

la PARABOLA

RIVISTA DI STUDI E RICERCHE SULLA COMUNICAZIONE

TRIMESTRALE DELL'AIART

Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in Abbonamento Postale
D. L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n.46) art. 1 comma 2 - DCB - ROMA

NUMERO

4

DICEMBRE 2005

Luca Borgomeo

TV E RESPONSABILITÀ: IL MONITO DI CIAMPI

Ruggero Eugeni

LA RAPPRESENTAZIONE DEL CRIMINE E LA TV

Alessandro Farano

MEDIA ED EDUCAZIONE

Paolo Padrini

CHAT: LUOGO E TEMPO DELLA COMUNICAZIONE

Giovanni Baggio e Marcello Soprani

TELEVISIONE E POSTMODERNITÀ

Sergio Spini

LE IMMAGINI SERVONO PER PENSARE?



Editoriale

- 5 **Luca Borgomeo**
TV E RESPONSABILITA': IL MONITO DI CIAMPI

Articoli

- 7 **Ruggero Eugeni**
LA RAPPRESENTAZIONE DEL CRIMINE E LA TV
- 29 **Alessandro Farano**
MEDIA ED EDUCAZIONE
- 53 **Paolo Padrini**
CHAT: LUOGO E TEMPO DELLA COMUNICAZIONE
- 83 **Giovanni Baggio e Marcello Soprani**
TELEVISIONE E POSTMODERNITÀ
- 95 **Sergio Spini**
LE IMMAGINI SERVONO PER PENSARE?



**Rivista di studi e ricerche
sulla comunicazione**
Trimestrale dell'aiart
Anno II, N.4, dicembre 2005

Direttore
LUCA BORGOMEO

Vice Direttore
GIOVANNI BAGGIO

Registrazione al Tribunale di Roma
n. 230/2004 del 27.05.2004
Direttore responsabile Luca Borgomeo

Composizione e stampa
Grafipress S.r.l. - Via della Magliana, 525/F
00148 Roma - Tel. 06.6536336

Una copia € 6 Abbon. Annuo € 20
c/c postale n. 45032000 intestato a Aiart.
Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in abbonamento
Postale - D.L. 353/2003 (conv. in L.27/02/2004)
n. 46 art. 1 comma 2 - DVCB - ROMA

Direzione, Redazione e Amministrazione:
Aiart, via Albano, 77 - 00179 Roma
Tel: 06/7808367 - Fax: 06/7847146
e-mail: aiart@aiart.org - web: <http://www.aiart.org>

Comitato scientifico aiart:

Giulio Alfano, Giuseppe Antonelli, Giovanni Baggio (Presidente), Nerina Battistin, Tiziana Benedetti, Ino Cardinale, Filippo Ceretti, Gianni Chiostrì, Sandra Costa, Maria D'Alessio, Daniela D'Alò, Claudia Di Lorenzi, Davide Filippelli, Stefano Gaeta, Damiano Felini, Domenico Infante, Lorella Maiotti, Mariachiara Martina, Norberto Mazzoli, Elena Lanfranco, Fabio Lanfranco, Bruno Mohorovich, Cosma Ognissanti, Massimo Rendina, Cecilia Salizzoni, Manolo Salvi, Barbara Sartori, Marcello Soprani, Sergio Spini, Giuseppe Tripanera, Giuseppe Valperga, Mons. Dario Edoardo Viganò, Nicoletta Vittadini.

Ruggero Eugeni, La rappresentazione del crimine e la tv. Come vengono rappresentati in tv gli atti criminali? Come la rappresentazione del crimine viene utilizzata all'interno delle logiche della televisione, a quali esigenze viene incontro, quali funzioni riveste? A questi interrogativi fornisce un'esauriente risposta il saggio di Ruggero Eugeni, professore di Semeiotica dei Media all'Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano - Brescia. L'A. dopo aver affermato che "le logiche e le esigenze del linguaggio televisivo dettano di fatto le leggi della rappresentazione dei contenuti all'interno del mezzo e che ciò avviene attraverso la individuazione di alcune funzioni dei differenti oggetti di discorso - il crimine e gli atti criminali- all'interno della programmazione televisiva, sviluppa la sua indagine in due momenti distinti e complementari: le funzioni cui i testi televisivi piegano le rappresentazioni della criminalità e le conseguenze di tali assunzioni per quanto concerne le rappresentazioni degli atti criminali. Dopo aver analiticamente trattato il tema della criminalità come segnale di genere, come antisoggetto quotidiano, come strumento di veridizione, come strumento di satira e come occasione di spettacolo, l'A. propone la costruzione di una vera e propria mappa delle funzioni della criminalità televisiva, articolata attraverso due coppie di termini opposti: impegno vs divertimento e finzione vs realtà. Passa, quindi, ad esaminare le varie tipologie di rappresentazione del crimine (frammentato, generalizzato, serializzato, mediatizzato), disponendo tali quattro tipologie di manipolazione dell'atto criminale nella rappresentazione televisiva all'interno di una mappa, articolata in due coppie di termini opposti: astrazione vs concretezza e deprivazione vs esaltazione della gravità del crimine. Eugeni conclude affermando che "il racconto televisivo contribuisce ad un progressivo svuotamento di senso della criminalità e contemporaneamente non è in grado di sviluppare parallelamente un mandato sociale in grado di problematizzarla, sia all'interno della rappresentazione mediata che nella proiezione sul reale."

Alessandro Farano, Media ed educazione. Il susseguirsi nei secoli di diversi sistemi di comunicazione e cultura, dall'oralità, alla scrittura, ai media elettronici, ha comportato, e ancora oggi comporta, una vera e propria mutazione sia dal punto di vista antropologico che pedagogico: è cambiato il modo di pensare e di conoscere la visione del mondo. Tutto ciò - afferma don Alessandro Farano, nel suo saggio, tratto dalla tesi di laurea "Percorsi di *Media Education* nella pastorale giovanile" (relatore il professor Filippo Ceretti della Pontificia Università Lateranense) - rende critica l'educazione degli utenti. In altri termini, oggi più che mai, nel crescere continuo e nel rapido evolversi di modelli e strumenti tecnologici che caratterizzano profondamente l'intera cultura, elaborare e realizzare interventi formativi in ordine ai media è una priorità assoluta. La *Media Education*, attraverso lo stile proprio dell'animazione, respinge le modalità trasmissive tradizionali del sapere a favore di altre in cui vengono privilegiati il gusto della ricerca condivisa, il piacere della scoperta, la negoziazione delle interpretazioni. Attraverso il metodo della ricerca-azione, coniugando teoria e pratica in una concreta azione sul campo, la *Media Education* indica un'attività educativa finalizzata a sviluppare nei giovani (ma anche negli adulti) un'informazione ed una comprensione critica circa la natura, il linguaggio, le categorie e i generi dei media, le tecniche da loro impiegate per costruire i messaggi e produrre senso e saper creare, a loro volta, nuove forme di espressione e di comunicazione.

Paolo Padrini, Chat: luogo e tempo della comunicazione. La motivazione principale che induce l'A. a considerare Internet e le chat line uno strumento di comunicazione non solo funzionale, ma "interessante", è determinato dalle dinamiche relazionali e psicologiche che in

esse si creano, in quanto strumenti di comunicazione e di relazione. E' questo il filo conduttore del saggio di don Paolo Pedrini, che è parte della tesi di Licenza in Teologia Pastorale della Comunicazione sociale, presso la Pontificia Università Lateranense di Roma. L'A., dopo aver rilevato la crescente diffusione delle chat, specialmente tra i giovani, afferma che in questo nuovo strumento di comunicazione (che già nel nome -chiacchiera -contiene in qualche modo il suo destino di *comunicazione minore*), possono essere individuati sia uno specifico oggetto materiale (un testo) sia caratteristiche peculiari (segni e codici di varia natura); la chat prende forma attraverso dinamiche specifiche dando ad essa consistenza e pragmaticità in relazione agli utenti che la utilizzano. Dopo aver indicato tre prospettive di approfondimento, (la creazione di una nuova lingua, la strutturazione di una comunità di relazione, la centralità del dialogo) l'A. esamina la Rete Internet sotto il triplice profilo: tecnico, antropologico e conoscitivo e si sofferma sulla comunicazione che si instaura nelle chat (diretta, ramificata, multipla, dinamica, temporalmente immediata, localmente determinata), per affrontare poi i temi della chat come "strumento", come "testo", come luogo pedagogico. L'A. conclude affermando che, comunque, la chat è un "guadagno" per la comunicazione, in quanto "attraverso questa dinamica narrativa e dialogica, l'incontro tra gli utenti delle chat si configura come un'esperienza di comunicazione e comunione".

Giovanni Baggio e Marcello Soprani, Televisione e postmodernità. L'intento degli AA. - come esplicitamente annunciato nella premessa - è quello di rintracciare in modo sintetico i tratti salienti della postmodernità e della nostra epoca caratterizzata da crisi, da rottura di equilibri e di fondamenti, e vedere, successivamente come la televisione, nella sua stessa evoluzione storica e nella sua attuale concezione, tenda a sottolineare alcuni tratti che caratterizzano la crisi postmoderna. Su questo aspetto il saggio - che è parte di una pubblicazione più ampia, *Medi@nte, Effatà* Editore, Torino 2005 - si sofferma in modo approfondito, rilevando che la televisione è un'industria culturale, che non si limita a fotografare l'evento, ma vi contribuisce, perché essa è una voce attiva del panorama sociale e culturale del nostro villaggio globale capace di produrre effetti voluti. Da qui la necessità, non di negare ruolo alla tv, ma di attenuarlo, riconoscendo che essa non è la sola protagonista della scena. Un esempio piuttosto evidente del ruolo della tv è quello relativo al venir meno dei valori assoluti in riferimento al bene, al giusto, al vero. Gli AA. docenti nelle scuole superiori ed esperti dei temi della comunicazione, affrontano poi, nella seconda parte del saggio, l'annoso problema del rapporto tra adolescenti e tv, richiamando la responsabilità della famiglia, della scuola, della comunità a "raccolgere" la sfida educativa.

Sergio Spini, Le immagini servono per pensare? Le immagini servono a pensare, oppure sono spesso un freno allo sviluppo dell'intelligenza degli individui e al progresso culturale della società? Coloro che creano, moltiplicano e diffondono in crescita esponenziale immagini di ogni tipo, sono "maestri del pensiero", paragonabili ai filosofi ed ai grandi scrittori, o assecondano la pigrizia mentale di chi preferisce il linguaggio iconico a quello verbale, le gradevoli "evasioni" alle riflessioni impegnative? A questo interrogativo dà una significativa risposta l'A., esperto in psicologia infantile. Spini, dopo aver svolto alcune considerazioni sul concetto di pensiero in generale e sul rapporto tra pensiero e parola, si sofferma in modo particolare sullo sviluppo del pensiero del bambino ed affronta il tema dell'incidenza che la tv esercita sullo sviluppo psicofisico del minore e in particolare sulla sua maturazione intellettuale. "La tv - scrive Spini - rende passivi. Compromette la vita comunitaria della famiglia, riduce fortemente i giochi spontanei e l'uso della parola nella vita del bambino. I "discorsi" e le "discussioni" servono alla manifestazione schietta delle idee e dei sentimenti, all'intensificazione dei rapporti interpersonali entro le mura domestiche, allo sviluppo dell'intelligenza e all'arricchimento culturale."

Tv e responsabilità: il monito di Ciampi

Luca Borgomeo

“Sappiamo tutti che capire le esigenze, i sogni, le ambizioni, o le frustrazioni dei nostri figli e dei figli dei nostri figli non è compito facile; ma è necessario. La generazione giovane è una generazione disponibile ad ascoltare impulsi che riceve da varie parti; generosa nell'attenzione alle società meno fortunate della nostra; libera da sollecitazioni nazionalistiche o ideologiche negative; particolarmente sensibile alle esigenze della produzione dei beni naturali e culturali, ansiosa di esprimersi ed affermarsi. Ma forse un po' riluttante a prendere impegni nei tempi lunghi, nel privato e nel pubblico, e un poco diffidente, a torto o a ragione, nei confronti delle proposte e dei modelli che riceve dalla generazione dei padri. La dialettica padri-figli è naturale ed antica. Ma nei ritmi così rapidi della storia che stiamo vivendo, che non consentono a nessuno di fermarsi e rimanere indietro, accontentandosi dei successi ottenuti, è ancor più essenziale che la classe adulta sappia trasmettere principi, ideali, ambizioni, oltre naturalmente a fornire un'adeguata formazione scolastica e universitaria, che da sola però non può bastare. La scuola, l'università, gli istituti di ricerca. Sono centri formativi d'importanza essenziale, in cui dobbiamo sicuramente investire maggiori risorse.

Ma non dimentichiamo l'importanza della famiglia come nucleo formativo essenziale. Ben venga quando la radio, o la televisione, o la stampa, ci aprono finestre sul mondo e sui suoi problemi. Ma non si può delegare agli altri la trasmissione di principi guida per tutta l'esistenza. E' bene che lo ricordino i padri di famiglia. Ed è bene che lo tengano presente gli uomini e le donne che agiscono nei vari campi della vita pubblica (non mi riferisco soltanto alla politica), coloro, cioè, di cui i mass media amplificano ed esaltano ogni azione, e che talvolta ci appaiono inconsapevoli delle loro responsabilità, quali modelli di comportamento per la formazione dei giovani.”

Sono parole del Presidente della Repubblica Carlo Azelio Ciampi, pronunciate nella sua recente visita a Cremona. Esprimono una grave preoccupazione, sono un vero e proprio monito, hanno il valore di un forte richiamo al senso di responsabilità. E sono state accolte da un consenso unanime, ma ambiguo, infarcito di ipocrisia e falsità. Infatti a condividere il giudizio preoccupato di Ciampi ed il suo monito sono stati anche coloro che quotidianamente dagli schermi della televisione fanno opera di diseducazione e in modo determinante contribuiscono al degrado sociale e morale del Paese. E il discorso di Ciampi è stato apprezzato, con pubbliche dichiarazioni, da uomini delle istituzioni, dei partiti politici, della tv pubblica; un coro di consensi e apprezzamenti. I telespettatori non possono non scuotere la testa in segno di disagio e contrarietà. Ma come - si domandano - proprio coloro che sono tra i responsabili del degrado della tv italiana, quella pubblica, si mostrano compiaciuti del monito del Capo dello Stato? Ritengono, forse, di non dover essere annoverati fra quelli che - parole di Ciampi - “appaiono inconsapevoli delle loro responsabilità”?

Per l'aiart, associazione di volontari, autonoma dal quadro politico e dai partiti, spesso critica nei confronti di tutte le emittenti, il richiamo di Ciampi ha il senso di una conferma della validità delle preoccupazioni della stragrande maggioranza dei telespettatori per quel che offre la tv e, soprattutto, per quel che non offre. Il divario evidente tra un ruolo positivo che soprattutto la Tv pubblica dovrebbe avere per la crescita culturale, morale e sociale di una comunità, e quello che in effetti svolge, diseducando i minori, offendendo la dignità della persona e della famiglia, affermando stili di vita negativi, non può che preoccupare e impegnare tutta la cosiddetta società civile a liberare la tv, (quella pubblica in particolare), dall'opprimente egemonia dei partiti e dal ferreo controllo del potere economico e finanziario.

La rappresentazione del crimine e la tv

Ruggero Eugeni

1. Premessa

La rappresentazione televisiva di atti criminali riveste un particolare motivo di interesse per gli studiosi dei mezzi di comunicazione di massa. Il tema si colloca all'interno di una galassia di argomenti e di richiami complessa e articolata: il problema della rappresentazione della violenza (che però non esaurisce l'argomento: si pensi alla rappresentazione di crimini di natura economica o delle truffe), quello degli effetti esercitati dai media sulla società, il ruolo dei media quali mezzi di socializzazione, la relazione tra media e costruzione di effetti sociali di panico, e così via. Tutti temi e argomenti che si ritrovano nei più recenti e seri contributi scientifici¹.

Un contributo fondamentale al dibattito internazionale è costituito da un corposo volume recentemente pubblicato dall'editore Vita e Pensiero: *La televisione del crimine*, a cura di Gabrio Forti e Marta Bertolino. Il libro presenta i risultati di una ricerca condotta da una équipe interdisciplinare che comprendeva criminologi, psicologi e studiosi di mass media (i due curatori sono appunto due studiosi di crimi-

nologia). La ricerca ha dato successivamente luogo a un convegno internazionale cui hanno partecipato numerosi studiosi, soprattutto anglosassoni, e operatori del giornalismo televisivo: anche questi contributi sono confluiti nel volume.

Chi scrive ha coordinato l'unità di ricerca mediologica. In questo contributo intendo riassumere alcuni dei principali risultati relativi a tale area. Non posso che rinviare il lettore all'imponente e meritorio lavoro dei colleghi Forti e Bertolino² per ulteriori approfondimenti sulle altre aree di lavoro.

L'unità di ricerca massmediologica³ ha analizzato un gruppo di programmi televisivi compreso nella fascia di *prime time* dei sei canali della televisione generalista durante tre settimane campione. Sono stati esclusi dal campione le trasmissioni di informazione in senso stretto (i Telegiornali) e i film di provenienza cinematografica, focalizzando quindi l'attenzione sulla fiction televisiva, l'intrattenimento e le trasmissioni di servizio o di approfondimento informativo.

E' stato utilizzato un metodo di derivazione sociosemiotica. Le emergenze degli atti criminali all'interno delle trasmissioni sono stati quindi esaminate in relazione alle forme espressive e alle strutture narrative del testo; esse sono state inoltre ricondotte al tipo di relazione o di accordo che il testo propone al proprio spettatore, ovvero al ruolo che esso presuppone e dispone per chi lo fruisce⁴.

**Come la TV
rappresenta
il crimine**

Il presupposto teorico di questa sezione della ricerca consiste nell'idea che un'analisi della rappresentazione della criminalità in televisione non può seguire un modello riflesso / effetto (la televisione riflette in modo più o meno deformato la realtà sociale e tale riflesso provoca determinati effetti nel sociale, ad esempio di ansia e di allarme). Un simile modello è troppo semplicistico e non considera l'effettiva complessità dei fenomeni. Occorre piuttosto adottare l'idea che la televisione (a) rappresenta il crimine attingendo all'ampio repertorio delle configurazioni e degli stereotipi culturali: le sue rappresentazioni non attingono direttamente dalla "realtà", ma dal serbatoio di risorse cognitive, etiche e simboliche costituito dall'universo culturale; (b) riutilizza le figure culturali del crimine per un gran numero di scopi espressivi sia nell'ambito della fiction che al di fuori di essa; (c) in tal modo preleva e rielabora con molta libertà le configurazioni culturali degli atti criminali; (d) solo a partire da questa serie di passaggi si possono infine avanzare ipotesi circa i ritorni delle configurazioni relative al crimine all'interno della cultura e quindi circa i possibili "effetti" dei messaggi televisivi⁵.

In altri termini è possibile rispondere alla domanda «come vengono rappresentati gli atti criminali?» solo rispondendo prima alla domanda «come la rappresentazione del crimine viene utilizzata all'interno delle logiche della televisione, a quali esigenze viene incontro, quali funzioni riveste?». Questo perché in generale *le logiche e le esigenze del linguaggio televisivo dettano di fatto le leggi della rappresentazione dei contenuti all'interno del mezzo; e ciò avviene attraverso la individuazione di alcune funzioni dei differenti oggetti di discorso – nel nostro caso il crimine e gli atti criminali – all'interno della programmazione televisiva.*

Questa impostazione ci ha portato a scomporre la nostra indagine in due momenti distinti e complementari. In un primo momento sono state indagate le funzioni cui i testi televisivi piegano le rappresentazioni della criminalità; in un secondo momento sono state analizzate le conseguenze di tali assunzioni per quanto concerne le rappresentazioni degli atti criminali.

Nella prima parte del presente saggio (dal paragrafo 2 al paragrafo 7) affronteremo il primo punto, ovvero isoleremo e descriveremo le *funzioni della criminalità all'interno del mezzo televisivo*. Le questioni in gioco sono in questo caso: perché la criminalità viene evocata e messa in scena nei programmi televisivi analizzati? In quali generi televisivi si dissemina la rappresentazione dell'atto criminale e cosa essa apporta all'interno di tali generi? Quali modalità di trattamento caratterizzano queste emergenze in relazione al contesto formale e narrativo delle trasmissioni, e che tipo di patto o accordo con lo spettatore esse sollecitano?

La trattazione si articola in una tipologia delle funzioni di rappresentazione del crimine, costruita a partire dagli elementi rilevati all'interno dei testi e si conclude con una mappa ragionata dei tipi rilevati.

La seconda parte del saggio invece (a partire dal paragrafo 8 fino al paragrafo 12) è dedicata invece al secondo punto. Le questioni divengono allora: a partire dall'atto criminale in sé, dotato quindi di una sua storia e di un suo indice di gravità sociale, come esso viene manipolato dal mezzo televisivo? Quali trasformazioni narrative, retoriche, valoriali subiscono gli atti criminali nelle rappresentazioni che ne offre il mezzo televisivo? Quali manipolazioni subiscono le storie degli atti criminali “in sé” nel momento in cui vengono portati all'interno della scena televisiva?

Anche in questo caso articoleremo la trattazione in una tipologia di quattro modalità rappresentative che riporteremo successivamente a

**Le funzioni
del crimine
all'interno
della TV**

una mappa di sintesi. L'incrocio con i dati raccolti nel precedente intervento ci permetterà infine di giungere (nel paragrafo 13) a qualche conclusione complessiva.

Un'ultima precisazione. Il campione analizzato è inevitabilmente "datato", a causa dei tempi piuttosto lunghi della ricerca (che è stata svolta nel corso della stagione 2002-2003). Tuttavia ci sembra che le principali conclusioni siano valide anche per il panorama televisivo corrente. Ci riterremo pertanto autorizzati a incrociare esempi tratti dal corpus analizzati con altri della produzione corrente.

2. La criminalità come segnale di genere

Una prima ragione per cui la televisione italiana ricorre alla rappresentazione di atti e di episodi criminali è per segnalare allo spettatore l'appartenenza di un prodotto televisivo a un determinato genere narrativo radicato nell'immaginario mediale e soprattutto cinematografico. Questa funzione si ritrova soprattutto nelle miniserie "di qualità" di ambientazione investigativa e criminale.

**Nessuna
pretesa
di discorso
sociale** In questo caso la messa in scena della criminalità non ha alcuna pretesa di *discorso sociale* e di rappresentazione (proiettiva o catartica) della società all'interno della quale è collocata, ma assolve principalmente alla funzione di *marca di genere*. Una marca di genere da considerarsi nella nozione di *genere narrativo* e non specificamente di *genere televisivo*: l'adesione agli elementi semantici, sintattici e pragmatici che caratterizzano la struttura di genere non si risolve infatti soltanto nell'ambito della tradizione codificata all'interno del passato (più o meno prossimo) della televisione, né della sola televisione italiana. Si assiste piuttosto a progressive ondate di slittamento e di spostamento al di fuori della unicità mediale e nazionale: l'intera produzione televisiva nazionale che mette in scena la criminalità (sia essa *fiction* o *infotainment*) guarda alternativamente all'esperienza del passato televisivo italiano e a quella del presente straniero (in particolar modo statunitense), ma anche alla tradizione del cinema italiano, aggiornato o ibridato con le marche linguistiche e tematiche del blockbuster internazionale. Il riferimento ad una struttura di genere comporta insomma un maggiore sviluppo ed una specificità nell'impiego dei linguaggi e dei codici audiovisivi, che vengono assunti come codici definitivi: sia nazionali (il cinema poliziesco e thriller) sia internazionali (il cinema di genere americano, classico e contemporaneo).

Il patto comunicativo costruito con lo spettatore non si costruisce a partire da un'illusione di realtà, ma al contrario si fonda su un sapere enciclopedico del pubblico che lo mette nelle condizioni di riconoscere il sistema rappresentativo (archetipico e mitico) alla base del genere. La messa in scena dell'azione criminale può diventare in altri termini una marca distintiva dell'appartenenza ad un genere e innescare in questo modo una serie di riconoscimenti enciclopedici da parte del pubblico.

**La costruzione
di un patto
comunicativo**

È paradigmatico l'esempio offerto dal film-tv in due puntate *Onora il padre*⁶, diretto da Giampaolo Tescari, che pone al centro della narrazione un *profiler* della polizia impegnato a catturare un efferato serial killer che si rivelerà essere suo padre. Innanzitutto è possibile isolare i riferimenti *enciclopedici* alla tradizione cinematografica di genere a livello *narrativo*. Il protagonista, Matteo Colonna, è un esperto di psicologia criminale (ha studiato in America ed ha collaborato con l'FBI), a cui viene chiesta una consulenza specifica, che consiste nel delineare il profilo del killer. Il riferimento al modello narrativo di Thomas Harris (e quindi a quello della trasposizione cinematografica: *Manhunter*, M. Mann, 1986; *Il silenzio degli innocenti*, J. Demme, 1991; *Hannibal*, R. Scott, 2001; *Red Dragon*, B. Ratner, 2002) è immediato, ma non esclusivo: il killer uccide le proprie vittime attraverso la pena del contrappasso (*Seven*, D. Fincher, 1995, e molto cinema di Dario Argento) e, per una parte del racconto, è "protetto" da un finto killer che vorrebbe essere lui ed è pronto a sacrificarsi pur di non tradirlo (*Il collezionista*, G. Fleder, 1997).

Lo scivolamento verso la costruzione di un immaginario di criminalità extra-italiano, viene bilanciato dal fatto che il racconto è ambientato a Rimini: in questo modo viene conferito un tono di assoluta italianità, o meglio di *iperitalianità* alla vicenda, attraverso la scelta di una città fortemente radicata nell'immaginario collettivo, e per nulla "abituata" a ospitare vicende come queste.

**L'esempio
del film-tv
Onora il padre
di Tescari**

Lo stesso processo di inserzione del tema criminale all'interno di un sistema di genere può essere sperimentato a livello *linguistico*, dove viene mostrata la cifra di un distanziamento dallo stile televisivo verso quello cinematografico: utilizzo dei campi lunghi, movimenti di macchina elaborati, alternanza di piani molto allargati e carrellate ravvicinate, dettagli, particolari di oggetti, anche fortemente evocativi (la carrellata sugli strumenti chirurgici cita *Inseparabili*, D. Cronenberg, 1988). Da rimarcare inoltre, sempre dal punto di vista linguistico, i momenti in cui appare più evidente il debito nei con-

fronti del cinema di Dario Argento: il sopralluogo risolutivo alla colonia estiva è emblematico. Citazione palese di *Profondo Rosso* (1975), in cui la presenza in un luogo fa scattare una sorta di intuizione-ricordo proustiano, che permette di *vedere* in un finto flashback quanto accaduto in precedenza

3. La criminalità come antisoggetto quotidiano

Una seconda ragione per la messa in scena televisiva del crimine risiede nella spettacolarizzazione dell'operato delle forze di polizia: la lotta al crimine diviene l'argomento centrale del racconto, come avviene in serie di fiction quali *Distretto di polizia*, *Carabinieri*, *La squadra*, che pongono un'agenzia di controllo al centro della narrazione.

Il legame intertestuale si sviluppa qui in modo differente rispetto alla *criminalità di genere*, dal momento che questi prodotti rappresentano essi stessi un particolare genere pressoché autonomo, che ha illustri precedenti nella tradizione televisiva italiana (e in quella statunitense, da *Hill street Blues* a *New York Police Department*), ma che ha ottenuto uno sviluppo particolare nelle ultime stagioni.

Ciascuno dei diversi testi analizzati sviluppa sistemi di trattazione peculiari, ma è tuttavia possibile isolare alcune macrocostanti.

**Rappresentare
la lotta contro
l'azione
criminale**

Il più rilevante è quello di un mandato di condotta sociale rivolto nei confronti dello spettatore: marcato in maniera particolare all'interno della serie *Distretto di polizia*, in cui gli inviti alla *denuncia* di chi ha perpetrato un atto criminale sono messi esplicitamente a discorso attraverso gli inviti che i vari personaggi rivolgono a tutti i "testimoni" o a chi viene coinvolto ed implicato in un episodio criminale. Potremmo parlare qui di *criminalità assoluta*, cioè non differenziata in funzione della sua gravità intrinseca: l'equiparazione tra *tutti* gli atti criminali passa attraverso un continuo sistema di proiezioni tra micro-criminalità e macro-criminalità (il "fantasma" della mafia), che viene enfatizzato dal montaggio alternato tra i vari subplot.

È evidente come, all'interno di una narrazione che ha come unico scopo rappresentare la lotta contro l'azione criminale (e a cui si coniuga una struttura del racconto classica che si conclude sempre con la sanzione del *cattivo*, condotta secondo un registro drammatico), la funzione principale dell'azione criminale sia quella destabilizzatrice e distruttrice dell'ordine sociale: la criminalità fa sempre male.

All'interno della narrazione l'azione criminale ha sempre un compito

scatenante: da qui, cioè dal fatto che un atto criminale venga compiuto, parte la contro-azione dell'agenzia di controllo, sia essa il *distretto*, la *squadra* o il singolo agente. Insieme, e con la stessa regolarità, l'azione criminale viene definita *socialmente* come un attacco al sistema che la contiene. L'elemento più rilevante è l'enfasi con la quale viene sottolineata la capacità distruttiva nei confronti della vita *personale* degli attori sociali coinvolti. Si assiste dunque ad un *investimento passionale forte*: se la criminalità agisce prima di tutto sul personale, oltre che sul sociale, nello stesso modo lo spettatore si sente toccato "sul vivo" dalla messa in scena di quegli avvenimenti. Non si mira insomma ad un semplice coinvolgimento emotivo basato sull'identificazione con l'eroe, ma anche ad uno, altrettanto forte di *coinvolgimento con la vittima*.

L'azione criminale assume dunque i tratti di un *discorso sociale* contemporaneo: ancora in *Distretto di polizia* si assiste alla costruzione di un *mondo normalmente eccezionale*. Eccezionale per le azioni che si compiono (combattere la criminalità da professionisti) e normale per il luogo in cui queste azioni vengono compiute (un quartiere di Roma, il Tuscolano) e per alcuni degli antagonisti verso i quali vengono dirette (i piccoli criminali, o, paradossalmente, anche la Mafia come sistema al quale il pubblico e la società italiana si è assuefatta).

I poliziotti diventano in questo modo degli *eroi del quotidiano* e la criminalità un *male quotidiano*. L'intero universo del crimine si pone insomma come *l'antisoggetto per eccellenza*: un antisoggetto disseminato e infiltrato nella routine della quotidianità. La messa in scena degli ambienti (per la stragrande maggioranza interni) permette di rappresentare uffici "normali" e normalmente trasandati che, se non possono rimandare alla conoscenza personale degli spettatori (che in minima parte conoscono un ufficio di polizia), semmai rimandano in maniera chiara alla vita lavorativa di tutti i giorni(7): ne emerge così un'immagine per certi versi *impiegatizia* della lotta alla criminalità, molto legata all'aspetto lavorativo, piuttosto che a quello del coraggio a tutti i costi.

**L'universo
del crimine:
l'antisoggetto
sociale**

4. La criminalità come strumento di veridizione

Una terza ragione per rappresentare il crimine sul piccolo schermo risiede nella (pretesa) capacità del crimine di donare una connotazione di realismo alla narrazione, che potrebbe altrimenti risultare scarsa-

mente credibile. il crimine innalza il coefficiente di veridizione dell'intera narrazione.

È il caso di fiction seriali che pongono al centro la rappresentazione della quotidianità e della vita comune: nel tentativo di descrivere e raccontare un luogo ed un tempo preciso (non soltanto *l'Italia*, ma per esempio la Napoli di *Un posto al sole*) la criminalità viene utilizzata come una forma di *arredo sociale* necessario per dire con completezza di una realtà empirica e "abitabile" giorno dopo giorno dagli spettatori. La presenza dell'azione criminale ha esemplarmente in *Un posto al sole* il valore di un supplemento di realismo: la prima tra le nuove soap nazionali inserisce spesso sottotraccia che hanno a che fare con la piccola o media criminalità, agevolata da un'ambientazione (Napoli) che nell'immaginario comune è semanticamente prossima, e adatta all'ambientazione.

I codici tipici della soap: massimo di realismo e irrealtà

È proprio in questa dimensione che possono essere rilevati i principali elementi di distanziamento dai modelli anglosassoni da cui deriva la soap italiana: l'originale è stato adattato all'ambiente italiano (napoletano nella fattispecie), proprio con l'innesto di questi elementi di racconto, costantemente presenti secondo un vasto spettro di situazioni che va dal piccolo atto illecito (il furto di un motorino) al crimine di insidiosa penetrazione sociale (il pizzo, lo strozzinaggio). Risulta dunque evidente come la strategia di *italianizzazione* del format, è coincisa con un elevamento del tasso di criminalità della struttura originale. La rappresentazione della *criminalità reale* non diventa tuttavia necessariamente una funzione del *discorso sociale sulla realtà*: la pretesa di realismo non coincide con una riflessione sulla realtà e l'impiego dell'azione criminale risponde a necessità prima di tutto descrittive. Nel caso di *Un posto al sole* prevalgono i codici tipici della soap: *il massimo del realismo nel massimo dell'irrealtà*.

5. La criminalità come strumento di satira

Una quarta ragione per rappresentare dei crimini in televisione sta nella possibilità di utilizzare il suo racconto, la citazione, il discorso, come strumento per una satira sociale. Gli esempi più evidenti sono quelli di *Striscia la notizia* e *Le iene*. In questo secondo caso, per esempio, la natura truffaldina dei protagonisti è contemporaneamente molto sottile (con punte al contrario di giudizio moralista nei confronti dell'illegalità *altrui*) e molto forte (ad esempio nell'autoindulgenza con la quale

viene trattato il tema del consumo di droghe leggere, che i due conduttori dell'edizione presa in esame, Luca e Paolo, vantano spesso come un *plus personale*): si configura in questo modo una grossa differenziazione tra la *micro o para criminalità interna* (al programma) di cui si può ridere e che si può perdonare, e quella *esterna*, che è sempre ed assolutamente da condannare, deridere, e stigmatizzare. Appare quindi evidente come venga tematizzata una *scala di valore per le azioni criminali*, alcune delle quali sono tematizzate all'interno della *sistema-trasmissione e perdonate*, mentre altre sono tematizzate all'esterno, e sono *condannate*.

6. La criminalità come occasione di spettacolo

Una quinta ragione di rappresentazione del crimine risiede nella possibilità per la televisione di mettere in mostra la propria capacità di rappresentazione, discorsivizzazione, manipolazione di questo particolare oggetto di discorso. Siamo in tal caso al di fuori della fiction e all'interno di trasmissioni di approfondimento o di servizio. Troviamo due procedimenti principali.

La prima struttura è quella che potremmo definire come *guerra dialettica*: negli speciali dedicati a crimini particolarmente eclatanti (i nostri esempi erano tratti dal caso Franzoni, ma il lettore non faticherà a trovare le stesse caratteristiche in casi analoghi più recenti, per esempio il caso Gatti) vengono messi in forte tensione due modalità radicalmente differenti di rappresentazione dell'atto criminale. Da un lato l'azione criminale appare collocata in un contesto di indagine fredda, razionale, cognitiva piuttosto che passionale. Ciò che sembra interessare in modo particolare è piuttosto la messa in campo di *precise competenze* (criminologiche, psicologiche, psichiatriche, giuridiche, investigative, ecc.) mirate a interpretare e fornire una narrazione discorsiva dell'evento. Si assiste in questo modo ad una *messa in scena di saperi competenti a proposito dell'azione criminale*. Dall'altro lato emerge una tendenza opposta: attraverso la rete di testimonianze "razionali" affiorano i tratti di un racconto profondamente e radicalmente passionale. L'elemento fondamentale della rappresentazione del *macro atto criminale* assume il tono di una narrazione archetipica e, per certi versi, mitica: se ne parla come del crimine di tutti i crimini, che necessita di un grande spiegamento di conoscenze per poter essere, in qualche modo, illuminato. Si assiste in particolare alla messa in scena di una *serie di narra-*

**La criminalità
presentata
"razionalmente"
e raccontata
emotivamente**

zioni parallele, in cui ciascuna aggiunge un tassello alla delineazione della verità. Appare dunque evidente che ci troviamo di fronte ad una guerra linguistica, o più propriamente ad una *guerra dialettica*, dove la forza non è costituita dalla nettezza delle affermazioni ma piuttosto al

**Il continuo
contrappunto
di posizioni
differenti**

continuo contrappunto di due posizioni differenti. Queste due posizioni non coincidono (e non vanno confuse) con quelle di innocenti contro colpevolisti; si tratta piuttosto delle posizioni opposte di soggetti *razionali-cognitivi e di soggetti irrazionali-passionali*. Il rapporto che si stabilisce con lo spettatore è dunque di tipo pedagogico: ad esso viene detto non solo qual è la realtà, ma anche qual è il modo di affrontarla. E l'illusione di equilibrio rivela soltanto il tentativo di *indebolire* (attraverso la debolezza della messa in scena e attraverso la *potenza* del conduttore) una delle due posizioni (la passionale) rispetto all'altra (la razionale). È il luogo della criminalità parlata e non mostrata, risolta e non sentita, trasformata in discorso, e completamente privata del suo lato umano. La rappresentazione del crimine coincide in definitiva con un *esercizio dialettico*, uno *scontro retorico* in cui stabilire quale delle due posizioni è più efficace nel convincimento del pubblico. Paradossalmente assistiamo non tanto ad una ricerca di verità, ma piuttosto ad una forma *sublimata di fiction*, in cui la trama narrativa non nasce per semplice esposizione, ma *si forma nel corso del tempo e dimostra la sua giustezza e la sua validità*.

**L'enunciazione
svelata:
il caso di
Mi manda
Raitre**

Una seconda struttura della criminalità intesa come oggetto di spettacolo televisivo è definibile *dell'enunciazione svelata*. Un esempio complesso e articolato ci viene offerto a questo proposito dal programma *Mi manda Raitre*, in cui l'atto criminale (intendendo con questo l'illegalità soprattutto civile, e in quantità minore quella penale) viene raccontato, esposto, descritto, denunciato e giudicato: non è possibile attuare una messa in scena della *sanzione* dell'atto criminale (la punizione del truffatore) che, in quanto reale e veramente accaduto, viene semmai rimandato ad un momento esterno alla trasmissione, ed affidato agli organismi competenti. In questo caso il mandato *istituzionale* viene di fatto "surclassato" prima da un *mandato interno esplicito* (quello del conduttore e in generale di chi enuncia la trasmissione) e poi da un *mandato interno implicito*, cioè quel *mandato popolare* che troverà un corrispettivo del giudizio (o sanzione) popolare con il quale le azioni criminali vengono stigmatizzate nel corso del programma. L'enunciatore della trasmissione assume insomma un potere di giudizio e di condanna che deriva dal fatto stesso di essere seguito da un certo numero di spettatori: l'audience del programma (rappresentata

dal pubblico in studio) viene investita con un meccanismo sineddotico del ruolo di “popolo italiano” con possibilità di sanzione rispetto al crimine. A ciò corrisponde una svalutazione dei legittimi organi di sorveglianza, indagine, giudizio: in ognuno dei casi di truffa ai danni del cittadino viene sempre ventilata la suggestione che *le indagini avrebbero potute essere condotte meglio* (più in fretta, prima, ecc...) e che *ci sia sempre connivenza tra il truffatore “finale” ed altre strutture ad esso collegate ma ufficialmente esterne*: si assiste in questo modo ad una frequente tripartizione della colpa, che riguarda il criminale, il complice (sotto vari aspetti: la finanziaria consenziente, il servizio pubblico o statale che chiude un occhio), e la forza dell’ordine che *non ha fatto abbastanza*.

L’effetto di una diffusa criminalità

Il principale effetto di questa *riconfigurazione narrativa a più livelli* è quello di un *allargamento nella responsabilità dell’azione criminale*, che produce l’effetto di una *criminalità diffusa*. La possibilità di reiterate connivenze, filiazioni e ramificazioni viene enfatizzata, fino alla costruzione di un intero universo criminale, in cui continuamente si evoca qualcosa o qualcuno che ha intenzione di raggirare il consumatore/cittadino/spettatore.

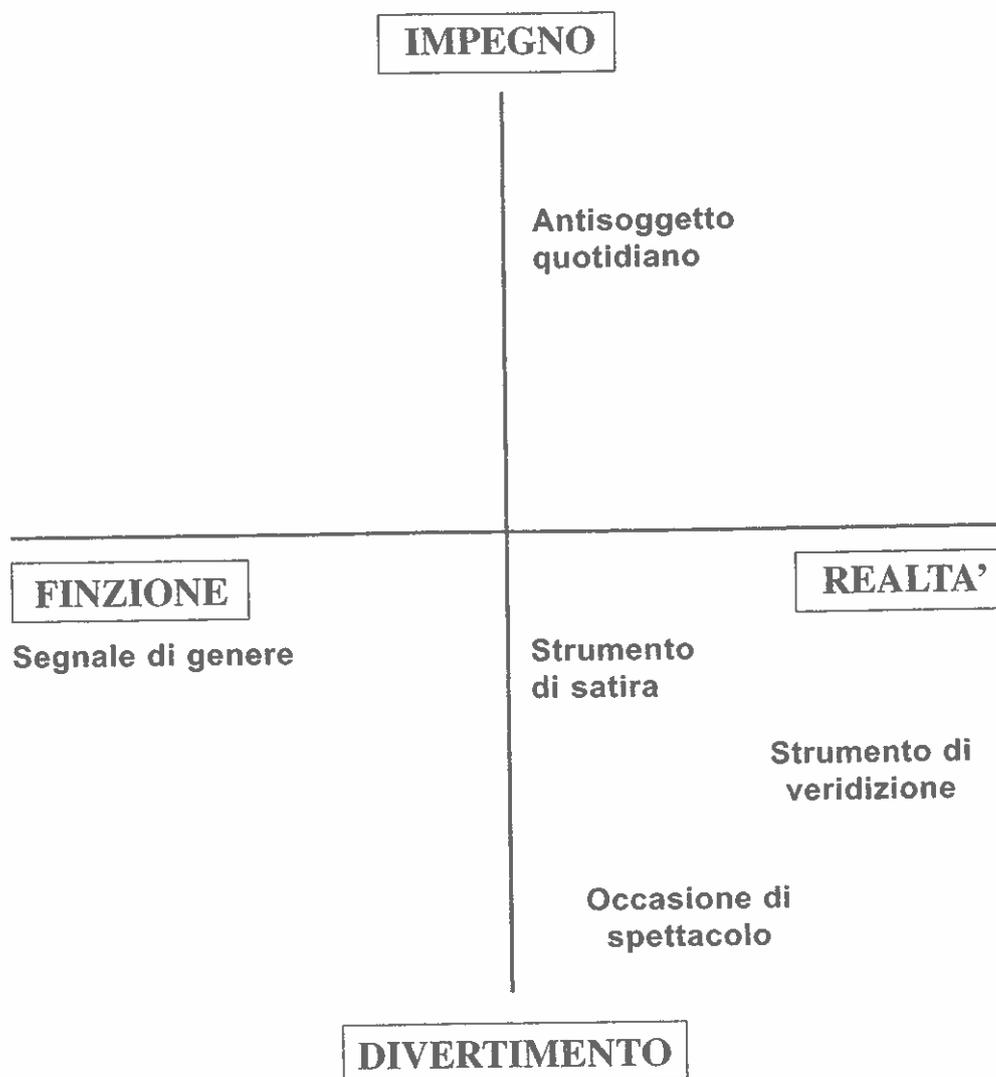
Anche se la funzione di servizio pubblico è innegabile, si assiste comunque anche in questo caso ad una forma di *spettacolarizzazione della criminalità*, intesa come *elemento di interesse e di curiosità*, basato sulla diffusione dell’esperienza. Una funzione consolatoria (*non è successo solo a me ma anche*) per il pubblico che si sente ascoltato e protetto da una istituzione che non può fare nient’altro che ripetere ad alta voce il torto subito.

7. Una mappa delle funzioni della rappresentazione televisiva del crimine

Alla luce di questo tentativo di organizzazione delle varie tipologie funzionali della criminalità rappresentata in televisione, è possibile proporre la costruzione di una vera e propria *mappa delle funzioni della criminalità televisiva*, che si articola attraverso due coppie di termini opposti.

La prima coppia è quella “impegno vs divertimento”: l’asse verticale prevede come polarizzazioni le due funzioni più esplicitamente emotive e patetiche che caratterizzano la costruzione di un patto con lo spettatore. La seconda coppia è “finzione vs realtà”: l’asse orizzontale lavo-

ra invece sul rapporto di reificazione o di finzionalizzazione del dato di partenza, vale a dire il *concetto di criminalità reale*.



La mappa evidenzia una distribuzione tale da lasciare ampiamente scoperti i quadranti dell' "impegno" a favore di quelli del "divertimento". La maggior parte delle rappresentazioni del crimine nel campione considerato evita implicazioni "civili" marcate. Le rappresentazioni degli atti criminali sono abbondantemente finalizzate a scopi puramente o prevalentemente ludici e spettacolari: richiamo di generi cinematografici cult ("segnale di genere"), sbeffeggiamento ("strumento di satira"), costruzione di dibattiti o indagini su piccole truffe ("occasione di spettacolo"), ammobiliamento di mondi finzionali inverosimili in modo da aumentare il loro tasso di credibilità ("strumento di veridizione"). Si osservi inoltre che l'unica occorrenza nei quadranti dell'impegno ("la

criminalità come antisoggetto quotidiano”) ha origini extratelevisive, in quanto deriva dalla trasposizione all’interno del mezzo televisivo (e dal relativo aggiornamento) della fiction cinematografica di impegno civile degli anni Settanta. E’ sulla spinta di un tale modello infatti che avviene in alcune serie e miniserie una più attenta analisi dell’impatto del crimine sulla società e sulla vita dei singoli soggetti; e, contemporaneamente e sinergicamente, è sulla base di quel modello cinematografico che si ha un tentativo di responsabilizzazione dello stesso spettatore, invitato a considerarsi parte in causa dei processi sociali di legittimazione del crimine o di lotta contro di esso da parte delle agenzie e delle istituzioni a ciò preposte.

Possiamo dunque affermare a conclusione che se per un verso la criminalità entra abbondantemente (sia sotto il profilo quantitativo che qualitativo) nella rappresentazione televisiva, a questa sovraesposizione mediale non corrisponde un forte mandato sociale di responsabilizzazione della comunità sociale rispetto alla criminalità. Il pubblico televisivo viene messo di fronte a una ampia, costante, articolata rappresentazione di atti criminali; non solo: la televisione trasmette l’idea di un crimine disseminato nel sociale, profondamente radicato nel quotidiano fino a essere talvolta indistinguibile e inseparabile dal esso. Al tempo stesso tuttavia lo spettatore televisivo ma non viene dotato di strumenti sufficienti per discernere il differente grado di gravità degli atti criminali e per predisporre i necessari atteggiamenti sociali e civili di fronte ad essi.

**La TV
e un crimine
disseminato
nel sociale**

8. Il crimine frammentato

Passiamo dunque al secondo gruppo di questioni che intendiamo affrontare: chiediamoci non più per quali ragioni la televisione rappresenta gli atti criminali, ma piuttosto *quali distorsioni tali atti subiscono nel momento in cui accedono alla rappresentazione televisiva*. Anche in questo caso delineiamo alcune tipologie di rappresentazione per poi collocarle in una mappa sinottica.

Una prima tipologia di rappresentazione dell’atto criminale è caratterizzato da una frammentazione della catena narrativa del crimine (movente e maturazione, pianificazione ed esecuzione, perseguimento ed eventuale giudizio) e da una elisione delle porzioni iniziali di tale catena: la narrazione televisiva rappresenta solo gli effetti dell’azione criminale e non problematizza, né mette a discorso, le motivazioni

(ovvero le radici fattuali e morali) di essa. La parte terminativa dell'intera sequenza narrativa (gli effetti dell'atto criminale) sono quindi incaricati di rappresentare per metonimia l'intera catena: gli effetti implicano (e rendono invisibili) le cause.

Il differente trattamento del movente

In alcuni casi possiamo parlare di una *criminalità senza movente* se mettiamo a confronto la fiction di genere con quella che pone la criminalità al centro della narrazione: nei due casi è possibile distinguere un differente "trattamento" del *movente*. Se infatti la prima contempla uno svolgimento narrativo che *non può prescindere dall'esplicitazione del movente* (spesso identificato come simbolo di eccezionalità: per esempio il maniaco, lo psicopatico, in tanta fiction televisiva di ispirazione cinematografica), la seconda può lasciare la definizione del movente al fuori campo e all'implicito. Come se questo fosse *assolutamente conosciuto, ri-conosciuto e quotidianizzato* (la mafia, lo strozzinaggio, il ricatto): è il caso alternativamente della *macro-elisione* compiuta da *Distretto di polizia* (la mafia come male "assoluto", immanente) o della *micro-elisione* compiuta nella pratica di "normalizzazione" della criminalità (cfr. il successivo paragrafo 10).

In altri casi la rappresentazione dell'atto criminale è circoscritta all'utilizzo della messa in scena delle singole azioni come *strumenti di innescio* per vari processi narrativi: sviluppo di nuovi subplot, reazioni da parte di un personaggio identificato in un modo particolare, apertura di nuovi universi tematici di tensione. È un processo di sostanziale *dereponsabilizzazione* della criminalità, che tuttavia risponde a necessità puramente narrative e di scrittura del soggetto.

Consideriamo qui l'occorrenza di questa particolare modalità di rappresentazione in un testo particolare, di qualche anno fa: *Le ali della vita*⁸.

Il racconto riguarda le vicende di una giovane, e procace, insegnante di canto che si auto-reclude in un convento di suore a Tures, in Alto Adige, dopo aver subito un'avance da un collega, ai limiti della violenza carnale.

È interessante dunque stabilire chiaramente quale sia il punto di partenza della narrazione (e insieme del processo di maturazione del personaggio): l'insegnante di canto è costretta a fuggire da una situazione *precedente* (cioè da un mondo ordinario e inesorabilmente corrotto) verso un mondo *straordinario* rappresentato dal nuovo impiego tra le suore del convento. Inoltre la giovane donna viene oltraggiata da un collega che, senza mezzi termini, ammette di confondere il suo essere *libera* (cioè non sposata) con il suo essere *disponibile*.

Si sottolinea come, in questo caso, la messa in scena di un atto criminale vero e proprio (la tentata violenza carnale) si trasformi in una sorta di *alibi narrativo* per la protagonista della vicenda, o meglio in un rafforzamento empatico di un processo narrativo alternativo. La messa in scena di una violenza carnale, diventa così una sorta di iperbole narrativa di uno stato mentale: la protagonista *teme il suo stato di libertà* (che la condurrà agli scontri con la comunità religiosa) e per questo il suo *timore* deve essere *suffragato* da un'azione empirica diretta nella stessa direzione. In un certo senso è come se la rappresentazione della *conseguenza pratica del suo timore inconscio* costringesse il racconto e la protagonista ad una scelta di azione determinata: la fuga e il desiderio di ricominciare.

Il passaggio dal mondo ordinario a quello straordinario è sottolineata da una serie di marche linguistiche evidenti: non soltanto il cambiamento di scenario (ripresa in interni, a Roma, in conservatorio vs ripresa in esterni a Tures, di fronte al convento) segnato da uno stacco di montaggio, ma anche la presenza di due didascalie spazio-temporali soprascritte, che rendono esplicito lo spostamento nello spazio ad un solo giorno di distanza, riportando anno, luogo e data.

Se la rappresentazione dell'azione criminale rappresenta la prima soglia di entrata nel racconto, ad essa seguiranno, come avremo modo di vedere in seguito, molte altre situazioni di azioni *moralmente scorrette*. Rileviamo ancora come su ognuna delle scene di violenza venga *proiettata* la prima sequenza, quella cioè della tentata violenza carnale, aumentandone il valore negativo. La scelta di aprire il racconto con una scena molto "forte" sviluppa qui il suo principale obiettivo, cioè quello di portare ad un innalzamento del livello di criminalità generale di tutto quanto segue⁹.

9. Il crimine generalizzato

All'interno di questa seconda modalità di rappresentazione, il mezzo televisivo assume l'azione criminale in termini "esemplari": il crimine viene considerato emergenza espressiva di un intero contesto criminale e al limite di una intera società. La parte sta dunque per il tutto (secondo il meccanismo della *sineddoche*) e il crimine perde interesse nei suoi contorni particolari per divenire "emblema" di stati, situazioni, vicende di ordine generale.

In alcuni casi tale generalizzazione rimanda all'intero sistema sociale:

Un caso particolare di rappresentare la criminalità: *Le ali della vita*

la messa in scena della criminalità può costituire uno specchio della società; uno specchio che però può essere *più o meno impuro* e più o meno “interessato” a riflettere (si pensi alla sostanziale *distanza sociologica* della fiction realista). Possiamo isolare tre differenti *trattamenti della criminalità come strumento di discorso sociale*.

L'azione criminale in termini esemplari In un primo caso la criminalità può essere rappresentata come una *malattia da guarire*: rientrano in questo ambito serie di fiction come *E.R.* o l'italiana *Don Matteo*. In entrambi i casi è proprio la natura “professionale” e *missionaria* dei protagonisti (medici in un caso, un sacerdote nell'altro) a enfatizzare un particolare atteggiamento di *recupero* (ai confini della risemantizzazione) dell'azione criminale. Nel caso di *E.R.* la messa in scena della criminalità è sempre secondaria, rigorosamente funzionale alla rappresentazione del tema centrale, e definita da due elementi principali: l'attenzione per il realismo e la sanzione giudicante rigorosa e colpevolista. Anche attraverso la messa in scena della criminalità in un certo senso si prosegue una delle direzioni centrali della serie, che è quella della *probità dei suoi eroi*. Così come i protagonisti sono *ottimi medici che salvano la vita delle persone e sanno prendere decisioni fondamentali*, nello stesso modo essi si comportano nei confronti della criminalità, con la stessa saggezza e lo stesso imperativo morale: è un effetto di *rafforzamento e rispecchiamento*. In questo modo la criminalità diventa soltanto un'altra faccia del Male, che sono abituati a combattere tutti i giorni sotto forma di malattia: in un certo senso dunque la criminalità è un'altra faccia della malattia e i dottori soltanto un'altra “specializzazione” di eroi e tutori dell'ordine e della legge.

La criminalità come un male quotidiano e inguaribile In un secondo caso la criminalità viene inquadrata come una *malattia inguaribile e quotidiana*: richiamiamo a questo proposito ancora il caso di *Distretto di polizia*, che rappresenta l'esempio paradigmatico (e per certi versi più “classico”) della rappresentazione della criminalità.

In un terzo caso infine la criminalità viene identificata con la società o con un suo livello comunque ad essa connaturato. La costruzione di un *universo criminale* diventa funzione della costruzione dell'universo sociale, e in particolare della dialettica tra bene e male. Si pensi a una serie televisiva recente come *Lost* (di cui sta approdando sulle reti generaliste la prima serie, già trasmessa sui canali satellitari la scorsa stagione), una metafora drammatica della società come universo al tempo stesso altamente minaccioso e costantemente minacciato.

10. Il crimine ferializzato

Questo terza modalità di rappresentazione del crimine è caratterizzata da una riconduzione del crimine a realtà quotidiana, di basso profilo e di scarsa incidenza. È una funzione di generale abbassamento del quoziente di gravità della criminalità rappresentata, non senza una componente ironica. In questo caso (al contrario del crimine frammentato) vengono attentamente ricostruiti i moventi e le origini del crimine; ma tale ricostruzione serve a negare o comunque a deprivare la gravità del crimine e quindi le responsabilità ad esso collegate. Secondo il procedimento retorico della litote, il crimine e il suo autore vengono qualificati mediante la negazione di una qualità (in questo caso negativa): il crimine in fondo non è grave, il criminale in sostanza non è cattivo, ecc.

Il crimine ferializzato si conforma in due modalità differenti.

La prima è rappresentata da un principio di *normalizzazione della criminalità*: paradossalmente la criminalità non è (sempre) *un male*, o almeno ci sono *gradi differenti di gravità dell'azione criminale*. La differenza non è dovuta alla differenza dei capi d'accusa, se non in termini molto superficiali: è evidente che un omicidio o una strage di mafia sono *sempre* più grave di una truffa finanziaria, ma a parità di reato possono verificarsi trattamenti diversi. Esempio la trattazione della *truffa* come fattispecie criminale: se in *Distretto di polizia* essa viene "paragonata" ai crimini mafiosi attraverso la soluzione del montaggio alternato e la condivisione del mandato di denuncia, al contrario in *Commesse* la truffa perpetrata da uno dei personaggi viene "decolpevolizzata" e "compresa".

Il principio della *normalizzazione* si riscontra attraverso particolari processi narrativi. Anzitutto nella costruzione della figura del *delinquente buono*, in quanto personaggio-maschera funzionale allo sviluppo del racconto: è il caso di *Don Matteo*, in cui un criminale di mezza tacca pentito diventa confidente e adiuvante del sacerdote. Parzialmente assimilabile (ma per certi versi più "inquietante", poiché per lo più libera da qualsiasi funzione o necessità narrativa e dalle tinte macchiettistiche), è la modalità di costruzione del "*povero diavolo*", ben rappresentata dal caso di *Commesse*, in cui viene messo a tema (in un'ottica proiettiva) il principio del "*se l'ha fatto avrà avuto le sue buone ragioni*". Sempre nel caso di *Commesse* è possibile isolare una seconda modalità di *normalizzazione* della criminalità, che potremmo definire come *passaggio dalla criminalità all'illegalità*. È un principio complementa-

**La truffa
come
fattispecie
criminale**

re al precedente, ma sancisce un fondamentale punto fermo nella rappresentazione della criminalità come *discorso sociale*: nella fiction, esattamente come in un *comune sentire qualunquista e quotidiano*, l'illegalità non viene mai equiparata alla *criminalità vera e propria*. Se la seconda deve essere sanzionata, la prima può essere tranquillamente accettata, discolpata, scusata e, quasi, ammirata. Secondo il topos dell'italiano furbo e capace di arrangiarsi.

11. Il crimine medializzato

In base a questa quarta e ultima modalità di rappresentazione, l'atto criminale viene incorporato all'interno della rappresentazione televisiva carico di riferimenti e rimandi intertestuali e intermediali. Di qui costanti allusioni e rimandi a un immaginario intertestuale derivato principalmente dal cinema. L'atto criminale non conta quindi tanto di per sé, ma quale allusione a particolari porzioni di immaginario mediale dello spettatore.

La criminalità
e l'immaginario
mediale dello
spettatore

Il primo tipo di trasferimento è quello che potremmo definire *trasferimento degli immaginari*. Riguarda la tendenza della fiction televisiva contemporanea di produzione italiana a *trasferire* all'interno dell'immaginario del piccolo schermo, alcuni aspetti e caratteristiche proprie della produzione di genere cinematografica, e particolarmente della tradizione degli anni '60 e '70, di consueto definita come *povera*. Questa pratica di *trasferimento* può avere applicazioni (e funzioni) estremamente diversificate: abbiamo già detto dei debiti, sia narrativi che linguistici, che la fiction di genere stipula con il cinema poliziesco, thriller e "poliziottesco" italiano degli anni '70, ma possiamo isolare altri elementi di tangenza e recupero dell'immaginario. *Commesse*, ad esempio, attualizza il modello ideale precursore della commedia all'italiana più matura, quella anni '60: si tratta del filone delle "Ragazze di piazza di Spagna" (L. Emmer, 1952) e delle "Povere ma belle" (D. Risi, 1957): cioè delle umili e buone ragazze che affrontano con dignità e umorismo i piccoli grandi drammi della vita quotidiana, senza mai farsi scoraggiare ma piuttosto opponendo alle brutture un forte spirito di gruppo, di famiglia. Nei personaggi di Sabrina Ferilli, Veronica Pivetti e Nancy Brilli si ritrovano aggiornate figure anni '50 come la "maggiorata" Marisa Allasio, l'ingenua Lorella de Luca e l'eccentrica Cosetta Greco, anche se l'operazione di rilettura passa attraverso una contaminazione con modelli altri, più

recenti e eteroconi.

Un secondo tipo di trasferimento è quella che riguarda testi organizzati all'interno di una strategia palinsestuale: in questo caso la rappresentazione della criminalità si presenta come nodo centrale di un *trasferimento nel palinsesto*. È l'esempio fornito dalla telenovela *Terra nostra*, arrivata qui alla sua seconda edizione, e forte di un successo straordinario in America Latina, riproposta negli scorsi anni in Italia per sfruttare proprio l'origine italiane dei protagonisti. Riveste particolare interesse il fatto che una modalità di messa in scena del mondo tipico di questa particolare forma di serialità televisiva (e quindi anche della criminalità) sia sempre stata destinata a fasce orarie che intercettavano un tipo di pubblico ben preciso. La povertà narrativa delle storie, l'estrema semplificazione dei sentimenti e delle emozioni, la banalizzazione fino allo stereotipo della contrapposizione tra bene e male appartiene sicuramente ad una fascia sociale meno elevata rispetto a quella che costituisce il pubblico della fiction in prima serata. Risulta dunque quantomeno singolare la *promozione* di una modalità di rappresentazione alla fascia oraria privilegiata.

Analogo è il caso del *trasferimento inter-nazionale*, in cui lo spostamento di testi all'interno del palinsesto presuppone e si costruisce in funzione della loro "origine" esterna al sistema televisivo nazionale. Riguarda il trasferimento del successo di una serie molto particolare come *C.S.I.*, che dopo aver riscosso negli Stati Uniti un gradimento straordinario, ha "vinto" l'esame di un pubblico ristretto e selettivo come quello della *pay tv* (prima *D+*, quindi *Sky*) ed è stato proposto in prima serata al grande pubblico.

**La telenovela
*Terra nostra***

12. Una mappa delle funzioni della rappresentazione televisiva del crimine

Possiamo disporre le quattro tipologie di manipolazione dell'atto criminale nella rappresentazione televisiva all'interno di una mappa riassuntiva. Questa viene articolata attraverso due coppie di termini opposti. L'asse verticale oppone astrazione *vs* concretezza: esso prevede cioè come polarizzazioni i due tipi di trattamento che rispettivamente restituiscono l'atto criminale nella sua interezza e specificità oppure che lo frammentano o lo mettono a distanza. L'asse orizzontale oppone invece deprivazione *vs.* esaltazione della gravità del crimine.



La mappa permette di osservare immediatamente una concentrazione di occorrenze sui quadranti dell'”astrazione”: i crimini sono rappresentati in forma ellittica, sfuggente (“crimine frammentato”), o in forme altamente simboliche, talvolta con esplicite pretese di analisi pseudo-sociologica (crimine generalizzato), oppure ancora con chiari riferimenti alla fiction cinematografica e dunque già filtrati attraverso un immaginario molto connotato e riconoscibile (“crimine medializzato”). Quando si passa a modalità di rappresentazione maggiormente concrete, ovvero attente alla realtà del crimine e a tutti i suoi possibili snodi e passaggi, lo si fa per privare di gravità il crimine stesso – anche qui per l’influsso di codici e modalità di derivazione cinematografica, da neorealismo rosa o commedia all’italiana (“crimine ferializzato”). Di particolare rilevanza l’assenza di occorrenze nel quadrante che incrocia l’esaltazione della gravità del crimine con la concretezza della rappresentazione: in controtendenza con quanto segnalato in altri paesi, le

rappresentazioni italiane di carattere finzionale e di approfondimento informativo non sembrano introdurre elementi potenzialmente ansiogeni nella rappresentazione del crimine: anche quando viene esaltata la gravità dei fenomeni criminali, ciò avviene all'interno di modalità discorsive "astrattive", tali dunque da creare un certo distacco tra realtà del crimine e sua rappresentazione. Lo spettatore viene dunque invitato a collocare i crimini più gravi in un mondo tendenzialmente "altro" rispetto al proprio mondo di vita, mondo in cui sembrano trovare posto solo i crimini meno gravi (piccoli furti, truffe, ecc.), tutto sommato tollerabili e normalizzabili.

13. Conclusioni

Proviamo a riassumere quanto detto in alcuni punti conclusivi:

Personaggi e trame collegate alla criminalità vengono abbondantemente ripresi dal mezzo televisivo. A partire da tale abbondante ripresa si delineano due operazioni.

Per un verso le pratiche di scrittura televisiva riducono il crimine a una *figura* sostanzialmente *svuotata di senso*, e pronta ad essere *riempita delle dimensioni semantiche del testo circostante*. Si assiste in somma a una sorta di "espropriazione" dei temi criminologici effettuata dalla televisione nei confronti dell'universo culturale.

Per altro verso questa "impaginazione" della criminalità in televisione non viene in alcun modo determinata da un mandato sociale forte: l'analisi effettuata ha rilevato l'assenza di una *mission* di cui il mezzo televisivo si senta investito, relativa a una rappresentazione capace di svolgere un'analisi dell'atto criminale in termini sociali e psicologici, e al tempo stesso di responsabilizzare i soggetti sociali circa un corretto rapporto etico e civile con i fenomeni criminali.

In altri termini il racconto televisivo contribuisce ad un progressivo svuotamento di senso della criminalità, e contemporaneamente non è in grado di sviluppare parallelamente un mandato sociale in grado di problematizzarla, sia all'interno della rappresentazione mediata, che nella sua proiezione sul reale. Si può ipotizzare una sorta di *paralisi e atrofia di mandati tra la televisione e gli spettatori*: da una parte il mezzo televisivo non è in grado di proporre allo spettatore un forte mandato di responsabilizzazione, dall'altra esso non può contare neppure su di un mandato sociale nei propri confronti che lo impegni a una rappresentazione "sensibilizzate" e approfondita del crimine.

**Il progressivo
svuotamento
di senso
del crimine**

Di qui quel prevalere di tendenze ludico – spettacolari, di una certa astrazione e di una deprivazione di gravità per i crimini più vicini allo spettatore che rappresentano le principali emergenze della nostra analisi.

NOTE

¹ Si vedano in particolare J. ALLEN – S. LIVINGSTONE – R. REINER, *The Changing Generic Location of Crime in Film a Content Analysis, 1945-1991*, «Journal of Communication», 47 (Autumn 1997), 4, pp. 89-101; J. ALLEN – S. LIVINGSTONE – R. REINER, *True Lies. Changing Images of Crime in British Postwar Cinema*, «European Journal of Communication», 13 (March 1998), 1, pp. 53-75; J. ALLEN – S. LIVINGSTONE – R. REINER., *Casino Culture: Media and Crime in a Winner-Loser Society*, in K. STENSON ET AL. (eds.), *Crime, Risk and Justice: the politics of crime control in liberal democracies*, Willan Publishing, Cullompton 2000; S. ANDERSON - G. HOWARD (eds.), *Interrogating popular culture: deviance, justice, and social order*; Harrow and Heston, Guilderland, NY, 1998; F. BAILEY - D. HALE (eds.), *Popular culture, crime, and justice*, West/Wadsworth, Belmont, CA, 1998; M. BARKER – J. PETLEY, *III Effects: The Media/Violence Debate*, Routledge, London 2001; M. FISHMAN, – G. CAVENDER (eds.), *Entertaining crime: television reality programs*, Aldine De Gruyter, New York, NY, 1998; P. T. KELLY (eds.), *Television Violence: a Guide to the Literature*, Nova Science, Commack, NY, 1997; D. KIDD-HEWITT, - R. OSBORNE, *Crime and The Media: The Post-Modern Spectacle*, Pluto Press, London 1995; G. PALMER, *The new spectacle of crime*, «Information, Communication & Society», 1 (Winter 1998), 4, pp. 361-381

² Gabrio Forti e Marta Bertolino (a cura di), *La televisione del crimine*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

³ L'unità era composta, oltre che da chi scrive, da Andrea Bellavita, Rocco Moccagatta e Luca Malavasi. Il report finale è stato elaborato da chi scrive e dal dottor Bellavita.

⁴ Cfr. R. EUGENI, *Film, sapere, società. Per un'analisi sociosemiotica del testo cinematografico*. Vita e Pensiero, Milano 1999 e R. EUGENI, *L'evoluzione del linguaggio audiovisivo*, in G.P. CAPRETTINI (a cura di), *La scatola parlante*, Editori Riuniti, Roma 1996, pp. 34-59.

⁵ Questa impostazione è oggi ampiamente diffusa negli studi che leggono i fenomeni mediali sullo sfondo dei processi culturali. Cfr. per una sintesi F. COLOMBO, *Introduzione allo studio dei media. I mezzi di comunicazione fra tecnologia e cultura*, Carocci, Roma, 2003.

⁶ *Onora il padre*: 2001; regia: Giampaolo Tescari; sceneggiatura: Fausto Brizzi, Giancarlo De Cataldo; interpreti: Marco Bonini, Leo Gullotta, Valeria Milillo

⁷ Sottolineiamo qui un processo di *condizionamento inverso*, che non si muove dall'immaginario cinematografico a quello televisivo, ma nel senso inverso: è il caso di *Il cartaio* (Dario Argento, 2004), in cui il regista che ha offerto una matrice iconica e narrativa a molta fiction televisiva di genere, assume gli stessi stilemi visivi e linguistici per ambientare un thriller ambientato in una stazione di polizia che potrebbe essere la stessa di *Distretto*.

⁸ *Le ali della vita*: 2000; regia: Stefano Reali; sceneggiatura: Laura Ippoliti, Francesca Panzarella, interpreti: Sabrina Ferilli, Vima Lisi, Tobias Hoesl, Marisa Merlini

⁹ Da notare ancora che, nella nuova edizione di *Le ali della vita 2*, la rappresentazione criminale assume un ruolo molto più forte e decisamente esplicito (l'accusa nei confronti dell'insegnante di plagio di un giovane ritardato, che la condurrà addirittura in prigione), mentre le ambientazioni ed il richiamo ad un immaginario conventuale verranno drasticamente limitate.

Media ed Educazione

Alessandro Farano

Cultura tecnologica ed educazione

Oggi più che mai, nel crescere continuo e nel rapido evolversi di modelli e strumenti tecnologici che caratterizzano profondamente l'odierna cultura, risulta fondamentale riflettere sulla complessità e pervasività dei fenomeni mediali che tutti noi stiamo vivendo giorno per giorno, riflessione che «possiamo iscrivere nella categoria dell'*educazione ai media*»¹.

La complessità di risorse e i livelli di rapida obsolescenza di strumenti tecnologici, che sono presto sostituiti da soluzioni più avanzate, portano l'individuo ad una situazione emotiva e comportamentale di profondo sconvolgimento nei confronti di processi vissuti come di fatto estranei, in quanto incontrollabili.

McLuhan già nel corso degli anni Sessanta, aveva intuito che i sistemi di informazione elettronica avrebbero modificato in profondità i sentimenti e la coscienza dell'uomo; egli vedeva nelle tecnologie della comunicazione forme di estensione del sistema nervoso centrale².

Lo sviluppo dei mezzi di comunicazione muta anche il nostro senso di appartenenza, sentiamo di far parte di gruppi e comunità costituiti,

almeno in parte, se non totalmente, dai media³. La quantità di informazioni da gestire oggi è cresciuta vertiginosamente e conseguentemente siamo sottoposti a fenomeni di accelerazione mai prima sperimentati. Ogni individuo oggi deve fare i conti con una complessità di fattori che non è stato preparato a gestire. La gestione degli strumenti tecnologici viene, infatti, troppo spesso assimilata e confusa con la semplice acquisizione delle competenze tecniche di funzionamento di un certo strumento.

In questa ottica, navigare in Web, gestire un sistema di posta elettronica significa non solo conoscere le funzioni e i tasti che permettono la realizzazione di determinati processi, quanto piuttosto comprendere a fondo la diversità di tali processi, le differenti caratteristiche del nostro comunicare tecnologicamente. Siamo in effetti sottoposti ad una "mutazione percettiva" più globale. Non si può pensare che l'individuo, vivendo in una quantità di informazione esorbitante e a pressioni temporali mai prima esperite, resti lo stesso individuo percettivo abituato ad elaborare conoscenze in quantità più ridotte e mediate in spazi di tempo ben più fluidi ed allargati.

**I pericoli
di "bulimia"
o "anoressia"
informativa**

La pressione dell'informazione che cresce può provocare le più diversificate reazioni e contoreazioni. Ad una mancanza di formazione più comprensiva e complessiva del fenomeno può corrispondere tutta una serie di possibili pericoli, quali una sorta di "anoressia o bulimia da informazione". Entrambi questi fenomeni potrebbero condurre ad una più globale perdita percettiva che, sempre estendendo le metafore precedenti, può di fatto provocare una "anestetizzazione", cioè, proprio come si evince dalla radice del verbo nell'antico greco, può condurre ad una vera e propria "perdita di contatto sensibile e sensorio" nei confronti di un certo oggetto o anche, più complessivamente, di una certa realtà.

Avere sottolineato così fortemente i possibili pericoli non significa però porsi in un atteggiamento apocalittico, ma «saper leggere in profondità l'attualità sociale e culturale»⁴. Platone, testimone del passaggio da una cultura orale ad una cultura letteraria, «mentre evidenzia i possibili rischi della scrittura guardando con nostalgia al mondo orale, di fatto appartiene già alla nuova cultura segnata dalla presenza della scrittura. Così noi, figli della scrittura, al cospetto delle nuove tecnologie spesso dimostriamo in maniera forse troppo apocalittica le nostre paure nei confronti del nuovo pensiero elettronico. Ma è proprio Platone a fornirci la chiave d'accesso corretta: egli ha capito che il vero problema non sta nel come si utilizzi una nuova tecnologia, ma

nel fatto che questa tecnologia imponga inevitabilmente delle trasformazioni nel nostro *habitat* »⁵.

L'atteggiamento critico, anche in questo caso, secondo l'antica etimologia, del saper distinguere e discernere, implica il riconoscimento obiettivo della necessità di *equipaggiarsi dovutamente nei confronti di una complessità reale*. Se è vero che per una scalata in montagna sono necessari gli scarponi rigidi e chiodati, è altrettanto vero che per comunicare tecnologicamente dobbiamo dotarci di strumenti concettuali particolari e diventare più che mai consapevoli delle implicazioni dei processi cognitivi in gioco. È però anche vero che, rientrati dalla montagna per passeggiare in città, non indossiamo certo più quegli scarponi, bensì calzature più comode e semplici; parimenti quando rientriamo in terreni comunicativi non pervasi dalla tecnologia dobbiamo *saper recuperare tutte quelle forme della comunicazione usuale, modalità "a-tecnologiche" o "pre-tecnologiche", ricche di spessore umano, contestualmente e culturalmente connotato*. La vera scommessa oggi sta proprio nel maturare forme armoniosamente integrate; nell'imparare ad alternare nuove modalità comunicative con modalità già presenti e assai valide che non devono scomparire.

A questa responsabilità formativa non è legittimo sottrarsi. «Tutti, e in particolare le nuove generazioni, dovranno essere in grado di interagire con l'universo dei media in modo critico e creativo acquisendo una "competenza mediale" per essere a pieno titolo cittadini di questo tempo»⁶.

**Necessità
di acquisire
competenze
mediali**

Modelli di educazione mediale

Nel porci in modo più esplicito la questione dei percorsi formativi, ovvero delle strategie educative in relazione all'attuale panorama socio-culturale in cui i media modellizzano stili di vita, promuovono e ristrutturano alcuni valori mentre altri li dichiarano definitivamente estromessi dall'opinione pubblica, autorizzano e legittimano la presenza di alcuni *items* nel dibattito sociale mentre altri vengono eliminati, possiamo individuare alcuni dei modelli educativi più utilizzati che dovrebbero consentire una comprensione più profonda della nuova cultura dei media al fine di gestirli attivamente anziché lasciarsi gestire da essi.

Innanzitutto una premessa. Serve ovviamente la convinzione che il senso ed il valore positivo o negativo di qualsiasi tecnica e di qualsiasi

**Educare
i giovani
all'uso
corretto
dei media**

strumentazione dipendono in larga misura dalle intenzioni con cui le utilizziamo. Non è che esse siano neutrali, ma possedendo, per così dire, una doppia anima spetta a noi far emergere quella formativamente più corretta e più valida. Essere e comportarsi come degli apocalittici o come degli integrati se vogliamo rovesciare il discorso, non serve a nulla. Il progresso tecnologico è destinato a svilupparsi ed allora l'unica scommessa da fare è accettarlo, immergersi in esso per riuscire ad orientarlo in un certo modo. Si tratta di educare *ai* media per una migliore conoscenza delle tecnologie attraverso una alfabetizzazione dell'immagine, informatica e multimediale. Si tratta di educare *all'uso* delle tecnologie sapendo ed accettando che una grossa parte della nostra realtà ha una connotazione tecnologica. Rifiutarla sarebbe equivalente ad un atteggiamento rinunciatario proprio di ogni sconfitta.

Infine educare *con* la tecnologia: che ci si ponga problemi di pastorale o problemi legati all'istruzione scolastica diventa sempre più importante utilizzare e far utilizzare tutti gli apparati tecnologici; è solo così che i giovani non solo si mostrano più disponibili a lavorare insieme con l'educatore ma sono messi nella condizione di dare un senso al loro impegno e, perché no, al loro divertimento nel momento in cui il divertimento diventa significativo e per loro valido.

Già dagli anni Trenta, in Gran Bretagna, si era compresa la necessità di educare anzitutto i giovani ad un corretto utilizzo dei media. Oggi, in molti Paesi operano strutture che coordinano l'educazione mediale secondo i tre modelli sul territorio nazionale. È il caso del *CLEMI* (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information) in Francia, del *BFI* (British Film Institute) in Inghilterra, del *MED* (Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione) in Italia, dell'*AML* (Association for Media Literacy) in Canada.

Bisogna allora «puntare più che sulla “riproduzione” della conoscenza, sulla “costruzione” della conoscenza che implica il dialogo, il confronto, l'accettazione della molteplicità, della pluralità delle idee e delle soluzioni ai problemi esistenziali, e quindi la rinuncia alla troppo facile sicurezza, anche alla sicurezza conoscitiva su cui siamo stati abituati a cullarci per lo più acriticamente»¹⁰.

Educazione “ai” media: la seconda e la terza alfabetizzazione

In Italia, dopo una prima alfabetizzazione, quella che rispetta l'etimologia della parola riferendosi all'alfabeto, alla capacità di leggere e di scrivere, si è affacciata l'esigenza di una *seconda alfabetizzazione*:

quella relativa al mondo delle immagini (dal cinema alla televisione), che spesso vengono percepite come “realtà” dando l’illusione di essere facilmente comprensibili senza apparente bisogno di una decodifica. I codici iconici, che Umberto Eco «definisce come “codici deboli”, sono basati sull’analogia con la realtà, poiché, di fatto, non essendo così formalizzati come i codici alfabetici, si prestano a una lettura ambigua o a una pluralità di interpretazioni che vengono sia dall’opera di codificazione compiuta dall’emittente, sia da quella di decodifica effettuata dal ricevente»¹¹.

Opportunamente Masterman «pone il concetto di *rappresentazione* come una delle idee chiave dell’educazione ai media: partendo dal presupposto che questi non sono delle “finestre sul mondo” ma sempre e soltanto delle rappresentazioni della realtà, informate dall’intenzione comunicativa di chi crea e trasmette i messaggi»¹².

C’è bisogno, allora, di alfabetizzazione, cioè di decodificazione; anche le immagini hanno una loro grammatica e una loro sintassi, in quanto sono una de-formazione, cioè una “nuova formazione” del reale (fisico o immaginario). La base di partenza è convincersi che guardare non è uguale a vedere, vedere non corrisponde a capire, capire vuol dire abituarsi a stare in posizione attiva e critica di fronte ai messaggi, e non accettare tutto passivamente, usare ogni medium per quello che può dare, avendo conoscenza dei suoi limiti. Mentre la lettura ha un ritmo che facilita l’elaborazione del pensiero, quando si osservano le immagini in movimento la capacità di riflessione risulta più ridotta. Esse però potrebbero essere recuperate al termine di una determinata trasmissione sulla quale il pensiero ritorni criticamente (e il discutere, sia pur brevemente, in famiglia o in altri contesti su ciò che si è visto è uno dei momenti formativi migliori), ma ciò è spesso reso impossibile dallo *zapping* forsennato che mescola trasmissioni eterogenee formando una marmellata mentale di figure e di suggestioni. Di conseguenza, vengono assunti acriticamente gli atteggiamenti e i valori dei personaggi televisivi fino a modificare la stessa mentalità: le *telenovelas* e le *soap opera* mostrano una disinvoltura nei rapporti umani e una disponibilità di beni materiali ben al di sopra di quelle degli spettatori.

Ecco dunque che la comunicazione diventa cultura¹³, cioè modo di vedere il mondo e gli altri, i valori e le cose, in conformità con le informazioni che su loro abbiamo ricevuto.

La multimedialità, l’interattività, la virtualità, la digitalizzazione impongono oggi una *terza alfabetizzazione*. Qui le istituzioni formative tradizionali devono farsi maestre, in quanto devono alfabetizzare sui

I codici iconici sono basati sull’analogia con la realtà

**Superare
la fruizione
passiva
della TV**

tre livelli senza dimenticare il ruolo fondamentale della parola. La Chiesa, che già dal decreto conciliare *Inter mirifica* ha raccomandato con insistenza l'educazione ai media¹⁴, e nello specifico la pastorale giovanile, potrebbe assumere oltre al ruolo di maestra anche quello di supplente in quanto potrebbe colmare le eventuali carenze della famiglia (non nasce un lettore se il libro non è presente in casa; non ci si può lamentare del cattivo influsso della televisione se il ragazzo ha il televisore in camera; non si può lasciare che il figlio "navighi" sui siti porno o su quelli della pedofilia senza un controllo degli accessi alla rete) e della società (occorre migliorare la legislazione a servizio dei minori e applicarla a dovere).

La televisione, che per tradizione è vista come fruizione passiva in quanto emette unidirezionalmente (da emittente a spettatore) i propri messaggi, si è posta il problema della interattività sotto almeno due aspetti, estendendo le opportunità di scelta per l'utente e consentendo un feedback sempre più diretto tra emittente e ricevente. Lo spettatore diventa attivo perché può scegliere, all'interno di canali via cavo o via etere, un vastissimo menù fino a costruire un proprio palinsesto, oppure perché può partecipare ad un quiz da casa interagendo con altri concorrenti lontani o addirittura intervenire sul contenuto della trasmissione (cambiando, ad esempio, l'intreccio di un *serial*). Il passo successivo è che, attraverso il Web, ciascuno potrà scaricare i programmi filmati che interessano e costruirsi quindi un personale palinsesto libero dalla tradizionale programmazione televisiva. Internet permetterà il video *on demand*¹⁵ in tutto il mondo. Ciò porta, come conseguenza, che vi saranno dei programmi televisivi studiati apposta per la "rete", ma fuori del controllo delle cosiddette agenzie educative.

L'insegnamento, che consisteva soprattutto nel tramandare nozioni, conoscenze e anche modi di essere, oggi si confronta con una massa di dati e di modelli provenienti dall'esterno, in particolare da alcuni media e linguaggi (tv, Internet, musica), di fronte ai quali i più giovani possono anche essere più competenti degli adulti: competenti nell'uso tecnico e nella familiarità con gli strumenti elettronici, ma non sono muniti degli schermi critici per selezionare, giudicare e profittare dei grandi apporti positivi che se ne possono estrarre.

Le nuove alfabetizzazioni, basate sull'analisi dei contenuti dei vari media, dovrebbero offrire a tutti, minori e adulti, gli strumenti per leggere i messaggi dei media nei loro molti aspetti positivi e negli equivoci ed insidie che derivano sia dai vari linguaggi sia dai contenuti dati, poiché abbiamo a che fare, per esempio, con una televisione di puro

mercato, dipendente da grossi interessi commerciali. Si noti, dall'esperienza quotidiana di ciascuno, come il bambino sia spesso il bersaglio diretto o indiretto degli spot, o ne sia l'interprete, fornendo così ai coetanei spettatori un incitamento continuo al consumo, rovesciando i parametri del rapporto educativo con l'esaltazione del denaro e del successo come valori primari.

Educazione "nei" media: quando e come utilizzarli

Accanto al modello della comprensione, dell'identificazione cosciente del significato e del ruolo dei singoli elementi implicati nel processo comunicativo mediale, «possiamo rintracciare anche un modello legato alle metodologie di analisi del consumo»¹⁶.

Se il tempo dedicato al rapporto con i mezzi di comunicazione sociale «è quantitativamente molto elevato e, soprattutto, se è regolato solo dalle logiche degli apparati di produzione e di distribuzione, la situazione di passività, di dipendenza e di rifiuto alla creatività del soggetto tende ad aumentare»¹⁷.

Questo modello di educazione mediale si concentra sul soggetto e sulle modalità di fruizione mediale ed ha «come finalità educative quelle di rendere consapevoli gli utenti stessi della loro fruizione mediale e, attraverso tale coscientizzazione, favorire l'assunzione di comportamenti di consumo più adeguati»¹⁸.

Il modello si è diffuso sia a seguito della forte crescita del consumo dei media da parte dei giovani, sia grazie alla diffusione delle tecniche di analisi empiriche etno-metodologiche¹⁹ quali, per esempio, il questionario, le griglie di osservazione, l'intervista, il focus group, l'osservazione partecipante²⁰. Lungi da uno scopo eminentemente legato alla ricerca empirica, tali strumenti possono avere una forte valenza educativa se fatti utilizzare direttamente dai fruitori mediali così da ottenere come risultato «una vera e propria *formazione metatelevisiva* (o, più in generale, *metamediale*) secondo un percorso che passa dalla consapevolezza di sé alla scelta responsabile»²¹.

Una prima ricerca significativa in tal senso è stata quella condotta nel 1996 dal prof. Enrico Menduni nel comune di Abbadia San Salvatore²². Il termine paradigmatico che si potrebbe utilizzare dal punto di vista teorico, è "*dieta mediale*". Cioè regolare il digiuno mediale. L'idea, del prof. Menduni, rivolta ai ragazzi delle scuole medie inferiori, consisteva nell'assegnare un equivalente calorico (telecalorie) alle varie trasmissioni televisive e ai vari media per cui i ragazzi non avrebbero

Tendono ad aumentare passività e dipendenza

Una gestione positiva del rapporto con i media

La “dieta” mediale

dovuto superare le calorie indicate dalla dieta giornaliera. Era il tentativo di sensibilizzare i ragazzi al fatto che non tutte le trasmissioni avevano un impatto educativo e sociale, educandoli non al divieto ma ad una autoregolamentazione. Questo modello, inoltre, si presta molto bene nell’educare i giovani alla gestione positiva del rapporto con i vari media.

Attingere informazioni da un isolato medium non aiuta a decodificare adeguatamente la realtà. Ad esempio visionare un programma televisivo che tratta di una certa tematica avendo la possibilità di leggere libri, giornali, riviste, pagine web sulla problematica in oggetto, di confrontarsi verbalmente con amici e parenti e magari anche partecipando a qualche conferenza-dibattito, assume un valore educativo-formativo ben diverso rispetto all’impiego, scarno di confronti, di un unico medium. Allestire una discussione, un centro d’interesse prima che la trasmissione inizi, consente di ottenere i migliori risultati. Come puntualizza la Oliverio Ferraris, in termini di didattica e di socializzazione, la debolezza di un mezzo di comunicazione rappresenta spesso il punto di forza di un altro: i giovani dovrebbero perciò poter disporre di un approccio multimediale. Dai media visivi possono acquisire molte informazioni, spunti ed idee per apprendere la comunicazione non verbale²³.

Educazione “con” i media: dalla comprensione alla produzione

Questo terzo percorso educativo, ponendosi in un’ottica di rispetto delle potenzialità espressive dei giovani e di quelle produttive dei mezzi, ha come scopo l’attività di produzione multimediale ovvero la realizzazione di messaggi adottando le tecniche dei prodotti mediali. Si tratta di realizzare attività di laboratorio su un argomento specifico come la pubblicità, il telegiornale, il documentario, il film, il giornale cartaceo o on-line. Il produrre diventa un modo per interrogare i media partendo dal concreto.

Educare con attività di produzione multimediale

La dimensione del “fare” (*learning by doing*) risulta un’ottima strategia educativa per capire come funzionano i media, il loro linguaggio, le modalità di organizzazione del lavoro su cui si basano. «Se l’educazione ai media deve insegnare che i messaggi degli strumenti di comunicazione sociale sono costruzioni, e non specchi della realtà, allora non si può non usare come metodologia didattica quella di far costruire messaggi ai ragazzi stessi»²⁴. Un lavoro incentrato solo sull’analisi del medium e analisi delle proprie pratiche di consumo rischia di diventare troppo teorico, forse asettico. Il produrre

mette invece al centro il giovane dandogli il compito da fare. È già un valorizzare un rapporto con i media attivo, costruttivo, creativo. Diventa quindi indispensabile articolare analisi, ricezione e produzione anche se l'obiettivo non è farne dei futuri produttori di media. Tale dimensione è anche importante sotto un altro aspetto: come principio di partecipazione sociale. I giovani producono strumenti vicini ai loro stessi interessi, raccontano il loro punto di vista, si interrogano sulla realtà che li circonda, si attivano sulle questioni che vengono loro proposte. Che si tratti di un giornale, di una trasmissione radiofonica o di un video, i giovani scoprono presto di poter prendere parte all'ambiente nel quale vivono esprimendo emozioni e opinioni. E, altro aspetto fondamentale, lo fanno utilizzando nuovi e diversi linguaggi.

Stimolare i giovani alla produzione mediale è anche momento di motivazione o rimotivazione. Il giovane sa di poter dare il proprio contributo all'interno di un lavoro creativo di gruppo che saprà dargli la soddisfazione di aver raggiunto l'obiettivo prefissato. Questo aspetto, più legato alla gratificazione, risponde al bisogno molto concreto di essere stimati, di far vedere che si vale, che si è capaci. Il video, per esempio, è uno strumento particolarmente utile per la sua capacità di mettere in luce i conflitti con se stessi e con gli altri. Questo strumento, a volte filtro di emozioni o prolungamento di uno sguardo, permette al giovane di utilizzarlo come un oggetto di rassicurazione e per mettere in campo strategie dialettiche di apertura e chiusura, ben protetti dall'occhio della telecamera.

Produrre significa anche valorizzare l'aspetto comunicativo: la fase della produzione dà la possibilità al giovane di raccontarsi attraverso il medium con cui sta lavorando. Ciascuno può narrare la propria storia, una storia inventata oppure vissuta e ora risignificata, può ridisegnare un nuovo percorso che lo congiunge ai mezzi di comunicazione lasciando le strade maggiormente frequentate, che hanno il nome di conformismo, omogeneizzazione, massificazione, spersonalizzazione, per passare da sentieri innovativi, da lui creati e sperimentati. Ciascun giovane può dunque raccontarsi attraverso un video, un articolo di giornale, una canzone, una pubblicità arrivando così a personalizzare il medium, a utilizzarlo per i suoi obiettivi ma può anche condividere la sua esperienza con quella di altri coetanei, in un costante confronto, fatto di scoperta di senso, di rimotivazione e trasformazione. Il momento produttivo può diventare spazio potenziale per scoprire e scoprirsi.

**Un rapporto
con i media
attivo,
costruttivo,
creativo**

Media Education: prospettive di sviluppo di educazione ai media

Come afferma il prof. Rivoltella²⁵, l'attuale scenario storico-culturale interpella l'educazione mediale almeno in tre sensi:

- dal punto di vista *alfabetico* perché richiede che tutto il sistema formativo si prepari per abilitare i soggetti a conoscere e ad utilizzare i media;

**3 aspetti
della MED:
alfabetico,
metodologico,
critico**

- dal punto di vista *metodologico* perché richiede che il sistema formativo acquisisca nuove forme di mediazione culturale, nuove modalità di relazione con i soggetti, nuovi approcci pedagogici che sappiano tenere conto del "nuovo habitat culturale" originato dai media;

- dal punto di vista *critico* perché richiede che il sistema formativo sappia preparare non solo a livello di abilità tecniche (impaginare un giornale, creare un audiovisivo, usare la posta elettronica, elaborare una pagina Web), ma anche dal punto di vista culturale poiché «non è sufficiente favorire l'adattamento degli individui a questo paesaggio, occorre far sì che essi vi interagiscano in maniera riflessiva e responsabile»²⁶.

La Media Education può essere una risposta a ciascuna di queste tre interpellazioni. Essa indica un'attività educativa finalizzata a sviluppare nei giovani (ma anche adulti) un'informazione e una comprensione critica circa la natura, il linguaggio, le categorie e i generi dei media, le tecniche da loro impiegate per costruire i messaggi e produrre senso e saper creare, a loro volta, nuove forme di espressione e di comunicazione.

Definizione e questioni relative alla traduzione del termine

Come ricorda Nicoletta Pavesi, risulta difficile trovare una definizione di Media Education perfettamente calzante, che aiuti a delimitare i confini della disciplina, i suoi contenuti e la sua posizione all'interno di un iter formativo, anche perché, «soprattutto in Europa, si lavora pedagogicamente sui media prima ancora che una definizione della Media Education venga formalizzata».

C'è poi da considerare come, effettivamente, ogni Paese intenda la Media Education: nell'accezione inglese, ad esempio, si pone l'accento sul fatto che la Media Education si propone di capire come funzionano i media e come comunicano informazioni e intrattenimento. Tenta anche di aiutare le persone a imparare a sviluppare la loro abili-

tà nell'utilizzare i media per comunicare davvero le loro idee.

A livello internazionale si è cercato di trovare una definizione comune e conciliante attraverso un cammino laborioso. Nel giugno 1973 il *Conseil International du Cinéma e de la Télévision* (CICT), organizzazione operante sotto l'egida dell'UNESCO, formula una prima definizione di Media Education: «lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione considerati come specifica ed autonoma disciplina nell'ambito della teoria e della pratica pedagogiche, in opposizione all'uso di questi mezzi come sussidi didattici per le aree consuete del sapere, come ad esempio la matematica, le scienze e la geografia».

A partire da tale definizione, dunque, si inizia a considerare i mezzi di comunicazione non più come mezzo per favorire l'insegnamento e l'apprendimento di determinate discipline, ma come l'oggetto di uno studio specifico, che va annoverato alla pari delle altre materie scolastiche. Si intende quindi «un'educazione alla lettura critica dei media, a prescindere dal supporto tecnico impiegato (scrittura, radio, televisione). L'obiettivo è di facilitare il distacco critico attraverso la presa di coscienza del funzionamento dei media, dei loro contenuti e dei sistemi nei quali essi si evolvono»²⁷.

Qualche anno più tardi, nel 1979, lo stesso CICT riformula, ampliandola, la precedente definizione di Media Education, introducendo delle significative precisazioni: «la Media Education comprende lo studio - e per esso si intende il suo apprendimento e insegnamento in vari modi e ad ogni livello: primario, secondario, post-secondario, nell'educazione degli adulti e nell'educazione continua e in ogni circostanza - della storia, della creatività, dell'uso e della valutazione dei media come arti pratiche e tecniche; così come del ruolo svolto dai media nella società, del loro impatto sociale, delle implicazioni che derivano dalla comunicazione, dalla partecipazione e dalla modificazione delle modalità di percezione che i media comportano; nonché dell'accesso ai media e del lavoro creativo che con essi si può svolgere».

Con questa successiva definizione viene quindi affermata la pervasiva onnipresenza dei media nella società contemporanea e la concezione di Media Education si ritrova allargata, non essendo più, innanzitutto, circoscritta all'ambito scolastico, che considera i media come «arti pratiche e tecniche», ma, «mettendo in evidenza gli aspetti più salienti della disciplina (storici, sociali, economici e culturali)»²⁸, arriva a comprendere anche la formazione permanente.

L'allargamento a una dimensione più ampia, inoltre, porta a considera-

**L'educazione
alla lettura
critica
dei media**

**Gli obiettivi
fondamentali
della Media
Education**

re altre problematiche, come l'impatto dei mezzi di comunicazione e dei loro messaggi sulla società, oppure le differenze create dalla effettiva possibilità di accesso ai media²⁹.

Sulla base di questi orientamenti, l'obiettivo fondamentale della Media Education viene ridefinito: «incoraggiare la progettazione, la sperimentazione e l'incremento di programmi educativi nel settore della comunicazione, al fine di promuovere un approccio indipendente nell'acquisizione delle informazioni e della conoscenze, per sviluppare le capacità critiche e per familiarizzare le varie categorie di utenti, specialmente i giovani, con i modi in cui i mezzi di comunicazione sono organizzati e adoperati»³⁰.

Negli anni Novanta emergono le linee programmatiche di Len Masterman³¹, il quale vede nella Media Education un curriculum indispensabile a livello scolastico, in cui si trovino coinvolti sia gli insegnanti che i genitori, ma anche i professionisti della comunicazione: «i media devono essere studiati in un modo serio e come una disciplina. Il loro studio ha bisogno di essere organizzato attorno a concetti-chiave, principi e idee, oltre che ai loro contenuti»³².

La posizione che manterremo sullo sfondo sarà quella del prof. Rivoltella, il quale definisce la Media Education «come quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media, intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo».

Oltre alla definizione, la Media Education può creare anche qualche problema relativo alla traduzione: da questo punto di vista mantenere il termine in lingua originale permette di comprendere in un'unica parola le diverse dimensioni di cui si occupa, oltre a risolvere il problema della trasposizione in italiano.

Innanzitutto il termine "*education*" non può essere tradotto semplicemente con il nostro "educazione", dato che il suo significato letterale equivarrebbe piuttosto a istruzione o insegnamento, mentre il termine inglese «accorpa [...] sia la dimensione della *ricerca teorica* (quella che in italiano chiamiamo pedagogia) sia la dimensione della *prassi formativa*»³³.

Il passaggio alla lingua italiana ci obbligherebbe alla scelta di un'unica preposizione, limitando l'ampio significato dell'espressione inglese, che «come quella tedesca di "*Medienerziehung*", si presta meglio di altre usate nelle lingue latine (come: *educazione ai media*, *éducation à l'actualité*, *educación para los medios*, *lectura critica*, ecc.) per indica-

re, in modo diretto e sintetico, la molteplicità degli approcci che si devono stabilire tra educazione e media».

Una traduzione completa, dunque, dovrebbe riuscire a sottolineare la centralità dei media, sia come strumento da utilizzare nei processi di insegnamento, apprendimento ed intervento educativo in genere (educazione *con* i media), che come oggetto, «con un riferimento più ampio alla capacità critica, alla responsabilità etica, alla gestione democratica del sistema dei media» intesi non solo come strumento ma linguaggio e cultura (educazione *ai* media), oltre che all'analisi del consumo (educazione *nei* media) e anche come fine, ovvero per la formazione dei professionisti (educazione *per* i media).

Quest'ultima modalità di educazione *per* i media «rappresenta il settore meno indagato della Media Education, e mette in gioco una doppia sfida: la prima, di carattere professionale, riguardante la formazione di figure specifiche che operino nel settore dei media; la seconda, in parte collegata con la prima, riguarda la dimensione etica delle professioni medialità».

**Educare
per i media,
ai media,
nei media**

In realtà, però, se è vero che a livello grammaticale l'espressione inglese Media Education ci autorizza tutte e quattro le traduzioni (educazione *con*, *ai*, *nei*, *per* i media), «di fatto in tutto il mondo anglofobo, quando si parla di media education si intende con sicurezza la prospettiva [...] dell'educare "ai" media [...], e quella dell'educare "nei" media»³⁴. In Italia, invece, afferma il prof. Felini, mentre si è importato un termine inglese, per rimanere legati al movimento internazionale, lo si è caricato di una eccessiva polisemicità. «Il nostro parere è che, [...] un ritorno alla terminologia italiana sarebbe auspicabile, onde ottenere un innalzamento della precisione e della chiarezza del lessico che si utilizza. [...] L'opzione più consigliabile sarebbe quella di impiegare il neologismo *educomunicazione*. [...] Con esso si potrebbe indicare in maniera complessiva l'intero campo inserzionista compreso tra le Scienze dell'educazione e le Scienze della comunicazione»³⁵.

Lo statuto epistemologico della Media Education

Nata come insieme di entusiasmi e attività pratiche, cresciuta nell'incontro fra Scienze dell'educazione e Scienze della comunicazione, ora la Media Education cerca una sua identità di disciplina, corredata di teorie messe già in atto sul campo.

Nel suo intervento al seminario di studi promosso dal *MED*

(Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione) e dal Centro Studi Cinematografici tenutosi a Milano nel 2000, G. Jacquinet analizza l'incontro e il dialogo fra le Scienze dell'educazione e le Scienze della comunicazione: sorto inizialmente da una affine trasversalità nei confronti di altre scienze, come, ad esempio, sociologia, filosofia, economia, psicologia, è poi spontaneamente proseguito «per illustrare i fenomeni complessi che si vengono ad instaurare nell'ambito dei rapporti tra i mezzi di informazione e di comunicazione e l'educazione».

**L'identità
di disciplina
della Media
Education**

Queste due discipline hanno sempre più bisogno l'una dell'altra per evitare una estremizzazione dei propri ambiti di studio; del resto, ormai, hanno in comune diversi aspetti, e sarebbe difficile non pensarle interdipendenti: condividono oggetto di studio e ricerca, concetti base, istituzioni, associazioni, progetti e realizzazioni³⁶. Il dialogo e le somiglianze strutturali fra le Scienze dell'educazione e le Scienze della comunicazione, costituiscono una tappa fondamentale nella creazione di un'interdisciplina che G. Jacquinet chiama *educocommunication*³⁷.

C'è chi, però, come A. Calvani, consiglia di soffermarsi a riflettere sulla necessità di continuare a sottolineare anche le differenze fra queste due aree, per non dimenticare i "problemi cruciali" che da questa distinzione possono emergere, soprattutto per l'educazione. Infatti «se la comunicazione entra necessariamente in gioco nella formazione, e per certi aspetti ne è il presupposto, non può certamente essere identificata con la formazione stessa: [...] informazione e comunicazione non significano tout court conoscenza e apprendimento, possono anzi costituire un ostacolo verso di esso»: l'intrattenimento puro e semplice o il sovraccarico di informazioni sono alcuni esempi di comunicazione fine a se stessa, dissociata dall'educazione. Anche questo rendersi conto delle differenze, tuttavia, diventa ricchezza e forza per la Media Education: «proprio in questo intreccio di collusione e contrastività che si viene generando tra Scienze dell'Educazione e Scienze della Comunicazione, la Media Education trova la ragione del suo affermarsi».

Sempre dal punto di vista dell'intersezione, il prof. Rivoltella, che «si è sempre dedicato all'approfondimento epistemologico relativo all'area di raccordo tra Scienze dell'educazione e Scienze della comunicazione»³⁸ e che preferisce utilizzare il termine inglese, pone le basi della Media Education come scienza.³⁹ Per definirla tale, infatti, occorrerebbero:

- un *percorso storico*;
- un *oggetto specifico*;
- un *metodo di lavoro*;
- dei *principi fondamentali*.

Percorso storico

Le origini e gli atteggiamenti di base che hanno caratterizzato la prima fase di sviluppo della Media Education, che va dagli anni Trenta ai primi anni Sessanta, sono caratterizzati da una profonda sfiducia nei confronti dei media e da un atteggiamento fondamentalmente difensivo e paternalistico.

I fattori che spingevano i pedagogisti ad accostarsi ai media prendevano in considerazione soprattutto l'influenza e i pretesi effetti negativi sui comportamenti e atteggiamenti. Era assai diffuso un certo senso di diffidenza verso i media, la convinzione che i media fossero i primi responsabili del decadimento morale e culturale dell'epoca moderna e dei giovani in particolare.

**Un diffuso
senso
di diffidenza**

«La visione dei media come malattia infettiva, [...] ha prodotto due diverse reazioni [...]. Da una parte, i media possono essere tranquillamente *ignorati* perché irrilevanti, se non addirittura antitetici ai processi e alle funzioni legittime di un'educazione tesa a trasmettere e a salvaguardare certi standard culturali. [...] Dall'altra parte, la crescente popolarità e pervasività dei media ha spinto la scuola ad adottare un ruolo più attivo di *resistenza culturale* alle vacue reazioni emotive che i media sembravano incoraggiare»⁴⁰.

La cultura veicolata dai media era considerata come una minaccia per la cultura "autentica" dei libri, delle biblioteche, dei programmi scolastici. Non era ritenuto possibile un dialogo tra le due culture, ma una chiara opposizione.

Negli anni Sessanta si diffondeva una posizione più positiva e tollerante.

«Una nuova generazione di insegnanti era infatti entrata nella scuola, insegnanti che apprezzavano le forme culturali popolari - soprattutto il cinema - ne intravedevano il valore intrinseco e non erano disposti quindi a con-

siderarle come influenze negativamente corruttrici»⁴¹.

**La produzione
mediale
oggetto
di studio**

Era la posizione del *Paradigma delle Arti Popolari* che confermava come oggetto di studio la produzione mediale, in maniera particolare quella cinematografica, ritenuta capace di esprimere quella stessa valenza estetica e serietà intellettuale di solito attribuita alla cultura "alta". Le opere cinematografiche dei grandi autori (Bergman, Trouffaut, Fellini) venivano a costituire un nuovo interesse per la Media Education; venivano proposte all'analisi critica dei giovani alla pari delle opere letterarie. L'approccio era valido, ma il nuovo paradigma, secondo il giudizio di Masterman, non veniva a riscuotere il successo sperato, anzi veniva giudicato come un modello protezionistico e discriminatorio. Si criticava il compito dell'insegnante, unico arbitro nello scegliere i film da visionare e nello stabilire i criteri di valutazione tipici della tradizione letteraria. Infine sembrava che si operasse una sorta di discriminazione tra media e media, preferendo il cinema su tutti gli altri media che nella pratica erano più frequentati dai giovani (pop music, televisione, fumetti).

«Se da un lato il "Movimento delle Arti Popolari" segnò un certo distacco dall'approccio inoculativo, dall'altro non sempre riuscì a superare vecchi atteggiamenti. La questione del "valore" rimase sempre essenziale e la necessità di saper discriminare continuò ad essere un obiettivo primario. Di conseguenza, la *Media Education* restò fondamentalmente "protezionistica"»⁴².

**Nuove
dimensioni
teoriche**

Negli anni Settanta R. Barthes metteva in discussione la distinzione "tra cultura alta" e "cultura bassa" (anche un fumetto è "cultura"), e introduceva il concetto di "non trasparenza dei media"⁴³. Questi sono, appunto, una "rappresentazione" del reale, una sua "costruzione" che obbedisce a determinate regole linguistiche e interessi ideologici. Il concetto di rappresentazione diviene centrale nella Media Education.⁴⁴ Dagli anni Ottanta in poi la Media Education si è arricchita di nuove dimensioni teoriche e metodi di analisi. La semiotica, la pragmatica, gli *audience studies*⁴⁵ hanno contribuito a diffondere una nuova consapevolezza della necessità di superare ogni atteggiamento negativo che vedeva i media come agenti di declino culturale. È prevalsa la convinzione che occorre strutturare gli interventi educativi sulla base di una maggiore comprensione del vissuto dei giovani e delle relazioni che essi, in quanto forti fruitori, instaurano con i media.

Cosicché per ogni percorso educativo si dovrebbe partire da una concezione positiva dei soggetti come produttori attivi di significato e dalla nozione che una tale produzione è un'attività essenzialmente sociale e non solo individuale. Così, prima ancora di lanciare allarmi apocalittici o di discutere sul valore estetico dei media, è necessario capire come i media funzionano in quanto industrie e a quali interessi essi rispondono e scoprire le funzioni che essi assolvono nelle interazioni quotidiane delle persone.

**Nuovi
metodi
di analisi**

Oggetto specifico e metodologia

Affermare che la Media Education studia i mezzi di comunicazione nel loro essere risorsa per la formazione, implica delle precisazioni. Innanzitutto si parla di comunicazione a tutto tondo, in senso ecologico, comprendendo strumenti e processi di ogni tipo, senza limitarsi ad alcuni media particolari, ma sapendo cogliere di ciascuno le caratteristiche che lo rendono peculiare e adatto alla situazione di volta in volta in esame.

Anche il termine "formazione" è usato in un'ottica globale, inclusiva sia dell'istruzione fornita in contesti istituzionali che dei momenti di educazione non formale e personale: spesso, infatti, si tende a considerare formative solo le occasioni esplicitamente dichiarate tali, a cui si aderisce più o meno liberamente, dimenticando che ognuno viene coinvolto in un processo formativo, per quanto informale, anche nel momento in cui guarda un film, legge un articolo di giornale, partecipa ad una *chat* o ad un *forum*.

Unire questi due ambiti, quello dei media e quello della formazione, inizialmente ritenuti antitetici, risulta ormai necessario: da una parte, infatti, è diventato quasi impossibile escludere i mezzi comunicativi dalla vita quotidiana, dall'altra non si può fare a meno di osservare come, negli ultimi anni, la formazione abbia subito una trasformazione che, da una condizione di "policentrismo formativo"⁴⁶ la porta ora ad integrare fra loro molteplici ambiti e soggetti formativi e, di conseguenza, anche i media.

**Raccordo
tra media
e formazione**

«La Media Education è importante per le parole che compongono questo singolare mix. Ebbene, media è importante per noi perché sappiamo quanto la comunicazione è l'elemento centrale della modernità e, dunque, la Media Education è decisiva proprio perché agisce dentro

il terreno della comunicazione, senza condividerne un giudizio di luttuosità e di maledizione, ma entrando nel merito della produzione e dei contenuti. Ma anche la parola Education ha per noi particolari risonanze: interpella la nostra fede nel cambiamento, cioè il fatto che il cambiamento sia possibile. Offre all'educazione la possibilità di tornare al centro della scena. Nel suo complesso, dunque, la Media Education si alimenta della forza e del fervore dell'educazione».

**Pensare
i media
come risorse
educative
globali**

Lo studio dei mezzi di comunicazione, inoltre, si declina in vari modi a seconda delle prospettive come si è già visto: è differente, infatti, considerarli come strumenti da adoperare nella pratica formativa, o come tema, argomento da studiare. Una buona pratica di Media Education, tuttavia, vedrebbe una proficua unione dei due aspetti, la strada ideale presupporrebbe di «assumere una prospettiva integrata capace di pensare i media come risorse globali per l'educazione, sia perché interpretabili e criticabili, sia perché utilizzabili come linguaggi per mezzo dei quali articolare la propria visione del mondo».

D'altra parte, se si considera lo scopo per cui ci si occupa dei media emergono due opzioni: pare si debba scegliere tra insegnare a comunicare e, quindi, saper usare i media per costruire i messaggi oppure aiutare a costruire e sviluppare il senso critico di ciascuno. Anche in questo caso risulta evidente come insegnare a comunicare implichi altresì l'educare a un corretto uso dei propri messaggi e a una corretta interpretazione di quelli altrui.

Allo stesso modo non vanno viste come antitetiche le due anime della Media Education: la teoria e la prassi. Esse hanno il compito di sostenersi e alimentarsi a vicenda: su determinate teorie si fonda la pratica, la quale a sua volta stimola e arricchisce la riflessione.

Una soluzione possibile, e qui passiamo alla metodologia⁴⁷, potrebbe essere quella promossa dal MED, Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione, che da anni applica il metodo della ricerca-azione.

Tale metodo permette di coniugare teoria e pratica attraverso una concreta azione sul campo, finalizzata alla produzione di un cambiamento e supportata da un modello teorico elaborato precedentemente e ad essa sottostante. La caratteristica principale della ricerca-azione, infatti, consiste nel coinvolgimento dell'educatore nel ruolo di ricercatore allo scopo di ottenere una profonda compenetrazione tra riflessione teorica

e lavoro educativo. La ricerca-azione, quindi «si pone alla base delle innovazioni perché consente di verificare, di aggiornare e di ridimensionare quei percorsi teorici, spesso troppo idealistici e astratti. La ricerca può essere uno strumento di certificazione e di autoverifica, o di verifica esterna».

Principi fondamentali

I principi fondamentali della Media Education si evincono da due documenti programmatici, *Primary Media Education: a curriculum statement* e *Second Cox Report*, circa gli aspetti teorico-pratici dell'insegnare i media, pubblicati agli inizi degli anni Novanta da due associazioni della Gran Bretagna, il *British Film Institute* (BFI) e il *Department of Education and Science* (DES).

Questi principi costituiscono il nucleo fondamentale e organizzatore attorno a cui ruota ogni programmazione di Media Education.

- *I media "costruiscono" la realtà.* Come già detto, i media costruiscono versioni della realtà che obbediscono a un ampio spettro di condizionamenti e decisioni e che appaiono tanto più realistiche quanto più vengono accuratamente preparate. Cosicché saper distinguere la realtà dalle rappresentazioni mediali, significa ridimensionare l'idea dei media come "finestre sul mondo", scoprire la loro parzialità, il loro frequente ricorso a un genere linguistico stereotipato come veicolo di una comunicazione da un lato facile ed immediata e dall'altro distorta e riduttiva.

- *Il ricettore negozia i significati proposti dai media.* È stata oramai ampiamente messa in discussione la nozione di "massa" come entità indifferenziata e che assorbe acriticamente i messaggi mediali, una nozione che, se da un lato vede la comunicazione come semplice trasmissione di contenuti e non come interazione simbolica e scambio di significati, dall'altro ignora la diversità e complessità delle interpretazioni e degli usi che i fruitori fanno dei messaggi mediali sulla base del loro vissuto e delle loro coordinate esistenziali (l'età, il sesso, la razza/etnia, lo status sociale, il grado d'istruzione, ecc).

- *I media contengono una molteplicità di forme estetiche e generi diversi,* strutturati secondo modalità linguistiche e potenzialità espressive specifiche. I giovani dovrebbero imparare non solo a decodificare i testi mediatici ma anche «a godere delle specifiche forme estetiche che sono espresse dai singoli media: musica, cinema, teatro, romanzo».⁴⁸

- *I media hanno implicanze sociali, politiche e ideologiche.* «La televi-

**I principi
fondamentali
della Media
Education**

sione ha cambiato la vita della famiglia, può costruire o distruggere un personaggio politico»⁴⁹. In questo senso le attività di Media Education hanno lo scopo di rafforzare il senso critico del pubblico non solo da un punto di vista strettamente culturale e dell'interpretazione dei significati trasmessi, ma anche da un punto di vista sociale e politico tramite un'opera di demitizzazione delle rappresentazioni stereotipate e delle ideologie sottese.

- *I media hanno forti implicazioni commerciali.* Cinema, televisione, giornali, Internet mettono in moto immensi interessi economici che vanno dall'editoria, alle vendite al botteghino, alla pubblicità, al "merchandising" più sofisticato per cui un film diventa un videogame, un libro, un fumetto, un cartoon televisivo, una linea di accessori per la scuola o di giocattoli.

NOTE

- ¹ D. FELINI, *Pedagogia dei media*, La Scuola, Brescia 2004, p. 33. L'autore poi prosegue affermando che l'educazione ai media «sembra essere una nuova prospettiva dell'educazione liberale per tutti, cioè di una formazione di base rivolta ad ogni membro dell'umanità del terzo millennio, sganciata da interessi utilitaristici e avente lo scopo di fornire spunti culturali di ampio respiro e contribuire alla coltivazione delle dimensioni più profonde della persona» (D. FELINI, *Pedagogia dei media*, op. cit., pp. 33-34).
- ² Cfr. le seguenti opere: M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967; M. McLuhan, *Il medium è il messaggio*, Feltrinelli, Milano 1968; Lo stesso concetto viene ripreso anche da D. DE KERCKHOVE in *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna 1993.
- ³ Cfr. J. B. THOMPSON, *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna 1998.
- ⁴ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Comunicazione e Missione. Direttorio sulle comunicazioni sociali nella missione della chiesa*, LEV, Noventa Padovana (PD), 2004, n. 52.
- ⁵ P. C. RIVOLTELLA, *Nuove tecnologie, formazione e problema dell'esclusione*, in «Comunicazioni Sociali», XVIII, 1 (1996), pp. 160-166.
- ⁶ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Comunicazione e Missione*, op. cit., n. 73.
- ⁷ Cfr. J. GONNET, *I sentieri dell'educazione ai media*, in *Effemeridi: stelle, ancora e orizzonti. Atti della prima convention nazionale sull'educazione ai media*, (Bellaria Igea Marina 11-13 Aprile 2002), a cura del Centro Zaffiria, Rimini, 2004, pp. 27-42.
- ⁸ Cfr. C. BAZALGETTE, *Media education: farla conoscere conviene*, in *Effemeridi: stelle, ancora e orizzonti. Atti della prima convention nazionale sull'educazione ai media*, (Bellaria Igea Marina 11-13 Aprile 2002), a cura del Centro Zaffiria, Rimini, 2004, pp. 43-59.
- ⁹ Cfr. R. GIANNATELLI, *Il MED: i fatti, il modello, il futuro*, in *Effemeridi: stelle, ancora e orizzonti. Atti della prima convention nazionale sull'educazione ai media*, (Bellaria Igea Marina 11-13 Aprile 2002), a cura del Centro Zaffiria, Rimini, 2004, pp. 60-77.
- ¹⁰ P. BERTOLINI, *Percorsi formativi e nuovi territori educativi*, in UFFICIO NAZIONALE COMUNICAZIONI SOCIALI, *www.chiesainrete. Nuove tecnologie e pastorale*. Quaderni della Segreteria Generale della CEI, IV, n. 29 (2000), pp. 21-26.
- ¹¹ D. FELINI, *Pedagogia dei media*, op. cit., p. 38.
- ¹² *Ibidem*, p. 38.
- ¹³ Secondo la teoria della Cultural Studies, la cultura non è più vista come un patrimonio fisso e immutabile, sviluppato da intellettuali e scienziati, ma come un insieme di processi socialmente e storicamente situati, attraverso i quali le persone comuni attribuiscono un senso alla realtà. I mass media giocano un ruolo importante nella costruzione della cultura popolare (Cfr. L. PACCAGNELLA, *Sociologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna 2004, pp. 118-121).
- ¹⁴ «Il retto uso degli strumenti della comunicazione sociale, che sono a disposizione di utenti diversi per età e preparazione culturale, esige un'adatta e specifica formazione teorica e pratica di questi ultimi. Perciò le iniziative atte a questo scopo - soprattutto se destinate ai giovani - siano favorite e largamente diffuse nelle scuole cattoliche di ogni grado, nei seminari e nelle associazioni dell'apostolato dei laici. Esse saranno ispirate ai principi della morale cristiana» (CONCILIO VATICANO II, *Decreto conciliare sugli strumenti della comunicazione sociale Inter Mirifica*, (04.12.1964), in *EV* I, n. 205).
- ¹⁵ «Locuzione che indica la trasmissione di informazioni solo su esplicita richiesta dell'uten-

te [...]. Il sistema di distribuzione on demand sfrutta una tecnologia formata da tre elementi: un server che ospita i documenti integrato da una serie di periferiche specializzate a seconda del tipo di dati da trasmettere; una rete di trasmissione dei dati, che può essere via etere (come la rete di telefonia mobile GSM) oppure via cavo; i client degli utenti, generalmente computer ma anche televisori [...]. Il VOD (*Video on demand*) è l'insieme delle tecnologie che consentono agli utenti la selezione e la ricezione sul proprio televisore, o sul proprio computer, di contenuti a richiesta» (F. PASQUALI, *I nuovi media. Tecnologie e discorsi sociali*, Carocci, Roma 2003, p. 159).

¹⁶ D. FELINI, *Pedagogia dei media*, op. cit., p. 41.

¹⁷ G. BETTETINI, *Educare all'uso dei mass media*, in «Fogli. Itinerari mensili di costume», 107/8, XIII (1986), pp. 45-46.

¹⁸ D. FELINI, *Pedagogia dei media*, op. cit., p. 41.

¹⁹ Il termine "etnometodologia" «venne coniato da Garfinkel negli anni '40 a partire dalle parole greche *èthnos* (popolo), *mèthodos* (metodo) e *lògos* (discorso), e si riferisce [...] allo studio dei metodi e delle pratiche che le persone comuni utilizzano per decodificare il mondo, dargli un significato, compiere qualsiasi azione» (P. CORBETTA, *Metodologia della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 396). Cfr. anche L. PACCAGNELLA, *Sociologia della comunicazione*, op. cit., pp. 66-70.

²⁰ Questi strumenti di ricerca, che possono essere adottati dal media educator, vengono chiaramente spiegati in: P. C. RIVOLTELLA, C. MARAZZI, *Le professioni della Media Education*, Carocci, Roma 2001, pp. 34-38.

²¹ D. FELINI, *Pedagogia dei media*, op. cit., p. 42.

²² Cfr. E. MENDUNI, *Un esperimento di riduzione contrattata del consumo televisivo infantile: la "dieta di Abbadia"*, in «Problemi dell'informazione», XXI (1996), 3, pp. 337-353 e E. MENDUNI, *Primi risultati della "dieta di Abbadia"*, in «Problemi dell'informazione», XXII (1997), 3, pp. 393-416.

²³ Cfr. A. OLIVERIO FERRARIS, *TV per un figlio*, Laterza, Bari, 1995.

²⁴ D. FELINI, *Pedagogia dei media*, op. cit., p. 46.

²⁵ Cfr. P. C. RIVOLTELLA, *Media Education. Modelli esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001, pp. 12-13.

²⁶ *Ibidem*, p. 13.

²⁷ N. PAVESI, *Media Education. Una prospettiva sociologica*, Franco Angeli, Milano 2001.

²⁸ P.C. RIVOLTELLA, *Media Education. Modelli esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001, p. 17.

²⁹ Cfr. C. BAZALGETTE, *Media education: farla conoscere conviene*, in *Effemeridi: stelle, ancore e orizzonti*, op. cit., pp. 43-59.

³⁰ B. PAVLIC, *Unesco and Media Education*, in *Educational Media International*, 24 (1987), p. 32 (citato in: V. RANUCCI, *I media nel curriculum scolastico*, in R. MARAGLIANO, O. MARTINI, S. PENGE, *I media e la formazione*, Carocci, Roma 1994, pp. 200-201).

³¹ J. GONNET, *Educazione, formazione e media*, Armando Editore, Roma 2001, p. 34.

³² B. PAVLIC, *Unesco and Media Education*, in *Educational Media International*, 24 (1987), p. 201.

³³ V. RANUCCI, *I media nel curriculum scolastico*, in R. MARAGLIANO, O. MARTINI, S. PENGE, *I media e la formazione*, Carocci, Roma 1994, p. 201.

³⁴ Su questi problemi, ancora attuali, si veda la posizione del Magistero in: PONTIFICIO CONSIGLIO DELLE COMUNICAZIONI SOCIALI, *Etica nelle comunicazioni sociali*, (04.06.2000), in *EV* 19, nn. 875-932.

³⁵ B. PAVLIC, *Unesco and Media Education*, op. cit., p. 201.

³⁶ Il primo libro che ha difeso una certa forma sistematica di studiare i media che andava

oltre i semplici esercizi attorno a film, pubblicità, televisione, radio e che ricercava quelli che erano gli elementi comuni a tutti i media è: L. MASTERMAN, *Teaching the Media*, London, Commedia 1985.

- ³⁷ R. GIANNATELLI, *MED e Media Education in Italia. Significato di un'esperienza*, in «InterMed», VII, 1, aprile 2003, p. 11.
- ³⁸ P.C. RIVOLTELLA, *Media Education*, op. cit., p. 37.
- ³⁹ D. FELINI, *Pedagogia dei media*, op. cit., p. 152.
- ⁴⁰ R. GIANNATELLI, *Perché la Media Education e perché il MED*, in «InterMed», VI, 3, dicembre 2002, p. 1.
- ⁴¹ *Ibidem*.
- ⁴² N. PAVESI, *Media Education*, op. cit., p. 51.
- ⁴³ D. FELINI, *Pedagogia dei media*, op. cit., p. 153.
- ⁴⁴ D. FELINI, *Pedagogia dei media*, op. cit., p. 153-154. Una delle tante definizioni date a questo termine la possiamo recuperare da I. SOARES DE OLIVEIRA, voce *Educomunicazione*, in F. LEVER, P. C. RIVOLTELLA, A. ZANACCHI (a cura di), *La comunicazione: il dizionario di scienze e tecniche*, Eri-Rai, Roma 2002, p. 418: «Educomunicazione è l'insieme delle politiche e delle azioni inerenti alla pianificazione, all'attuazione e alla verifica di processi e prodotti destinati a creare e rinforzare ecosistemi comunicativi negli ambienti educativi "in presenza" o "virtuali"».
- ⁴⁵ G. JACQUINOT, *Le Scienze dell'educazione (Sed) e della comunicazione (SIC). Prospettive per un incontro*, in «InterMed», V, 3, ottobre 2000, pp. 4-7.
- ⁴⁶ Cfr. D. FELINI, *Pedagogia dei media*, op. cit., pp. 146-147.
- ⁴⁷ Cfr. G. JACQUINOT, *Le Scienze dell'educazione (Sed) e della comunicazione (SIC). Prospettive per un incontro*, in «InterMed», V, 3, ottobre 2000, pp. 4-7.
- ⁴⁸ A. CALVANI, *Educazione e comunicazione, due mondi in avvicinamento: convergenze e criticità*, in «InterMed», VI, 1, marzo 2001, p. 1.
- ⁴⁹ *Ibidem*.
- ⁵⁰ D. FELINI, *Pedagogia dei media*, op. cit., p. 148.
- ⁵¹ Cfr. P. C. RIVOLTELLA, *Media Education*, op. cit.; P. C. RIVOLTELLA, *Media Education: quale profilo epistemologico?*, in «Orientamenti Pedagogici», XLVIII, 1 (2001), pp. 67-82.
- ⁵² L. MASTERMAN, *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La Scuola, Brescia 1997, p. 36.
- ⁵³ *Ibidem*, p. 37.
- ⁵⁴ *Ibidem*, p. 42.
- ⁵⁵ Cfr. R. BARTHES, *Miti d'oggi*, Einaudi, Torino 1973.
- ⁵⁶ Agli inizi degli anni Settanta, il gesuita Padre Nazareno Taddei fonda il Centro Internazionale dello Spettacolo e della Comunicazione Sociale e dal 1972 inizia a pubblicare la rivista EDAS (educazione audiovisiva) proponendo un metodo semiotico-strutturale di lettura dell'immagine (fissa, cinematografica, televisiva).
- ⁵⁷ Questo nuovo filone di ricerca si sviluppa come una vera disciplina autonoma, con una fisionomia ben precisa puntando l'attenzione al consumo mediale e cercando di studiare le comunità interpretanti nel contesto naturale di consumo (p. es. le famiglie). La metodologia che viene utilizzata è qualitativa. L'idea è osservare un contesto macrosociale osservando come avviene il consumo (Cfr. L. MASTERMAN, *Esperienze e tendenze della Media Education in Europa*, in R. GIANNATELLI, P. C. RIVOLTELLA, *Le impronte di Robinson*, op. cit., pp. 151-152).
- ⁵⁸ Oggi si parla sempre più spesso di "policentrismo formativo" in quanto alle agenzie di formazione e socializzazione tradizionali (famiglia, scuola e chiesa) si affiancano «realità informali quali il "gruppo dei pari", i club di tifosi, i divi della musica, della moda e degli

spettacoli; per non parlare dei beni di consumo, il cui acquisto e fruizione, indotti da una pubblicità suadente e pervasiva, appare un imperativo di massa, quasi una nuova “religione dei consumi”» (S. MARTELLI, *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Franco Angeli Milano 2001, p. 39). A seguito della progressiva affermazione di questo policentrismo formativo, saperi, competenze, ruoli e funzioni delle agenzie tradizionali vengono messi in discussione mentre i media si impongono come una “nuova agenzia” che «pur collocandosi nella sfera del tempo libero ed agendo in maniera *soft*, [offre] tuttavia un vasto insieme di informazioni, stimoli culturali e modelli comportamentali» (*Ibidem*).

⁵⁹ Cfr. E. BESOZZI, *Sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma 1999.

⁶⁰ M. MORCELLINI, *Media Education*, in «InterMed», VII, 2, settembre 2002, p. 5.

⁶¹ P.C. RIVOLTELLA, *Media Education*, op. cit., p. 35.

⁶² Cfr. L. MASTERMAN, *A scuola di media*, op. cit., pp. 76-78.

⁶³ Cfr. M. MORCELLINI, *La Media Education: complessità e affinità*.

Chat: luogo e tempo della comunicazione

Paolo Padrini

<Ale^> ma hai detto che è una noia
<fabio84_> su questo hai ragione
<Ale^> non è vero
<_ITALIANO> e se guardi la classifica vedi una moto tutta italiana
che sfida le grandi honda e yamaha
<monicac> certo che è una noia. vince sempre lo stesso
<Ale^> :))))
<Ale^> bella
<monicac> meno male che sono interista!
<_ITALIANO> non dobbiamo dimenticarcelo questo
<fabio84_> si ho capito
<Ragazzina> ciao ale^
<fabio84_> aspetta
<Ale^> certo il puffo non puo vincere fino a quando c'è valentino
<fabio84_> e la ferrari?
<gaetanooo> ciao a tutti
<Ale^> Ragazzina ciao
<fabio84_> ha un pilota italiano?
<_ITALIANO> beh si la ferrari...
<Ragazzina> ;O)

Questo insieme di frasi, segni grafici, simboli, è un esempio di quella forma di comunicazione esistente nella Rete Internet, chiamata "chat". Per chi incontra il mondo dei "new media", soprattutto per il grande numero di giovani che "navigano" in Rete, questo rappresenta uno dei possibili "testi" che l'ambiente comunicativo neomediale propone. Come l'esploratore che arrivando su una nuova isola, viene attratto dai segni che questo nuovo mondo gli presenta, e nei loro confronti si muove con "curiosità scientifica", a metà strada tra l'atteggiamento del bambino e quello del ricercatore mai sazio di sapere, così noi ci apprestiamo ad incontrare questi testi, a valutare l'opportunità di una loro analisi, a determinare il metodo di tale approccio, e a valutarne "l'interesse-per-noi", ovvero la congruità della loro esistenza in relazione al nostro "bisogno" di comunicare.

Chat line: strumento interessante?

Recenti studi statistici hanno dimostrato che un grande numero di persone, in particolar modo giovani, chattano almeno una volta al giorno, sia da casa che dal luogo di lavoro.

Sempre più numerose le persone che "chattano" Secondo quanto emerso da un'indagine realizzata da *Internet Monitoring* e presentata in occasione del recente convegno "Internet e la società virtuale", sono sempre più numerosi gli internauti che si connettono a Internet per accedere a servizi di chat, anche durante l'orario di lavoro (circa un terzo di quanti utilizzano servizi chat). Stando ai dati raccolti su un campione di 300 persone infatti:

- sono oltre 31 milioni le ore lavorative che durante l'anno vengono spese sulle chat line
- ai principali siti che offrono tali servizi si collegano in media 22 mila utenti al giorno circa.

Secondo questa statistica gli utenti delle chat sarebbero in maggioranza, ma molto leggera, uomini e celibi, mentre tra le donne è più alto il numero di persone sposate. Tra questi:

- il 57% degli utenti ha un'età inferiore ai 30 anni
- il 63% chatta dal posto di lavoro perché insoddisfatto o in contrasto con i superiori; il 73% si dichiara insoddisfatto in generale
- il 57% vi ricorre per avere qualcuno con cui parlare ma anche per trovare nuovi amici
- il 30% ritiene che i rapporti che allaccia via chat siano più veri, sinceri e liberi

Tenuto conto che il numero dei dipendenti che ogni giorno chattano dagli uffici, in un anno, può raggiungere le 180 mila unità ed ipotizzando che la durata di ogni connessione giornaliera sia di un'ora, Internet Monitoring ha fornito una stima dei possibili costi a carico delle aziende per una cifra di circa 500 milioni di euro all'anno.

Questo è solo uno dei dati statistici che annualmente monitorano l'utilizzo di Internet e delle chat nel nostro paese. In particolar modo poi questo rilevamento si preoccupa delle ricadute che l'utilizzo delle chat ha sul mondo del lavoro.

**L'utilizzo
delle chat
nel mondo
del lavoro**

Altre fonti statistiche ci forniscono ulteriori dati sull'uso di Internet da parte soprattutto dei giovani, e concordano col dire che, da una parte, l'utilizzo di Internet tende sempre più ad aumentare (anche se nell'ultimo anno l'aumento percentuale è stato inferiore rispetto agli anni passati), dall'altra la percentuale maggiore degli utilizzatori è collocata nella fascia di età "giovanile" per quanto riguarda l'uso domestico di Internet, e nella fascia dei giovani-adulti per quanto riguarda l'uso dal posto di lavoro.

Ci basti sottolineare il fatto che, da recenti statistiche effettuate dall'Eurisko, risulta che nel febbraio 2005 (in base a ricerche fino a gennaio) il numero totale di persone che accedono alla rete in Italia, anche occasionalmente, sarebbe salito a 14,5 milioni, che si riducono a 13,6 se si escludono gli accessi in situazioni esterne, come corsi di formazione, presso amici, in biblioteca o "bar" – a 9,7 se si considerano le persone che dicono di collegarsi "almeno una volta alla settimana" e, infine, 4 milioni le persone che dicono di usare l'internet tutti i giorni².

Nonostante non si possa paragonare la presenza di questo strumento di comunicazione alla pervasività di altri strumenti quali il telefono o i cellulari (in particolar modo attraverso l'uso degli SMS) si deve comunque concludere che il suo utilizzo, specialmente da parte dei giovani risulta cospicuo e che, di conseguenza, non si possa (e debba) trascurare una adeguata valutazione delle sue dinamiche a livello personale e sociale.

**Uno strumento
interessante e
funzionale**

Ecco per quale motivo consideriamo la chat line uno strumento interessante; prima di tutto in quanto strumento che "interessa" una cospicua fascia della popolazione, in particolar modo giovanile.

Ma la motivazione principale che ci spinge a considerare Internet e le chat line uno strumento di comunicazione non solo funzionale ma "interessante" è determinato dalle dinamiche relazionali e psicologi-

che che in esse si creano, in quanto strumenti di comunicazione e di relazione.

Queste sono alcune delle motivazioni che ci hanno spinto ad affrontare questo tema all'interno di questo nostro elaborato; esso verrà svolto in riferimento ad alcune linee direttive, assunte come specifiche ipotesi di lavoro.

Le ipotesi di lavoro

La nostra principale ipotesi di lavoro è costituita dalla possibilità di relazionarsi in modo analitico ad una chat line. Questa prima ipotesi potrebbe sembrare scontata, se non addirittura "lapalissiana". Al contrario invece crediamo che questo strumento di comunicazione (che già nel nome – chiacchiera - contiene in qualche modo il suo destino di "comunicazione minore") necessiti di essere analizzato e studiato.

Esso vuole costituire per noi un preciso oggetto di analisi. In esso infatti possiamo individuare uno specifico oggetto materiale (un testo) nonché caratteristiche peculiari (segni e codici di varia natura); esso prende forma poi attraverso dinamiche specifiche (flusso comunicativo) che gli danno consistenza e pragmaticità in relazione agli utenti che lo utilizzano.

Il nostro elaborato si pone inoltre nella prospettiva in base alla quale, pur non cadendo nel determinismo tecnologico e nella esagerata visione del potere dei media come "potere forte", l'utilizzo di un particolare strumento attiva meccanismi psicologici specifici, determinando nell'utente un cambiamento dei parametri concettuali e dei riferimenti psicologici. L'uso di uno strumento contribuisce infatti a rimodulare non solo il modo di vedere il proprio mondo, ma alcuni dei parametri concettuali attraverso i quali l'utente costruisce sé stesso e si percepisce nei confronti del mondo che lo circonda; ci riferiamo in particolar modo alle coordinate spazio-temporali che non solo fanno da cornice alla sua esistenza ma rappresentano l'ambiente vitale nel quale si trova a vivere, percependo e costruendo sé stesso in relazione agli altri, all'interno del proprio ambiente comunicativo.

La capacità della chat di rimodellare la percezione del tempo e dello spazio nei soggetti che la utilizzano, determina una ulteriore ipotesi di lavoro; le chat line, la sua conformazione e le sue dinamiche, possono essere analizzate da un punto di vista pragmatico e pedagogico: in quanto ambienti comunicativi all'interno di essi si realizza infatti una

**Le coordinate
spaziali e
temporali
delle chat**

esperienza di “comunità”, all’interno della quale gli utenti, grazie a dinamiche di tipo narrativo, attuano la costruzione del sé individuale e sociale.

Queste sono le premesse che ci portano ad affrontare questo nostro progetto, cercando di “entrare” nel mondo della chat, analizzandone i contenuti, le dinamiche e le potenzialità.

Alcune prospettive di approfondimento

Il percorso metodologico e contenutistico che ci proponiamo di seguire, ovvero in estrema sintesi quello di considerare la chat come un *testo* può permettere, a nostro parere, di affrontare una analisi secondo una prospettiva che eviti di cadere nei temi ricorrenti (per non dire scontati!) dei discorsi sociali intorno al fenomeno chat e che, al contrario, possa riuscire a recuperare gli strumenti e le indicazioni della tradizione di ricerca semiotica e pragmatica. Questo orientamento metodologico racchiude in sé alcune conseguenze importanti, le quali saranno individuate, nel corso della nostra trattazione, come i guadagni specifici della nostra ricerca. Ne possiamo evidenziare in particolare tre:

**Significative,
importanti
conseguenze**

a. la creazione di *una nuova lingua*. Non è certo la prima volta che la forma del contenitore della comunicazione stimola la genesi di nuove articolazioni linguistiche, che si modellano in modo da sfruttare al massimo le caratteristiche del mezzo. Così è stato, tanto per fare qualche esempio, per l’evoluzione della stampa, del linguaggio giornalistico, dei codici cinematografici e televisivi. In realtà la storia della comunicazione è stata anche la storia di molteplici trasformazioni stilistiche, alla ricerca di format sempre più appropriati al medium. Come vedremo nel nostro elaborato, proprio le nuove coordinate spazio-temporali della chat hanno dato luogo alla genesi di *un vero e proprio stile comunicativo peculiare*, che è possibile osservare ogni qualvolta si partecipi ad una session qualsiasi, soprattutto nelle chat “generaliste” frequentate da utenti assidui. In tal caso si noterà come – proprio per far fronte alla dispersione non-lineare e ai tempi ridotti richiesti da una comunicazione che tende ad assomigliare alla chiacchiera, ossia ad un rapporto discorsivo rapido e immediato – i soggetti coinvolti nella chat tendano ad utilizzare una serie di abbreviazioni e segni (chiamati *emoticons*) che hanno la duplice funzione di *ovviare alla lentezza della scrittura*

sulla tastiera (rispetto al desiderio di sfruttare pienamente l'immediatezza consentita dal mezzo) e di inserire all'interno del proprio intervento un *simultaneo riferimento alla dimensione emotiva e connotativa*, così come accadrebbe nella vicinanza relazionale della compresenza, simulata dallo spazio-tempo della chat.

**La creazione
di una nuova
lingua**

La scrittura, che costituisce la catena dei messaggi della chat, è dunque un ibrido generato da una sorta di fusione tra lo stile proprio della comunicazione scritta e quello proprio della comunicazione orale: una fusione resa possibile dalla particolare struttura testuale della chat stessa.

Non esistono, al momento, rilevazioni sperimentali che ricostruiscano questo processo di genesi linguistica e che possano attribuire con certezza alla chat il merito di aver stimolato, in modo esclusivo, la creazione di questo stile particolare; d'altra parte è possibile ritrovare somiglianze e risonanze in altre forme di comunicazione, come negli SMS, nei testi delle e-mail, nella stessa vita quotidiana legata ai nuovi media; ma va riconosciuta la peculiarità della chat come luogo in cui il testo scritto si costruisce, come abbiamo visto, secondo le dinamiche proprie della comunicazione orale.

Questo sarà il discorso dal quale partiremo: cercheremo però di svilupparlo in una prospettiva non dimentica di un fatto rilevante: se è vero infatti che – in estrema sintesi – il medium costruisce una nuova lingua, è altrettanto vero che la stessa costruzione della lingua diventa essa stessa, nei momenti in cui si costituisce come testo, l'ambiente spazio-temporale vitale nel quale avviene la comunicazione (ovvero il medium).

La costituzione di un nuovo testo si pone perciò in correlazione reciproca alla determinazione di una specifica dimensione spazio temporale della chat. La dimensione spaziale e temporale viene rivalutata fuori dalla semplicistica definizione di "contesto" recuperando la sua funzione "genetica" nei confronti sia del linguaggio, sia delle relazioni che si vengono a creare e che – a loro volta – "costruiscono" l'ambiente comunicativo.

**Un processo
di socialità
mediale**

La creazione di una nuova lingua compie così un vero e proprio processo di socialità mediale. La lingua crea un testo, che diventa ambiente comunicativo. Tale ambiente – costituito concretamente dal testo – non solo si situerà in uno spazio ed in un tempo, ma – più precisamente – "possiederà" uno spazio ed un tempo; si costituirà in ultima analisi come reale "ambiente" vitale comunicativo all'interno del quale si situerà una altrettanto reale "comunità in relazione".

b. la strutturazione di una *comunità di relazione*. Ogni testo crea una

comunità intorno a sé, ossia la comunità dei suoi lettori; si tratta di un gruppo aperto, dal momento che non è possibile definirne a priori la composizione, la durata nel tempo, la distribuzione geografica ecc. Anche la chat, come testo, implica la strutturazione di una comunità, ma di tipo del tutto particolare: essa infatti si situa sì a livello di lettura del testo, ma soprattutto a livello di *scrittura*. Anche questo carattere particolare deriva dalle coordinate spaziotemporali della chat, la quale si presenta non tanto come un testo che *si dà*, quanto come un testo che *si fa*, anche indipendentemente da un progetto unitario di senso, che in questo caso risulta secondario rispetto al farsi stesso del testo come *luogo di relazione*. Insomma, in una chat è fondamentale la presenza di una collaborazione comunicativa che trova il proprio spazio nella rapida cascata di messaggi giustapposti l'uno all'altro; questa collaborazione nella scrittura dello stesso testo individua appunto una comunità di relazione, che esiste solo in funzione dell'esistenza di quel testo.

**Il testo
nella chat:
non si dà,
ma si fa**

Va notato che la comunità che si crea nella chat è modellata secondo *logiche gerarchiche e distinzioni di ruolo*. Il caos comunicativo apparente nasconde una gerarchia sociale ben definita, nella quale sono presenti precisi ruoli, alcuni dei quali hanno la facoltà di eliminare dalla conversazione gli utenti che rifiutano di seguire alcune norme fondamentali di comportamento, ispirate ad un semplice codice di "etica comunicativa". È importante quindi rilevare come la strutturazione di questa vera e propria microsocietà nasca appunto *in funzione della gestione del testo*, affinché la comunicazione non si esaurisca o non rischi di deviare dal suo fine primario, ossia quello di mantenere viva la relazione e la collaborazione tra gli utenti. Si tratta anzitutto della gestione responsabile del tempo all'interno della comunità: un fattore che dota la chat di una dimensione valoriale assai spiccata, allontanando così il paventato rischio di anarchia comunicativa che spesso viene imputato a questo tipo di relazione neomediale.

c. la centralità del *dialogo* nella genesi del testo. Anche il libro, modello fondamentale del testo scritto, è frutto di un dialogo: quello interiore dell'autore unico della comunicazione. Nella chat avviene una sorta di estroversione di questo momento iniziale della genesi del testo, prodotto dalla relazione tra autori diversi che condividono lo stesso spazio-tempo. Proprio lo spazio e il tempo comuni sono la condizione di possibilità della particolare scrittura collaborativa della chat. In questo senso essi hanno valenza significativa profonda: esse non sono sempli-

**La centralità
del dialogo**

cemente coordinate del contenitore, ma “dimensioni esperienziali”, realizzate attraverso il *dialogo*, che diventa *narrazione del sé* (aprendo alla dimensione del racconto). Ad esempio, il tempo trascorso nella comunità della chat viene percepito non tanto come tempo di trasferimento dei dati da una fonte al destinatario, ma come “tempo dell’esperienza condivisa” e della costruzione del sé, in un intreccio relazionale in cui, comunicando, gli utenti sperimentano la propria *capacità di essere in dialogo e di costruire un significato comune*.

Il contesto del discorso: la comunicazione in Internet

Quando si parla di “nuovi media” la nostra mente corre subito al grande mondo delle reti telematiche o, più comunemente, di Internet³. Pur non essendo quella della “novità mediatica” una prerogativa esclusiva di Internet, è indubbio che, nel novero dei nuovi media, la Rete rappresenta l’elemento più appariscente e maggiormente tematizzato sia in ambito accademico che divulgativo.

Tre aspetti di Internet: La Rete Internet può essere considerata sotto tre aspetti principali: tecnico, antropologico, cognitivo.

tecnico, Dal punto di vista *tecnico* possiamo dire che la Rete consiste, semplificando moltissimo, in un insieme di computer collegati tra loro attraverso connessioni dette “di rete” e condividenti le proprie informazioni. Fino a questo punto siamo di fronte ad una semplice catena di macchinari collegati tra loro.

Entra ora in gioco l’uomo che utilizza questi macchinari. L’utente, attraverso il proprio computer, crea una connessione tra sé e la Rete; la macchina è perciò, non semplice strumento con cui elaborare dei contenuti digitali, ma interfaccia tecnologica. Dal punto di vista puramente tecnico, attraverso un personal computer (PC) che ha il compito, grazie ad uno strumento denominato “Modem” (modulatore/demodulatore), di trasmettere e ricevere dati all’interno della Rete, l’utente può usufruire dei dati contenuti nei computer collegati.

Dal punto di vista *antropologico*, invece, quella che avviene è più di un semplice utilizzo di una macchina. Questa dinamica uomo/macchina realizzata attraverso l’interfaccia PC si connota infatti come dinamica “comunicativa”; quello che avviene non è una semplice trasmissione di dati ma una vera e propria comunicazione tra l’uomo ed il “mondo della Rete”, e in definitiva con gli altri utenti presenti in essa (sia che siano fisicamente presenti o che vengano resi tali dai loro “testi” lascia-

ti in rete). Potremmo ulteriormente sintetizzare dicendo che l'uomo realizza attraverso la rete una sorta di "interconnessione antropologica" con altri uomini attraverso una interfaccia primaria (i PC) e una interfaccia secondaria (la Rete).

Rimane da definire l'ultimo aspetto, ovvero quello *cognitivo*. La conformazione tecnica e la dinamica di approccio antropologico della Rete, rende possibile la raccolta e la possibilità di sfruttamento di una innumerevole quantità di dati. Sia attraverso le informazioni presenti nel World Wide Web (le comuni pagine Internet nelle quali possiamo navigare), sia nelle banche dati accessibili attraverso connessioni dirette a determinati PC (ad esempio le biblioteche telematiche delle università o le banche dati degli enti pubblici e privati, ecc), sia ancora attraverso lo scambio diretto e condiviso tra computer connessi contemporaneamente nella rete (peer to peer), attraverso Internet è possibile usufruire di una grande quantità di informazioni, in teoria infinita, sempre ampliabile, e "democraticamente" accessibile a tutti. Questa quantità di dati permette perciò ad Internet di diventare uno strumento cognitivo. L'utilizzo di Internet, da una parte, rende accessibili e sfruttabili i dati, presenti e condivisi in rete. Questo appare come il *primo livello di "cognitività"* della Rete, ovvero l'opportunità di ricevere informazioni; livello che si potrebbe identificare come *quantitativo*.

**Gli effetti
positivi della
dimensione
"cognitiva"**

Dal punto di vista delle connessioni antropologiche che nella Rete stessa vengono a crearsi (in modo diverso a seconda dei software e degli strumenti che vengono utilizzati) possiamo indicare la presenza di un *secondo livello cognitivo*, denominato *qualitativo-quantitativo*; attraverso le connessioni antropologiche, infatti, si viene a creare una compresenza e quindi una qualche reciprocità tra più utenti; tra essi avviene una "connessione" che assume caratteristiche vitali e umane, attraverso la quale vengono sì a passare dei precisi contenuti (quantitativi) ma soprattutto detti contenuti sono veicolati da un qualche contatto personale, attraverso il quale passa esperienza, storia, vita (qualitativi).

Da queste considerazioni si evince come la dimensione "cognitiva" presente nelle dinamiche di comunicazione "in rete" diventi vera e propria possibilità cognitiva; una *dinamica di comunicazione-relazione* che apre all'uomo nuove ed interessanti prospettive di apprendimento.

All'interno di Internet, così come abbiamo argomentato, avviene la comunicazione, ovvero il passaggio di segni.

Per semplicità e chiarezza individuiamo *due modelli* attraverso i quali avviene la comunicazione in rete: il modello *sincrono* ed il modello

asincrono.

Gli elementi base che caratterizzano e differenziano i due modelli sono la *contemporaneità* e la *temporalità reale*. Per contemporaneità intendiamo la presenza nel medesimo tempo sia del mittente che del ricevente (nelle loro dinamicità reciproche) all'interno dello stesso ambiente comunicativo.

**Comunicazione
sincrona
o asincrona**

Per temporalità reale intendiamo la velocità minima indispensabile affinché un "input" comunicativo passi attraverso il canale, arrivi al ricevente, causi una reazione psicologica che determini il nascere di una risposta, avvenga l'"input" di risposta del ricevente verso il destinatario precedente. Questa che noi abbiamo indicato come *velocità* non consiste esclusivamente in un numero determinato di secondi entro i quali deve avvenire una risposta alla comunicazione, ma è la misura della percezione che ha un mittente di essere o meno in contatto diretto, immediato, con un destinatario.

Quando i soggetti della comunicazione sono presenti contemporaneamente nell'ambiente comunicativo che viene utilizzato e la loro comunicazione ottempera alla necessità della percezione della temporalità reale siamo di fronte ad una comunicazione di tipo *sincrona*.

Quando viceversa la comunicazione non avviene secondo queste caratteristiche essa sarà *asincrona*.

Nonostante la difficoltà di catalogare i diversi strumenti che Internet mette a disposizione dell'utilizzatore, inserendoli in questa schematizzazione (sincrona/asincrona), o quantomeno una certa riluttanza insita in questi stessi strumenti a farsi schematizzare eccessivamente, appare necessario tenere nella dovuta considerazione questa distinzione perché, di fatto, essa ci permette di orientare meglio il nostro approfondimento.

Cos'è una chat line

Le chat line costituiscono una delle forme di comunicazione attraverso la Rete Internet. Dal punto di vista tecnico il funzionamento della chat line è così strutturato: l'utente, una volta stabilita una connessione alla rete, si collega, attraverso alcuni software che funzionano da interfacce tra l'utente e la rete, ad un server che fornisce l'accesso comune a tutti gli utenti; all'interno di questo server la comunicazione viene svolta in "canali" tematici dedicati, chiamati "rooms" (stanze).

Le chat line si possono perciò definire come luoghi nei quali è possi-

bile comunicare con utenti collocati nell'ambito della rete Internet; attraverso i software dedicati è possibile infatti accedere, con un personale "nomignolo" (nickname), a "stanze" (rooms) "abitate" da molti utenti che condividono lo stesso spazio.

All'interno di queste "rooms" sarà poi possibile per gli utenti condividere lo spazio comune e quindi effettuare una comunicazione "in pubblico", oppure contattare direttamente uno specifico utente con il quale instaurare una comunicazione "privata".

La caratteristica che distingue questa forma elettronica di comunicazione da altre forme quali l'email, i forum, i newsgroup, è la immediatezza temporale della comunicazione e la contemporaneità dei partecipanti. In sostanza la "chat" rientra negli strumenti propri della comunicazione sincrona.

Nelle chat line infatti ciò che viene scritto da un utente viene immediatamente visualizzato dagli altri utenti, o da uno specifico utente nel caso di una comunicazione "privata".

La chat consiste in pratica in un *luogo comunicativo* specifico, individuato da un'area di interesse nella quale gli utenti si inoltrano; una specie di "piazza" nella quale creare una rete di comunicazioni. Occorre qui precisare come la metafora del "luogo" non sia puramente funzionale a descrivere la chat e la comunicazione che in essa avviene. Al contrario la metafora esprime una percezione; non solo la chat è definita con i termini tipici delle descrizioni di un luogo, ma è anche "visuta" come luogo nel quale ci si incontra per comunicare.

Nello stesso modo quando si utilizza il termine "rete di comunicazione" non ci si riferisce solo al fatto che gli utenti delle chat siano "in rete" tra loro nel momento in cui comunicano.

Ci si riferisce più precisamente ad una forma specifica di comunicazione che l'interconnessione degli utenti in rete fa nascere; mi riferisco ancora una volta alla percezione che questo stile comunicativo di rete determina negli utenti che "abitano" le chat. L'utente infatti mentre comunica con un altro utente "lancia" nella "stanza" un messaggio che, pur essendo indirizzato ad uno specifico destinatario, viene letto da tutti. Questa forma reticolare e interconnessa di comunicazione è causa di due dinamiche che si innescano nella comunicazione sincrona delle chat: una *dinamica di arricchimento* della comunicazione ed una *dinamica di rumore/disturbo*.

Questo "stile comunicativo" (oltre al tenore abbastanza "basso" degli argomenti che spesso vengono trattati) ha fatto sì che questa forma di comunicazione prendesse il nome di "chiacchiera" (in inglese "chat").

La chat:
un luogo di
comunicazione.
Una specie
di "piazza"

**Le dinamiche
di una nuova
forma
comunicativa**

Ma non sarebbe onesto liquidare questa forma comunicativa con poche e superficiali considerazioni. Specialmente non sarebbe corretto liquidarla “tout court” valutandone esclusivamente la leggerezza dei contenuti o il loro esiguo “spessore valoriale”. Essa infatti a prima vista può sembrare confusa e disordinata, impersonale e dispersiva. Nello stesso tempo può risultare anche una comunicazione libera nell’espressione, e dinamica nei meccanismi. E’ doveroso perciò percepire un po’ più in profondità alcune delle *dinamiche* di questa forma comunicativa.

La comunicazione che si instaura nelle chat è:

- *diretta*: viene realizzata da un utente e viene indirizzata ad un altro utente;
- *ramificata*: viene indirizzata ad un utente ma si presuppone che gli altri ne siano a conoscenza, potendo partecipare, commentare, o semplicemente intromettersi;
- *multipla*: L’utente può tenere aperte più comunicazioni con più utenti senza renderlo manifesto agli altri.
- *dinamica*: questa caratteristica si esprime nella possibilità per l’utente di interrompere la comunicazione in qualsiasi momento, ponendo fine alla discussione. In secondo luogo la possibilità di passare da un utente all’altro, sospendendo o mantenendo la comunicazione precedente.
- *temporalmente immediata*: essa si svolge infatti nella condivisione dello stesso “tempo comunicativo”; la persona con la quale comunichiamo è “davanti” a noi nel momento in cui comunichiamo con lei;
- *localmente determinata*: pur non essendoci condivisione del luogo fisico, durante la comunicazione si viene a creare un luogo comune a coloro che interagiscono definibile propriamente “luogo comunicativo”;

Sono queste alcune delle caratteristiche della comunicazione che avviene all’interno delle chat line.

Ovviamente non è questa la sede per approfondire in modo esauriente questo argomento, per il quale ci richiamiamo a testi specifici in materia⁴. Era doveroso e necessario però chiarire l’oggetto della nostra trattazione indicandone anche certe problematiche e caratteristiche specifiche.

La chat come “strumento”.

Intendiamo qui proporre alcuni percorsi di approfondimento, attraverso i quali dare “operatività” a quanto analizzato precedentemente.

Questo delicato momento di passaggio esige (e sarà compito del prossimo paragrafo) alcune precisazioni metodologiche, che possono diventare allo stesso tempo linee fondamentali per una valutazione “teorico-pratica” degli strumenti che abbiamo fino ad ora analizzato.

Strumento come luogo teorico-pratico

Quando utilizziamo il sostantivo “*strumento*” per indicare, nel nostro caso specifico, una chat line o anche, più dettagliatamente, le dinamiche comunicative che in essa si realizzano, corriamo subito il rischio di considerare quello di cui stiamo parlando come un semplice “oggetto”. Esso si manifesterebbe così come una “interfaccia” tra la teoria comunicativa che gli è propria e gli scopi che attraverso il suo utilizzo si vogliono raggiungere. Saremmo di fronte ad una semplice realizzazione pratica di una concezione teorica precedentemente esistente.

Sappiamo quanto tale concezione risulti impropria ed esprima un rapporto tra teoria e prassi fondamentalmente errato.

La realizzazione pratica non è mai conseguenza logicamente dedotta di una elaborazione teorica che si svolge in una totale autonomia e separazione dalla realtà.

Scrive Sergio Lanza:

«Così come è totalmente insostenibile la tesi empirista dell'intelletto umano meramente recettivo altrettanto priva di fondamento deve considerarsi la pretesa di una semplice trasposizione della teoria nella prassi. L'uomo sperimenta continuamente la contraddizione della situazione, del particolare; la realtà si pone di fronte alle sue teorie, questa realtà che gli sta sempre davanti e lo costringe a tentativi sempre nuovi. L'uomo è certamente un essere costruttivo, razionale, e non può abdicare a questa sua fondamentale ed istintiva qualità per consegnarsi all'autarchia della prassi. Ma la realtà rimane pur sempre componente insopprimibile dei suoi criteri di valutazione: essa mette in questione, ostacola, a volte distrugge e certo modifica tutti i progetti umani»⁵.

Se è vero che in linea generale non può esistere mai una prassi che pre-

**Valutazione
teorica
e pratica
della chat**

ceda in modo asettico una teoria preesistente, vista esclusivamente come “concretizzazione” pratica nella realtà, è ancora più vero che questa concezione si manifesta macroscopicamente in modo erroneo quando abbiamo a che fare con l’analisi di uno “strumento comunicativo”.

Non è questa la sede per approfondire compiutamente l’argomento ma ci basti fare riferimento alla comunicazione come quella particolare realtà nella quale si realizza la *sintesi tra il “messaggio” e il “mezzo”*. Non si possono infatti dimenticare i guadagni in questo campo della comunicazione di studiosi come Marshall McLuhan il quale scrive:

**La chat:
non semplice
strumento
ma “luogo”**

«In una cultura come la nostra, abituata a frazionare ogni cosa al fine di controllarla, è talvolta un po’ urtante sentirsi ricordare che, dal punto di vista operativo e pratico, il medium è il messaggio. Questo significa, semplicemente, che le conseguenze individuali e sociali di ogni medium cioè di ogni estensione di noi stessi derivano dalle nuove porzioni introdotte nella nostra situazione personale da ognuna di tali estensioni o da ogni nuova tecnologia»⁶.

Questa considerazione contiene in sé la radice di importanti conseguenze per quanto riguarda gli effetti che l’uso di un determinato medium causa su chi lo utilizza e sulla società in generale. Non si può pertanto non tenere conto di questa problematica nel momento in cui si parla di uno strumento, quale la chat, che viene utilizzato da molte persone e che influisce sulla concezione che queste hanno del proprio tempo, dello spazio che le circonda, e di sé stesse come soggetti che abitano questo spazio e questo tempo.

Ritornando alla questione del rapporto tra teoria e prassi, si evince come, la qualità peculiare dei mezzi di comunicazione come “luoghi di esperienza”, determini la capacità negli stessi di contenere la duplice dimensione della “teoria” e della “prassi” rendendole circolarmente operative.

Cerchiamo di chiarire questo importante nodo, non solo metodologico, ma strutturale, in riferimento al nostro discorso.

Abbiamo visto fino ad ora come la chat line si configuri non come semplice strumento ma come “luogo”. Questo luogo non rappresenta semplicemente uno “spazio” o un “tempo”, un contenitore, all’interno del quale è possibile comunicare; al contrario esso è “luogo dell’esperien-

za". L'esperienza che l'utente vive nella chat line si realizza attraverso il linguaggio che diventa "dialogo e narrazione di sé". Attraverso questa dinamica narrativa e dialogica, gli utenti realizzano un "incontro"; tale incontro si configura come una "*esperienza di comunicazione e di comunione*".

Le dimensioni della teoria (i contenuti da comunicare) e quella della pratica (lo strumento utilizzato, i codici, i segni) vengono a relazionarsi in modo reciproco all'interno di questo "luogo". Non solo, esse si interpretano ermeneuticamente, e rimodulano l'una sull'altra, in un continuo movimento di verifica, in merito soprattutto alla capacità di essere effettivamente "luoghi di esperienza di comunicazione e di comunione".

**Luogo di
esperienza
comunicativa
e di comunione**

Nel momento in cui ci poniamo in confronto a questi strumenti, da un punto di vista della possibilità di un loro utilizzo pedagogico e relazionale, questa dinamica reciproca che si realizza nell'essere luoghi di esperienza, diventa per noi, vera e propria "*teoria della prassi*"; sintesi dinamica di azione e riflessione, cosciente della storicità del mezzo e della profondità dell'uomo che attraverso di esso si realizza e si esprime, sempre pronta a modularsi ed a riformularsi in una verifica continua, capace di agire operativamente sull'uomo e "nell'uomo/nella storia".

Su questa teoria della prassi si potrà fondare qualsiasi tipo di speculazione anche pedagogico-relazionale circa il mondo delle chat; l'analisi e la verifica della comunicazione che avviene in chat terrà conto della prassi che in essa si realizza e delle teorie soggiacenti ad essa, leggendole non già sotto l'aspetto di tipo prettamente speculativo (o peggio ancora morale), e neppure sotto l'aspetto esclusivamente tecnico, ma attraverso questa specifica "teoria della prassi", elaborata, in estrema sintesi, a garanzia della dimensione comunicativa profonda che nella chat si realizza⁷.

Chat come testo

Nella prima parte di questo elaborato abbiamo espresso la convinzione (supportata anche dalla verifica "personale" che ogni lettore può fare, nonché da nostri studi di prossima pubblicazione) che ciò che si realizza all'interno di una room durante una sessione di chat è un *testo*. Non solo un insieme di segni grafici ma un flusso comunicativo: il testo è per noi flusso di relazione e comunicazione, e la chat line il "luogo"

all'interno del quale esso si realizza. In questi due prossimi paragrafi analizzeremo la dimensione spaziale e temporale della chat, le dinamiche che in essa si realizzano, ed alcune conseguenze che esse possono determinare sul piano pedagogico. Nonché, in ultima ma fondamentale analisi, la possibilità di realizzare in esse veri e propri *luoghi dell'incontro*.

Testo come luogo e tempo di esperienza

Abbiamo visto come, al pari di ogni altro testo, la chat crei un suo peculiare spazio comunicativo e si realizzi attraverso e "dentro" un tempo specifico. *Spazio e tempo non rimangono così semplici coordinate all'interno delle quali si colloca la comunicazione, ma vere e proprie "dimensioni esperienziali"*; esse sono l'humus, l'ambiente vitale, della comunicazione, anzi, a ben guardare, la comunicazione stessa. Quella che si vive all'interno dello spazio e del tempo comunicativi della chat, è una vera e propria esperienza, di cui gli utenti fanno parte, nella quale vivono.

**Non separare
dimensione
teorica
e pratica**

Anche qui occorre fare una precisazione; quando parliamo di esperienza in riferimento alla chat (come per qualsiasi altro mezzo di comunicazione) non intendiamo dire semplicemente che in essa si "fa qualcosa". Se portassimo avanti questo, per altro banale, pensiero cadremmo in diversi errori. Sicuramente in un primo (o primordiale!) errore di metodo: l'errore del considerare la chat come strumento che serve per comunicare dei dati. Facendo così questo strumento di comunicazione verrebbe, se possiamo dire, ad assumere la realtà espressa dal suo nome (chiacchiera=cosa inutile/vuota); così facendo, in base a quanto abbiamo ampiamente argomentato, non si renderebbe onore alla dinamiche positive e produttive che in essa si possono, invece, realizzare, tradendone così le potenzialità intrinseche.

Appare poi ovvio come, considerando la chat in questo modo, venga tradito il principio teorico-pratico che abbiamo precedentemente esposto; viene infatti nuovamente separata la dimensione teorica (le cose che si devono trasmettere nella comunicazione) da quella pratica (lo strumento utile per comunicare).

Oltre a questi due "peccati originali" ne possiamo individuare un terzo; quello di considerare la comunicazione che avviene nella chat come un semplice passaggio di informazioni attraverso un canale. Appare scontato come questa interpretazione della comunicazione abbia fatto deci-

samente il suo tempo, e che molto oltre venga a trovarsi attualmente la discussione in merito alla concezione della comunicazione stessa. Non essendo la comunicazione semplice passaggio di informazioni, appare chiaro che, al contrario, essa realizzi all'interno di uno strumento specifico un vero incontro tra persone che attivano processi comunicativi; processi attraverso i quali non solo vengono trasmessi dei dati contenutistici ma, soprattutto, viene creata una situazione di "comunicazione-comunione".

Testo come manifestazione di persone e luogo dell'incontro

Il passaggio successivo del nostro ragionamento non può che condurre a ri-definire lo "strumento-chat" come ambiente comunicativo; in esso si viene a realizzare l'incontro di persone che, manifestandosi agli altri, creano processi comunicativi e partecipativi.

Quando parliamo di ambiente comunicativo non si può non fare riferimento al fattore della localizzazione e della temporalità, ovvero al fatto che l'ambiente si costruisce fundamentalmente attorno alle coordinate dello spazio e del tempo. L'ambiente è perciò prima di tutto "spazio" o, meglio sarebbe dire "luogo sociale".

Un processo comunicativo e partecipativo

La chat line, come tutte le altre forme di interazione mediate dal Computer, non si realizza infatti all'interno di un luogo fisico (anche se sono rese possibili da elementi fisici: i computer e le loro interfacce) ma dà l'occasione ai partecipanti di condividere un nuovo tipo di luogo, un luogo sociale.

Dice Meyrowitz:

«I media di un tempo – la pietra, l'argilla, il papiro, la pergamena e la carta – hanno peso e volume. La loro pesantezza e inamovibilità costringe i fruitori a recarsi in un determinato luogo per poterli utilizzare. E se sono leggeri, bisogna comunque trasportarli fisicamente da un posto all'altro, muovendosi così insieme ai loro proprietari. Bisogna trasportarli in determinati luoghi, immagazzinarli in determinati luoghi, e portarli via da determinati luoghi. Questi media, come gli individui che li trasportano, sono sottoposti ai condizionamenti del passaggio fisico e sociale. Le interazioni mediate elettronicamente non permettono più alla collocazione fisica di definire situazioni e comportamenti. Non è più necessario essere fisicamente soli con degli individui per essere socialmente soli con loro. Quando ci sono persone 'dentro' il

telefono, la radio o la televisione, gli incontri personali subiscono un mutamento»⁸.

Il “luogo sociale” così indicato da Meyrowitz costituisce uno degli innumerevoli scenari di azione comunicativa di cui l’individuo è attore nelle sue pratiche quotidiane, ma con una specificità che rende assolutamente unico lo scenario di azione della Rete; in essa, infatti, il luogo sociale è lo spazio stesso della comunicazione, che si pone di conseguenza, essa stessa, come luogo del suo accadere.

Essere in un “luogo sociale” di comunicazione presuppone la partecipazione di membri alla stessa dinamica comunicativa, foriera di specifiche *dimensioni relazionali*.

Attraverso la comunicazione intesa come partecipazione i membri delle chat si manifestano agli altri in particolare attraverso una dinamica di “*auto-narrazione*”. Se è vero che la comunicazione via chat, essendo mediata da uno strumento tecnico quale il computer, non riesce a dare in modo perfettamente chiaro una “descrizione” degli utenti che ne fanno uso, è altrettanto vero che il linguaggio discorsivo che in essa viene utilizzato porta gli utenti a raccontarsi.

**Nella chat
gli utenti
“si raccontano”**

Così facendo essi danno di loro una immagine, una definizione; questa non sarà certamente di tipo “descrittivo” (immagine fisica, carattere, ecc.) ma di tipo “discorsivo”.

Realizzando la presenza all’interno della chat attraverso la modalità del dialogo, gli utenti non solo raccontano “delle cose” ma si “raccontano”; per essere più precisi potremmo dire che proprio raccontando “delle cose” essi “raccontano se stessi”, facendo trasparire la propria personalità, mettendo in comunione sentimenti piuttosto che altri, gestendo la comunicazione attraverso dinamiche relazionali specifiche.

La dinamica del racconto determina la manifestazione delle persone all’interno della chat; nello stesso tempo però, in virtù delle sue specifiche dimensioni relazionali, essa si percepisce e si realizza nell’incontro con l’altro.

L’incontro con l’altro nasce dal dialogo non puramente oggettuale che diventa discorso; attraverso di esso l’utente riesce ad incontrare l’altro come colui al quale “raccontare” la propria “biografia”. L’altro diventa così non solo uno a cui “dire qualche cosa” ma uno spazio vitale; un luogo ed un tempo nel quale l’autorappresentazione di sé diventa “biografia” di sé, nel quale l’incontro con l’altro diventa creazione di uno spazio e di un tempo di vita, un vero e proprio “*luogo dell’esistenza*”.

Chat come luogo pedagogico

In questo spazio vitale, che abbiamo chiamato “luogo dell’esistenza”, i soggetti comunicativi ritrovano una possibilità di *crescita personale e sociale*. Esso diventa così un luogo pedagogico, capace di peculiari *potenzialità educative*. Proviamo ad elencarne alcune.

a) La percezione del tempo qualitativo

La prima proprietà che può essere individuata consiste nella capacità di convogliare il flusso del tempo della comunicazione all’interno di una coordinata sincronica. La comunicazione che avviene all’interno della chat si dipana non solo temporalmente nel senso del “passare del tempo” ma anche nella dimensione del “vivere il tempo”.

Il “qui e ora” della comunicazione – dimensione sincronica – influisce sulla percezione del tempo di chi utilizza questo strumento; la necessità di utilizzare il tempo che si ha a disposizione, la velocità dei messaggi, la concitazione della comunicazione, ed altri fattori tecnici e psicologici fanno sì che il tempo non venga solo percepito nella sua dimensione quantitativa, ma venga, più positivamente, “gustato” nella sua dimensione qualitativa. Non si può non considerare anche i lati negativi e le “insidie” che si possono nascondere dietro questo strumento di comunicazione. Occorre però non impaurirsi di fronte al rischio dell’utilizzo di questi mezzi, anche se ambigui; essi possono essere importanti non solo per la loro capacità di “creare comunicazione”, ma soprattutto per la proprietà di rivelare dimensioni antropologiche non abbastanza valorizzate, quali, ad esempio, la percezione qualitativa del tempo, anche nella prospettiva della costruzione del Sé personale e sociale.

Siamo così ancora una volta di fronte ad un bivio: considerare l’utilità strumentale delle chat oppure valutarne le sue capacità “umanizzanti”. La nostra scelta vuole essere quella di considerare il *valore “umanizzante” della chat*, in particolare sotto l’aspetto della percezione del tempo. Un tempo “riempito” nuovamente della sua profondità e potenzialità diventa un tempo “restituito” all’uomo moderno.

Il percorso che i media elettronici, permettono di compiere, si colloca all’interno di un vero e proprio itinerario condiviso con altre prospettive di tipo sociologico, psicologico e pedagogico: l’*“umanizzazione del tempo”*.

Per esigenze di ordine organizziamo il nostro itinerario di umanizzazio-

**Le peculiari
potenzialità
educative
della chat**

**Il valore
“umanizzante”
della chat**

ne del tempo in tre punti, secondo la schematizzazione di Giovanni Gasparini.

Scrive Gasparini:

**Presenza
e pressione
del tempo
quantitativo**

«L'attore che vive nelle società industriali avanzate non può non accettare la presenza e la pressione del tempo quantitativo, vale a dire una concezione e organizzazione eminentemente quantitativa della temporalità. La pressione temporale è certamente un condizionamento, ma anche il quadro nel cui ambito la personalità di ciascun individuo si organizza, e la cui mancanza provocherebbe disorientamento. In termini più prettamente sociologici, si può affermare che la concezione quantitativa del tempo è ormai un elemento di fondo solidamente presente nella trama strutturale e nel tessuto culturale dei nostri sistemi: è un vero e proprio tratto istituzionale»¹⁰.

All'interno di questo quadro strutturale avviene si conseguenza per l'uomo moderno un condizionamento che lo spingerà in definitiva a non poter fare a meno dell'idea e della rappresentazione quantitativa del tempo e della propria temporalità (il modo che ognuno ha di vivere il proprio tempo).

Dice ancora l'autore:

«Stante dunque l'esistenza di un complesso i condizionamenti e vincoli all'azione quali sono quelli posti da una certa concezione e organizzazione del tempo, il problema dal punto di vista del singolo attore è quello di convivere con il tempo quantitativo senza 'ammalarsi di tempo', cercando cioè di neutralizzare le sue espressioni e conseguenze più alienanti e negative dal punto di vista della qualità della vita»¹¹.

Il secondo punto che il nostro autore pone all'interno di una prospettiva umanistica del tempo è in connessione diretta con il precedente. Esso consiste nella valorizzazione, all'interno della individualità dell'attore, delle virtualità che l'attuale concezione ed organizzazione sociale del tempo porta con sé. In altre parole l'autore indica la necessità di considerare il proprio tempo, pur nella sua prospettiva quantitativa, come una risorsa, una opportunità che è possibile gestire ai fini di un aumento delle possibilità di vita di ogni individuo.

Dice l'autore:

«Se si ammette e si accetta che non si tratta tanto di affrancarsi dal tempo quantitativo quanto di governarlo, il punto cruciale consiste allora nello sforzo di ciascun attore di esercitare delle opzioni riguardo alla durata, all'articolazione, all'intreccio e alla successione dei propri tempi, come il tempo di lavoro, il tempo di formazione, il tempo della famiglia, il tempo libero in senso stretto: l'obiettivo-limite e ideale è quello di pervenire ad una autogestione del proprio tempo di vita complessivo, all'interno del sistema di vincoli esistente»¹².

Siamo al terzo dei punti che percorrono l'itinerario che dovrebbe portare ad una umanizzazione del tempo. Arriviamo con esso alla messa in campo della concezione qualitativa del tempo, che dovrebbe essere posta accanto a quella quantitativa di cui l'autore ha precedentemente accennato.

Per l'autore si tratta infatti di:

“mettere insieme e di far convivere tempo quantitativo e tempo qualitativo, vale a dire il tempo come scansione indefinita di unità di tempo misurate in termini sempre più precisi e il tempo come succedersi di esperienze di vita e di azioni qualificate.

Si tratta perciò di rivalutare elementi di una prospettiva e rappresentazione qualitativa sul tempo e di indicare l'importanza che per ciascun soggetto riveste lo sforzo di ritagliarsi delle nicchie qualitative di fruizione temporale”¹³.

**Far convivere
qualità
e quantità
del tempo**

Questo itinerario di fruizione qualitativa del tempo, che il nostro autore propone con equilibrio e concretezza, necessita di essere vissuto e sperimentato all'interno della nostra vita; inerisce infatti i nostri atti di vita a livello sia delle modalità con cui le nostre azioni vengono compiute, sia a livello delle scelte che l'individuo può compiere, sia, ed è l'elemento che più ci interessa, a livello dell'utilizzo dei mezzi di comunicazione utilizzati non solo per “comunicare” ma anche e soprattutto per sperimentare esperienze di vita e quindi molteplici percezioni di sé all'interno di una comunità condivisa.

In particolar modo l'utilizzo delle chat line può rappresentare uno strumento importante all'interno del quale riuscire a vivere questo percorso di crescita personale e sociale.

Attraverso questo percorso, all'uomo moderno, necessariamente ancorato ad una concezione quantitativa del tempo, viene data la possibili-

tà di vivere un atto della comunicazione capace di farlo diventare “padrone” del proprio tempo; questo attraverso la percezione del “tempo della comunicazione”, non come un tempo necessario per trasferire dei dati da una sorgente ad un destinatario, ma come un “tempo dell’esperienza condivisa” e, grazie ad essa, un tempo della “costruzione del sé” individuale e sociale. Atto comunicativo capace di “umanizzare l’uomo”, rendendolo capace di “gustare” il proprio tempo e di gestirlo con responsabilità nei confronti della comunità con la quale e nella quale interagisce.

Una comunicazione capace di “umanizzare”

b) L’esserci e l’appropriarsi del “proprio” discorso.

Tra i *guadagni* che possiamo ritrovare all’interno delle dinamiche antropologiche della chat, in riferimento a quanto analizzato nei precedenti capitoli, possiamo individuare la capacità, intrinseca a questo strumento, di creare uno spazio ed un tempo della comunicazione all’interno del quale l’utente si individui.

All’interno di questo ambiente comunicativo, l’utente della chat realizza in qualche modo il proprio desiderio di “essere”. Sia che intendiamo questo desiderio nel senso di presentarsi “nella comunicazione” come ente partecipante ed attivo (“*esserci*”), sia che lo intendiamo come un “*essere in*”, ovvero nella sua dimensione di rapporto con una comunità, sia, ancora, che lo consideriamo nella sua dimensione “funzionale”, ovvero un “*essere per*”, il porsi dell’utente all’interno della chat esprime la necessità dell’uomo di ritrovarsi “nella comunicazione”, ed, in essa, di essere individuato; in ultima analisi, di trovare nell’arena comunicativa un luogo che dia esistenza a sé e alla propria individualità.

Collegato a questa dimensione ritroviamo un *secondo guadagno*, questa volta in riferimento alla dinamica narrativa che si realizza nella comunicazione stessa. All’interno della chat line l’utente realizza una scrittura di tipo narrativo. Abbiamo visto precedentemente come la conformazione stessa della chat determini, attraverso l’alternanza di frasi scritte dai vari utenti, l’utilizzo di un linguaggio che prosegue secondo uno stile tipico della narrazione.

La scrittura verbalizzata della chat

Le frasi che vengono digitalizzate dagli utenti della chat sono poi redatte attraverso un particolare stile discorsivo individuabile come “scrittura verbalizzata”¹⁴; anche questo elemento fa sì che il genere letterario principale della chat sia quello della narrazione.

Una narrazione che, all’interno delle dinamiche comunicative della chat, diventa “biografia”, ovvero non semplice racconto di avvenimen-

ti ma *espressione e costruzione del sé*.

Ci teniamo a precisare come la narrazione di sé non debba avvenire necessariamente attraverso il racconto di fatti inerenti la vita personale o la propria sfera privata; essa si realizza, in qualche modo, per il semplice fatto di comunicare, ovvero attraverso le dinamiche relazionali che si instaurano nella comunicazione. Attraverso la condivisione del proprio “discorso”, gli utenti “creano” comunione tra loro, non già semplicemente raccontando “delle cose” (spesso futili), bensì condividendo una “biografia”, nel senso di una vita raccontata, scritta e, in chat, condivisa.

Quello che avviene all'interno della chat è la realizzazione di un progetto di costruzione del sé e delle nuove forme di interazione sociale grazie alle quali l'individuo si colloca e si rende disponibile alla comunicazione. Si tratta di un percorso teorico che tende a definire il sé non come una entità di tipo fisico, ma come un progetto simbolico riflessivo alla cui costruzione il soggetto partecipa attivamente; la costruzione avviene attraverso il reperimento di materiali simbolici che vengono attinti dall'ambiente comunicativo del quale si fa parte e incorporati in questo “progetto su di sé”, i quali vengono inseriti all'interno di un racconto “autobiografico” sottoposto ad una continua revisione e ricerca di coerenza.

**Gli utenti
“creano”
comunione
tra loro**

Attraverso una sorta di “narrazione” ininterrotta, viene perpetuata l'unità della consapevolezza del sé all'interno di questo processo di autoformazione.

Come scrive Thompson:

«E' una narrazione che la maggioranza delle persone modificherà nel tempo, utilizzando nuovi materiali simbolici, vivendo nuove esperienze e ridefinendo la propria identità nel corso del suo percorso esistenziale. Raccontare a se stessi o ad altri chi si è significa ripetere la storia – che l'atto stesso di raccontare modifica continuamente – di come si è giunti dove si è, e dove si stia andando»¹⁵.

La narrazione così intesa, attraverso le dinamiche e le potenzialità che in di essa si realizzano, riesce a dare alla interazione mediata dai computer, ed in particolar modo allo strumento della chat line, una grande carica liberatoria, in riferimento al grado di interazione e di comunicazione degli utenti.

Essa si esprime:

«non tanto nella riduzione dei condizionamenti quanto nell'accresciuta capacità di manipolare contenuti e processi simbolici, all'attitudine ad immaginare tanti possibili futuri per i propri percorsi individuali, nell'imparare a gestire le narrazioni come processi autocostitutivi di identità, nella disponibilità a mettersi in gioco ed a investire più o meno consapevolmente in aspetti inediti della propria personalità. In sintesi: in una accresciuta attenzione alla costruzione autonoma del sé come principio di organizzazione dell'esperienza e delle pratiche sociali»¹⁶.

Ovviamente tutto ciò senza dimenticare che questa dinamica di costruzione del sé assume una dimensione di autonomia, ma non già in opposizione al luogo sociale nel quale essa avviene.

Le pratiche sociali alle quali si faceva riferimento rimangono sempre la cornice all'interno della quale si realizza questa dinamica di narrazione; solo all'interno di questa dimensione sociale in effetti queste dinamiche narrative riescono a diventare utili alla costruzione del sé, che, in ultima analisi, necessita sempre dell'"altro-da-sé" per potersi compiutamente realizzare.

c) La libertà nella comunicazione e la responsabilità linguistica

In questa prospettiva biografico-relazionale, attraverso la quale abbiamo sottolineato alcuni dei guadagni teorico-pratici delle chat line, si realizza quella che può essere chiamata "responsabilità linguistica".

Con questo termine indichiamo una particolare situazione psicologica nella quale si viene a trovare l'utente all'interno della chat. Chi si inoltra all'interno di una room e vive la dinamica biografico-relazionale nella comunicazione con gli altri utenti, si trova ad essere responsabilizzato nei confronti di ciò che scrive e del modo con cui lo esprime. Attraverso la scrittura e gli espedienti linguistici tipici delle chat, l'utente deve, onde evitare di annullare la comunicazione ed essere, di conseguenza, isolato dalla stessa e dalla comunità che la realizza, mantenere "alto" il flusso comunicativo; egli si trova nei confronti di esso e delle dinamiche comunicative che vi si realizzano, in qualche modo responsabile. Attraverso una mancata responsabilità nei confronti del "flusso" della comunicazione, l'utente rischierebbe così non solo di non riuscire a comunicare contenuti e relazioni interpersonali ma – e questa forse sarebbe la conseguenza più grave – di essere isolato dalla comunità che nella comunicazione si realizza e si esprime, ritrovandosi così escluso, e, in ultima analisi, "cancellato" dalla comunicazione. Questa dimensione della responsabilità è collegata anche al fenomeno

**Libertà di
comunicare e
responsabilità
linguistica**

chiamato “concentrazione comunicativa”; la comunicazione della chat avviene in un tempo “sintetico”, “concentrato”, del quale si percepisce la dimensione qualitativa. La gestione positiva di questo tempo, così importante per la comunicazione, determina una carica valoriale aggiuntiva rispetto ai contenuti, a volte effimeri, che vengono trasmessi nella chat.

Il tempo della chat, diventa così un tempo qualitativamente rilevante, e nei confronti di esso si determinano gli stessi meccanismi di responsabilità precedentemente indicati in relazione alla dinamica biografico-relazionale della comunicazione.

Questo potenziale comunicativo che si manifesta nella responsabilità linguistica, trova stretta relazione con un altro elemento della comunicazione: la *libertà*. Anzi, si potrebbe dire, che proprio grazie alla libertà riesce a sussistere la responsabilità e quindi una “reale” comunicazione.

Se ripensiamo ad alcune delle coordinate interpretative proposte precedentemente possiamo individuare alcuni fattori determinanti ai fini della comunicazione libera all'interno della chat.

Intanto potremmo dire che la comunicazione nella chat non avviene “per caso” ma si deve volontariamente attivare. Per iniziare una comunicazione occorre infatti accendere il proprio PC, collegarsi con il proprio modem ad Internet, avviare il software che permette la comunicazione con la chat, scegliere il proprio nickname, ed infine “entrare” in una room. Molti atti che necessitano indiscutibilmente di una volontà consciamente intenzionata a comunicare.

Una volta attivata la comunicazione in chat, l'utente dispone poi di una serie di scelte comportamentali, relativamente “disinibite” facilitate dalla non presenza fisica; questi atti, come precedentemente accennato, risultano utili all'utente per gestire la comunicazione; pur essendo portatori di atteggiamenti comunicativi molto significativi, essi rimangono atti liberi, attraverso i quali poter, con maggior disinvoltura di quanto non si possa fare in una comunicazione di altro tipo (telefonica, face to face), interrompere la comunicazione.

Oltre alla possibilità estrema di interrompere la comunicazione, dobbiamo considerare tutte quelle particolarità lessicali, linguistiche e formali proprie del linguaggio che viene utilizzato nella chat, le quali permettono di creare una comunicazione molto informale, spesso contenente comportamenti che altrove verrebbero considerati fuori luogo. L'informalità del linguaggio permette ad esso di essere molto diretto e,

**Il nesso
tra libertà e
responsabilità**

Il patto comunicativo tra gli utenti

in definitiva, di poter esprimere con maggiore libertà il proprio pensiero rispetto a un ambiente fisicamente condiviso. Naturalmente noi sappiamo che ogni ambiente che sia comunicativo stabilisce tra i comunicatori una sorta di “patto comunicativo”, per rispettare il quale occorre mantenere aperto il flusso della comunicazione attraverso comportamenti che non siano, in ultima analisi, lesivi dell’altra persona. Questo patto viene stabilito, il più delle volte inconsciamente e viene a trovarsi, per utilizzare le indicazioni ed il linguaggio proposti da Goffman¹⁷, a livello del “retroscena”. A livello intenzionale (o della “scena”) esso, all’interno della chat, può essere continuamente “messo in tensione” attraverso atteggiamenti comunicativi molto liberi, con i quali esprimere idee diverse o contrarie rispetto a quelle degli altri utenti, oppure manifestare le proprie idee in modo molto diretto e schietto.

Questi atteggiamenti di “gestione libera della comunicazione” richiamano costantemente l’elemento primario della responsabilità; al fine di mantenere il “patto comunicativo” e fare sì che il flusso della comunicazione non si interrompa causando l’isolamento dell’utente, è infatti necessario modulare continuamente, all’interno della comunicazione, l’elemento della libertà e quello della responsabilità.

CONCLUSIONE

Chat line: un guadagno per la comunicazione?

Al termine di questo nostro breve saggio, possiamo giungere ad alcune personali conclusioni, in particolar modo nella individuazione di specifici guadagni teorici.

Primo fra questi è l’individuazione di un “testo” quale oggetto concreto della comunicazione che avviene in una chat line; esso è costituito, come del resto anche tutti gli altri testi, da un insieme di segni, che procedono in relazione l’uno all’altro all’interno di un flusso comunicativo. Questo “processo semiotico” viene a realizzarsi all’interno in un determinato ambiente spazio-temporale, e ha, a sua volta, non solo

diversi soggetti ma anche vari e differenti oggetti.

La comunicazione in chat, costituita dal flusso diacronico e sincronico della conversazione, si realizza poi attraverso un “strumento” concreto che si concretizza nella creazione di uno specifico “testo”; la nostra elaborazione ha individuato, in riferimento allo strumento chat, come il mezzo stesso determini una serie di comportamenti; detti comportamenti sono a loro volta atti a permettere la comunicazione attraverso il “mezzo”. Tra mezzo e comportamenti si stabilisce così una relazione che fa, delle due realtà, una cosa sola, portando alla creazione non solo di una “nuova lingua” ma di un nuovo, vero e proprio, “stile comunicativo”. All’interno di questo stile comunicativo i segni che sono utilizzati dagli utenti non vengono sfruttati per comunicare dei contenuti in modo asettico, ma sono utili per realizzare pienamente la comunicazione in chat, come condivisione vitale di segni e messaggi.

**Condivisione
vitale
di segni
e messaggi**

In riferimento alle dinamiche comunicative che si realizzano in chat, l’universo dei segni che le compongono, nonostante una immediata impressione di “caos”, non determina la destrutturazione totale dell’ambiente o l’annullamento del contesto sociale; in chat, al contrario, si concretizza un ambiente organizzato attorno ad una sorta di struttura sociale gerarchica, ad un ristretto (ma reale) numero di regole di comportamento, attorno a codici linguistici che, infine, rendono possibile la comunicazione, fruibili i suoi contenuti, percepibili le sue relazioni.

Il guadagno teorico così individuato postula la possibilità di accostarsi al mondo della chat, come ad un ambiente rilevante, non solo dal punto di vista personale ma anche, e soprattutto, da quello sociale delle relazioni interpersonali.

E’ a livello interpersonale, infatti, che lo spazio della chat si costruisce cooperativamente come “luogo comunicativo”. La cooperazione tra gli utenti si realizza sia a livello delle “interfacce” che permettono la comunicazione, sia a livello dei contesti all’interno dei quali la comunicazione avviene. Questi due concetti vengono, se si può dire, “rinegoziati” in modo cooperativo tra i soggetti della comunicazione.

**Il tempo
come luogo
della possibile
comunicazione**

Lo stesso meccanismo di “costruzione cooperativa” avviene per quanto riguarda la dimensione del “tempo comunicativo”. In chat, infatti, gli utenti si trovano ad “abitare” un tempo comune che permette loro di comunicare. Il tempo diventa così, esso stesso, “luogo” della possibilità comunicativa.

Questa considerazione ci fa giungere alla conclusione che nella comunicazione delle chat line il tempo riesce ad assumere, nella sua percezione individuale, una valenza “significativa” e, quindi, qualitativa-

mente rilevante.

Se poi consideriamo il fenomeno della “concentrazione comunicativa” come possibilità “qualitativa” del tempo della chat, dobbiamo giungere alla conclusione che, il tempo così vissuto, porta con sé una grande responsabilità nei confronti della persona con cui si comunica. Il tempo in chat può così essere percepito non solo come “qualcosa” che ha valore ma come vera e propria “esperienza valoriale”.

All’interno del nostro elaborato abbiamo visto come la chat line si configuri non come semplice strumento ma come “luogo”. Questo luogo non rappresenta semplicemente uno “spazio” o un “tempo”, un contenitore, all’interno del quale è possibile comunicare; al contrario esso è “luogo dell’esperienza”; spazio e tempo non rimangono così semplici coordinate all’interno delle quali si colloca la comunicazione, ma vere e proprie “dimensioni esperienziali”; questo “luogo dell’esperienza” si realizza attraverso un “dialogo” che diventa “narrazione di sé”. Attraverso questa dinamica narrativa e dialogica, l’incontro tra gli utenti delle chat, si configura come una “esperienza di comunicazione e di comunione”.

**L’esperienza
valoriale
del tempo
in chat**

La dinamica del racconto, così come è stata evidenziata dal nostro elaborato, determina la manifestazione delle persone all’interno della chat; nello stesso tempo però, in virtù delle sue specifiche dimensioni relazionali, essa si realizza nell’incontro con l’altro.

In particolar modo in riferimento alla dimensione del tempo comunicativo, l’esperienza di comunicazione e di comunione che avviene in chat permette all’utente di vivere il “tempo della comunicazione”, non come un tempo necessario per trasferire dei dati da una sorgente ad un destinatario, ma come un “tempo dell’esperienza condivisa” e, grazie ad essa, un tempo della “costruzione del sé” individuale e sociale. La chat può diventare così strumento-ambiente comunicativo capace di “umanizzare l’uomo”, rendendolo capace di “gustare” il proprio tempo e di gestirlo con responsabilità nei confronti della comunità con la quale e nella quale interagisce.

L’esperienza della comunicazione e della comunione, così vissuta dagli utenti, diventa sostanzialmente, il “grande valore” della comunicazione in chat; allo stesso tempo essa assume la categoria di “elemento interpretativo” all’interno del quale realizzare, dal punto di vista “teorico-pratico” una utile “teoria della prassi” riferita alle chat line. Grazie ad essa ci si potrà disporre ad una analisi di queste, dal punto di vista pedagogico e relazionale, sicuramente utile e fruttuosa.

NOTE

¹ Questo articolo contiene parte della Tesi di Licenza in Teologia Pastorale della Comunicazione Sociale, discussa presso la Pontificia Università Lateranense (Roma).

² Per una visione complessiva delle statistiche qui riportate rimandiamo al seguente link: www.gandalf.it/dati/ ove sono presenti statistiche aggiornate non solo della situazione italiana ma anche di quella europea e americana.

³ Riguardo a Internet e le sue problematiche generali, numerosa è la bibliografia che potremmo proporre. In particolare segnaliamo per una introduzione al mondo di Internet: N. NEGROPONTE, *Essere digitali*, Sperling & Kupfer, Milano, 1995; L. FLORIDI, *Internet, Il saggiaiore*, Milano, 1997; per una bibliografia italiana su Internet, rimandiamo per il momento al testo di E. KROL, *Internet*, Jackson, 1994 oppure un'ulteriore, aggiornata bibliografia in lingua italiana, è quella presente in R. RIDI, *Internet in biblioteca*, Bibliografica, Milano, 1996; per quanto riguarda i termini tecnici che vengono utilizzati in questo elaborato, nonché ad una più aggiornata bibliografia, rimandiamo al glossario contenuto in: F. PASQUALI, *I nuovi media, Tecnologie e discorsi sociali*, Carocci, Roma 2003.

⁴ Numerosi sono i testi nei quali vengono definite e descritte le chat line; ne indichiamo alcuni: S. BISI, *I giovani e Internet*, Franco Angeli, Milano, 2003; F. METITIERI, *Comunicazione personale e collaborazione in rete*, Franco Angeli, Milano, 2003; AA.VV. (a cura di Mario De Benedittis), *Comunità in rete*, Franco Angeli, Milano, 2003; A. ROVERSI, *Chat line*, Il Mulino, Bologna, 2001; L. PEDRONE, M. TROIANO, *Chat – Incontri e scontri dell'anima*, Editori Riuniti, 2001; F. METITIERI, G. MANERA, *Dalla email alla chat multimediale*, Franco Angeli, Milano, 2000; F. METITIERI, G. MANERA, *Incontri virtuali*, Apogeo, 1997; S. TURKLE, *La vita sullo schermo*, Apogeo 1997.

⁵ Cfr. S. LANZA, *Introduzione alla teologia pastorale*, Queriniana, Brescia, 1989, p. 156ss.

⁶ M. MCLUHAN, *Gli strumenti del comunicare*. Net., Milano, 2002, pp. 15-30; M. DEFLEUR e S. J. BALL-ROKEACH, *Teorie delle comunicazioni di massa*, Il Mulino, Bologna 1995.

⁷ Per una presentazione della prospettiva della teoria della prassi e, in particolar modo, per il superamento della dicotomia tra prassi e teoria e della concezione prettamente "attuativa" della prassi in relazione alla teoria, cfr. S. LANZA, *Introduzione alla teologia pastorale*, o.c.;

⁸ J. MEYROWITZ, *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1995.

⁹ "La carica liberatoria dell'esperienza mediata si esprime non tanto nella riduzione dei condizionamenti – di tipo materiale, culturale e ideologico – quanto nell'accresciuta capacità di manipolare contenuti e processi simbolici, nell'attitudine a immaginare tanti possibili futuri per i propri percorsi individuali, nell'imparare a gestire le narrazioni come processi auto-costitutivi di identità, nella disponibilità a mettersi in gioco e a investire più o meno consapevolmente in aspetti inediti della propria personalità. In sintesi: in una accresciuta attenzione alla costruzione autonoma del sé come principio di organizzazione dell'esperienza e delle pratiche sociali. In questo percorso le individualità si scoprono più sole e con limitati ancoraggi ai contesti sociali e relazioni di tipo tradizionale. E proprio su questo si fonda la straordinaria disponibilità a impiegare le tecnologie della comunicazione per costruire e ricostruire una trama di relazioni significative anche se decisamente più effimere rispetto ai legami di tipo familiare o di ruolo, perché legate alla momentanea attualizzazione di eventi comunicativi. come inviare un post in un forum o un SMS su un telefono cellulare. Ma questa significatività trova un ancoraggio forte nella possibilità di essere iscritta nel pro-

getto riflessivo del sé: tanti piccoli frammenti che vengono costituiti come episodi significativi dell'ininterrotto processo di autodescrizione e autoformazione della propria individualità". Cfr. A. MARINELLI, *Connessioni*, o.c., p. 207.

¹⁰ Cfr. G. GASPARINI, *Tempo, cultura e società*, o.c., p. 114.

¹¹ Cfr. G. GASPARINI, *Tempo, cultura e società*, o.c., pp. 115-116.

¹² Cfr. G. GASPARINI, *Tempo, cultura e società*, o.c., p. 116.

¹³ Cfr. G. GASPARINI, *Tempo, cultura e società*, o.c., pp. 117-118.

¹⁴ Lo strumento chat ed il testo che in esso si produce, è strettamente connesso all'utilizzo di un linguaggio di tipo scritto; la chat è un testo che appare scritto sul monitor di un Computer, che viene creato digitando sulla tastiera e quindi producendo una serie di stringhe di caratteri grafici. Contemporaneamente però il flusso comunicativo che si viene a creare, essendo la comunicazione sincrona e in compresenza, assume i caratteri dell'immediatezza tipici della forma comunicativa verbale "face to face"; questa forma di comunicazione determina lo "stile" proprio della chat ovvero una vera e propria scrittura verbalizzata o, meglio potremmo dire, una verbalizzazione scritta.

¹⁵ J.B. THOMPSON, *Mezzi di comunicazione e modernità*, Il Mulino, Bologna, 1998; Circa la funzione delle narrazioni e dei racconti autobiografici M. LIVOLSI, *Manuale di sociologia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 116ss.; G. DI FRAIA, *Storie Confuse. Pensiero narrativo, sociologia e media*, Franco Angeli, Milano 2004; e in rapporto alla costituzione intersoggettiva della socialità, P. JEDLOWSKI, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

¹⁶ Cfr. A. MARINELLI, *Connessioni*, o.c., p. 206ss.

¹⁷ Cfr. E. GOFFMAN, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969; E. GOFFMAN, *Modelli di interazione*, Il Mulino, Bologna, 1971.

Televisione e postmodernità

Giovanni Baggio e Marcello Soprani

Premessa

Ci siamo proposti di rintracciare sinteticamente i tratti salienti della postmodernità, termine che identifica questo nostro periodo storico segnato anche dal pensiero di alcuni filosofi che meglio di altri hanno interpretato le tensioni e gli elementi decisivi del presente. Alcuni autori ci aiutano ad attraversare con profitto questa postmodernità, letta attraverso gli scritti di Lyotard, autore tra l'altro del volume *La crisi postmoderna*¹ ed Habermas, autore de *Il discorso filosofico della postmodernità*². Cercheremo di dare innanzitutto il connotato fondamentale di questa che viene definita comunemente come epoca di crisi, di rottura di equilibri e di fondamenti. Cercheremo infine di considerare come la televisione, nella sua stessa evoluzione storica e nella sua attuale concezione, tenda a sottolineare alcuni tratti che caratterizzano la crisi postmoderna.

I tratti salienti della crisi postmoderna

Traendo spunto da un lavoro pregevole del Prof. Vaccarini della Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, abbiamo ritenuto utile contenere questa esposizione entro i limiti di una rassegna che sia capa-

ce di rendere note le evidenze problematiche di ciò che attraversa l'occidente europeo a partire dagli anni Ottanta ed anticipata negli anni Settanta e per certi versi rilanciata dopo l'undici settembre, negli USA.

**Significato
del termine
"crisi"**

Vorremmo innanzitutto, ed anche un poco pregiudizialmente, sottolineare il peso ed il senso di un termine come CRISI. La κρισις infatti è un termine che attinge al patrimonio semantico che ha radici greche e indica quella incrinatura decisa ed irreversibile che attraversa un piano. Non una semplice fenditura o fessura di per sé riparabile, ma avvenimento del tutto irreparabile e a nulla irriducibile. La cultura cristiana ha poi rivestito di significato ulteriore questo termine per sé già forte e pregnante, nella intenzione di indicare quale potenziale nuovo e positivo si celi dentro una crisi, anche profonda, e quindi dolorosa e carica di fatiche ed imprevedibilità.

Una crisi infatti, se da una parte sembra sconnettere ciò che sembrava stabilmente e definitivamente conquistato, dall'altro apre orizzonti insperati, letteralmente inauditi e invisibili prima di quell'evento anche drammatico che è il crollo di un sistema precedente. Certo l'operazione non è ineluttabile e non si compie sempre da sé. Tant'è: ciò che mi importa qui sottolineare è che krisis non indica un capolinea, una disfatta senza appello, quanto piuttosto il venir meno, la sparizione di qualcosa che insieme contiene l'annuncio del domani.

**In crisi
l'assunto
fondamentale
della
modernità**

Il termine Postmoderno indica, in linea con quanto sopra descritto, il tramonto della modernità, di quell'insieme di certezze che costituivano il risultato ed il presupposto dell'epoca segnata fortemente dalla positività scientifica. La modernità entra in crisi, insieme con il suo canto, soprattutto perché, per varie ragioni è entrato in crisi l'assunto fondamentale della modernità, quella fiducia senza limiti nella scienza e nella tecnica, esaltato nel corso dell'Ottocento con quelle Esposizioni che hanno testimonianze in tutte le più importanti città d'Europa, fino a quella, simbolo per tutte, di Parigi, che ci ha lasciato la Tour Eiffel³. Le tragiche esperienze della Prima Grande Guerra e di quella che molti storici ormai considerano la sua continuazione, la Seconda Guerra mondiale, gli orrori dello sterminio scientifico e tecnologicamente esatto nei diversi campi nazisti e stalinisti, lo scempio della bomba atomica, il progressivo stemperarsi e poi scomparire delle ideologie radicali, la nuova coscienza ecologica dominata anche da tratti e presagi apocalittici, il senso di frustrazione e di impotenza dinnanzi alle stragi quotidiane per fame e sete, l'avvento di nuove e globali infezioni come

l'AIDS, la SARS, l'influenza AVIARIA, l'attacco al cuore tecnocratico dell'economia occidentale da parte del terrorismo di radice islamica, l'affermarsi di una questione etica anche per la scienza⁴... tutto questo e molto ancora ha innestato una serie di reazioni a catena che perdurano tutt'oggi, alla luce anche dello spaventoso maremoto che ha colpito tutto il Sud Est Asiatico⁵.

Ciò che pare essenzialmente essere entrato in crisi è il percorso teorico, tipico dell'ottimismo scienziata a cavallo tra l'Otto ed il Novecento, secondo il quale la Scienza è in grado di migliorare la vita attraverso la Tecnologia da essa derivante, producendo così un Progresso infinito, certo e disponibile per tutti.

**Il crollo
delle certezze
scientifiche e
tecnologiche**

Provando a penetrare questa krisis per leggerne alcuni tratti salienti, pare necessario iniziare dal venir meno di valori comuni, ed in definitiva l'evanescenza degli orientamenti di valore assoluto. Il crollo delle certezze scientifico-tecnologiche ha lasciato l'uomo orfano di riferimenti e di certezze valoriali, segno evidente della povertà interiore. Scriveva Francois Sagan:

Chi ci ha chiamati alla vita è come se ci avesse invitati a passare il week-end in una casa piena di trabocchetti...in cui invano cercheremo il padrone, Dio o non importa chi altri. Non c'è nessuno. Un week-end, sì, e niente più. Come si può pretendere che abbiamo il tempo di comprenderci, di amarci, di conoscerci? Niente, te ne rendi conto? Un giorno non ci sarà più niente. L'oscurità. L'assenza. La morte⁶.

Sulla stesa lunghezza d'onda il famoso testo di Nietzsche che annuncia il crollo di ogni riferimento etico

'è tutto un eterno precipitare, all'indietro, di fianco, in avanti, da tutti i lati. Esiste ancora un alto e un basso? Non stiamo forse vagando come attraverso un infinito nulla? Non sèguita a venire notte, sempre più notte?''⁷.

L'apparato e la corazza esteriore che la scienza pareva garantire con la sua tecnologia, hanno in realtà, non solo mostrato il loro inganno, ma anche reso sterile la vita spirituale degli uomini, incapaci di memorie interiori. Questa fiducia nei mezzi oltre l'umano (il tecnologico appunto) hanno fatto dimenticare quali tesori nasconda il cuore dell'uomo, la sua anima ed hanno fortemente indebolito le persone, incapaci di nutrire e poi di attingere a queste solide e personali profondità.

Il progressivo e vistoso indebolimento delle tradizionali agenzie educa-

tive quali la Famiglia e la Scuola, cioè di quelle istituzioni che avrebbero il compito di riflettere criticamente e di trasmettere i Valori di una cultura e dunque la sua identità, ha di fatto solo ingigantito un fenomeno già in corso.

Un sociologo americano, Allan Bloom ha scritto:

In famiglia le persone mangiano insieme, giocano insieme, viaggiano insieme, ma non pensano insieme. Quasi nessuna famiglia ha una vita intellettuale di qualche tipo, tanto meno è capace di permeare i vitali interessi dell'esistenza"⁸

Il venir meno dei valori e il crollo della civiltà

Questo venir meno dei Valori, questa crisi ed assenza della dimensione interiore e profonda, ha provocato uno smarrimento dei riferimenti comuni ed essenziali perché si costituisca una civiltà ed una storia di popolo e c'è chi, come la scrittrice Oriana Fallaci vede in questo il preciso motivo del crollo della nostra civiltà. Il fenomeno ha causato quello che viene definito dai sociologi degrado esistenziale, sintomo che, se coinvolge tutti, di certo colpisce in modo del tutto particolare e radicale le nuove generazioni. Proprio in riferimento a loro, due illustri studiosi di problematiche giovanili, Peter e Brigitte Berger, hanno scritto:

la riduzione della capacità di meravigliarsi, di entusiasmarsi, di distinguere ciò che è decisivo da ciò che è solo sciocco, di appassionarsi intensamente per un ideale alto, questo generale atteggiamento di indifferenza e passività, la delinquenza giovanile, il consumo di alcool e droghe, la frenesia nella vita sessuale, il fascino dei culti esoterici e satanici. Ci sembra plausibile imputare l'aumento di tutti questi fenomeni tra i giovani alla condizione di anomia che è loro imposta dalla nostra società."⁹

Recentemente uno studente ci ha freddato con questa ripicca: voi ci parlate di identità e di radici. Sappiate che noi non abbiamo radici e nemmeno terra.

Anche per questo è parsa, e non solo a noi, una operazione suicida, il silenzio sulle radici culturali che connotano e danno spessore a quell'Europa che non voglia solo essere una espressione geopolitica. Radici non solo cristiane, ma anche, senza dubbio, greche e giudaiche¹⁰. Anche questa scelta dei 'patrigni' dell'Europa postmoderna contribuisce a quella sensazione di vuoto di valori in cui si perdono molte vite giovanili ed adolescenziali, facili prede di qualunque cosa che possa

riempire quell'assenza. Insopportabile vivere senza sapere perché e per chi, ma anche per cosa. Sintomatiche le confessioni degli adolescenti coinvolti in atti di crimini anche gravi: "l'abbiamo fatto per riempire il tempo" hanno confessato molti lanciatori di sassi dai cavalcavia! Così come altri giovani delinquenti sentono l'insana necessità di dare corso ai loro progetti perché occorre strappare un poco di gusto, provare sensazioni forti che diano sapore e vigore alle giornate scialbe e senza valore di cui sono stanchi".

Spesso ci è capitato di commentare coi i nostri studenti le stragi del sabato sera. L'idea dominante è comunque quella di vivere quella serata all'insegna dello stordimento, poiché si tratta dell'uscita dal tunnel monotono e repellente della vita normale. Già, la vita normale non ha alcun interesse! Lo sballo del sabato sera, questo evento unico che si sta celebrando, pare ai loro occhi un valido motivo anche per perderla vita e comunque per giocarsela fino in fondo e da ogni parte.

Vite fuori posto, come quella dei nostri giovanissimi studenti morti lo scorso settembre 2004 mentre sul loro scooter viaggiavano 'a fari spenti nella notte...'. Sempre fuori posto tra i compagni, a scuola, in famiglia. Fuori posto anche quel triste pomeriggio, deposti immobili davanti all'altare.

Abbandonati a loro stessi, è ovvio che tutti ed in modo particolare i giovani, abbiamo una percezione della esistenza permeata da un individualismo radicale che ha scardinato profondamente ciò che la modernità aveva integrato: la sfera pubblica e quella privata. Questo scardinamento ha prodotto una valorizzazione esclusiva della sfera privata ed individuale, che si fonda sul principio secondo cui l'IO è l'unico protagonista e si muove sulla scena sociale senza riconoscere limiti o regole di sorta, né di natura etica, né di natura sociale. Parafrasando Nietzsche si potrebbe dire che l'io segue il principio del suo piacere.

E' ovvio che questo individualismo radicale finisca per diventare del tutto impermeabile a qualsiasi altra considerazione ed in particolare al confronto con un bene che non sia soggettivamente ed emotivamente percepito. Vivere con la nostalgia del verme, cioè con la nostalgia di chi vive ripiegato tutto sulla sua pancia, sulle sue sensazioni, sulla emotività momentanea e parziale. Forse l'eccesso di razionalità ha denutrito la nostra anima fino al punto da riconoscere solo i nostri istinti?¹²

Forse sì. Di fatto in questa prospettiva non esiste alcun criterio oggettivamente riconosciuto per il discernimento del vero e del falso. Frutto paradossale se si pensa alla pretesa della ragione di 'illuminare la vita

**I disperati
tentativi
di colmare
il vuoto
esistenziale**

di tutti con una nuova oggettività'. Davvero l'immagine di Nietzsche qui appare in tutta la sua carica profetica: il folle uomo ha perduto ogni riferimento ed è diventato anche l'assassino di Dio supremo ed ultimo di questi riferimenti e per questo infine si domanda se esista ancora un davanti, un dietro, un sopra e un sotto. Tutto è piattamente coincidente con l'uguale, peggio con l'indifferente, il relativo¹³.

Ciascuno è come abbandonato a sé, alla sua opinione e questa costituisce la trincea dietro cui l'io percepisce il suo limite ma insieme l'unica possibilità rivendicata da un consenso sociale ridotto al ruolo di ratificatore e garante di ogni 'capriccio' individuale spacciato come diritto soggettivo inalienabile.

Afflitti da nuove ansie, incapaci di progettare il futuro

In questa solitudine di massa, nuove ansie si affacciano, tra le quali la paura di non farcela, di essere inadeguato al compito di vivere in una società troppo complessa, di non essere all'altezza per affrontare da soli i compiti di ogni giorno, di non essere abbastanza forti e pronti alla quotidiana battaglia con il resto del mondo.

Può essere che il successo dei telefonini, di questo cordone ombelicale invisibile e saldissimo sia dovuto proprio a questa paura di perdersi ma soprattutto di essere persi. Essere sempre connessi, sempre in contatto, sempre reperibili non nasconde forse la paura che la solitudine si impossessi di noi? Già la solitudine nel mondo delle telecomunicazioni!

Questa ansia, questo senso di pochezza, questa paura di non farcela, unita al timore di perdere qualche opportunità, accentuano la convinzione secondo la quale non valga la pena di costruirsi un progetto di vita. Il futuro è meglio lasciarlo nel limbo delle possibilità, senza troppi pensieri su di esso, senza fare troppi progetti. Il sociologo Franco Garelli ha così fotografato la situazione:

I giovani concentrano le loro energie nella difesa del loro ristretto orizzonte della vita quotidiana. Un'esistenza di così basso profilo si condanna alla passività: il giovane si rapporta alla società non in termini di trasformazione, ma di adattamento¹⁴.

Quante volte abbiamo discusso con i nostri studenti proprio su questo concetto: se non hai un progetto non sei tu che procedi nella tua vita, ma è la vita, gli eventi, la massa che ti conducono, anzi che ti spingono. La vita non è un lento e a volte tortuoso procedere verso un orizzonte, un sogno, una meta, ma un vagare privo di qualsiasi personale intenzionalità, un farsi portare dagli eventi, dalla casualità, dalle

emozioni più capaci di dare qualche impulso.

A Giovanni è capitato un giorno di 'sclerare', come dicono loro, perché entrando in una classe ha notato il calendario del mese. Ogni giorno trascorso era stato cancellato con una vistosa X, quasi a indicare che un altro giorno era terminato, finalmente!

Ma che vita è mai quella immaginata da questi studenti: una sorta di condanna che merita solo di essere scontata cancellandone i giorni man mano che passano?

Il ripiegarsi, diremmo quasi l'accartocciarsi delle loro giovani esistenza sul presente, l'assenza di riferimenti valoriali oggettivi, finisce per determinare una percezione del sé senza alcuna prospettiva, incerta, se non proprio inconsapevole del proprio ruolo, senza un centro e con la convinzione che nulla abbiano a che fare le scelte o le non scelte di oggi in relazione allo strutturarsi del loro domani. Vite vissute improvvisando ad ogni passo, sul filo di ciò che accade, con uno sguardo tra il rassegnato ed il fatalista, sempre in attesa della 'grande occasione', ma incapace della costruzione paziente del proprio vivere e del suo senso, connessi con tutti nel comune naufragio.

**L'assenza
di riferimenti
valoriali
oggettivi**

I contributi della TV alla crisi postmoderna

Vorremmo tentare ora di mostrare qualche contributo alla postmodernità che ha nella TV se non proprio una madre, certamente una consapevole balia. Cercheremo di fare questo innanzitutto evitando l'avvitamento attorno all'idea che la tv sia innocente di fronte a quanto descritto o, al contrario, che essa sia l'unica colpevole.

La tv, si dice, rappresenta ciò che accade, non causa ciò che accade. C'è qualcosa di vero in questa affermazione, ma c'è anche qualcosa di falso. La TV infatti non è una 'finestra sul mondo', cioè non è una sorta di web cam puntata sul mondo e sulla storia, ma sempre una telecamera indirizzata da una regia, finanziata da un editore, il programma televisivo è una ricostruzione effettuata da un giornalista, una storia raccontata e guidata da una sceneggiatura...c'è sempre un copione da seguire. Anche le partite di calcio ci raggiungono solo dopo essere passate dalla sala del regista che sceglie per noi le immagini che dobbiamo guardare per farci un'idea di ciò che sta accadendo in campo.

La televisione, hanno scritto in molti, è una 'industria culturale' che non si limita a fotografare l'evento, ma vi contribuisce non solo perché i creativi vi aggiungono o tolgono qualcosa, ma perché, più semplice-

**La TV non è
una finestra
sul mondo**

mente, essa è una voce attiva del panorama sociale e culturale del nostro villaggio globale capace di produrre effetti voluti. In fondo ogni comunicazione tende a questo: interagire per provocare reazioni.

Non bisogna dunque negare il ruolo detta televisione, bisogna semmai attenuare il suo ruolo, riconoscendo che essa non è sola protagonista sulla scena, anche se di una protagonista potente si tratta: l'industria culturale ha anche molte altre voci con cui è capace di catturare il nostro tempo e la nostra attenzione e magari...indirizzare i nostri pensieri e le nostre scelte.

Un esempio piuttosto evidente del ruolo della TV è quello relativo al venir meno dei valori assoluti in riferimento al bene, al giusto, al vero. Ogni volta che nei salotti televisivi, attorno ad un argomento di qualche rilievo, vengono posti sullo stesso piano, con pari credibilità ed attendibilità, la specialista e la ballerina, lo scrittore e la show girls, il politico e l'attore si corre il rischio del qualunquismo e del pensiero disordinato e disarticolato, si corre il rischio di dire cose prive di qualsiasi fondamento facendo leva sul credito che il personaggio televisivo, anche il più sgangherato, improbabile e rozzo, ottiene, per il solo fatto di essere in quel salotto televisivo.

Il venir meno dei valori assoluti di riferimento In quei prodotti della tv tutti hanno diritto di parola, ovviamente, tutti possono sostenere tutto ed il contrario di tutto, senza esibire particolari ragioni o ragionamenti, semplicemente affermando il proprio pensiero e la propria posizione sul tema in questione. Si annida in questa modalità di fare televisione il contributo al relativismo etico ed alla sconosciuta adesione a questa o a quella opinione nel nome del personaggio che se ne è fatto portabandiera, si annida cioè il contributo alla destrutturazione della capacità di riflessione, di considerazione, di pensiero razionale dello spettatore.

La giungla indifferenziata ed inqualificata dei pareri e delle opinioni depriva ciascuno della qualità delle ragioni e dei pensieri, della loro fondatezza e ragionevolezza ed insegna a vivere senza pensare, a scegliere senza capire e valutare, a parlare senza sapere. In questi salotti non si compie un vero dialogo, una sorta di ricerca: è semplicemente la rassegna, spesso sorda alle ragioni dell'altro, delle proprie individuali e consolidate posizioni che spesso altro non sono che l'esibizione del più azzardato. Questo finto dialogo non giunge a nessuna conclusione, poiché questo è il presupposto teorico da cui e su cui si costruiscono i talk show: tutti possono dire tutto, nessuno ha più ragioni di un altro, il

vero non esiste, il falso non esiste, tutto è relativo e tutto deve essere relativizzato. La conclusione non c'è perché è fondamentale che non ci sia. Certo una conclusione sarebbe possibile e forse auspicata, in casa degli spettatori. Ma l'abitudine al consumo privato dei programmi televisivi, ciascuno davanti al proprio video, rende impervio anche questo tentativo di superare l'impressione del momento con una riflessione familiare.

I finti dialoghi e l'assenza di conclusioni

Nella realtà televisiva non si tratta di una semplice non rappresentazione di valori.

Spesso gli autori televisivi si sono fatti carico di confezionare programmi nei quali assistiamo alla presentazione di non valori: quando il dibattito diviene l'occasione del grido dell'uno contro l'altro, del parlare uno sopra l'altro, quando la superficialità diviene esibizione compiaciuta della propria stupidità, quando la complessità delle analisi (così televisivamente noiosa) lascia il posto alla fiera dell'ovvio e del banale, quando si possono avere anche consistenti patrimoni con ...una telefonata, aprendo una scatola, rispondendo ad una domanda quasi vergognosa, quando poi il non essere capaci di far nulla, la pura esibizione del proprio corpo, quello perfetto naturalmente, è ragione televisiva sufficiente per imporci presenze davvero altrimenti improponibili...siamo in presenza di un progetto 'culturale' volto alla sottolineatura di quelle modalità sociali, di quei contenuti che esaltano la forza, l'esteriorità, l'appariscenza, il guadagno facile.

E non parliamo di volgarità, aggressività e violenza, amori ed amori, confusione dei generi e dei ruoli. Su questi temi l'intenzionalità diseducativa e rieducativa è a volte sfacciata, fondata sul superamento dei 'modelli tradizionali', quelli etichettati come cattolici, cioè demodé e scadenti.

L'intenzionalità diseducativa

La modalità di esistere, televisivamente parlando, sta nell'essere visibile, nell'essere pubblico. O sei pubblico o non esisti. Come resistere alla tentazione di farsi vedere? Magari solo per dire 'ITALIA UNO!'. Farsi vedere, mostrarsi in pubblico finisce per essere non solo la legge ferrea della vita dei personaggi tv, ma, per insana trasmigrazione di valori, anche della vita delle persone.

Apparire piuttosto che essere: ecco il nuovo valore, ecco la legge nuova che regola il rapporto con gli altri e con se stessi. L'individuo così si trova solo nella massa, meglio ha la sensazione di esistere solo se si trova nella massa, nella confusione di persone sconosciute con cui con-

dividere...nulla se non la sensazione di essere visti, di potersi esibire. Ecco allora il senso dell'enfasi telegiornalistica sui 'milioni di italiani in vacanza...milioni di autoveicoli sulle stesse autostrade...', perché qualcuno possa riconoscersi...c'ero anch'io!

**Le gravi
responsabilità
della TV**

E come non capire che questo produce effetti devastanti soprattutto nei preadolescenti ed adolescenti? Se ciò che vale sta fuori di me, sta nel mio apparire, perché curare la mia spiritualità, il mio pensiero, perché preoccuparmi del mio futuro? Forse anche a me capiterà una scatola con centinaia di migliaia di euro!

E di certo una tv che ha fatto dell'intrattenimento il segreto della sua esistenza, che ha fatto del divertimento frivolo e vuoto la sostanza del suo palinsesto, questa Tv per cui anche l'informazione diviene spettacolo, non è certo in grado di stimolare problematizzazioni di sorta, né sviluppi di pensiero, né cura della propria riuscita esistenziale.

NOTE

¹ Lyotard: La crisi postmoderna, Laterza, Bari 1979

² Habermas: Il discorso filosofico della posmodernità, Laterza, Bari 1987

³ Ma possiamo pensare alla Mole Antonelliana di Torino, alla Porta di Barcellona, al Castello di Budapest ecc.

⁴ Pensiamo in questa linea anche il successo dell'astensionismo all'ultimo referendum sulla procreazione assistita che ha così, più o meno consapevolmente, ribadito l'istanza etica che dubita della bontà di una scienza senza regole.

⁵ Curioso il fatto che qualche commentatore televisivo abbia scoperto in questa tragica circostanza che la vita condotta in Europa ha una riserva tecnologica sconosciuta in quei Paesi!

⁶ F. Sagan, Les merveilles nuages, Paris 1961 pag. 103

⁷ F. Nietzsche in La gaia scienza, dove il folle uomo si trova a constatare che 'è tutto un eterno precipitare, all'indietro, di fianco, in avanti, da tutti i lati. Esiste ancora un alto e un basso? Non stiamo forse vagando come attraverso un infinito nulla? Non seguita a venire notte, sempre più notte?'

⁸ A. Bloom: La chiusura della mente americana, Frassinelli

⁹ P. e B. Berger: In difesa della famiglia borghese, Il Mulino

¹⁰ Bellissimo, su questo tema il testo di G. Reale, Radici culturali e spirituali dell'Europa,

Raffaello Cortina Editore

¹¹ Anche il preoccupante fenomeno satanico con il suo carico di morte ha radici nel vuoto di senso e nel sentimento di smarrimento.

¹² A questo proposito v. le pagine 72 e 73 di S. Tamaro in Va dove ti porta il cuore ed. Baldini e Castoldi

¹³ Illuminanti le pagine dell'ultimo testo a quattro mani di M.Pera e Benedetto XVI

¹⁴ F. Garelli: La generazione della vita quotidiana, Il Mulino

¹⁵ A tal proposito potrà risultare utile la seguente breve bibliografia:

C.M. Martini, Parliamo di televisione in famiglia, Centro Ambrosiano, 1991;

G. Michelone – D. Viganò, Il Teleforum, Edizioni Paoline, 1994;

G. Michelone – D. Viganò, La televisione in famiglia, Edizioni Paoline, 1995;

K. Popper – J. Condry, Cattiva maestra televisione, Donzelli, 1995;

Coordinamento Lombardo per la Comunicazione Sociale, Massmedia protagonisti del 2000, Centro Ambrosiano, 1995;

Coordinamento Lombardo per la Comunicazione Sociale, Porte aperte alla comunicazione, Centro Ambrosiano, 1996;

G. Carminati – V. Cingoli, L'ospite e l'invasore, RAI – ERI, 1996

Pellai, Il bambino che addomesticò il televisore, Franco Angeli, 1996

M. L. Bionda – A. Bourlot – D. Viganò, I mondi della comunicazione, Centro Ambrosiano, 1997

E. Fazioli Biaggio, Bambini davanti alla TV, RED Edizioni, 1999

M. D'Alessio, Posso guardare la TV, Franco Angeli, 2003

¹⁶ Questo saggio è tratto da G.Baggio e M.Soprani Medi@nte, Percorsi di media-education, (Effatà Torino 2005)

Le immagini servono per pensare?

Sergio Spini

Civiltà delle immagini o immagine dell'inciviltà?

Non a caso gli esperti hanno definito “civiltà delle immagini” l’ambiente socio-culturale in cui siamo immersi. La fotografia, il cinema, la TV, le video-cassette, le video-registrazioni, i telefoni cellulari sempre più sofisticati, internet, le illustrazioni che occupano un crescente spazio nei quotidiani, nei periodici e nei libri, giustificano tale definizione. Alcuni anni or sono il sociologo Antonio Ciampi, in un libro dedicato al tempo libero degli Italiani, asseriva che, se non si fosse posto un freno allo strapotere della civiltà delle immagini, presto ci saremmo trovati davanti all’ “immagine dell’inciviltà”. Non si trattava soltanto di un abile gioco di parole, ma di una previsione largamente suffragata dai fatti successivi.

Per limitarsi alla TV, basti ricordare le severe definizioni di “droga” data da Marie Winn, di “cattiva maestra” proposta da Karl Popper, di “stregone” scelta da Urie Bronfenbrenner. La TV intrisa di violenza, gli spettacoli osceni, il linguaggio triviale, una pervasiva pubblicità consumistica e conformistica, i telespettatori ridotti a “merce” da vendere ai pubblicitari non sono invenzioni degli “apocalittici” di cui parla

Umberto Eco, ma sono sotto gli occhi di tutti, a cominciare dai bambini. In questo articolo io mi limito ad affrontare una questione più circoscritta, ma essenziale : le immagini servono a pensare, oppure sono spesso un freno allo sviluppo dell'intelligenza degli individui e al progresso culturale della società? Coloro che creano, moltiplicano e diffondono in crescita esponenziale immagini di ogni tipo, sono "maestri del pensiero" paragonabili ai filosofi e ai grandi scrittori, o assecondano la pigrizia mentale di chi preferisce il linguaggio iconico a quello verbale, le gradevoli "evasioni" alle riflessioni impegnative?

Il pensiero

L'intelligenza,
capacità
tipicamente
umana

Per rispondere a queste e ad analoghe domande è necessario precisare che cosa sono il pensiero, l'intelligenza. Anche gli animali sono capaci di conoscenza, anche la miriade di informazioni superficiali e frammentarie che i diversi media ci offrono giorno e notte sono conoscenze, ma non sono propriamente "pensiero", cioè stimoli adeguati all'intelligenza. Soltanto l'uomo è dotato di "anima intellettiva" (Aristotele), è "realtà pensante" (Cartesio), è capace di "ragion pura" e di "ragion pratica" (Kant)!

L'intelligenza può essere definita la capacità tipicamente umana di osservare e di riflettere, di analizzare i vari esseri e i diversi aspetti della realtà, di coglierne le relazioni, di comprendere il significato degli eventi, di scoprire in misura sempre più ampia e in modo organico le strutture dell'universo, dall'elettrone microscopico alla sterminata nebulosa, dal regno minerale alla sfera misteriosa della psiche umana. Così intesa, l'intelligenza è la fonte da cui scaturisce la cultura, che non è soltanto interpretazione coerente della realtà, ma anche e soprattutto approfondimento e aggiornamento delle conoscenze, scoperta incessante, progresso indefinito verso la verità.

Nella nostra civiltà tecnologica l'intelligenza, più che come capacità di "contemplare" unitariamente l'universo, è intesa come strumento efficace dell'azione, come mezzo insostituibile per modificare e migliorare il mondo, come attitudine a risolvere i mille problemi coi quali l'umanità si è sempre dovuta misurare. I tronchi degli alberi trasformati in mezzi di navigazione, le fonti d'acqua captate per dissetare paesi e città, le piante coltivate per nutrirsi e per vestirsi, o semplicemente il bastone che il bambino chiuso nel recinto usa per raccattare la palla rotolata lontano, sono chiari esempi di tale mirabile attitudine. La persona, nelle varie ere della storia o nelle successive età della sua esisten-

za, ha saputo e sa considerare le cose e gli eventi in modo nuovo, creativo, per superare efficacemente le quotidiane difficoltà della vita.

Come è intuitivo, i due modi di intendere l'intelligenza non si escludono, ma si integrano. Essa è il mezzo per eccellenza per conoscere la realtà quale è, e dunque per interpretarla correttamente (funzione "contemplativa"); ma è pure lo strumento più efficace di cui l'uomo può servirsi per modificare e migliorare l'ambiente (funzione "operativa"). Quando il soggetto si istruisce o, più genericamente, svolge attività culturali, usa l'intelligenza soprattutto nel primo significato; quando invece egli è impegnato in attività costruttive e in lavori manuali, si serve prevalentemente dell'intelligenza nel secondo senso. La scuola è il luogo ideale in cui l'intelligenza svolge la sua funzione "teoretica"; i giochi di costruzione del bambino, il disbrigo delle faccende domestiche, il "bricolage", il mondo della produzione e quello della politica sono invece l'espressione caratteristica della funzione "pratica" dell'intelligenza umana.

**L'intelligenza
contemplativa
ed operativa**

Un delicato problema è quello del rapporto tra informazione e formazione intellettuale, fra apprendimento di nozioni e comprensione critica della realtà, fra memoria e capacità di giudizio, fra scuola in cui si studiano mnemonicamente le lezioni sui libri e scuola in cui vi è ampio spazio per le discussioni. Secondo taluni, il rapporto è di netta alternativa: o si usa la memoria o si impegna l'intelligenza, o si studiano le nozioni o si ragiona. Secondo la maggioranza degli esperti, l'intelligenza si sviluppa davvero imparando attivamente e organicamente le nozioni, cioè "assimilandole" personalmente, facendone prezioso strumento per ulteriori indagini e spiegazioni della realtà. I migliori insegnanti riescono infatti a sviluppare il "massimo" di energia mentale degli alunni intorno ad un "minimo" di materia di studio.

Come asserisce il filosofo Nicola Abbagnano, "il compito dell'informazione nell'attività mentale dell'uomo, a tutte le età, è decisivo per quanto non finale. Dove l'informazione manca, difetta o è confusa, tale attività non ha modo di esercitarsi. Ciò che chiamiamo maturità, talento, è la possibilità dell'individuo di usare le informazioni di cui dispone per uno scopo determinato, di servirsene come strumento o come guida, per esercitare un'attività autonoma o darsi la forma di espressione che lo soddisfi."

Lo sviluppo del pensiero nel bambino

In un passato non molto lontano si credeva (erroneamente!) che l'età

della ragione iniziasse intorno ai 7 anni. Oggi si è convinti che il bambino cominci a pensare, sia pure a modo suo, molto prima; ma di fatto moltissimi genitori sono attenti allo sviluppo fisico del figlioletto, sono sensibili alla sua vita affettiva, ma conoscono solo superficialmente la sua maturazione intellettuale e linguistica, quindi spesso gli consentono l'abuso della TV, non partecipano adeguatamente ai suoi giochi e ai suoi discorsetti, scelgono male i giocattoli da regalargli, riducono fortemente i suoi contatti diretti con l'ambiente, lo iperproteggono per evitargli qualunque sforzo o insuccesso.

**Educare
in maniera
progressiva,
equilibrata,
integrale**

Nessun essere vivente nasce immaturo quanto la persona, nessun animale ha bisogno quanto essa di un lungo tempo per giungere al completo sviluppo, ma l' "immaturità-plasticità" del neonato trova aperta la strada verso rapidissimi e mirabili progressi in molteplici direzioni se egli viene educato in maniera progressiva, equilibrata, integrale, senza indebite anticipazioni, ma anche senza omissioni e ritardi ingiustificati. La psicologia dell'età evolutiva e la pedagogia dell'infanzia ci aiutano a capire le modalità del prodigioso sviluppo dell'intelligenza umana nei primi anni di vita, a scegliere e ad utilizzare i metodi e i mezzi più adatti a favorire quel "prodigio" di cui i genitori, i nonni e i docenti sono al tempo stesso spettatori e artefici, in comunanza di esperienza col protagonista: il bambino stesso.

Nella primissima infanzia l'intelligenza si manifesta nei suoi aspetti pratici (crescente capacità di adattarsi alle situazioni), mentre dai 3 ai 6 anni la sua maturazione è rilevante anche sotto il profilo teoretico. Il bambino ben presto capisce che le persone e gli oggetti sono distinti da lui, diventa capace di attenzione, perciò osserva e tocca quanto gli sta attorno, associa le azioni e le aspetta. I dati sensoriali si organizzano in percezioni, cosicché egli riconosce le persone e le cose, si fa attento anche alle illustrazioni. Da una visione indistinta e globale passa gradualmente alle prime analisi, perciò diventa un esploratore instancabile dell'ambiente, ascolta volentieri i discorsi degli adulti e avverte il desiderio di denominare lui stesso le persone e gli oggetti.

In un primo periodo la sua intelligenza è ancora in gran parte sensorimotoria, cioè richiede la presenza percettiva delle cose; poi a poco a poco si sviluppa l'intelligenza rappresentativa, vale a dire la capacità di pensare anche le persone, gli oggetti, gli eventi e le situazioni che in un dato momento non si percepiscono. L'intelligenza rappresentativa consente al bambino di superare gli angusti limiti spaziali (del "qui") e temporali (dell' "adesso"), ne allarga prodigiosamente gli orizzonti mentali.

Ciò si può agevolmente verificare nella imitazione differita e nei giochi simbolici. Ad esempio, una bambina lava e asciuga una bambola di plastica, le parla e la bacia, assumendo a modello il comportamento della madre assente; un maschietto si atteggia ad autista provetto manovrando l'automobilina a pedali. Analogamente, un bambino monta su una sedia e la sprona vigorosamente come se cavalcasse un veloce puledro, oppure alcune femminucce, usando acqua, bicchieri di plastica e piattini di cartone, si servono il tè, come se partecipassero ad un importante ricevimento.

Non pochi pensatori del romanticismo hanno paragonato il gioco infantile alla creazione artistica ponendone in luce i caratteri comuni: il dominio della fantasia e dell'affettività, la trasformazione soggettiva dei dati dell'esperienza, l'originalità, la gratificazione interiore. In epoca più recente si è affermata la distinzione tra "pensiero convergente", tipico della ricerca matematico-scientifica, della tecnologia, delle comuni attività quotidiane, e "pensiero divergente", caratteristico degli artisti, degli innovatori, degli stessi giochi infantili.

La creatività ludica non conduce necessariamente allo strapotere della fantasia, se è opportunamente controbilanciata dall'assiduo contatto con la realtà circostante, dalle attività costruttive, dall'impegno personale a superare le difficoltà e a risolvere i problemi insiti nella vita di tutti. Costruire "a regola d'arte" una casetta o un ponticello coi mattoncini, predisporre i binari e gli scambi perchè vi possano correre due trenini senza scontrarsi, lavarsi come si deve, allacciarsi correttamente le scarpe, prestare aiuto ai familiari o ai compagni di scuola sono semplici esempi di attività per le quali è necessario il "pensiero convergente".

Quale incidenza esercita la TV sullo sviluppo psico-fisico del bambino, e in particolare sulla sua maturazione intellettuale? Eloquente, in proposito, mi sembra la risposta a questa domanda del pedagogista statunitense Urie Bronfenbrenner. "Come lo stregone di una volta, il televisore lancia l'incantesimo, congelando parole ed azioni, trasformando i viventi in statue di sale. Il principale pericolo dello schermo televisivo non sta tanto in quello che esso fa compiere (benché anche lì vi sia un pericolo), quanto in ciò che impedisce di fare: i discorsi, i giochi, le festività e le discussioni familiari attraverso le quali avviene gran parte dell'apprendimento del bambino e si forma il suo carattere. Accendere il televisore può significare interrompere il processo che trasforma i bambini in persone mature."

La TV infatti rende passivi, compromette la vita comunitaria della famiglia, riduce fortemente i giochi spontanei e l'uso della parola nella

**L'incidenza
della TV
sullo sviluppo
del bambino**

**Come la TV
riduce l'uso
della parola
nella vita
del bambino**

vita del bambino. I “discorsi” e le “discussioni” servono alla manifestazione schietta delle idee e dei sentimenti, alla intensificazione dei rapporti interpersonali entro le mura domestiche, allo sviluppo dell'intelligenza e all'arricchimento culturale. Mentre le prime due funzioni della parola (espressiva e comunicativa) sono assai note, la funzione cognitiva (essere strumento del pensiero) è poco conosciuta e valorizzata. Perciò mi propongo di analizzarla brevemente, per chiarire se e in quale misura le immagini servano a pensare veramente.

Pensiero e parola

L'uomo tende naturalmente ad articolare i contenuti della mente e ad esprimerli servendosi delle parole, anche quando non ha bisogno di comunicarli ad altri (si pensi al soliloquio, al linguaggio interiore, ai diari personali). Viceversa, la parola non ha senso e valore se non è ricca di pensiero, se non è usata come strumento di ricerca e di approfondimento concettuale. Nell'attività mentale si svolge un duplice processo: di interiorizzazione della realtà, mediante l'osservazione e la riflessione; di exteriorizzazione dei contenuti psichici, attraverso i linguaggi, primo fra tutti quello verbale. La parola serve tanto a trasmettere idee e sentimenti agli altri, quanto ad interiorizzare il mondo così come è vissuto ed espresso dai nostri simili.

**Il pensiero
crea la parola
e viceversa**

La parola non è soltanto un “segno” rivelatore del pensiero, ma è anche “produttrice” di pensiero. Il pensiero crea la parola e viceversa. Il linguaggio verbale è un sistema di segni convenzionali creati dall'uomo per tradurre in simboli la realtà quale egli può sperimentare. L'uomo osserva gli oggetti e i fatti, li analizza e li discrimina, ne coglie sempre più nettamente le differenze e le somiglianze, quindi è in grado di classificarli mentalmente e di designarli con nomi, verbi, aggettivi e avverbi appropriati. Egli percepisce, pensa le cose e gli eventi non in modo frammentario, ma li coglie nei loro rapporti spaziali e temporali, nei loro nessi di causa e di effetto, nella loro coerenza o contraddittorietà; pertanto traduce tali relazioni in termini verbali, come: sopra, dentro, prima, poi, perché, di conseguenza, perciò, nonostante che, e via dicendo. La lingua inoltre è il mezzo più efficace col quale il pensiero acquisisce una consapevolezza sempre più chiara ed ampia di se stesso, come è possibile constatare nell'introspezione, nelle autobiografie, nella poesia, nei libri dei filosofi, degli psicologi, dei moralisti, dei sociologi, dei pedagogisti, dei linguisti.

Se quanto si è detto or ora sembra incontrovertibile, non è meno vero

che la parola crea il pensiero. Il bambino ascolta sempre più attentamente i discorsi degli adulti e si impegna con passione crescente ad imitarli non tanto perché ciò costituisce un divertente gioco sensorio-motorio, quanto piuttosto perché egli intuisce che mediante la parola la sua esperienza si chiarisce e si organizza, gli oggetti e i fatti si possono classificare e pensare nei loro rapporti spazio-temporali, la vita quotidiana acquista precisi significati. La “fame di parole” e il piacere di utilizzarle caratterizzano a tal punto i bambini che vivono in ambienti a ciò favorevoli, da passare inosservati.

“Tutte le più alte funzioni psichiche – spiega lo psicologo bielorusso Lev. S. Vygotsky – sono processi mediati, e i segni sono i mezzi adottati per padroneggiarli e dirigerli. Nella formazione dei concetti, il segno è la parola, che dapprima svolge il ruolo di mezzo nella formazione di un concetto e successivamente diventa il suo simbolo. Il pensiero non si esprime semplicemente nella parola, ma ‘viene alla luce attraverso di essa’; si potrebbe parlare di un divenire del pensiero nella parola.”

Tre livelli del pensiero

La televisione italiana attualmente offre un modesto contributo alla maturazione intellettuale dei minori, e in particolare dei bambini. Come ci hanno dimostrato, tra gli altri, Jean Jacques Rousseau e Jean Piaget, il pensiero infantile si sviluppa mediante l’azione, il contatto diretto con le cose e gli eventi, l’uso assiduo della parola, ascoltata o prodotta. Le immagini “fisse” possono chiarire, confermare, sollecitare l’esperienza concreta dei piccoli, giammai sostituirla; ciò a maggior ragione vale per le immagini “mobili” della TV, che il bambino segue in modo esplorativo e frammentario, alla ricerca di emozioni, più che di una comprensione globale del messaggio.

“Le cose! Le cose! – affermava polemicamente il Rousseau – Io non ripeterò mai abbastanza che diamo troppa importanza alle parole: con la nostra educazione ciarlina non facciamo che dei ciarlioni”. Meno polemicamente, ma con pari convinzione, in tempi meno lontani scriveva il Piaget: “I sistemi audiovisivi sono sussidi preziosi a titolo di mezzi ausiliari e costituiscono un netto progresso rispetto ad un insegnamento puramente verbale. Ma, come esiste un verbalismo della parola, così esiste un verbalismo dell’immagine. I metodi intuitivi, allorché trascurano il primato dell’attività spontanea e della ricerca personale, non fanno altro che sostituire un verbalismo più raffinato a

**Il contributo
della TV
alla crescita
dei minori**

quello tradizionale.”

**Attività
intellettuale
e esperienza,
immagine,
parola**

Il ruolo che compete nell'attività intellettuale all'esperienza diretta, all'immagine e alla parola viene chiarito da Jerome Seymour Bruner. Egli distingue tre tipi di pensiero: “esecutivo”, legato all'azione; “iconico”, stimolato dall'immagine; “simbolico”, strettamente legato alla parola, che è il simbolo per eccellenza. Il primo livello di rappresentazione è caratteristico dell'infanzia, poiché il piccolo conosce il mondo prevalentemente mediante l'azione; il pensiero iconico emerge quando il soggetto diventa capace di raffigurarsi la realtà mediante immagini relativamente svincolate dall'azione; la rappresentazione simbolica costituisce lo stadio più avanzato, poiché la parola “prende il posto” dell'azione e della percezione attuale, allarga l'orizzonte mentale oltre gli angusti limiti di quella forma di intelligenza che J. Piaget qualifica come “senso-motoria”.

Secondo il Bruner, i tre sistemi rappresentativi sono paralleli, ma sono anche capaci di una parziale traslazione dall'uno all'altro; ciascuno di essi incide potentemente sulla vita delle persone in età differenti, mentre la loro interazione persiste come una delle più importanti strutture della vita mentale dell'adulto. Quando l'uno o l'altro dei tre sistemi rappresentativi è carente, oppure difetta la loro interazione, è inevitabile che il livello culturale rimanga basso. Una ventina d'anni fa negli Stati Uniti l'“omologo” americano del nostro Ministro della Pubblica Istruzione denunciò all'opinione pubblica, agli educatori e al Congresso che per la prima volta nella storia di quel Paese una generazione era risultata più ignorante della generazione che la precedeva. E ciò per tre principali cause: l'abuso della TV, la bassa qualità dei suoi programmi, l'interruzione del “circolo virtuoso” tra minori e adulti, in passato comunicatori di esperienza e di saggezza, ma ormai privati di autorevolezza dallo strapotere dei nuovi media.

Un esempio concreto può essere utile a chiarire i termini del nostro problema. La scuola verbalistica giustamente criticata dal Rousseau si limitava a far ripetere mnemonicamente all'alunno: “La rana è un anfibio”; le illustrazioni dei libri di testo costituiscono un progresso, poiché presentano la figura di questo o di altri animali; una trasmissione televisiva dedicata agli anfibi o un'apposita video-cassetta rappresentano un'ulteriore tappa del miglioramento didattico. Tuttavia, senza alcun dubbio, almeno a livello di scuola materna ed elementare, l'incontro con le rane vive dentro lo stagno o sulle sue rive è la forma di apprendimento più interessante ed efficace: una forma che può essere successivamente rievocata e chiarita sia con le immagini sia con le parole.

L'interazione dei tre sistemi rappresentativi e la loro parziale traslazione sono da tenere ben presenti quando si affronta la questione del rapporto tra TV e sviluppo del pensiero. A questo proposito giova sentire anche il parere del filosofo Pietro Prini, che per alcuni anni è stato membro autorevole della "Commissione qualità" della RAI. "Tendiamo a non vedere più nulla come è naturalmente, ma come lo confeziona e lo maschera la sua immagine, alla maniera di un paesaggio nei 'dépliants' delle agenzie turistiche. L'esito alienante della cultura iconica che invade spazi sempre più vasti delle nostre giornate – e in particolare quelli delle nuovissime generazioni – è o può essere quello di trasformare il nostro 'essere al mondo' in un ludico 'essere allo spettacolo', senza criteri di giudizio né scelte di valori. In un'epoca così perdutoamente alienata nel mondo delle immagini come è la nostra, uno dei problemi più universalmente urgenti è 'l'educazione al principio di realtà'."

**Il rapporto
tra TV
e sviluppo
del pensiero**

Immagini per pensare

I libri di testo, soprattutto nella scuola elementare, non escludono affatto le immagini, ma le utilizzano adeguatamente come sussidio didattico, cioè per facilitare l'alfabetizzazione strumentale e culturale di tutti gli alunni, compresi gli svantaggiati a causa dell'ambiente di vita e i meno dotati. Durante il medioevo e nell'età rinascimentale, quando l'analfabetismo era pressoché generale, la Chiesa favorì la pittura sacra, non a caso definita "Bibbia dei poveri". Dopo l'invenzione della stampa si cominciò ad insegnare la lettura ad un numero crescente di bambini, ma per facilitare tale apprendimento Amos Comenio già nel Seicento pubblicò il primo libro illustrato, l' "Orbis pictus". Nei secoli successivi l'uso delle figure a scopi didattici si estese progressivamente, come è documentato dai testi scolastici oggi adottati e dalle pubblicazioni di divulgazione culturale.

Documentari cinematografici, filmine, trasmissioni televisive, videocassette, fotocamere e telecamere hanno a tal punto utilizzato e diffuso il linguaggio iconico da creare l'attuale "civiltà delle immagini". Questo fenomeno è totalmente positivo? I bambini piccoli guardano con interesse le figure mobili e colorate della TV, ma percepiscono poco le parole e ancor meno ne intendono il significato preciso e compiuto; gli scolaretti sfogliano volentieri i libri di testo riccamente illustrati, ma non altrettanto volentieri li leggono e li studiano; i settimanali a rotocalco lasciano assai più spazio alle figure che alle parole, indul-

**Non sempre
le immagini
servono
per pensare**

gendo alla fretta e alla pigrizia mentale degli stessi adulti; il dominio e l'abilissimo uso delle immagini connotano la TV, ma raramente inducono all'approfondimento culturale. Dunque, non sempre, non automaticamente, i media iconici servono a pensare; dunque, occorre farne un uso accorto, equilibrato, come gli esperti hanno ben chiarito.

Un docente di semiologia e di tecnica della comunicazione, Gianfranco Bettetini, scrive: "In un primo momento la fotografia era usata come integrazione del testo scritto, tant'è vero che la didascalia giocava un ruolo molto importante. Poi un po' per volta l'istanza visiva ha preso il sopravvento su quella verbale. Oggi la situazione si è capovolta: esistono libri di fotografia in cui le parole sono pochissime, quasi assenti le didascalie. Sono libri che vivono in virtù di una cultura impressionistico-visiva ormai diffusa, ed esistono anche film quasi senza parole, sorretti solo dalle immagini."

Con più diretto riferimento alla scuola, il matematico Carlo Felice Manara rileva: "Oggi noi viviamo in una civiltà dell'immagine; e dobbiamo constatare che questa cosiddetta civiltà insinua la tentazione di sostituire l'immagine al concetto, l'accostamento delle immagini alla dimostrazione. Questo eccesso di stimoli visivi rischia di addormentare la capacità di astrazione, e soprattutto il senso logico delle nuove generazioni. Noi crediamo che l'eccesso di richiami grafici (colori, illustrazioni, e così via), ottenga lo scopo di distrarre l'alunno, invece di aiutarlo a comprendere i concetti ed a concentrare l'attenzione sui punti veramente importanti della materia."

**Il pericolo
dell'eccesso
di stimoli
visivi**

Le immagini servono a ricordare esperienze dirette (fotografie e disegni relativi a giochi, passeggiate, vacanze), ad analizzare accuratamente la realtà (figure del corpo umano, di una macchina, di un ecosistema), a spiegare le leggi della fisica e della chimica, a comprendere meglio i capolavori della letteratura (si pensi all'illustrazione della Divina Commedia fatta da Gustavo Dorè, alle trasposizioni cinematografiche e televisive dei grandi poemi o romanzi). L'uso delle immagini è dunque molto importante, spesso è addirittura necessario. Tuttavia occorre sempre ricordare il primato della parola nell'esercizio delle funzioni superiori dell'intelligenza.

Multimedialità e maturazione del pensiero

L'attività spontanea (giochi) e la ricerca spontanea della verità (esplorazione dell'ambiente), di cui parla J: Piaget, possono benissimo tradursi in immagini per opera degli alunni stessi, sotto la guida esper-

ta degli insegnanti. L' "essere al mondo" e l' "essere allo spettacolo", che P. Prini distingue nettamente, possono integrarsi se le esperienze vive dei singoli e dei gruppi diventano immagini su cui riflettere e discutere. La formazione dei concetti raggiunge il suo vertice per l'intervento della parola, come chiarisce L.S. Vygotsky, ma guadagna in fecondità formativa e in precisione se è in riferimento all'azione e si serve del linguaggio iconico.

**La parola
del linguaggio
iconico**

L' apprendimento può e deve giovare di tutte le esperienze e di tutti i linguaggi, anche se essi sono da utilizzare in misura e modalità diverse, a seconda dell'età, dell'ambiente di vita (casa, scuola, vicinato), dei tipi di apprendimento perseguiti. Ad esempio, una trasmissione televisiva o una video-cassetta illustrano meglio le trasformazioni di un seme o di un paesaggio, mentre la parola è il mezzo insostituibile per analizzare, esprimere e comunicare gli stati d'animo. La TV riduce l'uso della parola, però in molti casi serve ad integrarla; non favorisce la fantasia, tuttavia può offrirle del materiale da rielaborare creativamente; induce alla recezione passiva, ma le sue trasmissioni possono essere precedute o seguite da animate discussioni.

Proposte equilibrate e convincenti sulla soluzione di questo delicato problema si trovano nel testo "Mente e media" di Patricia Greenfiel. Ne riporto un breve passo: "La capacità di articolare il pensiero dipende dall'espressione verbale, i cui canali privilegiati sono i mezzi verbali quali la stampa e la radio; i mezzi audiovisivi quali la televisione sembrano invece promuovere l'uso della comunicazione non verbale, anch'essa molto importante. Ancora una volta ci rendiamo conto di quanto sia auspicabile l'uso combinato di più mezzi."

Mi sembra significativo il confronto tra le asserzioni dell'esperta statunitense e i programmi didattici della scuola elementare pubblicati nel 1985. "La lingua è strumento del pensiero, non solo perché lo traduce in parole (permettendo all'individuo di parlare con se stesso, cioè di ragionare), ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano, in varie forme, i dati dell'esperienza: simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, quantificazione, generalizzazione, astrazione, istituzione di relazioni (temporali, spaziali, causali, ecc.). La scuola si propone l'obiettivo di far conseguire la capacità di usare, in modo sempre più significativo, il codice verbale, senza peraltro trascurare altri tipi di codici (grafico, pittorico, plastico, ritmico-musicale, mimico-gestuale, ecc.), che non sono alternativi al codice verbale, ma complementari ad esso."

**Auspicabile
l'utilizzo
combinato
di più mezzi**

