questi prerequisiti ti mancano, e se non colmi rapidamente questa tua lacuna, siine certo, fallirai.

Poco importante, dirai. I videogiochi, ti sarà naturale obiettare, appartengono al mondo dell'intrattenimento e del consumo. Non pongono problemi pedagogici, se non in termini di regolamentazione, di presa di distanza, di orientamento critico.

Errore, voglio controbattere, gravissimo errore!

I videogiochi sono implicitamente e talvolta esplicitamente formativi. Sì, hai letto bene. Sono formativi, sostengo, in due modi.

In un senso profondo, perché danno forma all'esperienza del bambino, coinvolgendolo dentro le dimensioni della virtualità, della pattuizione, dell'operatività: insomma, dell'interattività (che è la matrice primaria della scrittura...).

Ma lo sono anche in un senso più ampio, perché proiettano la loro azione sul suo modo di conoscere il mondo. E, soprattutto, di conoscere il mondo dei media.

Quest'ultimo è l'aspetto più interessante, almeno per le cose che sostengo qui.

La pratica videoludica consente all'utente di stabilire un rapporto complesso con la macchina: il soggetto non la subisce solo (come fa quando è disturbato dalla radio ad alto volume del vicino), né soltanto la recepisce in modo selettivo (come fa quanto legge, o, in una forma diversa, quando guarda e ascolta la tv), ma accoglie i prodotti di queste due azioni e ne fa un campo di intervento, di interazione, di trasformazione.

Insomma, l'esperienza del videogioco sta all'esperienza di tv come l'esperienza di scrittura sta all'esperienza di lettura.

Condotta ai suoi esiti estremi, questa linea argomentativa mi induce a pensare che il videogioco sia la migliore delle introduzioni oggi disponibili alla logica del computer, cioè ad una macchina sempre più multimediale, duttile, colloquiale, alfabetizzante. O meglio, postalfabetizzante.

Se ti restano dei dubbi, prova a riflettere sulla natura della tua conoscenza e della tua esperienza di computer. E' per te soltanto un attrezzo di calcolo? pensi che i monitor a colori siano un estetismo superfluo? e il suono, c'entra o non con il "calcolatore"?

Torniamo agli aspetti "pedagogici".

E' vicino a noi, ma raramente gli dedichiamo attenzione. E' dentro lo spazio di vita dei nostri bambini, ma lo frequentiamo pochissimo. Lo temiamo, noi grandi, almeno quanto i piccoli lo amano. Riconosco. Il videogioco divide il mondo in due: da una parte gli utenti, diretti o indiretti (quelli che ci giocano e quelli che vorrebbero giocarci), praticamente tutti i bambini e i ragazzi; dall'altra i non utenti, gli adulti tutti. Con rarissime eccezioni, su questo secondo fronte: i giocatori forzati, come rischiano di diventare i genitori che "democraticamente" accettano la sfida alle macchine lanciategli dai loro piccoli; gli utenti disinteressati, come sono i - non molti, per la verità - genitori e insegnanti veramente curiosi del mondo dentro cui vivono i destinatari delle loro attenzioni pedagogiche, e i ricercatori - anche questi assai rari - che si interrogano sulle culture infantili; gli addetti ai lavori, cioè quelli che i videogiochi li producono o li smerciano.

Noi adulti di videogiochi sappiamo pressoché nulla.

Loro, i bambini e i ragazzi, ne sanno moltissimo.

Noi reagiamo alla nostra ignoranza e insipienza censurando quella cultura (quella non-cultura, perbacco!) e regolamentandone l'esercizio; loro rispondono sempre più caricando l'esperienza di significati, anche alternativi. Noi chiediamo soccorso al medico, allo psicologo, al pedagogo; loro si fanno gruppo senza distinzioni di età, ceto e sesso.

Il videogioco, insomma, come luogo dell'alternatività. Non sto scherzando.

Te ne accorgerai stando per un po' di tempo, possibilmente senza pregiudizi di sorta, dalla parte del bambino che videogioca, condividendo la sua passione, apprezzando la sua competenza.

Quel mondo, ne converrai, è tutto suo.

E' un ambiente compatto e denso, dentro il quale la sua fame di esplorazione, di sfida, di proiezione, di sogno, trova un alimento costante.

E' una palestra per la sua intelligenza.

Prova ora a fare un passo avanti, e tenta di portare un po' di ordine in questo universo.

Sotto la comune etichetta di videogioco vanno moltissime cose, tra loro diverse:

- le macchinette tascabili, dotate di un piccolo schermo monocromatico di 3-4 cm. a bassa definizione, relativamente economiche (poche migliaia di lire), programmate per un solo gioco, estremamente elementare, di destrezza e velocità: le trovi anche nelle cartolerie, e generalmente fungono da soglia di accesso al mondo del videogame da parte dei più piccoli;

- i minicomputer tascabili, anche questi con piccolo schermo, a colori (Game Gear della Sega) o in bianco e nero (Game Boy della Nintendo), tecnologicamente più evoluti (buona definizione video, notevoli effetti sonori e musicali, grande varietà di giochi, di destrezza ma anche di simulazione e d'avventura), e più impegnativi dal punto di vista della spesa (da cento a trecentomila lire, più gli accessori vari e le cartucce dei programmi, a seconda dei casi dalle cinquanta fino oltre le centomila lire): li trovi nei negozi di giocattoli e, se cedi alle sue insistenze, vedrai il tuo bambino entrare rapidamente dentro una rete di prestiti e scambi (materiali nonché culturali) con i suoi simili;

- le consolle da collegare ai televisori domestici (per esempio, Super Nintendo e Sega Mega Drive), le più diffuse e sofisticate (alta definizione, altissima nel caso delle più recenti generazioni a 64 bit, come Sony PlayStation, Nintendo 64, Sega Saturn; suono stereo; e un'offerta sterminata di cartucce, con giochi di tutti i tipi e aperti a tutti gli usi), per una spesa che parte dalle duecentocinquantamila lire per l'unità base ma va anche molto su (attorno al milione per i 64 bit), alla quale si aggiunge il prezzo più impegnativo dei games (non meno di settantamila lire, sovente pure il doppio): ancora nei negozi di giocattoli, ma anche nei negozi di computer e in quelli dedicati esclusivamente ai videogames, che sono rapidamente fioriti nei grandi e nei piccoli centri, configurandosi come luoghi di incontro, scambio e contrattazione per ragazzi e bambini;

- i software (in dischetto o cd-rom) per computer dei vari tipi, talvolta meno sofisticati, sul piano visivo, dei programmi per consolle video, ma in non pochi casi più complessi sul piano della strutturazione e delle dinamiche di gioco, con prezzi attestati su quelli della fascia bassa del mercato informatico (attorno alle centomila lire): nei software shop, dove stazionano gli appassionati, adulti e ragazzi, più raramente bambini, a meno che non siano al seguito di quelli (però, con la diffusione dei cd-rom, e di non pochi titoli dedicati alla fascia 3-7 anni, stanno capitando una serie di cose interessanti: che i negozi i punti di vendita dei videogames si integrano o si fondono con quelli, fin qui assai aridi, dedicati ai computeristi; che le librerie aprono spazi software; che negli uni e negli altri stazionano, in modo sempre più massiccio, gruppi di bambini);

- le macchine "pesanti" dei bar e delle sale, attrezzi dedicati ad un solo gioco e assai sofisticati sul versante visivo sonoro manipolativo, che impegnano una spesa media di cinquecento lire a gioco (può fruttare poche decine di secondi o anche molti minuti: dipende dalla destrezza e dall'esperienza del giocatore): nel passato preclusi ai piccoli frequentatori, oggi questi spazi (e i loro frequentatori, soprattutto adolescenti) sono assai più tolleranti nei confronti dei bambini e non è raro assistere a scene di collaborazione-competizione-addestramento (nelle due direzioni) tra un ragazzone di quindici-vent'anni e un pischello di cinque-sei (quest'ultimo in bilico su una sedia per arrivare alla zona comandi e al video).

Queste differenti configurazioni hanno in comune, appunto, una zona comandi e il video: è lì che si colloca l'interfaccia della macchina, cioè il luogo del dialogo tra il mezzo e l'utente, l'ambito entro il quale il comportamento dell'uno è funzione del comportamento dell'altro.

Il videogioco, qualunque videogioco è il regno dell'interattività: tra una macchina duttile, un soggetto che deve acquisire competenza, un programma che mette in scena le regole del gioco.

Ti verrebbe da pensare (con la tua logica di adulti) che quanto più gioco e macchina sono sofisticati tanto più il loro uso risulti complesso, più insomma escludano i piccoli utenti: non è così. E questa è un'altra dimostrazione dell'alternatività di cui parlavo prima.

Se un libro o un film sono altamente sofisticati, chiedono un uso altrettanto sofisticato, generalmente fuori della portata di un bambino.



Un programma e un videogioco sofisticato si prestano invece ad usi molteplici e differenziati, hanno dentro la capacità di adattarsi ad una grande varietà di utilizzazioni, comprese quelle "ingenua" (che presto, con l'esperienza e soprattutto la dedizione, diventano "sapienti").

Il videogioco è una macchina virtuosa per la cognizione, che attiva un complesso di abilità: di tipo sensomotorio, rappresentativo, narrativo, strategico, simulativo. Talvolta in modo disgiunto, il più delle volte in forma integrata.

E' la via maestra per l'ingresso nel regno della virtualità, dove sono messe in scena le dinamiche dell'osservazione, della progettazione, della prova, dell'errore, dell'immaginazione. Quella stessa virtualità di cui si alimenta la pratica e la logica della scrittura.

Ma è anche, come ho già detto, un luogo dove si strutturano forme sempre più avvicinate e coinvolgenti di comunicazione multimediale: non solo perché le macchine adottano contemporaneamente più codici (visivi, sonori, tattili e operativi), ma anche perché i loro temi e i loro linguaggi rappresentano il crocevia dove confluiscono numerosi percorsi mediologici e numerosissimi scambi tra un ambiente e l'altro (dal videogioco al film, alla televisione, al giornale; e viceversa).

"Tenetevi forte al tappeto per l'arrivo di una marea di avventure e di divertimenti". Questo è lo strillo che trovi riprodotto sulla scatola della cartuccia per Mega Drive *Aladdin*, uscita assieme al film. Potrebbe valere per l'intero mondo del videogioco. Ma vale ancor più per questo gioco: bellissimo, divertentissimo e, se mi permetti, altamente istruttivo.

Bellissimo perché vi ha lavorato l'équipe dei disegnatori della Walt Disney, importandovi molte delle soluzioni grafiche e narrative che appartengono a quel mondo (il nemico che colpito resta in mutande, gli uccelli che raggiunti dalla scimitarra di Aladdin "si spennacchiano" - come mi ha detto un piccolo giocatore -, i segni di notazione che si librano nell'aria a segnalare la presenza non vista del flauto incantato, il ballo degli scheletri, i fenicotteri che si appiattiscono starnazzando sotto il peso del protagonista; e, in ambito sonoro, un'affascinante rielaborazione dei temi musicali del film, tantissimi effetti rumore, di massi che cadono, di scimitarre che si incrociano, ecc.).

Divertentissimo perché il giocatore è invitato a vivere in prima persona le avventure del film, saltando assieme ad Aladdin da un tetto all'altro di Agrabah, misurandosi con le insidie del deserto, cercando i passaggi segreti per uscire dai sotterranei del palazzo di Jaafar e dalla caverna, correndo a perdifiato sul tappeto volante (senza mai dimenticare l'impegno a raccogliere gli oggetti bonus: le mele, i flauti, i cuori i gettoni le immagini del Genio, lo scarabeo, le diverse lampade); perché le occasioni per sorridere, ironizzare e anche ridere sono moltissime (chi sostiene l'associazione tra videogioco e violenza trova qui una plateale smentita).

Ma istruttivo, dirai, perché? Non mi resta che invitarti al gioco.

Se dopo l'esperienza e la rilettura di queste mie note non saprai darti una benché minima risposta, non ti resta che un'alternativa: l'Aventino pedagogico, dove per qualche tempo ancora troverai un po' di compagnia, ma dove, sappilo, ti divertirte poco e pochissimo imparerai del mondo.

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**C'è un occhio ma c'è anche un orecchio  
della mente.  
Il bambino multimediale  
ti fa da guida nel nuovo scenario.**

Ci sono almeno due modi di intendere la multimedialità:

- con un'attenzione ai supporti, cioè agli strumenti che la veicolano;
- con un'attenzione alle sue logiche, cioè al tipo di semiosi che essa mette costantemente in scena.

Il primo approccio è tuttora dominante, anche per le risorse di "unificazione" che l'elettronica pone a disposizione di noi tutti (in un cd-rom, o in una cartuccia di un videogioco, convivono e interagiscono immagini in movimento, suoni, scritte). Le novità fisiche della macchina prevalgono, nella consapevolezza dei più, sul riconoscimento del loro portato cognitivo, delle trasformazioni che comunque impongono in ordine ai regimi dell'esperire. Ma da queste ristrettezze occorre uscire.

Ecco allora che il secondo orizzonte, segnato dalla risoluzione tecnica del problema di integrare messaggi altrimenti veicolati da una pluralità di supporti diversi (carta, nastro audio, nastro video, schermo della tv, ecc.), ci spinge a porre come centrale il problema di individuare nuovi orizzonti epistemologici: strumenti "filosofici", insomma, che diano conto di queste forme del tutto originali di esperienza e conoscenza.

Si tratta, io credo, di:

- partire dall'intreccio apparentemente inestricabile tra cognizione per immersione e cognizione per astrazione, tra interazione e comunicazione, tra navigazione e lettura, tra partecipazione e ricezione, messo costantemente in gioco dalle pratiche d'uso della multimedialità fisica, di consumo (basata su più supporti; quella, per esempio, che opera dentro i set di materiali - libro e videocassetta, fascicolo e audiocassetta, ecc. - abbondantemente diffusi tramite il canale delle edicole), e
- impegnarsi nella direzione di identificare gli spazi sensoriali, mentali e socioaffettivi entro i quali la multimedialità elettronica sta già dando i suoi frutti più significativi.

In questa prospettiva, la multimedialità gestita dal computer non può non trovare le sue radici "filosofiche" nel nuovo contesto comunicativo venutosi a determinare lungo l'intero arco del Novecento, con l'affermarsi dei mass media (radio, tv, ecc.) e dei personal media (in primo luogo il telefono). Un contesto all'interno del quale le esplosioni che la nostra epoca ha vissuto in campo scientifico, artistico, filosofico, politico sono diventate senso comune, "modi" collettivi di stare al mondo e di viverlo.

Per dar conto di questa fenomenologia dell'esperire e del sapere non ti aiutano (anzi, il più delle volte ti danneggiano) gli strumenti scientifici che ancora oggi dominano il campo dell'interpretazione dei processi cognitivi.

Strumenti che sono organici ad una cultura strutturata attorno alla funzione centrale ed esclusivizzante della comunicazione scritta.

Abbiamo bisogno di nuove metafore, e di nuovi modelli di descrizione-interpretazione dei meccanismi dell'esperire e del conoscere.

Accanto agli spazi della visione codificata dall'alfabetismo dobbiamo sforzarci di individuare - non in una logica di contrapposizione ma secondo una prospettiva di convivenza e collaborazione - gli spazi dell'ascolto:

- i primi poggiano sui paradigmi della chiusura, della linearità, della prospettiva, dell'oggettività, della gerarchia, della decontestualizzazione, ecc.,
- gli altri mettono in gioco paradigmi del tutto diversi, che già non è semplice nominare e concettualizzare, ma che comunque hanno a che fare con le logiche della fluidità, delle intelaiature reticolari, della soggettività, dell'azione situata, ecc.

La nostra mente (ormai multimediale) ha un occhio e un orecchio.

E dell'occhio della mente, inteso come forma privilegiata del conoscere, sai molto.

Pochissimo sai, invece, dell'orecchio della mente, le cui positive "contaminazione" del territorio della cognizione è testimoniata, se non altro, dalla consuetudine, rapidamente affermatasi non soltanto in campo scientifico, di far ricorso a metafore (per esempio quella della "navigazione") più fluide e centrate sul soggetto di quelle consegnateci dalla tradizionale epistemologia gutenberghiana.

In caso contrario, se insomma non ti poni problemi di questo spessore e di questo impegno, rischi di mettere e trovare nella multimedialità i pezzi e i materiali della tradizionale forma di conoscenza, e soprattutto di ricadere nel vizio antico di affidare alla comunicazione scritta il compito di garantire la retorica e la sintassi dell'esperienza cognitiva, di tutta l'esperienza, anche di quella che opera su altri terreni.

E, così, rischi di riversare meccanicamente, nel nuovo ambiente, le caratteristiche del vecchio, riducendo le potenzialità di quello e svilendo il potere interpretativo di questo.

I nuovi saperi già albergano nel mondo, le nuove forme del sentire, dell'esserci, del comunicare già sono patrimonio delle collettività.

Quel che ti manca (e, consolati, manca a tutti noi che in vario modo ci occupiamo di pedagogia, e, ben più grave, di infanzia) è una "scatola degli attrezzi epistemologici", un quadro di concetti e di teorie che, consentendoti di ragionare adeguatamente dentro i territori delle nuove enciclopedie, diano legittimità alle forme di sapere già ampiamente affermatesi dentro le frontiere mobili della comunicazione del Novecento, e incornicino la "fame" di nuovi regimi di conoscenza e di esperienza che la multimedialità elettronica sollecita incessantemente sulla scena sociale.

Qui entra in azione il bambino, il quale vive in presa diretta (senza i pregiudizi alienanti dell'alfabetismo) il nuovo regime semiotico.

E' alla sua identità di "essere multimediale" che devi prestare attenzione. E soprattutto ascolto.

Te lo ripeto. Non devi, soltanto, porti davanti a lui, e osservarlo.

Se così facessi, o se facessi soltanto questo, cadresti subito nei tranelli dell'"osservazione alfabetica": proietteresti su di lui le chiusure e le rigidità della tua (della mia) cultura adulta.

Devi, invece, "stare assieme" a questo essere in formazione, e cogliere in lui l'origine (materiale e concettuale) di un nuovo ordinamento mentale ed esperienziale, devi partecipare e condividere i suoi movimenti.

Ci riuscirai quanto più farai tue, in tale sforzo, le consapevolezza di un approccio antropologico ed etnologico che ha già saputo mettere in discussione i suoi pregiudizi più radicali. Rifletti bene: le priorità, del tutto discutibili e già ampiamente discusse, del "punto di vista occidentale" in che cosa sono diverse dai pregiudizi con i quali l'adulto alfabetizzato è abituato a contattare il bambino pre-alfabeta? quante volte, nel raffigurarti l'infante (colui che non parla) te lo sei visto come un individuo che non-è (alfabetizzato) e non un individuo che è (altra cosa)?

Su questa strada occorrerà che ti prepari a grossi sacrifici: il pesante determinismo delle fasce d'età (infanzia, adolescenza, maturità, vecchiaia), la familiarità con le teorie degli stadi evolutivi, gli schemi di individualizzazione sono attrezzi che dovrai impegnarti a depurare di ogni residuo mitologico e del peso di forti (e fin qui incontrollati) condizionamenti storici e geografici. Ammettilo: gli schemi di Piaget (del Piaget scolastico) sono forse utili alla scuola, a questa scuola, ma poco ti dicono del "bambino competente" che hai davanti, che si muove con scioltezza e familiarità dentro l'enciclopedia televisiva, che programma le videoregistrazioni (e giunge a far suo, in chiave testuale, il flusso indeterminato della tv), che entra automaticamente in un rapporto di dialogo con l'interfaccia del computer (mentre tu hai tanto pensato per dominare il mouse); e poi, non è forse vero che il confine tra piccolo e adulto si sfuma sempre più, che a te adulto piace vestirti come un bambino e trovare il bambino vestito come un ometto, che lui è più attratto dai tuoi che dai suoi programmi televisivi, che la televisione (lo dicono tutti) ci sta infantilizzando? Insomma, ti invito ad assumere come ipotesi (e non come dogmi) gli schemi di lettura dell'infanzia che "la scienza" ti ha trasmesso, a confrontarli con altri, anche con quelli che ti offre e ti aggiorna costantemente la tua esperienza.

Parti dunque da un dato di fatto: la multimedialità è l'ambiente più prossimo del bambino di fine millennio (ed è anche il segno del futuro che aspetta tutti noi, adulti per molti aspetti post-alfabeti).

Nell'ambito della multimedialità fisica i suoi processi di conoscenza si sviluppano secondo andamenti assai diversi da quelli in base ai quali una secolare tradizione ti ha abituato a delimitare e interpretare le esperienze e le conoscenze: modelli che, lo ribadisco, si basano sulla centralità e il più delle volte sull'esclusività della comunicazione scritta (la chiusura dei testi, la loro scomponibilità in porzioni, la loro organizzazione in campi omogenei per contenuto e linguaggio) e che ancora oggi fungono da criterio di concettualizzazione delle pratiche più diffuse di conoscenza, esperienza, comunicazione (pensa al ruolo che i paradigmi testuali e più in generale la possibilità di distinguere nettamente i campi del soggetto e dell'oggetto conoscitivo esercitano ancora oggi nel campo dell'indagine psicologica, con poche ma significative eccezioni rappresentate dalle analisi di orientamento psicoanalitico e da quelle, recentissime - vedi Giuseppe Mantovani, *Comunicazione e identità*, Bologna, Il Mulino, 1995 - che si richiamano ai criteri dell'"azione situata").

Per dar conto del nuovo scenario, all'interno del quale il bambino svolge un ruolo di protagonista, è bene che tu investa su concetti di frontiera, come "rete", "ipertesto", "interattività", "interazione partecipativa" andando al di là del loro significato tecnico (peraltro importantissimo) e caricandoli ulteriormente di valori paradigmatici, vale a dire di una tensione epistemologica generale.

L'uomo è "naturaliter" multimediale. Tanto più questo tratto è presente nel bambino.

Ma desidero che tu affronti il tema con un'ottica più ampia.

Ti parlo dunque dell'uomo, naturalmente multimediale.

La sua propensione ad utilizzare tutti i mezzi (e tutti i sensi) per entrare in contatto con il mondo e con l'altro non è mai stata completamente sopraffatta: né quando per l'elaborazione e la conservazione del sapere egli faceva ricorso alle dinamiche all'oralità (che non risultavano mai scisse da quelle della gestualità) né quando successivamente il ruolo di egemonizzazione delle pratiche culturali è stato assunto dalla scrittura e dalla stampa (senza che venissero totalmente negate le istanze della voce e del suono). Nemmeno nell'età del massimo trionfo della stampa l'uomo è stato totalmente ed esclusivamente gutenberghiano (anche se,

riconoscilo, è stato e continua ad essere sostanzialmente gutenberghiano il suo modo di pensare e di pensarsi)

L'avvento della civiltà dei media, e in primo luogo la disponibilità delle tecnologie di riproduzione, memorizzazione, trattamento, trasmissione del suono e delle immagini, ha fornito una base di legittimità e uno spazio di elaborazione culturale a questo suo tratto originario.

Nel corso del Novecento questo nostro uomo, naturalmente multimediale, è diventato culturalmente multimediale, ed è di fatto uscito dai vincoli ai quali lo avevano stretto secoli di incontrastata egemonia del sapere "stampato" e, quindi, di dominio di un modello "monomediale" di conoscenza.

In termini di dati di fatto le cose stanno pressappoco così.

Ma stanno diversamente in termini di coscienza e di consapevolezza.

Pratichiamo in un modo e predichiamo in un altro: per contattare e conoscere il reale usiamo tutti i mezzi, per riflettere sui contatti e le conoscenze del reale ne usiamo (prevalentemente, talvolta esclusivamente) uno. Il problema nasce da una ragione molto semplice: dal fatto che la coscienza di cui ancora dispone e si serve l'uomo occidentale coincide con la ragione d'essere e la forma della lingua scritta. Di qui il conflitto, che un po' tutti (e in massimo grado chi si occupa di formazione) ci troviamo oggi a vivere, tra pratiche di conoscenza sempre più massicciamente multimediali e forme di coscienza ancora rigidamente monomediali.

Un conflitto insanabile, sul piano concettuale. Non potrebbe esser diversamente.

La monomedialità, che dà sostegno alla civiltà della scrittura, tende a far coincidere significato con testualità.

Secondo questa prospettiva, il senso di un messaggio va cercato entro i limiti e dentro le articolazioni della sua configurazione testuale, e può esser ricostruito soltanto attraverso un'operazione di lettura, vale a dire di adeguamento del soggetto all'oggettualità del testo. Uno schema siffatto (solo parzialmente attenuato dalle istanze dell'intertestualità) non consente deroghe: capire un messaggio (non importa se visivo o sonoro, scritto o parlato o iconico o in musica) è tutt'uno col comprenderne il testo. L'intelligenza del comunicare sta tutta sul versante dell'emittenza, quella del ricevente è un'intelligenza per così dire "di riflesso", di "adeguamento".

La multimedialità materiale rompe con tutto ciò.

Già lo fa la multimedialità fisica, con il distribuire il messaggio (ma è ancora uno o sono molti?) su più supporti e quindi su più ambiti (confederazioni di testi, flussi, ecc.), tra di loro non omogenei e con l'abbattere i tradizionali ordini di priorità.

Torna al bambino. E cogliilo in azione.

Ha davanti a sé un "pacchetto" (libretto più audiocassetta), di quelli che si comprano in edicola. Glielo hai acquistato forse perché pressato dal bambino stesso, a sua volta coinvolto nel tema o attirato dal tipo di prodotto, o anche più semplicemente incuriosito dalla pubblicità, forse l'hai fatto per dar materia al gusto collezionistico, tuo o suo..

Ma non è questo il problema (è comunque una componente non marginale del problema: un pacchetto risponde ad esigenze maggiori e più articolate di quelle alle quali risponde un semplice libro, o una semplice audiocassetta; ha insomma un'audience qualitativamente - e quantitativamente - diversa).

Mi interessa farti riflettere su come il piccolo utente se ne serve.

Per prima cosa, probabilmente, si immergerà nell'ascolto, limitandosi a sfogliare il libretto. Poi, piano piano verrà coinvolto, dal suono, in un ritmo omogeneo e scandito di consultazione, ed eventualmente di lettura del testo. Ma questa acquisizione è provvisoria. Anche l'immagine

certamente richiederà un suo tempo, e mobiliterà nel bambino una forma particolare di attenzione e di movimento, la quale a sua volta entrerà in un dedalo di rapporti con lo scritto e il suono. E così via.

Comunque, fin dall'inizio, lui si trova dentro e non solo davanti alla storia.

Stai attento. Questa dei tre stadi, immersione nel suono - omologazione della lettura al suono - rottura degli schemi operata dall'immagine, te la propongo come semplice un'ipotesi. Non è il modello, ma uno degli infiniti modi d'uso del pacchetto.

Del resto, lo sai per esperienza diretta.

Ci sarà, nel rapporto con il pacchetto (sempre uguale!):

- chi legge e poi, se ha tempo e voglia, ascolta;
- chi tenta di fare contemporaneamente le due cose, indipendentemente dai rapporti di omogeneità contenutistica tra i materiali su cui opera;
- chi guarda e poi si immerge nelle figure, sottraendosi al flusso sonoro e interagendo o no con il testo scritto.

E poi, ci sono tante altre possibilità che non è il caso che qui ti elenchi.

Insomma, la navigazione la decide lui (non la decidi tu o la decide l'oggetto, come quando lo metti di fronte ad un libro): e agisce in base alla sua enciclopedia, alla sua competenza, ai suoi gusti, alla sua esperienza, alle sue aspettative.

Così facendo, il bambino (quel bambino, in quel momento, con quel retroterra di esperienze) diventa una pedina fondamentale del gioco, molto più e molto diversamente da come lo è quando si limita a leggere un libro o ascoltare un'audiocassetta (ai quali deve comunque adeguare e dimensionare la sua enciclopedia, il suo gusto, la sua esperienza di lettore-ascoltatore). Molto di più e molto diversamente da come lo sei tu, adulto, quando ti "chiudi" in un atto di lettura o in un atto di ascolto.

Quella che sta facendo - ecco il punto - non è un'esperienza testuale, bensì un'esperienza ipertestuale.

Come quel tale che faceva prosa senza saperlo, già in questa semplicissima situazione il bambino è, inconsapevolmente, un navigatore ipertestuale, che dà il suo personalissimo contributo a:

- tessere una rete fittissima di relazioni e rimandi, assolutamente sua e contemporaneamente collettiva,
- costituire uno spazio ad un tempo soggettivo e oggettivo (ammesso che abbia ancora senso utilizzare questi specificazioni),
- costruire gestire condividere decidere una storia.

Prova a generalizzare.

Che potresti dire delle tantissime altre situazioni dentro alle quali il "bambino dei media" (quello che usa il televisore, legge, ascolta le cassette, videogioca, ecc. praticamente ogni bambino) si trova a muoversi dentro una logica di incroci, rimandi, contaminazioni, proiezioni? Che dire, per toccare un "banale" esempio, dei Power Rangers, e della molteplicità di percorsi possibili tra il serial televisivo e il suo indotto in termini di giocattoli, figurine, videocassette, videogiochi, corredi scolastici, tute, e poi anche il film, ulteriore elemento di rigenerazione del fenomeno, con il suo precipitato allo stesso tempo autonomo e generale di figurine, nuove generazioni di giocattoli, ecc.?

Troppo facile che te la cavi con una scrollata di spalle o ti impegni in disquisizioni moralistiche sulle insidie del consumo.

Cosa potresti, cosa dovresti dire, insisto, in relazione al versante cognitivo affettivo e socializzante di questi fenomeni? Cosa dire del sostrato epistemologico che mette in azione?

Hai strumenti sufficientemente solidi per dar ragione di alcune delle operazioni implicate in queste navigazioni: sai (o presumi di sapere) cosa è leggere, cosa è ascoltare, cosa è compiere operazioni fisiche su degli oggetti strutturati, cosa è travestirsi, cosa è giocare, ecc.

Non hai strumenti altrettanto forti e condivisi che ti aiutino a designare l'insieme di queste operazioni e la mappa di elementi di conoscenza e di esperienza che il bambino e il suo contesto d'azione vengono assieme a costituire.

Ti servono, ci servono strumenti che diano dignità epistemologica:

- alla designazione degli andamenti reticolari (caratterizzati da rimbalzi continui tra un supporto e l'altro, e da una forte convergenza tra suono, immagine, scritte, azioni),
- alla sollecitazione continua di pratiche interattive (attraverso le quali il materiale della conoscenza viene non solo acquisito ma anche trasformato e modellato secondo le esigenze dell'utente, e quindi secondo una sua diretta partecipazione),
- alle forme di condivisione-gestione delle storie (che hanno l'effetto di moltiplicare e di intrecciare i piani di realtà, secondo un gioco che l'ideologia terroristica in base a cui il bambino sarebbe vittima di una confusione tra realtà e immaginazione non vuole e non può conoscere e interpretare).

E' dunque in questo senso, e attraverso la denuncia del vuoto di elaborazione che caratterizza il fenomeno, che ti invito a pensare il bambino d'oggi come un essere "naturalmente" (e prioritariamente, assai più di te adulto) multimediale, la cui intelligenza rimbalza continuamente dallo schermo tv al cartellone pubblicitario, dall'audiocassetta alla pagina del libro illustrato, dal foglietto delle istruzioni degli ovetti ai frammenti destinati a comporre la piccola costruzione.

All'interno di questi spazi il potere d'azione che egli gestisce è assai più ampio, cognitivamente elevato, affettivamente denso di quanto generalmente tu non creda.

E' lui che in un qualche modo decide come muoversi dentro la rete, come farla contemporaneamente sua e di tutti, come costruire la narrazione. E' lui che sempre più si trova ad agire da attore dentro la storia (dei Power Rangers, dei personaggi degli ovetti, ecc.).

A questo punto, e solo a questo punto, è legittimo mettere in campo la multimedialità digitale, quella dei videogiochi, dei software ludici e didattici più sofisticati, dei cd-rom espressamente dedicati ad un'utenza infantile.

Di tutto ciò, per intenderci, che costituisce alimento e materia per l'uso del computer, e funge da specchio e luogo di generazione per un bambino naturalmente, culturalmente, fisicamente multimediale; un bambino che, per la prima volta, si trova ad essere soggetto di sfida e contemporaneamente modello per te adulto.

Lo so già, mi dirai: ma come conoscerlo, questo bambino, se i miei schemi sono inadeguati, se quel che vedo è più un riflesso di quel che sono (o sono stato) io, e assai meno l'immagine di quel che è?

Ti rispondo subito. Contattalo nel suo mondo, nel suo ambiente. Usa la multimedialità per conoscerlo. E per conoscerti.

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**Oralità e scrittura. Due mondi non più opposti.**

**Ma che già si integrano.**

**E ti danno una nuova immagine di bambino e di adulto.**

Codificato ed amplificato dall'esperienza scolastica e accademica (ma anche, in buona parte, dall'assetto complessivo dei saperi "alti") il binomio orale-scritto agisce al fondo della nostra identità culturale, sociale, storica e rimanda ad un duplice reticolo di simboli, concetti, teorie che in vari modi danno ordine e significato all'esistenza individuale e collettiva.

Uno di questi modi, certamente il più diffuso, è quello della contrapposizione.

- Da una parte la sfera del pensiero analitico, distanziante, essenziale, oggettivo, lineare, astratto: effetto e a sua volta origine delle pratiche della scrittura.

- Dall'altra la sfera, di più ardua designazione, di un pensiero aggregativo, agonistico, ridondante, partecipativo, globale, fluido e immersivo: alimento ed esito delle pratiche di ricezione-produzione del suono e della voce.

Il primo tipo di pensiero, più governato dalle logiche della denotazione. L'altro, aperto alle logiche della connotazione.

E' automatico, qui, aggiungere: l'uno è il pensiero dell'adulto; l'altro è quello del bambino.

Un diverso modo è quello dell'ordinamento storico. A sua volta duplice, a seconda che faccia centro sulle trasformazione dei regimi dell'oralità o su quelle dei regimi della scrittura. Sempre, in base ad uno stile contrappositivo.

E, verrebbe di aggiungere: da una parte la vicenda delle civiltà orali, infanzia del mondo; dall'altra, la storia delle civiltà adulte, quelle che hanno conosciuto e inglobato la scrittura.

Così, sul primo versante, la sequenza sarebbe:

- le culture dell'oralità primaria, tipiche delle società senza scrittura, dentro le quali il potere del suono e della voce non trova altri limiti se non la mancanza di permanenza e la tendenza verso l'indistinto;

- le culture dell'oralità mista, dove orale e scritto convivono ma gli effetti del secondo sul primo sono esterni, locali, parziali (è lo sfondo entro cui agisce la civiltà classica e parte di quella medioevale, ma è ancora la condizione di vita delle masse analfabete del Terzo Mondo);

- le culture dell'oralità secondaria, dove la scrittura ricostruisce e uniforma a sé le dinamiche della parola e dell'immaginario (dall'avvento della stampa in poi, almeno nel mondo occidentale);

- fino ad arrivare all'oralità mista del presente, dominata dai mezzi della riproduzione sonora, quindi da dinamiche di differimento e distanziamento che tradizionalmente erano proprie solo della comunicazione scritta, e che oggi caratterizzano anche quella orale e sonora.

Avremmo dunque a che fare con quattro fasi storiche, quattro modelli di società, quattro regimi orali. Che però, più canonicamente, siamo abituati a leggere nella chiave dell'assenza-presenza della scrittura.

Quindi: società senza scrittura, società con scrittura (in condizione marginale o centrale), società post-scritturali.

Il che equivale a riconoscere (una volta di più) che, anche nell'ordine metaforico, l'immagine dell'età adulta prevale su quella dell'età infantile: la società bambina (orale) equivarrebbe ad un'idea di società non-adulta (pre-alfabetica).

C'è poi un altro aspetto da tener presente, in questo spazio di problemi.



Esso riguarda i modi concreti con cui i diversi gruppi, sociali e generazionali, usano i patrimoni delle culture scritte e di quelle orali, organizzandovi le proprie esperienze.

Per esempio, nel presente, i bambini e i giovani appaiono certamente più immersi e coinvolti nelle dinamiche del suono e quindi del pensiero concreto, corporale, fisiologico. Mentre gli adulti alfabetizzati, risultano possessori e garanti di un'intelligenza astratta, razionale, scientifica.

Ancora una volta troviamo due poli, due mondi in contrapposizione.

Fin qui, tutto sembra funzionare.

L'oralità si configurerebbe come una fase transitoria (sul piano psico e socio-genetico), da superare con l'iscrizione su di essa del regime scrittorio (disciplina fisica e mentale).

O tutt'al più agisce come un residuo, un fantasma del passato individuale e collettivo, che fa di tutto per non morire, ma il cui destino sarebbe comunque segnato dall'introduzione dell'idea tipografica del mondo, dell'esperienza, della cultura.

Ed è coerente con questo impianto che si affidi alla scuola il compito di far transitare l'individuo dall'uno all'altro mondo, imponendo la razionalità oggettiva sulla passionalità soggettiva.

La cosiddetta "scuola di Toronto" (McLuhan, Ong, Havelock, Goody, ecc.) dà un forte sostegno empirico ed argomentativo all'approccio dicotomico (oralità contro scrittura, e viceversa). Mai comunque cedendo all'insidia di uno schema teleologico, centrato sulla presunta superiorità del sapere scrittorio; piuttosto indulgendo ad una visione romantica, dentro la quale l'avvento della galassia Marconi garantirebbe il recupero di quell'integrità psichica, di quell'equilibrio sensorio che erano propri nel nostro più profondo passato, e che la civiltà della scrittura avrebbe per molti aspetti sacrificato (a questo proposito, ti rimando al prezioso volumetto di Matteo Sanfilippo e Vincenzo Matera, *Da Omero ai Cyberpunk*, Roma, Castelvevchi, 1995).

Di qui verrebbe il carattere "salvifico" che con diversi accenti i teorici del Villaggio Globale affidano ai media del nostro presente.

Di qui, ancora, la provocazione che essi portano nei confronti della (falsa) ideologia sulla superiorità del sapere tipografico: ideologia che, comunque, è tuttora assai arduo scalzare, per il sostegno che le è garantito dall'azione di apparati culturali, come la scuola, l'università, le istituzioni scientifiche, l'editoria, che fanno quadrato attorno ad essa. Che addirittura sembrano esistere solo in forza di essa.

Se vuoi interrogarti su questi orizzonti devi fare i conti, insomma, con due insidie:

- quella razionalistica, che ti ripropone uno schema lineare, banalmente evolutivistico (dall'oralità alla scrittura);

- l'altra, romantica, che muove dall'esigenza di giustificare il riscatto di un pensiero acustico, inteso come garanzia di naturalezza e di autenticità umana (e divina), nei confronti di un pensiero visivo dominato dalla "cornice" alfabetica (dalla scrittura all'oralità).

Comunque tu agisca, ti trovi imprigionato dentro le maglie della contrapposizione, dell'irriducibilità di un'area all'altra.

Sembra che tu non abbia via d'uscita. Come quando, adottando il parametro dell'alfabetismo, dividi nettamente il mondo in due: da una parte lui bambino, dall'altro te adulto.

Del resto, la possibilità che tu sfugga a questi schemi appare fortemente compromessa dal fatto che disponi di concettualizzazioni forti con cui dar conto dell'universo scrittorio, mentre quelle di cui ti serviamo, anche empiricamente, per designare l'universo orale e sonoro (e le pratiche di conoscenza che ad esso si collegano) risultano costituzionalmente deboli, ambigue, impalpabili.

E non è un caso che le teorie che abitualmente usi per descrivere le modalità dell'esperienza umana risultino in buona parte iscritte dentro gli spazi della cultura gutenberghiana. Così, tanto per usare un terreno d'esempio apparentemente non gutenberghiano, come quello rappresentato dalle culture musicali, è "normale", per te, dare importanza (e autorevolezza d'arte) alla Nuova Musica, che vive il complesso della sua vicenda dentro l'ordine della scrittura, e assai meno o per nulla concederne al rock o al pop, che partecipa contemporaneamente dell'universo orale (la stilizzazione fonetica più che linguistica, la ricerca timbrica e ritmica, la centralità della performance, la coralità della partecipazione, ecc.) e di quello scritto (le tecniche di registrazione, fissazione, testualizzazione dell'evento). Insomma, hai scarsi strumenti per uscire dallo schema dicotomico e dalla logica del più forte - più debole (superiore - inferiore). Anche quando parli del bambino come di un non adulto.

Ma, conviene che tu ti chieda:

- l'attuale regime dell'esperienza e della comunicazione sociale può essere inquadrato dentro questi modelli interpretativi?

- quanto la dicotomia secca "orale-scritto" mi aiuta e quanto invece non mi disorienta rispetto all'esigenza di comprendere la natura (storica) del bambino che ho di fronte?

Non è facile darti una risposta.

Comunque sia, ti invito a riflettere sull'impressionante caduta di tensione teoretica che, non solo nel nostro paese, stiamo vivendo durante questi anni terminali del secolo.

E' come se il mondo ci fosse diventato improvvisamente opaco e i suoi movimenti (o perché inaspettati o perché poco graditi) avessero esaurito in noi il desiderio di capire, e perfino quello di sintonizzarci con il nuovo.

Tornando all'esigenza di superare il regime della dicotomia, e richiamando altre fonti (tra le altre, chi, come Zumthor, ha lavorato sulle forme tradizionali e attuali della poesia orale, o chi, come Portelli, si interroga sul rapporto fra testo e voce nel processo di costituzione dell'identità americana), viene legittimo invitarti a riconoscere la matrice "tipografica" (cioè lineare) di questa contrapposizione netta tra orale e scritto.

A questo punto, ti propongo di tentare un'altra via: quella di un approccio al problema che sia per così dire "orale"; non lineare ed esclusivistico, ma additivo e integrante.

Forse, ti diventerà più agevole riconoscere che nessuna forma di produzione della parola (del suono o del segno) si sostituisce all'altra.

Ma invece si aggiunge ad essa modificandola, espandendola, ristrutturandola, e quindi dando vita ad un nuovo regime di esperienza e comunicazione, caratterizzato dalla moltiplicazione delle forme e dei modi del discorso.

Ciò varrebbe sia per l'inserimento della scrittura sul tessuto della cultura orale, fenomeno che ha caratterizzato l'età moderna (e che ha fortemente influito sulle consuetudini discorsive, come mostra il fenomeno dei salotti artistici e filosofici), sia per il valore aggiunto che l'oralità attribuisce alla cultura scritta, fenomeno centrale della nostra età di modernità avanzata (e che influisce radicalmente sulle consuetudini scritte, come mostrano i fenomeni della multimedialità e delle reti telematiche, fenomeni per i quali, come sai, ti sollecito ad assumere come guida il bambino, e il giovane).

Il posto occupato dalla logica della contrapposizione potrebbe dunque essere affidato alla logica della compresenza, dell'interazione, della trasformazione reciproca.

E questo spiegherebbe come mai, nel contesto della civiltà multimediale (lo sostiene Joshua Meyrowitz in *Oltre il senso del luogo*, Bologna Baskerville, 1995) si assista, sempre più, a fenomeni di integrazione tra infanzia e maturità e come sia all'ordine del giorno un ripensamento globale del rapporto fra ricerca evolutiva e convenzioni comportamentali.

Certo, perché uno schema siffatto possa funzionare compiutamente, ti servirebbero risorse teoriche di cui, allo stato attuale, non disponi, almeno in una forma compiuta:

- una scienza della voce, quindi della dimensione fonetica e non solo linguistica della parola;
- una mappa con cui orientarti dentro le dinamiche dell'esperienza che assumono come paradigmatiche le dimensioni dell'ascolto rispetto a quelle della visione tipografica (e che funzionano in base ai meccanismi dell'analogia, del contrasto, della partecipazione, della condivisione);
- una cognizione del peso che le strutture dell'intelligenza concreta continuano comunque ad esercitare sul comportamento complessivo dell'individuo, una volta che le logiche dello sviluppo (e degli ordinamenti socioculturali) hanno garantito l'affermazione del pensiero astratto;
- un apprezzamento positivo, meno terrorizzato e terrorizzante di quelle correnti, del rapporto che l'individuo stabilisce con le macchine attuali della conoscenza (dalla televisione al computer, che giocano contemporaneamente sull'intelligenza formale e su quella concreta, sull'astrazione e sull'immersione).

Di tutto questo, io credo, abbiamo tutti un grosso bisogno.

Un bisogno teoretico.

Per riuscire a dar conto di quel che le grandi esplosioni della scienza, dell'arte, della filosofia di questo secolo (e che le macchine mettono continuamente in scena) hanno prodotto alle radici della coscienza dell'individuo, fenomeni che ci è impossibile inquadrare secondo l'ottica lineare e razionale della scrittura.

Ma anche perché si possa tentare di spiegare e spiegarci la ragione non manifesta, non scrivibile, di fenomeni grossa portata sociale e politica:

- le culture infantili e giovanili, che nascono e crescono dentro gli ambienti mobili delle tecnologie della riproduzione sonora, luogo di una nuova alleanza tra suono e scrittura;
- il ruolo di paradigma del sapere e del fare assunto dalla televisione, indotto e matrice di generazione di questa stessa alleanza;
- lo sviluppo sempre più rapido ed impetuoso del computer, da macchina matematica a macchina matetica, ripecchiamento e protesi della molteplicità delle forme dell'esperire, forme irriducibili alla sola logica dell'oralità o a quella della scrittura;
- il collasso del socialismo reale, e qui da noi, della prima repubblica, avvenuto secondo logiche imprevedibili e in buona parte imprevedute, dentro le quali le dimensioni del desiderio, del sogno, di ciò che Perniola chiama il "sex appeal dell'inorganico" (il volume cui alludo è stato edito da Einaudi nel 1994) dovrebbe indurti ad intraprendere la via della moltiplicazione degli strumenti e degli oggetti d'indagine, e, in particolare, ad adottare, come chiave interpretativa, le nuove modalità dell'interazione-integrazione tra i meccanismi dell'empatia e quelli della razionalità distanziante.

Ma lo dobbiamo fare anche per un impellente bisogno pratico.

Per avviare un dialogo con il bambino, con il giovane, insomma con l'"altro". Con tutto ciò che ci fa sentire estranei alla nostra epoca, nonché poveri di spirito e di desiderio.

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**Vuoi una traccia per accostarti alla televisione  
con spirito bambino?  
E per revisionare le idee correnti in fatto di educazione?  
Prova questa.**

Entra in una libreria e chiedi un testo sul teatro. Ti verrà mostrato un intero scaffale. Lo stesso, se ti serve un "libro sul cinema".

Ma se cerchi testi per sfamare il tuo legittimo bisogno di capire qualcosa di un fenomeno pervasivo ed inquietante come quello della televisione, ti troverai a condividere lo stupore del libraio, davanti a un ristrettissimo numero di volumi.

C'è dell'altro.

Scorri i titoli della sezione teatrale o di quella cinematografica: ti troverai immerso in una vera e propria enciclopedia, a contatto con un'ampia, quasi inesauribile convergenza-collaborazione di numerosi punti di vista, assai diversi di loro. Se non hai idee chiare, se non sei mosso da domande precise, rischierai di perderti dentro un mare di testi, di volta in volta centrati sulla dimensione storica, su quella teorica, sulle dimensioni tecnica, sull'analisi delle forme di consumo o su quella dei protagonisti (attori, autori, registi, tecnici); e così via.

Nello spazio dedicato ai libri sulla televisione (ammesso che ce ne sia uno) è certo che non trovi la stessa ricchezza e la medesima varietà di proposte.

Come mai?

Altro esempio.

Prendo in mano uno dei pochi esemplari della ristrettissima famiglia di testi espressamente dedicati al fenomeno tv.

E' *Lo splendore della tv. Origine e destino del linguaggio televisivo*, di Alberto Abruzzese, pubblicato dall'editore genovese Costa & Nolan nel 1995.

Ci trovo una miniera di informazioni e soprattutto di suggestioni.

L'idea che muove l'autore (uno dei pochi che oggi, in Italia, evita di fare il vuoto attorno al tema, e si sottrae così all'idea ingenua, così diffusa, che quanto sta avvenendo dentro il piccolo schermo sia del tutto nuovo, non abbia a che fare con i processi di trasformazione della modernità e del post-moderno) è che la fenomenologia del linguaggio televisivo dà luce a fenomeni (politici, antropologici, culturali) che:

- per un verso prescindono dalla forma tv, in quanto trovano le loro radici nello sviluppo delle opere letterarie moderne, nelle trasformazioni storiche delle teorie della scena teatrale, nella vicenda storica, concettuale e sociale dell'arte cinematografica e di quella radiofonica, ecc., e
- per un altro aspetto ne costituiscono il luogo di massima illuminazione (lo splendore della tv, appunto).

Non è di questo che voglio parlare, almeno adesso, ma di un altro aspetto, significativo per il discorso che ho appena iniziato.

Vado alla sette densissime pagine della bibliografia.

Ci trovo citati centottanta testi, che testimoniano l'ampiezza di vedute di Abruzzese. Bene.

Quanti di questi, mi chiedo, sono direttamente centrati sul tema tv?

Posso immaginare che ne rappresentino la maggioranza, o comunque una porzione quantitativamente significativa. Non è così.

Scorrendo l'elenco dei titoli trovo che soltanto il 12% sono monografie sulla tv. E' vero, c'è un altro 22% di testi di carattere generale, sui media del presente, che al loro interno toccano il tema televisione.

Ma il problema resta.

Che problema? E' presto detto. A formularlo ci viene in soccorso lo stesso Abruzzese nella pagina iniziale del suo saggio.

Diamogli ascolto.

"Non c'è episodio o scelta della nostra vita quotidiana e del nostro sistema sociale che non passi attraverso la tv. Non c'è estetica o etica, ideologia o politica, passione o conflitto, che non agiscano televisivamente. Al suo linguaggio debbono conformarsi amici e nemici, deboli e potenti, poveri o ricchi, ignoranti o sapienti". Eppure...

Eppure "per quanto splendente di luci", il linguaggio della tv "sembra nascondere un significato sociale ancora segreto".

La tv ha pressappoco mezzo secolo di vita.

"Eppure ancora ne siamo ossessionati come fosse sempre al momento del suo avvento, come se fosse sempre una scoperta, la causa di un mutamento che ci ha travolto all'improvviso".

Un mutamento dei comportamenti individuali e collettivi, dei saperi di riferimento, dei modelli dell'esperienza e della conoscenza, dei rapporti tra i gruppi generazionali e tra le diverse pratiche professionali e culturali.

Non da ultimo, un mutamento delle ragioni e dei modi della formazione.

Meglio di tutti gli altri al mondo, lo dovremmo sapere noi italiani, che abitiamo (o siamo abitati da) quello che è stato giustamente chiamato "il paese dei Berlusconi".

Insomma, il problema sta qui. Nella rimozione, globale e radicale, del "fenomeno televisione".

Su questa scelta (involontaria?) pesano molti fattori:

- l'impianto ottocentesco (per dirla con un eufemismo) dei nostri apparati accademici e di ricerca;
- l'atteggiamento aristocratico di buona parte dei nostri intellettuali (pedagogisti compresi), e, di conseguenza, la loro riottosità a misurarsi con i movimenti delle culture di massa e con le strategie dei consumi, materiali e culturali;
- analoghi pregiudizi ancora radicati in tanta parte della cultura cattolica e di quel che resta di quella marxista;
- il ruolo minoritario e marginale, rispetto sia alla comunità scientifica sia a quella politica, assunto dai "media studies".

La situazione, ammettilo, è paradossale.

Siamo tanto ossessionati dal problema materiale della tv (e della sua regolamentazione, a livello statale come a livello familiare), quanto ci sottraiamo all'esigenza di capirne i linguaggi, le forme, gli usi. Una cosa spiega l'altra.

Ogni giorno ci svegliamo e andiamo all'assalto del nemico.

Mai, o quasi mai, ci poniamo domande di fondo su di esso, cioè:

- come e perché si è generato;
- che configurazione ha assunto in chi (un po' tutti; ci siamo anche noi!) lo ha totalmente introiettato, fino al punto di non poterne fare a meno;
- come (e perché) esso sta ridefinendo il territorio collettivo e individuale della coscienza;
- se sia legittimo, e realistico, limitarsi ad aspettare che passi.

Le poche volte che ci spingiamo ai confini di questi interrogativi, ce ne ritraiamo subito, spaventati.

Più comodo, molto più comodo oggettivare e personalizzare l'insidia in qualcosa, in qualcuno che viene da fuori, che è possibile contenere, ridimensionare, forse addirittura annullare.

Ecco perché ti intriga tanto il problema del rapporto bambino-tv.

Perché ci vedi in gioco due alterità, due entità che, ritieni, non ti appartengono. E che ti auguri di poter governare, con una pedagogia del contenimento, della regolamentazione, dell'esercizio critico.

Come sai, il mio discorso muove da altri presupposti.

Riguardo alla televisione, te lo possono riassumere in poche frasi.

- La televisione è in te, che tu lo voglia a no.

- Ti ha rapidamente plasmato, perché ha trovato un terreno già ampiamente preparato.

- Plasmato da che cosa? Non solo dai media preesistenti (nessuno dei lettori di questo volumetto è nato prima della società dei media!); ma anche dai movimenti, filosofici, politici, artistici, scientifici, antropologici che hanno caratterizzato lo sviluppo della modernità e nello stesso tempo la messa in discussione dei suoi presupposti.

- Assai più di quanto non è in te, la televisione è nel bambino che ti sta accanto.

- Vuoi perché la forma generale del linguaggio televisivo è andata sempre più coltivando uno stile che definirei metaforicamente "infantile" (fatto di gioco, di sorpresa, di immersione, di rapidità di movimenti, di moltiplicazione dei punti di vista, di processi proiettivi e "riflessivi").

- Vuoi perché questo stesso stile trova un terreno particolarmente ricettivo nel bambino reale, in particolare in quello non ancora "strutturato" dall'impianto mentale e fisiologico dell'alfabetismo (vedi Derrick De Kerckhove, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna, 1993).

- Se dunque intendi conoscere te stesso, per la tua parte di identità (di confederazione di identità) che dipende dalla televisione, devi sintonizzarti sul modo di usare il mezzo da parte del bambino, un modo che coerente con la natura poliedrica e proteiforme della macchina.

- Solo dopo questo sforzo di immersione e di mimetizzazione potrai legittimamente porti dei problemi pedagogici, anche quelli classici (omologazione, consumismo, superficialità, banalizzazione, violenza, e via elencando i volti preoccupanti del fenomeno).

Lo so, questo approccio ti convince poco.

Preferisci scegliere una tua posizione all'interno dei due schieramenti consueti:

- quello degli apocalittici, che accostano televisione ad aberrazione, e ne fanno l'origine di tutti i mali che turbano lo stato attuale dell'infanzia (fino ad arrivare al male della sua presunta scomparsa),

- quello degli integrati che, con dosaggi di fatalismo variamente calibrati, fanno buon viso a cattivo gioco, e sostengono la necessità, da parte della famiglia e della scuola, di educare il bambino ad un "uso corretto" del mezzo.

Ma, permettimi, come fai a convincerti e convincermi che questa dicotomia sia legittima? A me, sembra più che uno strumento un'ossessione.

Come puoi pensare, oggi, di capire "il mondo" separandolo dal modo con cui esso è continuamente narrato, rappresentato, costruito dai suoni e dalle immagini della tv? Come ti riesce di dividere in due i percorsi della tua intelligenza, da una parte il contenuto, dall'altra la forma della cognizione collettiva? E che cosa ricavi da questa forzatura epistemologica?

Giusto, molto più giusto prendere il toro per le corna.

Accetta la sfida. Sforzati di pensare dentro il fenomeno, non fuori di esso.

Dentro la perversione come realtà (per dirla con Abruzzese), insomma dentro la stessa "perversione" del mondo che tu vivi, assieme al tuo bambino: un mondo abitato dalla televisione e che la televisione abita.

Usa la tv come specchio, come prisma che rifrange la tua stessa immagine.

Il mostro, per intenderci, non sta nello specchio. Casomai è proprio lo specchio che ti aiuta in questa presa di coscienza, perché ti racconta, ti fa vedere le fattezze del mostro.

Si tratta, riconosco, di una mostruosità ben più corposa e inquietante di quella che sei abituato a personalizzare nella tv. Ben più difficile da dominare e governare. E della quale hai prova in una varietà illimitata di accadimenti quotidiani.

Prendi questo elenco, tracciato da Abruzzese, e meditati sopra:

"i sempre più evidenti cortocircuiti tra il massimo di futilità e il massimo di tragedia; le forme sempre più acute di uno spaesamento collettivo ma disarmonico in cui si fa usuale la sensibilità del serial killer e misteriosamente muta quella degli agnelli; l'emergere di innovazioni tecnologiche capaci di realizzare il *dono* di una sino a ieri mai sperata capacità d'azione per i disabili e al tempo stesso consentire ai 'normali' la fecondazione artificiale di una donna grazie allo sperma del defunto marito; fortuna di dispositivi a favore di una sessualità diffusiva che è sempre più a rischio ma anche della sicura masturbazione sul corpo elettronico di una pornodiva morta in stato di santità; il dilagare di comportamenti che fanno allineare nella stessa logica dell'audience il massimo di solidarietà e il massimo di cinismo; performance individuali che riescono a scomporre e ricomporre qualità come intelligenza, cultura, educazione, coraggio, status sociale, gentilezza o violenza in forme assolutamente schizoidi rispetto ai galatei del passato".

Insomma, è il mondo che si va destabilizzando.

E con esso si va lacerando buona parte del tessuto di convinzioni e convenzioni (relative a sesso, fasce di età, ordinamenti politici e culturali, pratiche corporali, ecc.) sulle quali l'umanità, non tutta ma soprattutto quella occidentale, ha per lungo tempo costituito la sua coscienza e la sua "ragione di vita". Non da ieri, o dall'altro ieri, ma, come minimo, da un secolo.

La televisione è un agente di questo fenomeno, non ne è la causa.

Come puoi pensare diversamente? Come puoi pensare, ridimensionandone o al limite annullandone l'azione, di sottrarti alle tensioni di un mondo in via di destabilizzazione e ricostruzione?

Questo non vuol dire che le tue preoccupazioni specifiche sulla tv, e sulla sua azione nei confronti del bambino, siano infondate.

Al contrario. Fai bene ad inquietarti.

Ma lo devi fare, questo io sostengo, con la quella ampiezza di vedute che usi quando ti interroghi sul fenomeno generale della trasformazione del mondo: un fenomeno che mette in gioco te stesso, violentemente, e con la stessa virulenza con cui mette contemporaneamente in discussione l'identità del bambino.

Se la televisione è specchio, tanto più sarà specchio (del mondo e della tua presenza in esso) il rapporto di profonda familiarità che il bambino intrattiene con questo mezzo.

Interrogati, allora, sulle caratteristiche sociali e formali che fanno della televisione un mezzo tipicamente infantile, coerente con le identità e le personalità del bambino di oggi.

In questa tua indagine non potrai sottrarti ad una prima considerazione di tipo "fattuale".

Diversamente dal libro, la cui forma chiusa permette di dividere, organizzare, razionalizzare il pubblico (ci sono libri tipicamente infantili, che trattano argomenti adeguati all'idea che ci facciamo o ci siamo fatti dell'infanzia; e c'è il libro dell'adulto), la televisione aggrega, integra, mescola, confonde quegli stessi pubblici che la stampa ha contribuito a settorializzare. Anche sul versante delle fasce di età.

Quello della tv dei ragazzi è, in un certo senso, un falso problema. La televisione parla a tutti, si fa parlare da tutti, parla a tutti. Non ne puoi parlare come di solito parli dei libri per bambini, cioè

di oggetti che solo loro sanno leggere e che di solito vengono letti solo da loro. Tv e libro sono e danno vita a due universi non omogenei.

"Alla televisione - mi richiamo qui al capitolo XII di Jashua Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo*, già citato: un testo che dovresti assolutamente leggere e meditare, in questo tuo percorso - non vi è l'equivalente situazionale del libro per i bambini...A differenza della stampa, la forma simbolica della televisione assomiglia alle cose che rappresenta...Molti studi sul comportamento dei bambini hanno messo in evidenza ciò che i bambini non capiscono compiutamente, ma hanno trascurato l'importanza della possibilità data ai bambini di capire argomenti che un tempo rimanevano per loro prevalentemente segreti....La televisione non è tanto rivoluzionaria perché dà ai bambini delle 'menti adulte', ma perché consente ai bambini molto piccoli di 'assistere' alle interazioni degli adulti...La televisione lancia i bambini in un mondo adulto complesso e risveglia in loro degli interrogativi su azioni e parole che, senza la televisione, non sarebbero ancora in grado di conoscere solo attraverso i discorsi o le letture...Da quando esiste la televisione, i bambini hanno sempre preferito i programmi per gli adulti...Attraverso i libri, gli adulti potevano serbare dei segreti nei confronti dei bambini, e tenere segreto anche il fatto che mantenevano un segreto. La televisione, al contrario, espone molti segreti adulti ai bambini e rivela anche il 'segreto della segretezza'...La stampa possiede molti mezzi per filtrare e controllare che nella televisione non esistono. In una casa provvista di televisione, qualsiasi sforzo facciano i genitori, a meno che vogliano definitivamente disfarsi dell'apparecchio, è impossibile ripristinare completamente il vecchio ambiente informativo...La televisione, mostrando la 'rappresentazione del mondo adulto' - con i suoi segreti da mantenere e il suo segreto della segretezza -, compromette tanto la tradizionale ingenuità dell'infanzia quanto il ruolo adulto onnisciente e sicuro di sé, favorendo così l'assunzione di uno stile comportamentale da 'area intermedia', adatto a ogni età"... [La tv è] modello esterno tramite il quale giudicare i comportamenti dei genitori, aumento della consapevolezza del bambino in fatto di opinioni e abitudini sociali, fonte di apprendimento delle regole del comportamento sociale, cambiamento nelle attività familiari che portano a concedere particolari privilegi ai bambini, stimolo intellettuale per i bambini, fonte di conflitti e tensioni familiari e fonte di aneddoti e 'espressioni particolari' che si integrano nell' 'eredità' familiare".

Ecco allora come una ipotetica, ancora tutta da costruire "pedagogia della televisione" non possa evitare di muovere da una messa in discussione dei presupposti stessi di un sapere educativo che, nei secoli passati e ancora nel presente, è andato costituendosi e radicandosi esclusivamente dentro la "cultura del libro".

Anche sul piano della forma, e dei linguaggi, il discorso è ancora tutto da costruire. Non possiamo applicare al flusso televisivo le coordinate di "lettura" e le regole grammaticali che sono proprie dell'ordinamento testuale; non dobbiamo proiettare su una materia che è ad un tempo "audio" e "visiva" le griglie di analisi di cui ci siamo dotati per dar conto di una sezione particolare dello spazio visivo, quello strutturato dalle logiche dell'alfabetismo; è ancora tutto da scoprire (e da valorizzare in un senso epistemologico generale) il contributo che le logiche dello spazio acustico forniscono ad una rappresentazione più compiuta e aperta del linguaggio audiovisivo.

Quello che ti offro qui, a conclusione del capitolo, è un modesto strumento di lavoro, una piccolissima rete di concetti con la quale potrai tentare di avvolgere e in un qualche modo contenere il "mostro" rappresentato dal linguaggio televisivo (mostro rispetto alla "normalità" della scrittura a stampa).

Le poche righe che leggerai (e che se vuoi potrai usare per costruire i tuoi personali "blob" televisivi) non sono nate come testo autonomo, ma come commento, come banda sonora da



sovrapporre allo zapping televisivo. Il saggio-video che ne è sortito (*Scuolamondo*, che assieme a Ornella Martini e Romano Vallasciani ho realizzato in forma di cassetta VHS per conto della Direzione Generale Istruzione Professionale del Ministero della Pubblica Istruzione, nel 1995) è una sorta di "full immersion" dentro il fluido audiovisivo, il tentativo di dar corpo alle regole che presiedono alla fruizione (non "alfabetica"!) della lingua tv: quelle regole che un qualunque bambino ha profondamente interiorizzate e che in lui fungono da "orientamento" per il mondo, esattamente come per molti di noi adulti le regole dell'alfabetismo fungono da orientamento generale nei confronti del reale.

*"Confezione.* La confezione è il messaggio. Chiama a raccolta l'occhio, l'orecchio, la pelle. Fa entrare direttamente, prepotentemente dentro le cose. Crea atmosfere coinvolgenti, sollecita il desiderio di partecipare, alimenta il bisogno di identificarsi. Rifrange la superficie del video in una miriade di specchi, dove ciascuno cerca una parte di sé. La confezione è movimento, garanzia di leggerezza, moltiplicazione degli sguardi, rigenerazione incessante delle cose. Ma diventa anche arte totale, senza limiti, composizione sapiente di suoni, luci, ombre, gesti.

*Ritmo.* Rumori, suoni, voci. Con il ritmo le cose si radicano dentro di noi. E' come sperimentare una nuova grammatica, che scandisce i movimenti delle rappresentazioni del mondo e il fluire delle loro risonanze interiori. Ritmo sonoro, ritmo visivo, furiosamente sincronizzati, in una perenne dimensione onirica. Frammento e mosaico, ripetizione e libertà, protagonismo e compartecipazione: dentro a queste tensioni il ritmo dà vita al videogioco dell'esperienza. Suoni degli oggetti, delle musiche, delle voci, dei colori: tutti assieme, in ritmo, a tempo di rap, confine estremo della teatralizzazione della parola agita. Una sorta di melodramma postmoderno, una lingua totale. Anche su questo terreno c'è materia per l'arte: cent'anni di immaginazione visiva e acustica implodono vorticosamente nello spazio e nel tempo concentrati di uno spot, di una scena mozzafiato.

*Concentrazione.* La massima originalità, la massima sintesi, il massimo dinamismo, la massima simultaneità e la massima portata mondiale. Ecco che cos'è la pubblicità. Quel che all'inizio del secolo Marinetti diceva della pubblicità vale oggi per l'intero territorio della comunicazione: una terra senza frontiere, mobile, aperta all'intreccio e alla contaminazione dei generi, dei linguaggi, dei temi. Gli oggetti concentrati dei media sono avvolti in una rete di rimandi sotterranei, e, come materiali fluidi, si depositano nei diversi strati della coscienza, pronti ad essere richiamati o a venire a galla liberamente. E' una rete subliminale che ci riconsegna con una miriade di risonanze. Concentrazione intesa inoltre come modalità di accesso agli eventi dei media, soglia che ne anticipa e articola gli ingredienti. Infine, concentrazione come arte della massima saturazione: la narrazione esplode in milioni di schegge, che esaltano i meccanismi della trasformazione, legittimando così l'esistenza di universi ibridi, paradossali.

*Ironia.* Dal contrasto fra la parola, il sentire e l'agire nasce l'ironia. Più denso e disponibile è il repertorio delle parole e dei modi del sentire e dell'agire maggiore è la propensione al riso. I media sono un grosso generatore di parodie, caricature, scherzi, sberleffi, trivialità. Evidenziando luoghi comuni, pregiudizi e convenzioni sociali, smitizzano personaggi pubblici, riti collettivi, tic personali. Costruiscono il mondo, ma nello stesso tempo, con l'ironia, ne svelano le intrinseche fragilità, e sollecitano il gioco intellettuale della destrutturazione, dello spaesamento. Ironia e autoironia, insomma, come amplificazione e non riduzione di senso. Infine, al massimo livello, l'ironia come arte del metalinguaggio. La rottura delle convenzioni narrative genera spostamenti continui di senso: siamo chiamati a partecipare al gioco dei ribaltamenti e dei rimandi. Si moltiplicano le possibilità di intrecciare e di usare mondi".

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**"Cosa mia".  
Strumento intellettuale e psicologico  
con cui generare se stesso e il mondo.  
Ecco cos'è il computer,  
nelle mani dell'essere multimediale**

A molti adulti, il computer fa paura.

Al bambino, no. Anzi, ne è intimamente attratto e coinvolto. E, se glielo si consente, non lo usa solo come attrezzo con cui conoscere, ma anche come base di esperienza e risorsa affettiva.

Tutto ciò deriva da un fatto molto semplice.

I primi ci si accostano come ad una macchina specialistica, che richiederebbe un gran numero di precauzioni operative e concettuali; il secondo ci entra dentro in modo naturale, e lo vive ad un tempo in quanto ambiente e soggetto di dialogo.

L'adulto, inevitabilmente, ci proietta la sua visione "monomediale" della realtà, la sua abitudine a "leggere" il mondo in forma di testo. Lo voglia o no, nei migliori dei casi egli intende il computer come una "biblioteca-tipografia virtuosa". E' già molto, ma non è tutto.

Il bambino, invece, nel rapporto con la macchina mette in azione i paradigmi (mentali, esperienziali, affettivi) di una "mentalità audiovisiva" che costituisce il precipitato epistemologico e psicologico dalla sua consuetudine (post-alfabetica) con lo schermo televisivo e con le macchine della riproduzione sonora.

In linea di principio, ambedue le posizioni sono accettabili.

E' vero, infatti, che buona parte degli usi del computer hanno a che fare con le pratiche della lettura e della scrittura.

Ma è altrettanto vero che la cultura digitale trae la sua legittimità dall'organizzazione (reale e metaforica) non solo degli spazi visivi, ma anche, e soprattutto, di quelli acustici.

- Nei primi prevalgono le dimensioni della chiusura, della gerarchizzazione, dell'analisi, della scomposizione, della separazione tra soggetto e oggetto; nei secondi le dimensioni dell'apertura, dell'interazione, della condivisione, della partecipazione.

- Dentro il territorio della visione (almeno per come risulta strutturato dalla risorsa mentale dell'alfabetismo) l'astrazione subordina a sé l'immersione; dentro il territorio dell'ascolto avviene il processo inverso, ed è l'immersione che detta legge ai processi di astrazione.

Intendere lo spazio costruito e agito dal computer come spazio ad un tempo visivo e acustico significa allora fare un'operazione epistemologicamente e psicologicamente più impegnativa, capace di coinvolgere sfere cognitive di enorme rilievo, e per le quali disponiamo di adeguati apparati di concettualizzazione (quelle della conoscenza come lettura) e nello stesso tempo sfere cognitive di frontiera, altrettanto importanti per la salute mentale dell'individuo, ma per le quali non abbiamo elementi di concettualizzazione altrettanto sicuri. La natura della macchina è anfibia. Non possono non essere anfibia l'esperienza che essa mette in gioco, e parallelamente il nostro modo di interpretarla.

La mia idea è che la qualità del rapporto che il bambino instaura con questo mezzo mette a disposizione di noi tutti una gran quantità di elementi di conoscenza, con i quali dovremo impegnarci ad architettare e convalidare un'idea radicalmente nuova di "spazio dell'io". Uno spazio che è già attivo, nel modo infantile di dialogare con il mezzo, ma che ancora attende una sua autorevole codificazione-interpretazione. Uno spazio, lo ripeto, che si configura ad un

tempo come visivo e acustico. E non soltanto in senso materiale, ma anche in senso metaforico: al computer si matura (il bambino soprattutto matura) un'esperienza non dissimile dall'esperienza di "lettura del reale", ma si fa (il bambino fa) anche un'esperienza non diversa da quella di "immersione nel mondo acustico". Assieme, le due pratiche danno vita ad uno stile di conoscenza assolutamente originale.

Espressa in forma sintetica, la differenza tra i due rapporti (bambino-computer, adulto-computer) è tutta qui:

- l'adulto (alfabetizzato, ovviamente) è ingabbiato dai suoi stessi "strumenti di liberazione", che lo inducono a rinunciare alle occasioni di "crisi epistemologica" che il computer gli offre, o a non sfruttarle adeguatamente;

- il bambino individua e usa queste occasioni, ma non le conosce come tali, vale a dire come rotture dell'ordine epistemologico vigente, poiché non dispone (per ragioni di età, ma anche per ragioni storiche) di elementi "teoretici" di riferimento.

Di fronte al mezzo, la libertà del primo è condizionata, quella del secondo illimitata.

L'uno, insomma, è ingessato dalla sua stessa consapevolezza.

L'altro, invece, agisce fuori di questi schemi di coscienza. Certamente ne ha altri, almeno in nuce (altrimenti non saprebbe, non potrebbe navigare), ma, allo stato attuale, è assai arduo per noi isolarli e definirli, anche mettendoci "dalla parte del bambino". Non fosse altro, perché gli strumenti di definizione di cui disponiamo sono tutti governati dalla natura di queste tradizionali consapevolezze, e perché anche soltanto denominare gli elementi di una nuova coscienza del fare e dell'agire multimediali richiederebbe la messa di discussione dei termini di quella consueta (la coscienza gutenberghiana, che continua a voler dare ragione non solo del mondo dei testi ma anche del mondo nella sua interezza).

Accontentati, dunque, di questo primo approccio "fenomenologico" al tema. Ne ricaverai abbondante alimento per le tue riflessioni.

Cominciamo dunque con gli aspetti materiali: che cos'è lo strumento computer. Poi prenderemo in considerazione gli aspetti cognitivi e quelli affettivi: come, cioè, il mezzo digitale ci aiuta a pensare ed essere qualcosa di originale, in termini di "potenzialità umane".

Secondo l'approccio che sto proponendo qui, il computer (multimediale, ovviamente) non si configura come una macchina unilaterale, ma come uno strumento generalissimo e illimitatamente virtuoso, che fa e fa fare una gran quantità di cose, il più delle volte in modo piacevole e coinvolgente:

- cose che altrimenti dovrebbero viaggiare su supporti diversi: su carta, sulla lavagna, sull'audiocassetta, sulla videocassetta;

- e in più cose che sarebbe impossibile gestire in altri contesti: per esempio riscrivere o riadattare graficamente un testo, ritoccare o rifare delle immagini, integrare scritte con immagini e con suoni, vivere e gestire un'esperienza simulata.

Il computer multimediale è, insomma, una "confederazione di media" (e di intelligenze! ne parleremo dopo). La sua forza non sta tanto nell'averli disponibili, questi media, ma nel poterli far agire assieme e secondo modalità notevolmente più ampie di quelle che sono proprie della versione non digitale di ciascuno di essi.

- Come la radio e il registratore audio permette di selezionare e ascoltare musiche e suoni; ma diversamente dalla radio e più del registratore permette collage e operazioni di missaggio.

- Come la televisione e il videoregistratore ti fa accedere ad una gran quantità di risorse audiovisive; in più permette interventi di modificazione, e ne fa la base per attività di integrazione e montaggio.

- Come il telefono e la posta consente di entrare in contatto con il mondo intero; per di più lo fa in tempo reale e attivando la circolazione di enormi patrimoni di testi, immagini e suoni.
- Come il libro consente la consultazione e la lettura; ma con un'azione di "filtraggio" del tessuto testuale che nessun indice "tipografico", per quanto ben fatto, ti potrebbe mai fornire.
- Come il quaderno accoglie la scrittura individuale; ma in più permette di organizzare lettura e scrittura nel medesimo ambiente e ti offre una ricchissima dotazione di strumentazioni per l'editing.
- Come nessun altro mezzo ti cala in una situazione simile a quella reale, ti fa agire al suo interno come un attore, te la fa modificare; insomma, ti mette nelle condizioni di "fare simulazione" e di muoverti liberamente nello spazio intermedio tra realtà e immaginazione (il cosiddetto "cyberspazio").

Ecco perché:

- (riprendo il Seymour Papert de *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli, 1994) "i bambini hanno allacciato un'appassionata e durevole relazione d'amore con il computer": "ciò che coi computer fanno è vario quanto le loro attività". "Il computer - sostiene Papert, anche attraverso il titolo originale del suo libro - è la macchina dei bambini" che vivono dentro la civiltà multimediale: una macchina che costringe la scuola (ma costringe anche la famiglia) a ripensarsi;

- i produttori di software, su floppy-disk o cd-rom, a livello internazionale e assai più modestamente da noi, da qualche tempo stanno facendo massicci investimenti sulla produzione di materiali destinati all'utenza infantile. Fenomeno che induce Nicholas Negroponte, in *Essere digitali*, Milano, Sperling & Kupfer, 1995, alla seguente considerazione: "quando incontro una persona adulta che mi racconta di aver scoperto il cd-rom posso arguire che ha un bambino tra i 5 e i 10 anni";

- se sei disposto, come io lo sono, ad accettare l'idea (ancora di Negroponte, vedi l'intervista *Il nostro prodotto sono le persone* comparsa sul fascicolo di "Internazionale" del 22.12.95) che la multimedialità digitale prenda la ricchezza audiovisiva dall'insieme delle trasmissioni di intrattenimento, la profondità conoscitiva e informativa dal mondo dell'editoria, l'interattività dalla logica del computer, e metta queste cose assieme, in un mix assolutamente originale; bene, se credi in tutto ciò, non avrai difficoltà a rintracciare nei software "infantili" (giochi, ambienti di scrittura e di elaborazione grafica, storie animate, libri interattivi) espressioni assai più avanzate e sofisticate, in ordine allo stato dell'"arte" multimediale, di quelle che invece lo stesso mercato offre a te adulto.

Ti invito allora ad una perlustrazione, anche breve, dentro l'universo dei prodotti digitali (su floppy disk, su cd-rom o, se hai pazienza, in rete).

Arriverai a far tuoi i seguenti assunti:

- i materiali infantili vivono e si sviluppano dentro i paradigmi della civiltà audiovisiva, i materiali adulti riflettono la subordinazione di questi stessi paradigmi a quelli della civiltà gutenberghiana;

- da una parte lo schermo del pc dialoga con quello televisivo (e con gli elementi di alfabetismo che comunque vi albergano), dall'altro dialoga con lo spazio della pagina stampata (che struttura secondo i suoi propri criteri l'accesso alle "finestre" visive, sonore e audiovisive);

- le modalità di movimento messe in gioco dai software infantili sono in non pochi casi governate da atti di ascolto e atti di visione non tipografica, quelle attivate dai software adulti sono perlopiù governate dalle risorse cognitive della lettura-scrittura;

- detto in altro modo, i collegamenti tra i diversi oggetti che danno vita alla risorsa multimediale sono, nel caso di materiali bambini, prevalentemente di tipo "ipertestuale" e in non pochi casi di tipo "ipermediale" (è il suono e l'immagine che fungono da filtro per l'accesso ai testi scritti, o da scrivere; e quando a guidare c'è la scrittura, essa dialoga alla pari con gli altri elementi); nel caso dei materiali adulti, sono quasi sempre di tipo testuale (è la scrittura che fa da filtro e parametro interpretativo per l'accesso al suono e all'immagine).

Ciò significa che i diversi contesti, i diversi materiali d'uso e le diverse pratiche danno vita ad intelligenze profondamente diverse.

Insomma, il computer del bambino è diverso dal computer dell'adulto.

Quello del bambino è il vero computer multimediale.

Direi che è il vero computer tout court:

- per ciò che il mezzo dà all'utente,
- per ciò che il mezzo riceve in cambio da lui.

Chiamo in causa, ancora una volta, il buon Papert.

Che è un tipo anomalo: è inusuale la sua carriera scientifica e accademica, così come è inusuale (ma non per te, lettore di questo mio volumetto e del software che gli si accompagna) quanto egli sostiene a proposito della relazione fra computer e bambino.

Di formazione scientifica (è matematico), Papert ha lavorato per una manciata di anni presso il Centro di Epistemologia Genetica di Jean Piaget. Poi, si è trasferito al mitico Massachusetts Institute of Technology, dove ha collaborato alla nascita del Media Laboratory (c'è ancora di mezzo Negroponte...) e di un Epistemology and Learning Group.

Volendone sintetizzare con una formula il contributo teorico ed operativo, potremmo sostenere che il suo è il tentativo, quantomai aperto e affascinante, di darsi e darci ragione del rapporto di complicità che il bambino di oggi instaura con questa macchina e, conseguentemente, di convogliare tale risorsa verso forme costruttive.

Messe così le cose, Papert riconosce che la sorte della scuola tradizionale, fondata sul libro e sul dominio dei saperi astratti, è ormai segnata. E pertanto ci invita a "ripensarla", appunto in relazione all'era del computer.

Ma non è di questo problema istituzionale e culturale che voglio parlare qui. Ci sarà tempo, dopo, per farlo.

Mi interessa invece interrogarlo sul suo rapporto "a posteriori" con la teoria piagetiana, cioè con uno dei paradigmi più solidi (e universalmente riconosciuti), tra quelli che operano dentro la teorizzazione e l'azione pedagogica del presente. Lo schema di Piaget, immagino, lo conosci bene. E, sono convinto, fa da filtro nei tuoi contatti con l'universo mentale del bambino. Fa da filtro anche nei miei, anche se talvolta lotto per liberarmene.

Ecco il punto: l'avvento dentro lo scenario dell'infanzia della "forma computer", e dei rivolgimenti che essa porta nei processi di costruzione dell'intelligenza, fa giustizia della teoria piagetiana e della sua visione teleologica (dal sapere sensomotorio a quello concreto, fino ad arrivare al sapere astratto dell'adulto o del "quasi adulto" occidentale), la trasforma in un ferrovicchio non più utilizzabile? o, invece, la rilancia, e come?

Intanto, a Papert va il grosso merito di permetterci una formulazione così avanzata del problema. Non è cosa da poco, all'interno di un campo, come quello pedagogico, contrassegnato dalla presenza di edifici totemici (Piaget è uno di questi).

Ma gli va riconosciuta anche una grossa onestà scientifica. E' evidente, almeno ai suoi occhi, che il computer sconvolge il territorio dell'infanzia e che la sua irruzione mette in crisi i modi tradizionali di leggerlo. Dunque, è destinato a saltare anche Piaget?

Se il nostro facesse il giornalista punterebbe su un titolo ad effetto, del tipo "Il computer uccide Piaget!".

Ma fa lo scienziato, e lo fa bene.

Pertanto, a bocce ferme, torna sul luogo del presunto omicidio. E scopre (alla luce delle parziali consapevolezza acquisite con il suo personale rapporto infantile con il computer, ma anche con il computer dei bambini) che la teoria del ginevrino è, almeno in alcuni dei suoi presupposti, ben viva ed attuale.

Basta saperla prendere per il verso giusto: non come dogma, ma come ipotesi di lavoro, da arricchire e integrare con i dati dell'esperienza storica; non come espressione di una astratta razionalità scientifica, ma come luogo elettivo per l'esercizio di un'inesauribile desiderio di bricolage intellettuale (del resto Piaget uomo è stato assai più bambino di quanto non risulti oggi la sua teoria dell'infanzia)

Chiediamo a Papert di esporre le sue pacate argomentazioni.

"In generale, la teoria di Piaget presenta lo sviluppo intellettuale diviso in tre grandi epoche, che (per coincidenza o no) corrispondono approssimativamente ai tre principali periodi del calendario della vita così come è visto dalla scuola. La prima epoca, definita 'stadio sensomotorio', corrisponde grosso modo al periodo prescolastico. Si tratta di un periodo di prelogica in cui i bambini reagiscono alla loro situazione immediata. La seconda epoca, che Piaget chiama stadio delle 'operazioni concrete', corrisponde agli anni della scuola elementare. Questo è un periodo di logica concreta in cui il pensiero va molto al di là della situazione immediata, ma non opera ancora attraverso l'uso di principi universali. I suoi metodi sono invece ancora legati a situazioni specifiche, come quelli di un esperto di matematica da cucina che è incapace di risolvere con carta e matita un test sulle frazioni. Ed ecco infine lo 'stadio formale', che copre la scuola superiore...e il resto della vita. Ora finalmente il pensiero viene guidato e disciplinato, mediante i principi della logica, la deduzione, l'induzione e mediante il principio dello sviluppo teorico basato sul ricorso al test della verifica e della confutazione empiriche".

Fin qui, siamo nello schema consueto. Ma, improvvisamente, arriva la novità.

Secondo un approccio "teleologico", lo stadio concettualmente e materialmente più importante è quello finale. Papert non la pensa così.

Nella teoria piagetiana, "ciò che è particolarmente importante è la descrizione della natura e lo sviluppo dello stadio mediano delle operazioni concrete...La descrizione di migliaia di conversazioni avute da Piaget con bambini ben si adatta all'immagine del *bricoleur* dipinta da Lévi-Strauss. Il bambino in una determinata situazione arriverà a un modo di conoscerla che potrebbe essere molto diverso dal modo in cui si considera un problema all'apparenza logicamente equivalente".

Certamente conosci la classica situazione di "prova piagetiana".

Per esempio, al bambino di 3-7 anni viene mostrata una fila di portauova, ognuno con il relativo uovo, e gli si chiede se ci sono più uova o più portauova. La risposta tipica sarà che "sono gli stessi". Ma se lo sperimentatore toglie le uova dai loro contenitori e le dispone davanti, in una fila più lunga rispetto a quella dei portauova, la sua risposta alla medesima domanda sarà che le uova sono adesso "di più". Non ci sono operazioni di conteggio che possano valere a questo proposito, la constatazione-convinzione del bambino non cambia. Cosa fa, sbaglia? Secondo un approccio di intelligenza astratta, diresti di sì. Ma potresti anche ipotizzare che non capisce la domanda, che è vittima di un fraintendimento verbale. Papert tenta una "terza via".

Il bambino nella fase dell'intelligenza concreta, egli sostiene, è impegnato in un'attività di elaborazione estremamente importante: essa "consiste nello sviluppare gradualmente le relative entità mentali col relativo intreccio di reciproche relazioni in modo che tali distinzioni diventino significative".

Per l'adulto, le uova sono sette, come i portauova, e anche come le stelle dell'Orsa Maggiore o i nani di Biancaneve. Il numero è un valore assoluto, che può essere assegnato a qualunque cosa (stella, nano, uova che sia).

Il bambino *bricoleur* è invece uno "scienziato del concreto", che tesse una rete di relazioni e dà ad esse dei significati. Gioca con le sue cose e con la sua intelligenza, al di là di ogni principio astratto di categorizzazione.

Bene, questo tipo di intelligenza non può esser più visto come un "difetto", a meno che non si voglia ribadire che la sola intelligenza "giusta" è quella astratta. Il che non deve esser accettato. Perché?

Perché buona parte delle nostre stesse attività di adulti, non solo operative ma anche concettuali, si servono dei meccanismi dell'intelligenza concreta. Per cucinare, per entrare negli spazi di una nuova classificazione, andiamo "ad occhio", o "ad orecchio". Un matematico, se è anche un buon cuoco, non ha bisogno di carta e matita, quando dosa gli ingredienti per la preparazione dei suoi piatti. E purtuttavia, ad occhio, fa operazioni molto avanzate e sofisticate, che forse nemmeno gli riuscirebbero sulla lavagna. Un intellettuale (è il caso di Papert) può avere difficoltà nell'usare la nomenclatura dei fiori. E' difficile che uno studio libresco lo liberi di queste difficoltà: tanti nomi nuovi gli resteranno appiccicati in testa per un po', poi svaniranno (come svaniscono dopo poco le conoscenze scolastiche dei nostri allievi). Ma se riesce a poggiare questo dizionario e ad integrarlo con cose sue, con schemi e modelli che già gli sono propri, se insomma tesse una sua rete di "rimandi semantici" (Papert lo fa chiedendo aiuto alla sua personale passione per l'etimologia), è molto probabile che la novità gli entrerà in testa.

Cosa è questa, se non "intelligenza concreta"?

Quanto uso ne facciamo noi adulti, pur garantiti dal possesso dell'intelligenza formale? Molto. Quanto uso ne fa il bambino? Moltissimo.

"In questa visuale - conclude Papert - le implicazioni pedagogiche delle idee di Piaget subiscono un'inversione. La maggior parte dei seguaci delle sue teorie pedagogiche si sono accinti ad affrettare (o almeno a consolidare) il passaggio del bambino al di là delle operazioni concrete. La mia strategia, al contrario, consiste nel rafforzare e perpetuare il tipico processo concreto perfino alla mia età. Invece di spingere i bambini a pensare come gli adulti, faremmo meglio a ricordare che abbiamo a che fare con individui che imparano rapidamente e dovremmo fare noi ogni sforzo per assomigliare a loro. Anche se il pensiero formale può essere in grado di andare molto oltre la portata dei metodi concreti, i processi concreti hanno essi stessi una certa forza".

Ti chiederai se non abbiamo perso di vista il computer. Assolutamente no.

"L'epistemologia tradizionale è basata sulla proposizione - così strettamente legata al *medium* del testo - scritta e specialmente stampata. Il *bricolage* e il pensiero concreto sono sempre esistiti, ma sono stati emarginati nei contesti dotti a favore della posizione privilegiata del testo scritto. Ora, mentre ci avventuriamo nell'era del computer ed emergono nuovi e *più* dinamici media, tutto questo cambierà".

Dunque, la forza del computer non sta tanto nel velocizzare e razionalizzare i meccanismi dell'intelligenza astratta (certo, fa anche questo), ma nel calare l'intelligenza stessa dentro un nuovo contesto.

La matematica al computer, per intenderci, cambia "tutto il resto", tutto ciò che non è formalmente matematica (il disegno libero, la scrittura libera, per esempio, ma moltissime altre cose), dando vita a reti, perennemente in movimento, di relazioni semantiche: quindi cambia l'idea stessa, e le pratiche, della matematica.

Il computer del bambino non raffredda il pensiero, ma consente invece di riscaldare le "regioni fredde" dell'intelligenza integrandole con quelle "calde" dell'intuizione, della semantizzazione, dell'interattività. Fa saltare l'idea stessa di enciclopedia, o meglio ne rivaluta l'idea originaria di "movimento di circolazione del sapere". Non edifica l'intelligenza meglio di quanto non faccia il testo, dà invece alimento ad una confederazione di intelligenze, dentro alla quale il concreto dialoga con l'astratto, l'immersione con l'astrazione. Nientedimeno!

C'è poi un altro aspetto del problema bambino-computer, che ha che fare con l'universo degli affetti e delle proiezioni individuali. A questo proposito, è bene che tu ti rifaccia agli studi pionieristici di Sherry Turkle, che tra l'altro ha collaborato e ancora collabora con Papert. Nel suo volume *Il secondo Io* (che risale al 1983, ed è stato tradotto dall'editore Frassinelli di Milano nel 1987), la Turkle sostiene che quasi tutti gli studi sul computer mettono evidenza le caratteristiche del mezzo, ciò che esso consente di fare. Il suo interesse, invece, si rivolge a qualcosa di nettamente diverso, al "computer soggettivo", vale a dire "la macchina che entra nella vita sociale e nello sviluppo psicologico; il computer che influenza il nostro modo di pensare, soprattutto il nostro modo di pensare noi stessi".

Secondo questo approccio, il mezzo non si configura tanto (e soltanto) come un "motore analitico", ma nei termini di una "seconda natura" dell'individuo, soprattutto piccolo: un "oggetto evocatore", "un oggetto che affascina, turba la tranquillità [non quella del bambino, ovviamente, ma quella dell'adulto!] e precipita il pensiero". Come lo sono le macchie di Rorschach, è un mezzo altamente proiettivo, e agisce come sviluppo di parte dell'Io, come "specchio della mente".

"Per adulti e bambini che giocano coi computer, che li usano per manipolare testi, informazioni, immagini...i computer hanno un ruolo nello sviluppo della personalità, dell'identità e perfino della sessualità".

Mettendo in discussione il rapporto, fra animato e inanimato, fra fisico e biologico, e soprattutto individuando tra queste due zone del fisico e del biologico una terza area, quella "psicologica" ("il gergo del computer è specificamente un gergo mentale"), il computer agisce come una "macchina filosofica", o "metafisica".

In altri termini, non avviene soltanto che l'uomo sia pensato in termini meccanici (e per questo fenomeno c'è diffusa molta preoccupazione, dentro la pedagogia scolastica e quella familiare) ma avviene anche il processo contrario: è la macchina che viene pensata come mente. Te ne accorgi subito, se assisti alle conversazioni tra bambini computeristi (o videogiocatori): ne parlano come di un soggetto, un qualcosa che non solo ti fa fare, ma anche ti fa sentire, ti fa essere, ti fa vivere; ne parlano in termini psicologici, come parlano di un compagno. Insomma, il computer introduce la filosofia nella vita di ogni giorno del bambino, lo aiuta a pensare se stesso dentro il mondo, lo introduce ai meccanismi del suo stesso pensiero. "I bambini usano [la macchina] per costruire teorie su ciò che è animato e inanimato e per sviluppare le loro idee sul pensiero stesso". E tutto ciò, sempre, in modo altamente passionale, con un elevato livello di partecipazione e condivisione.

Ecco perché, constatazione consueta, questa macchina (come e molto più della macchina tv) "eccita il bambino": la ragione sta nel fatto che essa mette disordine nel mondo troppo ingessato dell'adulto, e costringe il bambino stesso a nuove concettualizzazioni, dentro le quali agisce il carico del suo "secondo Io".



Assisti ad una sessione di videogioco: scoprirai subito che il bambino vive la macchina non come mezzo fisico o meccanico, ma come un simil-individuo dotato di sensibilità, che ha coscienza e sentimento, e che usa questi suoi tratti psicologici, al limite, per "barare".

Il rapporto fra bambino e computer è una intensa relazione dialogica, intessuta di espressioni le più varie: aggressioni, complimenti, richieste d'aiuto. Il linguaggio dei computer anima lo spazio di vita del bambino.

A conclusione di questo viaggio dentro l'universo infantile del computer, ti propongo una parabola. Servirà per ricapitolare e fissare sia il discorso di Papert sia quello della Turkle.

"Per quasi tutto l'anno scorso - racconta un funzionario del Ministero del Tesoro degli Stati Uniti; il testo lo si trova nel fascicolo "Chips & Salsa" n. 4, allegato a "il Manifesto" del 7 ottobre 1995 ed è stato "scaricato" da Internet - la mia principale attività su Internet è stata quella di consultare le immagini dei dinosauri. Il mio figlio di cinque anni sedeva sulla mia gamba destra...Stavamo faccia a faccia con il Trinceratops e contavamo i denti del Tyrannosaurus Rex. Il bambino di cinque anni è piuttosto abile nel seguire i links... Uno dei nostri luoghi preferiti è l'UCMP, il Museo di Paleontologia dell'Università di California. Su Internet l'UCMP è un museo meraviglioso, virtuale e interattivo". Come ogni buon papà, preoccupato di eventuali confusioni tra reale e immaginario, il nostro decide di portare il piccolo a visitare il museo "vero". Ed esce profondamente deluso dall'esperienza: non è un museo di esposizione, ma di ricerca; non è progettato per persone di cinque anni o anche di adulti che non ne capiscono molto di geologia e di chimica. Il bambino si è annoiato. "Quel pomeriggio nel Valley Scienze Building era stata la prima volta nella mia vita che io avevo confrontato un posto nel mondo reale - l'UCMP - con la sua immagine elettronica virtuale nel cyberspazio e che avevo trovato il mondo manchevole. Al confronto con la sua immagine virtuale, l'esperienza del mondo reale non aveva l'intensità e la ricchezza che ci si aspetta dalla realtà". Il problema è ben più ampio: da diversi anni, il mondo elettronico sta guadagnando in realtà, mentre non pochi tratti del mondo reale la stanno perdendo. "Ogni settimana io controllo il mio catalogo di schede per trovare una cosa o un'altra, ma sono almeno quattro anni che non maneggio un contenitore di schede di legno o di metallo. Quando dico 'è sulla scrivania', quasi certamente intendo dire che esiste un puntatore a un file a livello della directory del mio computer. Per quanto riguarda gli archivi di schede e le scrivanie, le immagini 'virtuali' hanno talmente soppiantato gli oggetti 'reali' da farli quasi svanire nella mia coscienza...I nostri figli penseranno in maniera tanto differente da noi, quanto noi ragioniamo in maniera differente dai monaci prima di Gutenberg, che spendevano anni di vita copiando e scrivendo dei commentari su di un singolo manoscritto". E questo vale per la "parte Papert" del mio discorso.

"La sera successiva alla nostra spedizione al museo, salii le scale per mettere a letto il piccolo di cinque anni. Stava parlando, ma non a se stesso. 'Se vuoi leggere i libri - diceva - clicca sullo scaffale. Se vuoi giocare con i dinosauri giocattolo, clicca qua sopra'. Pretendeva di essere un sistema di help in linea. 'Per giocare con i personaggi del Re Leone, clicca sul bottone del letto'. Nella mia vita ho immaginato di essere molte cose, nel gioco e nel lavoro - un esploratore spaziale, un re saggio, un Sottosegretario al tesoro, un professore di Berkeley. Ma mai avevo preteso di essere un help system. 'Se avete bisogno di aiuto, cliccate sulla mia foto sul mobile. Sarò qui in un attimo...'. Non solo il mondo virtuale al di là dello schermo del computer sta acquistando una crescente apparenza di realtà, ma il mondo reale, su questo lato dello schermo, sta prendendo a sua volta molte caratteristiche della virtualità".

E questo vale per la "parte Turkle".

**Lettera ad un bambino  
che mai diventerà lettore.  
Almeno, così credono. Loro.**

"Hai cinque anni, non sei ancora in prima. Quindi non sai leggere. Qualcuno lo farà per te, spero. Anche per questa lettera.

Loro, i tuoi genitori e i tuoi futuri insegnanti, ma soprattutto i testi pedagogici ai quali chiedono costantemente aiuto, sostengono che sei spacciato. Il tuo avvenire sarebbe drammaticamente segnato.

Preso dalla televisione, dalle videocassette, dai videogiochi, distratto da macchine che rendono tutto facile e superficiale, non ti dai cura dei libri. Non leggi, ora. Domani, leggerai poco. E probabilmente 'male'.

E' ciò che questi adulti e questi testi sostengono.

Sono molto preoccupati. E già ti trasmettono questa agitazione.

Rischi dunque di diventare un 'non-lettore' inquieto, attanagliato da un grosso senso di colpa. Che però è, prima di tutto, il loro senso di colpa.

Vorrei aiutarti ad uscire da questa situazione. Non so se ci riuscirò. Ma so che molto dipende dalla loro disponibilità a cambiare discorso, a modificare buona parte dell'immagine che si fanno di te e del tuo rapporto con il mondo, e anche dalla loro capacità di mettersi in gioco, di riflettersi allo specchio.

Dicono - sono sempre i genitori gli insegnanti i manuali - che un tempo i bambini leggevano di più, e meglio. Che adesso leggono meno, e peggio.

Non so proprio come fanno a sostenerlo. Non ci sono 'dati di fatto' che giustificano questa convinzione.

Anzi, i pochi elementi quantitativi di cui dispongono dovrebbero indurli a credere il contrario.

Le tirature dei libri per bambini e ragazzi sono andate crescendo, proprio negli anni in cui si affermava la presenza della tv. E l'edicola sotto casa è oggi assai più ricca di giornaletti destinati a te, di quanto non fosse trenta, quarant'anni fa, quando essi avevano la tua età. Non basta?

No, non gli basta. Pur ammettendo che c'è un'offerta maggiore di prodotti su carta per l'infanzia, sono convinti che davanti alla pagina tu ti comporti come davanti allo schermo: ci scivoli sopra, la 'consumi'. Nella più ottimistica delle eventualità, sei un lettore distratto, che guarda le figure, salta da una zona all'altra, trattiene poco, elabora ancora meno: un lettore che non riflette, non capisce e quindi non gode della lettura.

Voglio tranquillizzarti. Ti considerano un alieno, ma la verità è che sono alle prese con la loro 'parte aliena', quella parte del mondo che pure li riguarda ma che non riescono a dominare.

Anche loro, sono oggi, rispetto a quel che erano i loro genitori, dei lettori di superficie: nevrotici, intermittenti, disattenti. Attraversano i giornali e i libri come delle saette. Non si soffermano sulle cose. Non godono della lettura, se non in misura limitata. Vedono troppa tv? Forse non è questo. Forse c'è sotto qualcosa di più grosso: i tempi di vita sempre più serrati, la quantità di occasioni di consumo, il disordine dei linguaggi e tanti altri elementi che sono tipici della 'cultura della città'. Quella stessa cultura dentro la quale tu stai crescendo.

Insomma, la prima cosa di cui devi essere certo è che il problema del leggere gli adulti ce l'hanno più di te. Solo, gli è più comodo leggerlo su di te che su loro stessi. Dovresti aiutarli a capirlo.

C'è dell'altro.

Devi capire che loro, quando parlano di lettura, intendono una cosa ben precisa: il rapporto con i testi letterari, come i romanzi, i racconti, la poesia. Tagliano fuori tante altre occasioni e situazioni di lettura. Proprio quelle nelle quali (malgrado il tuo analfabetismo formale) sei maestro: le scritte degli spot e delle sigle televisive, le stesse che trovi nelle pagine dei giornali dedicate ai programmi tv; le scritte che ti orientano nell'uso dei videogiochi (spesso sono in inglese; ma la cosa non ti preoccupa); le scritte dei cartelloni pubblicitari. Non è vero, dunque, che non leggi mai. Anzi, leggi continuamente (molto più di quanto facevano loro alla tua età), anche se in modo involontario. E leggi bene, chiamando a raccolta le immagini e i suoni.

Non è nemmeno vero che hai scarsissima (e cattiva) esperienza di testi narrativi: le audiocassette e la videocassette che si accompagnano ai libretti illustrati che costituiscono la tua prima biblioteca-mediateca fanno da veicolo positivo nel tuo ingresso dentro l'universo delle storie letterarie, e quindi della lettura in senso lato.

E' un ingresso così diverso da quello che hanno sperimentato i tuoi adulti? Non me la sento proprio di sostenerlo. Ai 'loro tempi' c'erano già i dischi, le cassette, il cinema, la radio, in molti casi anche la televisione: dunque, il rapporto con la lettura da parte dei tuoi genitori e dei tuoi insegnanti non è mai stato diretto e 'pulito'; anche per loro è stata un'esperienza intermediata dagli strumenti della comunicazione e della conoscenza (e dall'azione dei lettori adulti), non silenziosa, ma sonora (e visiva), addirittura rumorosa.

Adesso ti parlo di me.

Il mio primo *Pinocchio* è stato una serie di dischi, tanti 'padelloni' a 78 giri che ho letteralmente consumato (anche perché non sempre cambiavo la puntina...). Il libro di Collodi l'ho letto dopo, e più volte (lo rileggo ancora oggi). Ma quei suoni, quelle voci, quelle musiche mi sono restate dentro. Nato come evento sonoro, trasformatosi in testo, *Pinocchio* per me è più che un libro da leggere e rileggere. E' un universo aperto di situazioni e di azioni, dentro il quale si sono via via aggiunti nuovi suoni (la voce di Carmelo Bene) e nuovi intrecci di immagini e suoni (il film di Disney che, te lo confesso, mi ha aiutato nell'identificazione con il bambino-burattino più di quanto non riesca ancora a fare la pagina di Collodi).

E potrei andare avanti, con gli esempi e con la mia storia: da *Cenerentola* a *Peter Pan*, e dopo da *Via col vento* a *Per chi suona la campana* a *Senso*, sono innumerevoli le situazioni dentro le quali mi sono trovato a contatto con storie 'letterarie' attraverso una via non letteraria. Questo non mi ha impedito di diventare lettore. Ma anzi, mi ha vaccinato nei confronti di un'idea troppo letteraria, libresca e astratta di narrazione. E di questo sono fiero. Nessuno riuscirà a convincermi che la novella di Boito, dalla quale è tratto il capolavoro di Visconti sia più importante e 'formativa' del film. Al contrario, questo è mille volte più ricco di risorse, è mille volte più artistico. Le musiche di Verdi e di Bruckner, il teatro La Fenice, gli scorci di Venezia, i colori della scena del granaio, il volto di Alida Valli: ma vuoi mettere?

A questo punto te lo confesso: non sono stato da bambino e poi da ragazzo un lettore famelico e ostinato, corrispondente all'immagine che ancora circola del giovane di ieri. Sono anche convinto che, mediamente, i grandi di oggi siano stati ai loro tempi dei lettori modesti. Penso che, crescendo, si siano fatti ricattare chi da Proust o da Sartre chi da Faeti, e adesso, vittime di un'idea tutto sommato letteraria di bambino lettore, si trovino a ricattare te, prendendosela con la tv e il computer. Hanno veramente letto tutto quello che dicono di aver letto?

Vado avanti con la confessione.

Io non ho letto, 'ai tempi e nei modi giusti', *Guerra e pace*. Mi manca questa fondamentale esperienza. Ma non manca, nella mia enciclopedia personale, la storia di *Guerra e pace*, che

mi è entrata dentro attraverso le pagine delle antologie, i riassunti delle storie letterarie, i film, le musiche, ecc. E' come se lo avessi letto? Sì e no. Sì, per come mi vivo il rapporto con la storia e le storie: c'è uno spazio, dentro il mio bagaglio, dove alloggiano Pierre Bezuchov, Andej Bolkonskij, Natascia. No, secondo una visione 'fiscale' dell'esperienza di lettura. Ma su questo ultimo fronte, sto tranquillo: conto di colmare la lacuna, negli anni a venire.

Torno al tuo caso.

Perché dovresti leggere le storie?

Per due ragioni.

Per crescere come persona, dentro l'universo delle vicende e dei personaggi collettivi.

Per acquisire un'ottica con cui guardare al mondo, evitando di precipitarvi dentro.

Riguardo alla prima esigenza, le tue macchine ti forniscono abbondantissimo alimento. Non sei certo a corto di storie, con tutte quelle che ti raccontano le tue baby sitter elettroniche.

Riguardo alla seconda, dovrai dotarti di quell'intelaiatura mentale che solo la lettura può dare. E qui parlo della 'lettura per la lettura', cioè di un'esperienza che viene fatta non perché lo vuole la mamma o la maestra, ma perché è bella e piacevole in sé. Hai tempo per arrivarci. Non avere fretta, non farti influenzare dalla fretta degli altri.

Veniamo al punto caldo. Non per te (che puoi saltare quest'ultima parte della lettera) ma per i grandi che ti stanno attorno.

Dentro la tua multimedialità c'è spazio per il libro? Come si fa ad educarti alla lettura?

E' normale che loro si pongano questi interrogativi. Me li pongo anch'io, ogni giorno, visto che la mia vita è foderata di libri e le mie finestre sono ancora in moltissima parte 'finestre testuali'. Mi sembrerebbe delittuoso non farti partecipe del piacere che dà l'immersione anche fisica dentro le pagine di un libro, di un bel libro, naturalmente.

E allora, come si fa? Soprattutto, cosa si fa?

Si possono, si debbono fare tantissime cose, che la stessa civiltà multimediale suggerisce.

In primo luogo occorre che noi adulti ci attrezziamo a pensare il libro come una 'tecnologia mentale', come un medium che sta dentro l'universo dei media e collabora con gli altri strumenti della conoscenza, dell'esperienza, del gioco. Senza adottare gerarchie prestabilite, o preliminari giudizi di valore.

Se tu ti diverti di più ascoltando la cassetta audio, e sfogliando il libretto illustrato di accompagnamento, piuttosto che balbettare una lettura stentata, perché - bambino mio - debbo proibirtelo e costringerti alla pagina? Hai tante stagioni davanti a te, verrà anche quella della lettura tout court. E comunque questo dell'ascolto combinato con una visione non alfabetica non è tempo che stai perdendo, se lo impieghi lasciandoti fascinare da un buon lettore, dal gioco personale dell'accostamento parole-immagini, dal gusto di ripetere a orecchio la storia! In questo modo metti una prima base all'edificio della lettura: contatti il libro dentro la famiglia dei mezzi e degli strumenti con cui conosci e fai esperienza; vedi prima cosa ha in comune con questi (non è sbagliato, anzi!) ma subito impari cosa ha di diverso.

Quante cose puoi fare, piccolo, con un libro:

- puoi portartelo dietro ai giardini (come avviene col videogioco tascabile, ma non col televisore);
- puoi tuffartici dentro partendo da una pagina qualsiasi e di qui saltare ad un'altra pagina qualsiasi, fantasticando e costruendo una tua storia personale (come fai solitamente col telecomando della tv ma non puoi fare con la console del videogioco);

- puoi lasciarci dei segni tuoi, a margine delle scritte o anche sulle immagini (cosa che non potresti mai fare con il contenuto della videocassetta o del compact disc o della cartuccia del videogioco);

- puoi farlo vivere o fingere di farlo vivere nei confronti di chi lo sente come oggetto opaco (tu bambino che leggi al tuo compagno più piccolo, ricalcando il rito dell'adulto, e godendo del potere associato a questa attività; più alla pari, meno gerarchizzato è lo stare assieme davanti allo schermo della tv; simile è il videogiocare, quando uno di voi conosce, o conosce meglio gli ingranaggi del game). E così via.

Il tuo libro sarà (perché già è) un membro della confederazione dei media, diverso ma anche uguale agli altri. Non dovrà essere (perché già non è) un 'unicum'.

Si tratta allora di auspicare che gli adulti che ti formano sappiano lavorare intelligentemente e serenamente al ridimensionamento della 'portata simbolica' di questo mezzo, che ancora intendono come lo strumento pedagogico per eccellenza (un "unicum", appunto), e quindi si dispongano ad accettare che tanta parte dell'esperienza del mondo non possa (non debba) esser ricondotta a discorsi chiusi, lineari, circoscritti, insomma 'libreschi'. Questo tu bambino lo senti, ma non te lo sai dire.

L'ho detto io per te.

Perché interromperti l'emozione di un cartone animato - che ti parla di te, che ti richiama una storia alla quale hai già assistito, la cui ripetitività rituale ti dà sicurezza e la cui limitata apertura alla novità ti eccita - con la lettura, poniamo, di una cattiva trascrizione di quella storia? Perché obbligarti a scrivere che la lettura fa bene, che il libro arricchisce l'uomo, se poi i libri che ti do a scuola mi - e ti - fanno vergognare, parlano non di te, non a te, ma di e ad un bambino che, se mai c'è stato, nessuno vede più sulla faccia di questo mondo da più di cent'anni?

Meglio, molto meglio lasciarti gli spazi perché tu scopra, gradatamente, il posto del libro nel sistema dei media, perché ti venga la curiosità di usarlo davvero, e non solo per compiacere all'adulto.

Debbono capire, loro, che c'è una cosa assai più grave della non-lettura del libro: è la sua lettura forzata, o - per intenderci - 'scolastica'.

Quando ti immagino di qui a pochi anni alle prese con pagine dei *Promessi Sposi* dentro il tuo libro di lettura dell'elementare, con schede schedine e schedette, mi vengono le lacrime agli occhi, non so se per indignazione, delusione, riso: forse per tutte queste cose assieme.

Quando in libreria scopro anche nei prodotti per i 'quasi lettori' l'ossessione del controllo, del giusto modo di intendere il testo, non posso non arrabbiarmi.

Questi libri, penso, lavorano contro il libro.

E' così che noi adulti sappiamo 'difendere' un bene tanto prezioso?

A quando, chiedo, una bonifica dei libri scolastici per la prima e seconda infanzia, causa tra le prime della tua futura inappetenza in fatto di lettura?

Ecco cosa penso, in definitiva.

Una politica del libro deve essere un nostro impegno costante, nella famiglia e nella scuola. Ma non dobbiamo abbandonare il libro a se stesso. Dobbiamo invece abbandonare il brutto libro e anche l'idea che la pagina stampata abbia comunque più benemerienze formative dello schermo. Dobbiamo accettare che la conoscenza è l'intreccio di molti codici, linguaggi, discorsi: per sua stessa natura multimediale. Anche l'insegnamento dovrebbe esserlo, e lo sarà se sapremo includere il libro (quello vero, quello buono) dentro gli spazi della comunicazione e dell'esperienza garantiti dalle macchine.

Le tecnologie hanno sconvolto - positivamente, io sostengo! - il rapporto fra cultura scritta e cultura orale.

La radio e per un certo verso anche il telefono ti mettono in contatto con un'oralità codificata, che viene da una fonte che non puoi vedere, da un tempo che non sempre è quello del tuo ascolto: sono modi di parlare, e di utilizzare il parlato, che presentano alcune caratteristiche della scrittura.

Allo stesso modo, le scritte in movimento sullo schermo della tv e del videogioco, quelle continuamente modificabili dello schermo del computer hanno lo stile, la naturalezza, la mobilità della parola parlata.

Queste considerazioni valgono non soltanto per il versante tecnico ma anche su quello concettuale: il linguaggio della narrativa destinata a te è oggi decisamente meno aulico e astratto, meno debitore ad una concezione rigida della scrittura, di quanto non fosse cinquant'anni fa (e questo grazie anche all'azione di desacralizzazione linguistica prodotta dai media); lo stile orale dei personaggi radiofonici e televisivi è oggi assai più sostenuto, più 'scrittoriale' (e questo grazie alla scuola ma anche alla scolarizzazione parallela dei media).

Insomma, le tecnologie (non le macchine aride degli ingegneri della didattica, ma le macchine che tu bambino usi nei tuoi spazi domestici: la tv, la radio, il mangianastri, la console del videogioco, talvolta il computer) sono grossi alleati della famiglia.

E della scuola, di tutta la scuola.

Perché la avvicinano al mondo.

Perché le permettono di valorizzare l'enciclopedia e le competenze di chi come te è figlio della multimedialità (competenze ed enciclopedia vastissime e spesso molto più complesse di quelle che la scuola si propone di dare...).

Perché le consentono di ambientare l'apprendimento in uno spazio ludico e di gruppo (effetto che il libro, da solo, raramente ottiene).

Perché forniscono al tuo insegnante una ricchissima casistica di oro-scritte: sigle, slogan pubblicitari, karaoke, videoclip, tutti incontri-alleanze fra segni di scrittura e suoni articolati, occasioni quantomai feconde, sul piano pedagogico e didattico, per far maturare una concettualizzazione della scrittura e favorire di questa una percezione non astratta, ma ricca di tutti gli umori del suono e della voce.

E' dentro questi spazi che loro debbono imparare a trovare il ruolo del tuo libro.

Come e meglio di come sono riusciti a farlo, su loro stessi, quando erano piccoli come te e si sentivano ripetere 'leggi!'"

Da "esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**Una scuola che impara dai media.  
E che cresce assieme al bambino.  
Ecco cosa sogno**

Fin qui non ho parlato di scuola. Non l'ho fatto per dimenticanza ma per una precisa ragione, che ho il dovere di esplicitare, anche se già l'hai intuita.

E' che in questa scuola, nel suo insieme, io credo molto poco. Non parlo ovviamente delle "isole felici", che a Dio piacendo (e sovente all'amministrazione spiacendo) non mancano, ma della scuola italiana "standard".

Questa istituzione, lasciamelo dire, è ormai arrivata allo stadio terminale.

Svuotata di significato, ridotta ad essere poco più che un rito, improduttiva sul piano culturale, non più contestata apertamente dai diretti interessati (che si sono stancati di farlo) ma intimamente rigettata e vissuta come struttura residuale da una società sempre più anziana e sempre meno disposta ad investire su bambini e giovani, la scuola italiana degli anni novanta (l'ultimo decennio di un secolo i cui saperi, eversivi rispetto all'ordine costituito preesistente, hanno regolarmente trovato la porta dell'istituzione sbarrata, e con essi le macchine che li socializzano) non trova più energie per rivendicare la sua identità e far fronte alle sue funzioni, vecchie o nuove che siano.

Mi viene il sospetto che le teorie descolarizzanti, che ebbero una qualche fortuna vent'anni fa, scomparendo poi sotto il peso di una critica radicale (che ne metteva in evidenza il contenuto regressivo), abbiano anno dopo anno preso corpo, siano diventate non più il manifesto politico di alcuni pensatori eccentrici, ma l'effetto di un fenomeno reale, l'esito di un duplice processo: la perdita di significato della scuola, l'investimento della società sui media.

Cosa ci sia all'origine di questa degenerazione lo dirò dopo.

Per ora mi interessa vedere come la scuola italiana reagisce al fenomeno. E' presto detto. Rimuovendolo, e fingendo vitalità e generosità.

E' così che essa si dispone ad accettare suggerimenti dall'esterno, ieri dal mondo del teatro e del cinema, oggi da quello del computer, domani chissà (ma già basterebbe la serie inesauribile di proposte di "educazione" - sessuale, stradale, alla tolleranza, ecc. - ad intasarne gli spazi). Non ha più niente di suo da offrire, finge una forza e una ricchezza che non ha più, e quindi accoglie tutto quel che le viene proposto dall'esterno, anzi sembra quasi sollecitare l'offerta: "avanti, c'è posto!". Se tu provassi a stilare l'elenco di tutte le occasioni nelle quali, nel corso di un anno, un qualche gruppo di specialisti propone di fare entrare nella scuola il sapere che gli sta più a cuore, trovando un interlocutore disponibile anche ai livelli alti dell'amministrazione, avresti di che preoccuparci. Tutto questo dovrebbe entrare nella scuola? Accanto a che cosa, al posto di che cosa? E come?

Ammettilo. Per le culture mondane l'alleanza con questa scuola può risultare molto rischiosa: la prospettiva di essere fagocitate e stravolte (ridotte a curriculum bieco, a mera occasione d'esercitazione retorica o pseudogrammaticale), o quella di fungere soltanto da copertura ideologica (per nascondere il vuoto interno) non appaiono certo tranquillizzanti.

Vengo dunque alle cause, anzi alla causa della degenerazione, e quindi all'indicazione del fattore che, a mio avviso, potrebbe garantire alla multimedialità (se fatta bene, se accolta per convinzione e non per costrizione) di svolgere una funzione pedagogica positiva, quella di far cambiare rotta alla scuola nel suo insieme.

Tra le ragioni storiche della crisi di questo modello di formazione c'è il fatto che esso si riproduce (e il più delle volte è inteso) come una sorta di "chiesa", un edificio consacrato al dio della scrittura e ai riti della logica testuale. Tutto quello che esso è e fa, nella condizione attuale (ma è così da secoli), trae legittimità e autorevolezza da quella divinità e da quei riti. Orari, discipline, pratiche di insegnamento-apprendimento sono pensate e gestite come espressioni esclusive della cultura scritta.

Ne viene che dentro uno spazio politeistico questa scuola perderebbe una dose importante del suo senso. E nessuno potrebbe negare che il mondo circostante la scuola viva ormai profondamente immerso nello spazio politeistico dell'audiovisivo e della multimedialità, continuamente ridefinendo ma anche ridimensionando, nei fatti, la portata cognitiva della lingua scritta.

Un rigido monoteismo testuale sopravvive solo nella scuola e nell'accademia, uniformando a sé le pratiche ed i pensieri dei due sistemi.

La scuola è il regno della monomedialità, e i suoi confini sono ancora armati, funzionando come avamposti bellici nei confronti delle culture mondane: l'istruzione contro il consumo, la pagina contro lo schermo, il libro contro la televisione e il computer, l'astrazione contro l'immersione.

Il tutto coerentemente con una scelta "strategica" che ha radici profonde, risalendo addirittura alla metà del secolo scorso, quando la filosofia sabauda di una scuola "aristocratica" e "disinteressata" si impose su quella concorrente (lombardo-veneta) di una scuola più aperta al mondo delle tecniche e delle professioni (scelta che, come sappiamo, venne "restaurata" da Gentile, dopo la "parentesi" positivista, e che sovrintende ancora all'impianto generale dell'istituzione scolastica).

Il problema è assai più serio di quanto non possa sembrare adottando un banale schema operativo. E' evidente infatti che non basterebbe, per avviarlo a soluzione o al limite soltanto per avviarlo, mettere un po' multimedialità degli schermi accanto alla monomedialità del libro. C'è da ripensare tutto. C'è da ripensare tutta la scuola (e la sua filosofia).

Ad un primo livello è scontato che multi-mediale sia più di mono-mediale, che audio-visivo sia più che solo-visivo (la scrittura, ricordalo, è una tecnologia soltanto visiva!). Questo "più" corrisponde ad un incremento delle potenzialità informative e comunicative dei messaggi e delle storie, ad un loro maggiore adeguamento alle forme dell'esperienza e della conoscenza dell'uomo (che è comunque un essere "naturaliter" multimediale), ad una semplificazione delle soglie di accesso, ad un maggiore coinvolgimento del ricettore, ad una crescita della dimensione interattiva negli scambi individuo-ambiente, ecc. In linea di principio, non ci dovrebbero essere ostacoli.

Ma c'è un problema. E grosso.

Entrando nella scuola, questo "più" porterebbe scompiglio.

Ti faccio vedere come:

- laddove la monomedialità scompone la complessità in singoli elementi semplici da mettere in ordine (il libro e i suoi capitoli, la loro articolazione interna in paragrafi, le note come piano sottostante alla pagina: e di conseguenza la ripartizione delle discipline, la loro articolazione logica e temporale in unità, la successiva divisione in lezioni, ecc.), la multimedialità presenta la complessità nella sua interezza e in una veste semplice ma esteticamente sofisticata (una sequenza cinematografica, la sigla di un programma tv, uno spot, un videoclip come iceberg di una macronarrazione, in buona parte implicita);

- laddove la monomedialità chiede all'utente un grosso sforzo di ricostruzione (adeguarsi al testo, stamparlo nella mente, fissarne gli elementi secondo una metafora spaziale), la



multimedialità lo seduce e lo fa giocare, ma anche lo mette in gioco (stare in contatto con, stare dentro a, muoversi, scegliere, agire, come si fa dentro gli spazi sonori);

- laddove la monomedialità presuppone una rigida separazione tra oggetto (testo) e soggetto (lettore), la multimedialità li fa agire assieme (teoricamente parlando, un libro può esistere anche senza un lettore, una televisione non può esistere senza audience).

Ti basta?

Insomma, se, per una qualche favorevole congiuntura, la multimedialità e l'audiovisivo entrassero dell'istituzione attraverso la porta principale, ne modificherebbero drasticamente "il testo e il contesto": fuor di metafora, costringerebbero la scuola ad una revisione (dal basso e dall'alto) dei suoi saperi, degli stili di apprendimento e di insegnamento, delle dinamiche individuali e di gruppo.

Ma l'operazione, già di per sé enorme, non finirebbe qui.

C'è dell'altro. C'è un altro aspetto della faccenda, assai più delicato e complesso, che devi prendere in attenta considerazione.

Lo spazio della comunicazione scritta è compatto, e assicura allo stesso tempo una epistemologia (una metaconoscenza) e la diffusione di esperienze, condivise o da condividere: se leggo un romanzo mi scrivo dentro una storia (assieme ad altri ipotetici lettori), entro in contatto con un "contenuto" narrativo, e nello stesso tempo rendo più raffinata la mia competenza di lettore (imparo a capire meglio il mondo della scrittura e la sua proiezione sul mondo reale). Qui sta la forza della scrittura e la ragione per cui essa è diventata nell'età moderna e in un tratto significativo dell'età contemporanea il parametro esclusivo per la concettualizzazione e l'organizzazione dei processi culturali, e quindi dei processi di formazione.

Lo spazio della comunicazione audiovisiva e multimediale è invece, ancora oggi, squilibrato: prevalentemente proiettato sulle dimensioni dell'esperienza (quelle che convergono sui "contenuti"), sul versante per così dire epistemologico presenta grossi buchi. Non ha, o meglio ha ancora in forma troppo ridotta, una sua autonoma risorsa di metaconoscenza. Forse questa non le serve, allo stato attuale (anche perché l'audiovisivo e la multimedialità, fuori della scuola, sono usate soprattutto per far passare contenuti, per dare agli utenti una base d'esperienza comune). Le è sufficiente ricorrere, nei casi di necessità, all'epistemologia propria della logica testuale (come fa quando si serve di una grammatica dei suoni, di una grammatica delle immagini, tutte operazioni "libresche"): ma così facendo gioca fuori casa (ricorre insomma alla monomedialità) e quindi, io credo, rischia di danneggiarsi e di danneggiare.

Ecco dove intendevo arrivare. Alla denuncia di un limite interno allo stato e allo statuto attuali della multimedialità, limite che potrebbe ridurre se non vanificare molte delle sue potenzialità. I media fanno discorso, non fanno metadiscorso. Un metadiscorso monomediale relativo alla multimedialità, sarebbe, è un controsenso.

Ne viene che, una volta accolto dalla scuola, l'universo dei media potrebbe essere relegato in zone marginali, diventando niente più che un espediente per creare consenso, per far accumulare esperienze. Non uno strumento con cui pensare.

A meno che...

A meno che non si voglia, coraggiosamente, mettere in discussione i paradigmi stessi della monomedialità, le rigidità che gli sono proprie, il suo carattere alienante, e si lavori a fare della multimedialità e dell'audiovisivo una zona di frontiera per la ricerca epistemologica, il luogo di osservazione-concettualizzazione di nuovi stili, di nuove strategie, di nuovi modelli conoscitivi. Lo consentirebbero le più recenti generazioni di computer, audiovisivi perché

multimediali, che, esaltando le dimensioni dell'interattività, aprono nuovi spazi all'elaborazione mentale, all'azione, ai meccanismi proiettivi. Lo favorirebbe il riconoscere come i media, anche quelli di consumo, siano stati un potente strumento di socializzazione delle esplosioni epistemologiche avvenute, nel corso del nostro secolo, nell'ambito dell'arte, della scienza, della cultura in senso lato.

Ma allora la revisione dei curricula e dei modelli organizzativi della scuola dovrebbe essere ancora più radicale.

Questo voglio dirti. Che se accetti il gioco ti devi mettere in gioco. Che se ti apri al nuovo devi essere disposto a sacrificare il vecchio (senza che tu sappia quanto!).

E forse, a questo punto, ti verrebbe utile portare un po' di distinzione all'interno di un campo che anch'io, in questo capitoletto scolastico, ho presentato come omogeneo, quello nel quale convergono audiovisivo e multimedialità.

Potresti, dovresti rappresentarle come cose diverse.

Da parte mia sono disposto a sostenere che l'audiovisivo è una forma di comunicazione, all'interno della quale i linguaggi dello spazio visivo e quelli dello spazio acustico (e le loro articolazioni) stanno in uno strettissimo rapporto di collaborazione-interazione. E già qui ci sarebbe da far notare che la nostra "visione", appunto!, dell'audiovisivo non è onesta, in quanto finisce per dare più rilievo e potere strutturante alla componente visiva (che ha una sua metaconoscenza, quella della monomedialità) rispetto a quella sonora (che invece, come ho più volte detto, non ha una sua metaconoscenza): di fatto, nei modi con cui entriamo in contatto con gli oggetti audiovisivi succedono cose diverse, e non è raro che l'elemento trainante possa essere quello acustico; dico "acustico", e intendo qualcosa di più che orale, musicale, ecc. Comunque sia, qualunque possa essere l'equilibrio teorico e pratico che riconosciamo alla collaborazione tra audio e visivo, l'audiovisivo svolge essenzialmente una funzione "semantica" o "enciclopedica", di proposizione di contenuti da condividere o già condivisi.

La multimedialità (se non altro per il fatto che dà più rilievo e sostanza alle operazioni dell'utente) potremmo rappresentarla invece come una forma di pensiero e di azione, come un qualcosa che, se adeguatamente utilizzato, mette in gioco (e permette di documentare, in un futuro di far concettualizzare) livelli assai più elevati e complessi di strutturazione-organizzazione del conoscere e dell'esperire.

E, te lo ricordo, quando parlo di multimedialità non intendo soltanto la sua versione digitale, quella che alberga dentro il computer, ma anche, più modestamente, la sua versione per così dire analogica o fisica, basata sull'intreccio-collaborazione tra i diversi media i cui messaggi rimbalzano da un supporto all'altro e vanno a costituire, con la partecipazione diretta dell'utente, una rete in movimento di nodi di conoscenza.

In questo senso, adottare la portata metaforica di concetti come flusso, ipertesto, rete servirebbe a dare un orizzonte epistemologico, metacognitivo, alle pratiche multimediali.

Esattamente ciò di cui una scuola interessata al cambiamento, e ad un'apertura di dialogo con le nuove generazioni, avrebbe bisogno.

Com'è, mi potresti obiettare, che sei passato così rapidamente da una visione pessimistica ad una ottimistica, riguardo alla scuola? Com'è che quell'organismo che vedevi irrimediabilmente condannato a morte, l'hai fatto miracolosamente rinascere poche righe più sotto, addirittura dandogli un ruolo di avanguardia epistemologica? Il tutto non è un po' schizofrenico? E, mi puoi chiedere ancora, come fai ad aspettarti cose così ambiziose da questa istituzione? Sei sicuro di conoscerla bene?

Tutte domande che io stesso mi pongo e alle quali do una risposta secca. La scuola può salvarsi, può essere salvata dalla multimedialità, se accetta con serenità la sfida epistemologica che essa le pone, se trova la forza di mettersi in gioco.

Questa è la prospettiva generale entro la quale vanno collocati i nostri sforzi, di elaborazione e di proposta. A cominciare dalle operazioni più semplici, legate alla scelta dei temi e delle macchine da fare entrare in classe (non dentro gli asettici laboratori!). E sapendo bene che il percorso da compiere è tutto in salita e che, nella pratica, ci si troverà a dover far fronte ad ostacoli innumerevoli, di diverso tipo: economici e professionali, sì, ma anche e soprattutto culturali e antropologici. Ma sapendo anche che in questa impresa potremmo trovare alleati i giovani e i bambini, prime e principali vittime della crisi attuale dell'apparato scolastico.

Detto questo, passo all'ultima fase del mio ragionamento e cerco di tracciare (sempre in termini teorici) una mappa degli usi scolastici possibili (in parte già sperimentati) della multimedialità e dell'audiovisivo.

Delle loro innumerevoli possibilità di impiego all'interno degli spazi scolastici vorrei darti qui una sintetica classificazione, ben sapendo che come tutte le classificazioni anche questa corre il rischio di risultare arbitraria, perché troppo limitata, oppure perché troppo convincente (in forza del suo carattere astratto). Ma tant'è, di una mappa abbiamo tutti bisogno, per orientarci e orientare le nostre azioni. Questa è una. Altre potranno venire.

Audiovisivi e multimedialità possono entrare nella scuola, sostanzialmente, in tre modi diversi: come strumento, come oggetto scientifico, come ambiente. Sono soluzioni dotate di pari dignità e validità, almeno in linea di principio (anche se io, lo dico subito, mi sento più in sintonia con la terza). Vediamole.

*Come strumento.* E' l'orientamento che fin qui la pratica ha maggiormente premiato. Intende il film, il programma tv, il software, ecc. come risorsa "culturale" capace di predisporre condizioni favorevoli all'apprendimento. Non sconvolge l'ordine costituito dei saperi scolastici. Semplicemente ne rende più agevole l'ingresso da parte degli utenti, ai quali vengono sottoposti materiali coerenti con le diverse materie. I mezzi, in questo caso, non agiscono da fonti dirette di apprendimento, ma operano come risorse "secondarie": per far ampliare la portata generalizzante o applicativa di quanto si è imparato altrove, per introdurre elementi di motivazione, coinvolgimento o amplificazione all'apprendimento (che avviene in un altro contesto, di solito il libro). L'insegnante che ricorre al documentario, o al film di argomento storico, geografico, religioso usano lo schermo come soglia di ingresso (o come finestra verso l'esterno) rispetto ad un'attività che non si discosta da quella classica, e che si realizza in modo classico: il nucleo duro dell'insegnamento geografico, storico, ecc. non sta nel materiale audiovisivo ma nella pagina (metaforica o reale) del libro, e i media funzionano come strumenti per ridurre o distribuire meglio il peso di questa struttura "forte".

*Come oggetto.* E' la classica impostazione accademica. I media diventano argomento di uno studio che può seguire questo o quel filone (con leggere aperture alla linguistica, alla semiotica, alla storia, alla sociologia, alle teorie dei media, e così via) ma che risponde sempre all'esigenza di far maturare, nel giovanissimo utente, una "presa di distanza critica". Una versione direttamente o indirettamente "professionale" di questo orientamento fa dell'approccio fisico alle macchine la base per lo sviluppo di competenze non soltanto "accademiche" ma anche tecnico-operative. Secondo questo approccio generale, audiovisivi e multimedialità stanno al centro delle operazioni di insegnamento-apprendimento e il ricorso eventuale al libro serve a rinforzare questa centralità e nello stesso tempo la specificità e la portata cognitiva della disciplina. Così uno studio delle tecniche di montaggio, sostenuto da alcune semplici concettualizzazioni di tipo tecnico-scientifico, ed eventualmente sviluppato in

un ambiente di simulazione o addirittura spinto fino ad un (semplice) apprendistato strumentale dà a chi apprende una base di consapevolezza ed elementi di competenza che potranno essere spesi non solo dentro gli spazi disciplinari della materia ma anche fuori, nei rapporti d'ogni giorno con le fonti e le risorse della comunicazione multimediale. L'obiettivo, qui, non è di formare generazioni di critici cinematografici o mediologici, ma di dare al futuro utente (o al futuro artigiano) dei media uno spessore critico.

*Come ambiente.* Qui cambia molto, se non tutto. Non ci sono oggetti, né materie aprioristicamente definite, né ricadute dentro la logica del sussidio. La multimedialità si fa ambiente (cioè sfondo, matrice, modello) dell'apprendimento-insegnamento, esattamente come la monomedialità del libro lo è stata fin qui. Significa che accanto alla logica del testo vanno fatte valere (nelle loro caratterizzazioni semiotiche *in fieri*) le logiche della rete, del flusso, dell'ipertesto; che accanto alla definizioni astratte dei concetti e degli oggetti trovano posto gli approcci "situazionali" di concetti ed oggetti; che la presa di coscienza del significato dei vari elementi "contenutistici" non risulta disgiunta dalla consapevolezza della forma "mediale" che li caratterizza. Un orientamento di questo tipo non è detto che parta da zero. Anzi, potrebbe emergere dal di dentro di esperienze inizialmente impostate secondo altri modelli (il primo e il secondo di questa mia classificazione). E', per esempio, ancora tutta di valorizzare la maestria delle macchine in ordine ai meccanismi di ricezione e produzione della lingua scritta. Entrando in contatto con le scrittura fluide e mosse dello schermo (della televisione e del computer), e disponendosi (per effetto di questa "apertura") ad un dialogo più fitto e solido con il bambino (la cui precoce esposizione ai media andrebbe intesa non come scandalo o oggetto da rimuovere, ma come fonte di un nuovo tipo di competenze e conoscenze, anche in ordine alla lingua scritta) la scuola perderebbe il suo tratto costitutivo di "chiesa del testo", e guadagnerebbe quella densità semantica, semiotica ed epistemologica che danno forma alla comunicazione mediale. Questo non vuol dire che scomparirebbe la logica testuale. Significa invece che essa smetterebbe di essere l'ambiente esclusivo per la formazione, e che si disporrebbe a diventare una delle forme della comunicazione.

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**Stephen "non sapeva decidere  
quale delle due immagini preferisse..."  
E tu?**

Nel periodo, tra settembre 1995 e febbraio 1996, lungo il quale ho lavorato a questo libro e al software "La stanza del tesoro", sono andato raccogliendo una certa quantità di ritagli di stampa, da quotidiani e periodici non specialistici, relativamente al tema "media e bambini". Quella che segue è una panoramica esemplificativa dei discorsi conservati nella mia cartellina nera. Perché sia nera, questa cartellina, dovrebbe risultarti evidente. Nero è lo scenario solitamente descritto ed anche il volto dei personaggi in gioco, ma non meno nere appaiono le categorie di analisi utilizzate e le prospettive che ne emergono.

Che uso potrai fare di questi spezzoni, di questi frammenti che corrispondono ad una parte non trascurabile dell'ideologia dominante in fatto di bambini e macchine?

Ti si aprono due possibilità. Scegli quella che più risponde al tuo sentire.

Se sei disposto a considerare il tema dei rapporti tra infanzia e multimedialità come un campo aperto ad una molteplicità di interpretazioni, compresa anche quella che propongo in queste pagine, potrai utilizzare questo repertorio, per molti aspetti significativo di quel che "la gente" pensa del problema, come un oggetto di analisi, su cui esercitare la tua capacità critica. E allora non potrà sfuggirti il carattere apodittico (e apocalittico) di tanti discorsi, nonché la secchezza e la forza ricattatoria di tante delle argomentazioni correnti. Non ti lascio solo, in questa indagine. Voglio infatti offrirti un criterio generale di orientamento. Non lo ricavo da un testo scientifico, ma da un testo letterario.

E' una pagina tratta dal romanzo *Bambini nel tempo*, di Ian McEwan (Torino, Einaudi, 1988). Il personaggio principale della storia, Stephen Lewis, autore di libri di successo dedicati ai bambini, padre e marito felice, improvvisamente perde l'amata figlia Kate, la perde letteralmente di vista mentre fa la spesa ad un supermercato. E non la ritrova più, almeno fino a che non riesce a ricostruirselo dentro, rigenerandola. Per favorire questa maturazione, e colmare il vuoto lancinante del lutto, Stephen passa in rassegna, in una sorta di montaggio parallelo delle vicende vissute come figlio, come marito e amante e come intellettuale impegnato sul terreno dell'educazione infantile, l'intero arco della sua esistenza. E' all'interno di questo sofferto itinerario di decantazione che egli si trova ad operare dentro ad una commissione incaricata dal governo inglese di stendere un documento sulle letture e sulla scrittura dei bambini. Nel brano che segue, avvolti nel tempo rarefatto del ricordo e della meditazione solitaria, sono esplicitati i grossi dubbi di Stephen riguardo all'esigenza, così pressante dentro gli spazi codificati dell'elaborazione pedagogica, di "prendere posizione", di dire comunque un sì o un no a un qualcosa che ha a che fare con il bambino.

"...Tutto sommato era probabile che non facesse alcuna differenza in un modo o nell'altro e comunque non c'era verso di stabilirlo. Era la solita vecchia abitudine a teorizzare, prendere posizione, a piantare la bandierina dell'identità e del riconoscimento di sé, per poi combattere strenuamente ogni oppositore senza pietà. E quando non esistevano argomentazioni di ordine scientifico, tutto si risolveva in termini di agilità mentale e di perseveranza.

Nessun campo speculativo poi offriva più ricche opportunità di apparire pratico, quanto quello che si riferiva all'educazione dei figli...Da tre secoli generazioni di esperti, preti, filosofi etici, sociologi e medici - per lo più uomini - proponevano suggerimenti e realtà sempre nuove a beneficio delle madri. Non ce n'era uno che dubitasse dell'assoluta verità del proprio

giudizio; ciascuna generazione era certa di aver toccato il culmine del buon senso e dell'introspezione scientifica, autentiche chimere per la generazione precedente.

Aveva letto dichiarazioni solenni sulla necessità di fasciare gli arti dei neonati per impedirne il movimento e i possibili danni; sui pericoli dell'allattamento materno e, altrove, sulla sua fondamentale importanza sul piano fisico e superiorità su quello morale; su come l'affettuosità e l'incoraggiamento possono nuocere al bambino; sugli effetti benefici delle purghe e dei clisteri, severi castighi fisici, bagni freddi e, all'inizio del secolo, di costante aria pura per quanto rigido fosse il clima; c'era chi sosteneva che è bene controllare scientificamente gli intervalli fra un pasto e l'altro e chi, al contrario, invitava a nutrire il bambino ogni qualvolta ne manifestasse il desiderio; chi denunciava i rischi di prendere in braccio il piccolo ogni volta che piange - facendolo sentire pericolosamente potente -, e chi sottolineava i rischi dell'atteggiamento opposto, che causa un senso di pericolosa impotenza; l'importanza di una buona disciplina delle funzioni intestinali, con allenamento all'uso del vasino a partire dal terzo mese; la costante presenza della madre giorno e notte, per tutto il primo anno di vita e, altrove, la necessità di ricorrere a balie, governanti, asili nido statali a tempo pieno; le conseguenze fatali di una non corretta respirazione, il vizio di mettersi le dita nel naso e di succhiare il dito connessi all'assenza della figura materna; i vantaggi di un parto tecnicamente sicuro in sala chirurgica e quelli di partorire coraggiosamente in casa nella vasca da bagno; l'importanza della circoncisione e di una tonsillectomia tempestiva; e, più tardi, lo sprezzante abbandono di tutte queste tendenze di moda; la teoria che i bambini debbono essere lasciati liberi di fare tutto ciò che desiderano in modo che possano esprimere appieno la loro natura divina. e quella secondo la quale non è mai troppo presto per forgiare la volontà di un infante; i disturbi mentali e la cecità causati dalla masturbazione, e il piacere e il conforto che essa regala all'adolescente; come l'educazione sessuale passi attraverso riferimenti a girini, cicogne, fatine dei fiori e impollinazione o si acquisisca tacitamente o ancora si apprenda grazie a una schiettezza di termini meticolosa e brutale; il trauma subito dal bambino che vede i genitori nudi, e i cronici turbamenti alimentati da strani sospetti se li vede sempre e solo vestiti; gli enormi vantaggi connessi all'insegnamento della matematica a un bambino di nove mesi".

A te continuare l'elenco con tv, computer e il loro interfacciarsi col bambino, facendo conflagrare le posizioni sostenute nel libro che hai di fronte con gli assaggi dalla cartellina nera (rigorosamente anonimi, ma cucinati da psicologi, psichiatri, psicoanalisti, letterati, politici, giornalisti).

Ma si dà un'altra eventualità. Che tu sia razionalmente o pregiudizialmente in sintonia con gli assaggi. Non c'è problema. Ne ricaverai materiale abbondante per farmi una critica, o una stroncatura, se preferisci.

Buna lettura!

"Sta accadendo qualcosa che non era mai accaduto prima e di qui al Duemila sarà ancora peggio, se qualcuno non farà qualcosa. Vede, in passato erano le generazioni più vecchie ad influenzare quelle più giovani. Adesso tutto è cominciato a cambiare e più ancora cambierà: le generazioni più anziane non cercano più di influenzare con le loro idee la mente dei figli o dei piccoli. Fanno qualcosa di cui forse neanche si rendono conto: manomettono il funzionamento della mente dei bambini e lo interrompono, lo manipolano, spesso lo distruggono. E così nel Duemila e dopo vedremo in giro persone che non porteranno più, al loro interno, un bambino simile a quello che tutti gli esseri umani della terra hanno sempre portato con sé. Macché: avranno uno spezzone, un moncherino di bambino e qualcosa di fondamentale sarà forse perso per sempre, con danni incalcolabili. Saranno sempre più bambini incapaci di distinguere la vita

dallo scenario di uno schermo, un war-game dalla Guerra del Golfo, un duello elettronico dal lancio dei macigni sull'autostrada. I bambini del futuro, abbandonati alla bambinaia televisiva, saranno sempre più soli, invasi da una logica a due valori, tendenzialmente separati dai rapporti con gli altri".

"Brutta favola: l'anatroccolo goffo, svezzato a videogames, anatroccolo resta sempre, e può scordarsi di diventare principe. La prospettiva, sventolata come reale e niente affatto virtuale, è quella di un mondo brulicante di teenagers dalla vista di talpa, i muscoli sempre più flaccidi, la ciccia incombente. Oggi videodipendenti, domani uomini rammolliti. Bulimia e miopia da Super Mario, da Donky Kong, da Illusion of Gaya. Primo colpevole di questa annunciata catastrofe fisica, i giochi elettronici. Il solito brivido allarmistico? Piuttosto assomiglia ad una nemesi".

"Parenti meno strette ma certo non indolori [delle violenze criminali sull'infanzia e di quelle, sempre sull'infanzia, operate dal mondo dell'informazione] sono e continuano ad essere quelle dichiarate, spudorate e lodate forme di sfruttamento dell'infanzia a scopi commerciali dalle quali siamo letteralmente circondati, come le gigantesche campagne pubblicitarie per smerciare gadgets da quattro soldi o la proliferazione di programmi televisivi in cui vengono sbattuti sotto le luci bambini ammaestrati come scimmiette.

A fronte di questo campionario di violenze sui bambini, il nostro sistema non ha espresso nulla di moralmente e legislativamente apprezzabile per difenderli, e nella maggioranza dei casi non riesce nemmeno a *sapere*. Ma le manine, questa è l'unica cosa che sappiamo di sicuro, non hanno messo di muoversi nel sonno, e non c'è bisogno di volare con l'immaginazione in Thailandia, nelle fabbriche di giocattoli dove i bambini vengono sfruttati per costruire bambole sottocosto, per rivedere nell'attualità di fine millennio quell'immagine ottocentesca della filanda di Leicester [dice Joseph Badder, sovrintendente ai bambini di quella filanda, nel 1883: 'Quando le macchine si fermavano, li vedevo cadere addormentati senza smettere di muovere le mani, come se lavorassero ancora...']: basterebbe guardare bene dentro le case del nostro quartiere, in questi tinelli dalla tv sempre accesa, e di sicuro, anche in contesti che ci si ostina a definire, chissà perché, *insospettabili*, tutte le metastasi delle violenze sui minori ci apparirebbero nella loro sconcia impunità".

"Nel mondo in cui viviamo, il bambino è già pregiudizialmente una vittima perché non ha gli strumenti adatti per capirlo: la nostra è una società economica, e il bambino è invece una persona antieconomica per eccellenza. Per di più, con la pubblicità [si allude all'impiego di bambini negli spot] noi ne facciamo un mezzo di scambio, al solo scopo di fare soldi che oltretutto finiranno nelle mani dei genitori, non certo nelle sue. Siamo di fronte ad un bieco sfruttamento, tra i più nefandi che io possa immaginare. Intanto perché il bambino, neonato o in età scolare che sia, viene usato come uno strumento improprio, come un mezzo pubblicitario quando invece è un essere umano. Se poi, raggiunta la maturità, deciderà in piena autonomia di lavorare in quel campo, lo faccia; si tratta, ovviamente, di una posizione legittima e rispettabile. Ma per un bambino è una posizione differente; in proprio non può decidere alcunché, di lui dispongono i genitori, o comunque altri adulti. Per i bambini, far soldi non ha alcun senso. E, per me, costringerli ad un'operazione di questo tipo, è un crimine di lesa umanità".

"Se volessimo cercare di mettere ordine nella impressione di preoccupante confusione che suscitano le cronache sull'infanzia di questi ultimi tempi...dovremmo probabilmente riconoscere che i meccanismi di autoriproduzione culturale della nostra società (ma anche sempre più spesso quelli della riproduzione biologica: uteri in affitto, fecondazioni in vitro, adozioni a pagamento...) sono stati quasi completamente affidati ai meccanismi del mercato. In confronto a questo gigantesco fenomeno di 'liberalizzazione' mercantile della riproduzione, la prostituzione e gli altri tanti aspetti del sesso a pagamento diventano quasi insignificanti.

Eppure, è proprio di questo che si tratta: che cos'è infatti la televisione se non un enorme apparato di pubblicità e di promozione commerciale? Ed è davanti alla televisione che i bambini passano la massima parte del loro tempo 'di formazione'.

La stessa attenzione che si presta oggi ai bambini, e che del resto essi sempre più spesso ci impongono perché diventano protagonisti, nel bene e nel male, di tanti fatti di cronaca, è anzitutto un fatto di mercato: i bambini sono un pubblico di consumatori che è stato scoperto relativamente tardi e che è ora sottoposto a un processo di intensa 'colonizzazione'.

La domanda da fare è: può una società affidare così completamente al mercato la propria sopravvivenza e riproduzione culturale?"

"Anche in Italia si è scoperto il nesso (ovvio in Usa) tra tv e obesità. Una Usl ha monitorato i bambini di terza elementare di Modena e Nonantola e ha scoperto che il 37 per cento è sovrappeso (15 per cento di peso in più sull'ideale), mentre questa percentuale cinque anni fa era del 17,9 per cento. Al contrario, solo l'1 per cento è troppo magro, cioè si trova al di sotto del peso forma. La tv è responsabile - secondo i medici - per molte ragioni: intanto è 'divertente' mangiare e guardare i programmi; poi il paio di ore di tv pomeridiana hanno preso il posto della partita a pallone di una volta; terzo, i programmi ingenerano ansia e spingono a mangiare; quarto, gli spot, un buon terzo dei quali è dedicato all'alimentazione, fanno venir fame. La lista dei cibi preferiti conferma il nesso fra obesità e piccolo schermo: al primo posto i bambini mettono dolci e merendine, seguono pastasciutta, salumi, patate fritte, pizza e cotolette. Pochissimo gradito (e pochissimo mangiato in casa) il pesce".

"Una vigliaccheria. Tenere un televisore nella camera di un bambino è la vigliaccheria più grande che si possa fare".

"Qualche anno fa ho aiutato un bambino che nei primi anni di vita era stato quasi plagiato dalla televisione: parlava poco e male. Poi è riuscito a 'guarire', grazie ad alcuni consigli che ho dato ai genitori. Ho semplicemente detto loro di dialogare più con lui. E di guardare la televisione tutti assieme cercando di spiegare il significato di ciò che compariva sullo schermo. Sviluppare la capacità critica e offrire loro una griglia interpretativa: questo è il segreto".

"C'è un mondo nel quale i limiti sono scomparsi, il delitto vince, il sesso diventa tortura, i mostri ci aggrediscono ma si possono combattere diventando mostri a nostra volta, i sentimenti si sviluppano come torte di marzapane che scompaiono, ognuno di noi è solo, senza passato e senza famiglia, senza gradi di pene e di delitti. E' mondo della 'libertà infinita', della 'realtà virtuale' dove ogni gioco, ogni scelta è permessa, dove il sesso a dieci o a trent'anni è identico, reso mito perverso, gioco senza frontiere che la realtà non permetterebbe. Ogni scelta virtuale diventa più vera del vero.

Forse è già questo il mondo, delle immagini, dei computer, dei televideo, dei fumetti nel quale i bambini sono immersi...I tabù che parevano eterni sono quasi scomparsi. Crisi di valori: è una



frase che contiene tutto, spiega tutto, ma dovremmo deciderci ad abbandonarla per cercare con la lanterna di Diogene un qualche valore 'di opposizione', riaffermare quelli obsoleti magari, ma in essi coinvolgere fortemente i bambini. Non possiamo più lasciare che una vita irrealistica o reale li formi, come si diceva una volta, non possiamo più lasciare che scoprano il sesso partendo dalle farfalle, o dai fumetti pornografici. Essi vanno tutelati attraverso una presa di coscienza del mondo reale diviso dal mondo 'virtuale' che li seduce, li affascina, sempre più inghiotte, assorbe la loro vita. Perché dobbiamo tener presente che il bambino non è in grado di distinguere tra se stesso e la realtà virtuale nella quale viene immesso per varie ore al giorno. La sua struttura, psicologica e psichica, non è ancora formata. Il mondo vero e il mondo immaginario, gli altri e lui non hanno confini definiti. E' per questo che il bambino può trasformare il delitto visto in immagini nella realtà di un gioco che uccide".

"Là dove già esiste un uso massiccio dei nuovi media da parte dei ragazzi, soprattutto negli Usa dove Internet favorisce la nascita dei cosiddetti Mud, delle sorti di condomini virtuali in cui si scambiano messaggi di ogni tipo, si delineano degli aspetti nuovi del nostro rapporto con la realtà: sempre più spesso, ad esempio, chi risponde ai messaggi di un 'condominio' può essere una persona 'virtuale', un complesso programma informatico in continuo aggiornamento che intrattiene una discussione sensata con chi 'le' domande pone: una persona virtuale dotata di una sua personalità, spesso in grado di tenere in scacco l'interlocutore sulla sua natura. Si tratta di un vero partner o di un partner virtuale?"

Ma non è soltanto dallo scambio di informazioni scritte attraverso lo schermo di computer interconnessi che emergono nuove e spesso inquietanti forme di realtà: sempre più spesso, infatti, compaiono sullo schermo delle persone 'virtuali' le cui sembianze sono create dalla computer graphics, le cui espressioni mutano sensatamente a seconda delle situazioni, dei messaggi che ricevono e delle risposte che danno. I bambini di oggi si avviano ad avere degli amici virtuali, a conferire ad un cyborg uno statuto quasi umano?".

Da "Esseri multimediali", di Roberto Maragliano

**De me fabula narratur.  
L'avevi capito, no?  
E allora, gioca anche tu.**

Oggi compio cinquant'anni.

E congedo questo libro.

Tra i due fatti c'è un collegamento.

L'epigrafe che introduce a queste considerazioni conclusive mi aiuta a rintracciarlo.

In gioco, assieme alla realtà storica del bambino multimediale, c'è la mia stessa realtà di adulto fatto, e con essa il desiderio di coltivare, in sintonia con lui, la mia "parte bambina". Quanto cioè definisce la tavola dei bisogni fondamentali di un individuo in crescita, e nello stesso tempo funge da modello esistenziale per un adulto che non intende sacrificare alle esigenze della razionalità e della responsabilità il bisogno profondo di aprirsi costantemente al nuovo, giocando con la realtà e quindi con la sua stessa identità: riprendendo ancora Carotenuto, "mentalità esplorativa - sensibilità - plasticità - curiosità e meraviglia - immaginazione - apertura mentale - intelligenza compassionevole - gusto per il gioco".

In questo mio invischiamento, che trae ulteriore slancio dal compimento del mezzo secolo, non c'è la luttuosa nostalgia di una dimensione perduta, ma la pervicace e irriducibile volontà di dare alimento al mio personale "essere bambino".

Ecco allora che la scelta di stare dentro la multimedialità con i sensi di un bambino, di muovermi secondo logiche orizzontali più che verticali, e di ragionare secondo paradigmi ipertestuali più che testuali - quanto ho cercato di mettere in atto con questo libro e con *La stanza del tesoro* - corrispondono a qualcosa di diverso da una semplice "scelta pedagogica": sono, per me, l'espressione un vero e proprio "dettato esistenziale", un paradigma di vita al quale mi auguro di poter essere fedele anche negli anni a venire.

E, una volta aperto questo spiraglio sul mio Io, consentimi di aggiungere un altro elemento, che mi vede profondamente impegnato sia sul versante affettivo e partecipativo sia su quello dell'esperienza cognitiva.

Esso ha a che fare con la mia duplice esperienza di padre.

Tranquillizzati, non ti voglio tediare con le foto di famiglia.

Intendo invece chiamare in causa Luca e Carlo per raccontarti, brevemente, come essi mi hanno aiutato ad entrare, per quella che ora considero la via giusta, nell'universo dei media.

Luca ha 22 anni. Fa fisica e suona, scia, e gira il mondo, quando gli riesce. Come papà ha un rapporto di intimità e complicità con la musica. Che è anche un rapporto di intimità fisiologica con la televisione.

Papà e mamma, prima che lui nascesse, erano decisamente fuori di questa dimensione. Parlo della tv.

Nella loro casa di sessantottini vocati alla lettura (e al cinema) non c'era spazio per questa "distrazione". Anzi c'era la precisa volontà di sottrarsi alle lusinghe dell'insidioso nemico.

Ma, pochi giorni prima della sua nascita, ecco che l'odiato strumento fece il suo ingresso nello spazio domestico. Erano i giorni terribili del colpo di stato del generale Pinochet. E il compromesso trovava una giustificazione politica: essere presenti al mondo, esserne coinvolti.

Lui, trovando il mezzo accanto a sé, come presenza naturale, ci ha insegnato ad utilizzarlo senza pregiudizi, con una disponibilità piena.

Come tanti bambini della sua età, almeno così ci sembrava, Luca leggeva poco.

Vedeva troppa tv?

E' quello che pensavamo. E, come in tanti altri contesti simili, anche nella nostra casa non sono state poche le situazioni di tensione: "adesso, per due giorni niente tv", "se hai fatto i compiti, puoi vedere i cartoni", "ma su, lascia perdere la tv, leggi qualcosa!", ecc.

Niente. Ha vinto lui, anzi aveva vinto fin dall'inizio. Il resto (la televisione a colori, il telecomando, il primo rudimentale videogioco in forma di tennis) è venuto di conseguenza. Come è venuta, al tempo che ora considero giusto, la scoperta della lettura personale.

Imponendosi, Luca mi ha insegnato la televisione.

Arrivando, Carlo ha trovato un mondo del tutto nuovo.

Non solo un'altra madre. Ma anche un padre trasformato, che aveva fatto sforzi per recuperare il suo rapporto adolescenziale con l'universo della musica. E che non guardava più alla televisione come ad un'insidia: semplicemente, aveva maturato la scelta di accettarla, per quella che è.

Ma, ecco cosa mi mancava, non ero ancora capace di "pensarla". Se ci riflettevo sopra, lo facevo secondo le modalità classiche della ragione occidentale, proiettandoci sopra i criteri dell'analisi testuale: questo è giusto questo no, questo è vero questo no, questo è bello questo no; un frammento, un programma dietro l'altro.

Oggi Carlo viaggia verso i nove anni.

Mi ha insegnato a rompere con gli schemi del ragionamento testuale, almeno per quanto riguarda i media.

Lui proietta la sua identità di videogiocatore e di utente precoce del computer su tutto il mondo: quello "reale", e quello non meno concreto dei media.

Io, cerco di stargli dietro.

E, questa volta, mi sforzo di pensare. Non fosse altro, per compensare la mia drammatica imperizia alla consolle.

Ecco, volevo dirti soltanto questo.

Invitarti (e invitarmi ancora) al gioco.

All'accettazione di quella "strategia di Peter Pan" dentro la quale esso si configura come "spazio fra l'assoluta libertà e l'assoluta necessità, fra l'esperienza orientata a un fine e il godimento del puro esercizio creativo dell'immaginazione, non realtà e neppure sogno, ma qualcosa di intermedio, un'illusione benefica che dà misura della creatività individuale".

Roma, 26 febbraio 1996