

Pier Cesare Rivoltella

LA SCALA E IL TEMPIO

METODI E STRUMENTI
PER COSTRUIRE COMUNITÀ CON LE TECNOLOGIE

MEDIA
E
TECNOLOGIE
PER
LA
DIDATTICA

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Media e tecnologie per la didattica

Collana diretta da Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi

La collana si rivolge a quanti, operando nei settori dell'educazione e della formazione, sono interessati a una riflessione profonda sulla relazione tra conoscenza, azione e tecnologie. Queste modificano la concezione del mondo e gli artefatti tecnologici si collocano in modo "ambiguo" tra la persona e l'ambiente; in alcuni casi sono esterne alla persona, in altri sono quasi parte della persona, come a formare un corpo esteso.

La didattica e le tecnologie sono legate a doppio filo. Le tecnologie dell'educazione non sono un settore specialistico, ma un filo rosso che attraversa la didattica stessa. E questo da differenti prospettive. Le tecnologie e i media modificano modalità operative e culturali della società; influiscono sulle concettualizzazioni e sugli stili di studio e di conoscenza di studenti e adulti. I processi di mediazione nella didattica prendono forma grazie agli artefatti tecnologici che a un tempo strutturano e sono strutturati dai processi didattici.

Le nuove tecnologie modificano e rivoluzionano la relazione tra formale informale.

Partendo da tali presupposti la collana intende indagare vari versanti.

Il primo è quello del legame tra media, linguaggi, conoscenza e didattica. La ricerca dovrà esplorare, con un approccio sia teorico, sia sperimentale, come la presenza dei media intervenga sulle strutture del pensiero e come le pratiche didattiche interagiscano con i dispositivi sottesi, analizzando il legame con la professionalità docente, da un lato, e con nuove modalità di apprendimento dall'altro.

Il secondo versante è relativo al ruolo degli artefatti tecnologici nella mediazione didattica. Analizzerà l'impatto delle Tecnologie dell'Educazione nella progettazione, nell'insegnamento, nella documentazione e nella pratiche organizzative della scuola.

Lo spettro è molto ampio e non limitato alle nuove tecnologie; ampio spazio avranno, comunque, l'*e-learning*, il digitale in classe, il *web 2.0*, l'*IA*.

Il terzo versante intende indagare l'ambito tradizionalmente indicato con il termine *Media Education*. Esso riguarda l'integrazione dei *media* nel curriculum nella duplice dimensione dell'analisi critica e della produzione creativa e si allarga a comprendere i temi della cittadinanza digitale, dell'etica dei media, del consumo responsabile, nonché la declinazione del rapporto tra i media e il processo educativo/formativo nell'extra-scuola, nella prevenzione, nel lavoro sociale, nelle organizzazioni.

Per l'esplorazione dei tre versanti si darà voce non solo ad autori italiani, ma saranno anche proposti al pubblico italiano alcune significative produzioni della pubblicistica internazionale. Inoltre la collana sarà attenta ai territori di confine tra differenti discipline. Non solo, quindi, la pedagogia e la didattica, ma anche il mondo delle neuroscienze, delle scienze cognitive e dell'ingegneria dell'informazione.

Comitato scientifico

Evelyne Bévort, CLEMI Paris,
Antonio Calvani, Università di Firenze
Ulla Carlsson, Goteborg University
Renza Cerri, Università di Genova
Bill Cope, University of Illinois at Urbana-Champaign,
Juan de Pablo Pons, Universidad de Sevilla,
Floriana Falcinelli, Università di Perugia
Monica Fantin, Universidade General de Santa Caterina,
Riccardo Fragnito, Università telematica Pegaso
Paolo Frignani, Università di Ferrara
Luciano Galliani, Università di Padova
Paul James Gee, University of Arizona,
Walter Geerts, Universiteit Antwerpen,

Patrizia Maria Margherita Ghislandi, Università di Trento
Luigi Guerra, Università di Bologna
Mary Kalantzis, University of Illinois at Urbana-Champaign,
Diane Laurillard, University of London,
Roberto Maragliano, Università di Roma Tre
Eleonora Marino, Università di Palermo
Vittorio Midoro, ITD, Genova
Paolo Paolini, Politecnico di Milano
Vitor Reia-Baptista, Universidade de Algarve,
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica di Milano
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Maurizio Sibilio, Università di Salerno
Guglielmo Trentin, ITD, Genova

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Pier Cesare Rivoltella

LA SCALA E IL TEMPIO

METODI E STRUMENTI
PER COSTRUIRE COMUNITÀ CON LE TECNOLOGIE

MEDIA
E

TECNOLOGIE

PER
LA
DIDATTICA

FrancoAngeli

Progetto grafico di copertina di *Elena Pellegrini*

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Indice

Introduzione. Tecnologia e relazione. Presupposti per una nuova cultura della prevenzione , di <i>Pier Cesare Rivoltella</i>	pag. 11
---	---------

Sezione I – Sfondi

1. Società, innovazione, comunità , di <i>Michele Marangi, Pier Cesare Rivoltella, Marco Rondonotti</i>	» 25
1. Società	» 25
1.1. L'eclissi dell'autorità	» 25
1.2. Una società orizzontale?	» 26
1.3. Demediazione, consumo, capitalismo digitale	» 27
2. Innovazione	» 29
2.1. Cambiamento e innovazione	» 29
2.2. La terza fase della mediazione tecnologica	» 31
2.3. Oltre i dati, le relazioni	» 34
3. Comunità	» 35
3.1. Il significato socio-antropologico del costruito	» 35
3.2. Liquidazione o permanenza dei legami?	» 36
3.3. Comunità, società, innovazione	» 38
2. Forme della comunità , di <i>Stefano Pasta, Pier Cesare Rivoltella</i>	» 41
1. Comunità e territorio	» 41
1.1. Comunità vs società: dal villaggio alla città	» 41
1.2. Luogo e identità: dall'appartenenza ai non-luoghi	» 43
1.3. Il ritorno della comunità: opportunità e rischi	» 44
2. Comunità e organizzazioni: scuola e azienda	» 46

2.1. La condivisione della conoscenza	pag.	46
2.2. Il modello di Jonassen: apprendimento, discorso, knowledge building, pratica	»	47
2.3. Le comunità di pratica	»	49
3. Web Communities	»	50
3.1. Al principio erano i Newsgroups: le comunità di scopo	»	50
3.2. The Well e l'utopia californiana: le comunità di interesse	»	51
3.3. Comunità e social network	»	52
3.4. Preferenza e postverità: l'impatto sulla comunità	»	53
3. Corpo, tecnologia, comunità , di <i>Alessandra Carenzio, Michele Marangi, Isnaba Miranda, Andrea Veronelli</i>	»	55
1. La pluralità del dispositivo	»	55
2. Re-engineering: ristrutturare e rimediare per comprendere	»	58
3. Il corpo	»	62
4. La parola	»	66
5. L'immagine	»	69
5.1. Dall'icona al flusso, dallo sguardo all'esperienza	»	69
5.2. Consumatore, produttore, prosumer	»	70
5.3. Immagini per aprire la coscienza	»	72

Sezione II – Metodo

4. Il ciclo di vita di un progetto di Tecnologie di Comunità , di <i>Emilio Ghittoni</i>	»	77
1. Il percorso metodologico	»	77
2. Fasi del processo ed elementi distintivi	»	82
5. Accesso e contatto (Fase I – Pianificazione) , di <i>Matteo Mancini, Eleonora Mazzotti, Valentino Merlo, Rosaria Pace, Emilio Ghittoni</i>	»	88
1. Ripensare in movimento	»	88
2. Descrizione delle attività, tecniche e strumenti	»	89
3. Attori e ruoli	»	91
4. L'ascolto di una Comunità	»	93
5. Il ruolo del Tutor di Comunità	»	94

6. La tecnologia	pag.	96
6.1. Ruolo del dispositivo tecnologico	»	96
6.2. Risorse ICT coinvolte	»	97
6. Ingresso ed esplorazione (Fase II – Progettazione), di <i>Matteo Mancini, Eleonora Mazzotti, Valentino Merlo,</i> <i>Rosaria Pace, Emilio Ghittoni</i>	»	99
1. Da strumenti ad azioni	»	99
2. Descrizione delle attività tecniche e strumenti	»	100
3. Attori e ruoli	»	102
4. Sguardi di sviluppo comunitari	»	103
5. Il tutor come attivatore di empowerment	»	105
6. La tecnologia	»	106
6.1. Ruolo del dispositivo tecnologico	»	106
6.2. Risorse ICT coinvolte	»	107
7. Sviluppo e partecipazione (Fase III – Realizzazione, test e rilascio), di <i>Matteo Mancini, Eleonora Mazzotti,</i> <i>Valentino Merlo, Rosaria Pace, Emilio Ghittoni</i>	»	109
1. Social Bugging	»	109
2. Descrizione delle attività tecniche e strumenti	»	110
3. Attori e ruoli	»	112
4. Comunità tra le mani	»	113
5. Il Tutor di Comunità come enzima nel sociale	»	114
6. La tecnologia	»	116
6.1. Ruolo del dispositivo tecnologico	»	116
6.2. Risorse ICT coinvolte	»	117
8. Condivisione e restituzione (Fase IV – Valutazione), di <i>Valentino Merlo, Rosaria Pace, Emilio Ghittoni</i>	»	118
1. Narrare i progetti	»	118
2. Narrare per condividere	»	119
3. Narrare in modo aperto, narrare per risignificare	»	121
4. Descrizione delle attività tecniche e strumenti	»	123
5. La funzione del Tutor di Comunità	»	124
6. La tecnologia	»	125
6.1. Ruolo del dispositivo tecnologico	»	125
6.2. Risorse ICT coinvolte	»	126

9. Risultati di attivazione del processo. La valutazione, di <i>Gianluca Braga</i>	pag.	132
1. Partecipazione alla funzione valutativa	»	133
2. Forme e qualità della partecipazione alla comunità (digitale)	»	134
3. Metodi e strumenti, luoghi e tempi	»	136
4. Per concludere...?	»	139

Sezione III – Tecniche e strumenti

10. Accompagnamento, di <i>Emilio Ghittoni, Marco Rondonotti</i>	»	143
1. L'accompagnamento educativo	»	143
2. L'accompagnamento in ambito socio-sanitario	»	145
11. Narrazione, di <i>Isnaba Miranda, Gianna Pasquero, Andrea Veronelli</i>	»	154
1. Il Dispositivo Narrativo	»	154
2. Narrazione ed educazione	»	156
3. Narrazione e promozione alla salute	»	158
4. Il Dispositivo Narrativo in ambito Performativo/Socio-Culturale	»	160
12. Linguaggi, di <i>Michele Marangi, Giuseppe Masengo</i>	»	164
1. Linguaggi e codici	»	164
2. Tre dimensioni formative	»	166
3. Tre esperienze	»	168
3.1. App e produzione mediale a scuola	»	168
3.2. Videogiochi e promozione della salute	»	170
3.3. Storytelling di comunità	»	171
13. Attivazione comunitaria, di <i>Isnaba Miranda, Gianna Pasquero, Andrea Veronelli</i>	»	172
1. Attivazione comunitaria	»	172
2. Educare all'appartenenza	»	174
3. Promuovere la salute	»	177
4. Appartenenza e lavoro socio-culturale	»	181

14. Contratto , di <i>Alessandra Carenzio, Sara Lo Jacono</i>	pag.	188
1. Il contratto pedagogico: origine del termine	»	188
2. Scuola, famiglia, comunità. I luoghi della contrattazione	»	190
3. Esempi e buone pratiche	»	193
3.1. Il contratto come dispositivo per (ri)costruire la comunità	»	198
Conclusione , di <i>Pier Cesare Rivoltella</i>	»	200
Bibliografia	»	203
Gli Autori	»	212

Introduzione.

Tecnologia e relazione.

Presupposti per una nuova cultura della prevenzione

di *Pier Cesare Rivoltella*

1. Wearable media

Ha fatto discutere un paio d'anni fa – e comunque raccolto diversi consensi, anche nel nostro Paese – la decisione del Ministère de l'Éducation francese di bandire i cellulari dalle classi. L'operazione aveva delle motivazioni, per così dire pedagogiche, che forse vanno al di là del significato immediatamente percepibile, un significato che indulge alla retorica sociale cui sempre più spesso finisce per cedere la politica di quello che Neveu (1994) definiva lo Stato-Comunicatore (e che oggi, nella società informazionale, è una realtà) e delle neoformazioni politiche che Byung-Chul-Han (2012) assimila al Partito Pirata tedesco: organizzazioni che si ispirano ai principi della trasparenza e che trovano nel digitale una risorsa per materializzare quei principi. Quali sono queste ragioni pedagogiche?

La prima ragione è legata al tema della sicurezza e della prevenzione della cyberstupidity¹. La disponibilità di digital media in classe, soprattutto se in modalità BYOD, pone al management scolastico seri problemi riguardo alla protezione dei dati di soggetti che, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione sono, nella maggior parte dei casi, dei minori (in particolare

1. Il concetto si deve a Marc Prensky (2011) e fa riferimento alla revisione cui l'opinionista americano sottopone la sua celebre distinzione tra nativi e immigranti digitali (Prensky, 2001). Come si ricorderà, il concetto di nativo era basato su un criterio anagrafico: esso indica tutti coloro che sono nati dopo l'avvento del digitale e che, proprio per questo, sono cresciuti in un mondo fatto di tecnologie digitali apprendendone naturalmente i linguaggi. Questo sarebbe impossibile agli adulti che, figli di un'altra epoca, mai sarebbero in grado di padroneggiare i media digitali con la stessa dimestichezza. Il dibattito suscitato da quest'ipotesi (Rivoltella, 2012) porta Prensky a ripensarla in profondità. E così sostituisce al criterio anagrafico un nuovo criterio etico: di fronte al digitale si può sviluppare un atteggiamento di stupidità (cyberstupidity), di sveltezza (digital skillness) o di saggezza (digital wisdom), nel senso aristotelico del termine. Sull'etica dei media digitali cfr. Rivoltella (2015).

dopo il rilascio delle ultime restrittive regole della Comunità Europea al riguardo). Oltre a questo può favorire da parte degli studenti un uso scorretto che va dal filmare gli insegnanti a loro insaputa per poi irridarli nei social, fino a forme anche gravi di cyberbullying².

Una seconda ragione porta invece al tema dell'attenzione. Sappiamo bene che le giovani generazioni (ma alla fine anche noi) sono vittime dell'accelerazione (Rosa, 2010), vero e proprio descrittore del nostro sistema sociale. In un contesto in cui gli stimoli che provengono dall'esterno sono molteplici e richiedono delle risposte rapide, sostanzialmente istantanee, non è possibile prendersi tutto il tempo che servirebbe a istruire decisioni informate. Servono, come chi conosce i videogiochi sa bene (Johnson, 2005; Gee, 2007), competenze che consentano di agire senza informazioni (o almeno senza tutte le informazioni necessarie). L'attenzione, per far fronte al compito, deve abituarsi a essere periferica, non focalizzata: questo tipo di attenzione è propria di quelli che Kahneman (2012) chiama pensieri veloci e che coinvolgono la via ventrale di elaborazione degli stimoli nel nostro cervello (Kosslyn, Miller, 2013). Eliminare i device dalla classe può voler dire creare le condizioni per poter rallentare, favorire pause di concentrazione, rilanciare la capacità di usare anche pensieri lenti (Rivoltella, 2020).

Da ultimo, senza cellulari si ha l'impressione che finalmente la scuola torni a essere... scuola. Un'esigenza, questa, che alimenta i venti restauratori di coloro che sono convinti si debba ripristinare un dispositivo di scuola serio, basato sullo studio, sulla fatica, sui contenuti. Un'istanza di rottura rispetto al "contemporaneismo" superficiale dei fautori della tecnologia. In Francia, questa dialettica, da tempo oppone i sostenitori del valore della *École Républicaine* alle ragioni di quelli che vengono spregiativamente indicati come "Pédagogistes", quasi come se parlare di metodo e della sua importanza in funzione degli apprendimenti fosse una sorta di malattia del sistema educativo.

Si tratta di argomenti sensati, accettabili, singolarmente presi. Quel che non è accettabile è la decisione nel suo insieme, soprattutto per la totale miopia nella lettura del contesto attuale. Paulo Freire diceva che il compito principale dell'educazione è di aiutare a leggere la realtà. Bandire i cellulari dalle scuole significa sottrarre agli studenti la possibilità di aiutarli a leggere la loro realtà. Di più. Significa non comprendere una realtà, come quella attuale, che è caratterizzata dalla progressiva

2. Scegliamo qui di assumere il concetto con l'accezione larga con cui lo mette a fuoco la Legge Ferrara. In tal senso esso comprende anche fenomeni – come il sexting, o l' hate speech – che in senso stretto non si potrebbero definire come forme di cyberbullismo.

sempre più marcata naturalizzazione dei media: ovvero dalla loro percezione sempre meno come artefatti (cultura) e sempre più come pelle e sinapsi (natura). Ho evocato altrove l'idea dei media come tessuto connettivo per spiegare il senso della "terza età" dei media in cui ci troviamo. Passato il tempo in cui i media venivano pensati come strumenti e come ambienti, oggi sono proprio le metafore della pelle e delle sinapsi a risultare vincenti.

La pelle ci avvolge, rappresenta allo stesso tempo un involucro protettivo e il primo e più importante dei nostri organi: con la pelle percepiamo calore e pressione, la pelle favorisce lo scambio con il mondo esterno, inoltre tiene insieme le altre parti del nostro corpo. A pensarci bene la tecnologia svolge la stessa funzione, o meglio, la raddoppia, se è vero che è diventata indossabile come è il caso degli smart watch o delle fitband: pelle su pelle, una sorta di secondo involucro che protegge e connette (de Kerckhove, 1998).

Proprio la connessione è alla base della metafora della sinapsi sociale (Castells, 2014) che ben restituisce l'immagine di un uomo, il cittadino della società informazionale, che come i neuroni non ha valore se non viene messo in relazione con altri. I media digitali e sociali, oggi, svolgono certamente questa funzione finendo per non fare più avvertire la loro opacità di dispositivi. Nella condizione postmediale (Eugeni, 2015) i media non si vedono più, non perché non esistano, ma perché divengono parte integrante dei soggetti e della rete delle loro relazioni.

Si capisce bene che, in una simile congiuntura, non è certo il veto sui cellulari in classe a modificare un processo, quello in corso, che non esisterei a definire antropologico. E che probabilmente la recente emergenza sanitaria ha contribuito per molti versi ad accelerare.

2. Media e ristrutturazione delle relazioni

La lettura che di solito si fa di questa capacità dei media digitali di contaminare il nostro modo di entrare in relazione è di ritenere che indebolisca i legami configurando una situazione in cui ci ritroviamo soli insieme, secondo il titolo del celebre lavoro di Sherry Turkle (2011). Quando decidiamo di vedere insieme la televisione, in famiglia, e io finisco di attendere alla posta elettronica con il mio computer, mia moglie cerca in *Booking.com* la destinazione delle nostre vacanze, e i miei due figli chattano in *WhatsApp* con i loro amici, siamo esattamente come il libro della Turkle suggerisce: insieme (fisicamente), ma lontanissimi dal punto di vista di quel che occupa il centro della nostra attenzione. Vale la stessa cosa in

tutte quelle situazioni in cui il nostro cellulare richiama la nostra attenzione mentre siamo impegnati in altre conversazioni: fingiamo di seguire l'interlocutore, diciamo di sì con la testa, ma intanto con la coda dell'occhio sbirciamo cosa accade sullo schermo. Già Caronia e Caron (2005) suggerivano in un bel libro di qualche anno fa che se usciamo a cena in due ciascuno con il proprio cellulare, siamo in quattro.

Di fatto, però, è possibile provare a leggere il rapporto tra i media e le nostre relazioni in modo differente. Penso a tre situazioni-tipo.

La prima. Qualche anno fa, Sugata Mitra colloca dei computer dentro il muro di un villaggio in India, vicino a Calcutta. L'esperienza, che viene appunto battezzata *Hole in the Wall*, ha l'obiettivo di dimostrare il carattere autoalfabetizzante delle tecnologie digitali. Dopo qualche mese dall'installazione, l'équipe di ricerca (che dopo aver sistemato i computer se ne era andata senza fornire nessuna indicazione d'uso) torna al villaggio e si accorge che i bambini hanno incominciato a interagire con il computer, ne hanno appreso la grammatica, hanno sviluppato conoscenza di molte parole inglesi. Cosa suggerisce l'esperimento? A Mitra fornisce conferme della sua ipotesi, a me invece apre un'altra prospettiva. Quel computer nel muro richiama e raccoglie i bambini, li fa entrare in relazione; si aiutano reciprocamente, fanno problem solving collaborativo; devono anche negoziare regole d'uso, per poter avere tutti accesso alla postazione e non monopolizzarla; infine, si modificano ritmi e tempi dell'intera comunità. Certo, magari sviluppano anche apprendimenti, ma il focus è un altro: il computer nel muro ha a che fare con la socialità.

Seconda situazione. Un altro profeta della tecnologia, Nick Negroponte, per anni direttore del Media Lab del MIT di Boston, inizia a distribuire nel 2007 un minicomputer monoblocco, senza spazi tra i tasti, resistente agli urti e a basso costo. Lo chiama XO e lo mette in vendita non ai privati ma alle istituzioni nell'ambito di un progetto che chiama *One laptop per child*. La convinzione di Negroponte, materializzata nel suo *principio di saturazione*, è che solo se la tecnologia satura l'ambiente di apprendimento, come succede quando ogni bambino ha il suo computer personale davanti, si potrà produrre innovazione nelle pratiche didattiche. Il progetto intendeva anche perequare il digital divide tra Paesi del Nord e del Sud del mondo: infatti, acquistando degli XO per i bambini di scuole di un Paese occidentale evoluto, per ciascun XO acquistato ne veniva messo a disposizione un altro in una scuola di un Paese gemellato in via di sviluppo. Con una mia dottoranda di allora (Pischetola, 2011) studiammo l'applicazione del progetto OLPC in provincia di Brescia e nella regione di Addis Abeba, in Etiopia. Cosa scoprimmo, soprattutto

facendo etnografia del consumo in Africa? Scoprimmo che, al contrario dei bambini italiani che li lasciavano a scuola, i bambini etiopi portavano gli XO a casa per garantirne la cura. E a casa, XO diventava oggetto delle dinamiche familiari: i genitori grazie a esso venivano a contatto per la prima volta con la tecnologia, i fratelli più grandi lo usavano a turno per svolgere le loro attività, insomma, grazie alla tecnologia si ridefinivano le relazioni dentro e fuori la famiglia, tutto assolutamente non previsto dal progetto OLPC.

Terza situazione. Nel 1991 il cardinale di Milano Carlo Maria Martini, nella sua lettera pastorale *Il lembo del mantello*, propone alla Diocesi un esperimento assolutamente innovativo per quel tempo. Sfruttando il circuito delle radio cattoliche, immagina una catechesi quaresimale costruita in modo che la meditazione del vescovo raggiunga le case via radio. In tutta la diocesi si costituiscono gruppi di ascolto: nelle parrocchie, nelle chiese, nei condomini. L'idea è di far arrivare a tutti la voce del vescovo, fare (e far fare) un'esperienza dell'unità della Chiesa, favorire la riflessione e la preghiera in un momento forte dell'anno liturgico. Ma nelle case la gente che magari si conosceva solo superficialmente, inizia a incontrarsi, fa esperienza dello stare insieme, rompe il guscio della propria sfera privata. Ancora una volta la tecnologia produce aggregazione, predispone e fissa i legami, a volte li ricostituisce.

Cos'hanno in comune tutte queste esperienze? Diciamo che autorizzano tre rapide considerazioni.

Anzitutto consentono di affermare che la tecnologia funziona come catalizzatore sociale e risponde a un paradigma relazionale. I media, creati dall'uomo per favorire la comunicazione, influiscono sempre sul suo modo di entrare in relazione.

In secondo luogo, è chiaro che la tecnologia da sola non produce questo effetto. Occorre sempre partire dagli usi che di essa si fanno a partire da determinati bisogni e, di conseguenza, in vista di certe soddisfazioni. Come la teoria degli Uses and Gratifications ha fatto vedere, il modo corretto di impostare il problema degli effetti dei media non è di chiedersi cosa essi facciano agli individui, ma cosa gli individui facciano con essi.

Su queste due idee è costruito il paradigma delle Tecnologie di Comunità (Rivoltella, 2017): sfrutta il rapporto tra media e costruzione di relazioni e organizza le cose in modo tale da enfatizzare gli usi prosociali. In questo lavoro, si capisce che la tecnologia non può ottenere il risultato da sola, ma ha bisogno di essere governata: è la funzione del Tutor di Comunità, vero e proprio artigiano dei legami.

3. Un excursus storico

Anche se la radio, nell'esempio della catechesi radiofonica del cardinal Martini, non si può certo ritenere un medium digitale, la tentazione potrebbe essere di leggere quanto siamo venuti argomentando come una prerogativa dei soli media digitali e sociali. In fondo, ci si potrebbe convincere che solo l'interattività e il carattere personale di quest'ultimi sia funzionale a sollecitare l'economia delle relazioni e le dinamiche di tipo sociale. Di fatto le cose stanno diversamente. L'obiettivo di questo paragrafo è di far vedere come, suggerendo che la capacità dei media di raccogliere la comunità è qualcosa che appartiene da sempre alla storia della comunicazione come i casi della scrittura, del cinema e della televisione insegnano.

1. La scrittura, in particolare la scrittura a stampa, è sempre stata vista, per lo più, come un'invenzione centrifuga. Se scrivo, quel che scrivo è destinato a essere letto da persone lontane da me, che non mi conoscono, in tempi diversi da quello in cui ho scritto. Ovvero, la scrittura è il contrario del villaggio, ne sancisce in qualche modo la fine, tant'è vero che McLuhan, nella sua ricostruzione sociostorica dell'evoluzione dei media, la interpreta come il motivo del passaggio alla città: la Galassia Gutenberg è un sistema sociale disperso in cui gli uomini per comunicare non devono più condividere lo stesso spazio e lo stesso tempo. In buona sostanza, lo scotto da pagare all'estensione della comunicazione e della sua capacità di raggiungere le persone sarebbe la perdita della relazione, l'abbandono della coesione sociale calda che qualificava il villaggio. Non solo. La scrittura è anche vista come un'istanza di individualizzazione. Soprattutto con l'avvento della stampa a caratteri mobili e la moltiplicazione dei libri circolanti, la lettura diventa un atto silenzioso e quindi individuale. Questo, nella logica della Riforma, è perfettamente funzionale all'emancipazione da Roma: se si può leggere da soli, non è più necessaria alcuna mediazione tra il credente e la Bibbia. Si tratta di un aspetto che sicuramente fa della stampa una delle cifre della modernità: infatti, se con essa nasce la categoria di soggetto e in virtù di questo si afferma una nuova concezione dello Stato e della politica, si può ritenere che proprio la scrittura a stampa sia uno dei sintomi più significativi di tale processo di orientamento al soggetto.

Tuttavia, occorre leggere bene i fenomeni. Che la stampa metta a disposizione dei singoli un numero di copie illimitate di qualsiasi libro e che quindi getti le basi per la genesi di un mercato di lettori proponendosi come il primo mezzo di comunicazione di massa, non significa che questo accada automaticamente subito dopo la sua introduzione. L'alfabetizzazio-

ne è un processo lento che in Occidente arriva a compimento solo nella seconda metà del secolo XX. Quindi, tra l'avvento della stampa e la creazione di un vero e proprio mercato di lettori vi sono quasi sei secoli di scarto. Per molto tempo si rimane in una situazione di semialfabetismo in cui pochi individui alfabetizzati funzionano da mediatori sociali per la lettura e i suoi effetti sulle comunità (Manguel, 1996). È quel che porta, nell'Italia ancora in larga parte contadina del '900, a leggere ad alta voce nella stalla mentre i bambini puliscono le pannocchie e le donne rammenano. Ma è anche far scrivere o leggere missive al farmacista, alla maestra, al parroco: novelli scribi, essi basano la loro autorevolezza e il loro prestigio sociale proprio sul fatto di essere "letterati" in una società che è ancora in larga parte di analfabeti. Sia la lettura ad alta voce che la scrittura per procura generano legami, attivano reti di relazioni, cementano la coesione sociale del gruppo: l'alfabeto è già a suo modo una tecnologia di comunità e lo resta a lungo, fino a quando la sconfitta dell'analfabetismo produce una società di lettori silenziosi e quindi tendenzialmente solitari. Ma anche in questo caso il libro non smette di generare comunità: da quelle dei circoli letterari, a quelle digitali dei penfriend di *Scribd* o dei recensori sconosciuti di *Anobii*, alle schiere dei freedom writers di *Wattpad*.

2. Quando il cinema nasce nel 1895 con le prime proiezioni pubbliche dei Lumière nel salone indiano del Boulevard des Capucines a Parigi, è ancora un dispositivo scientifico, come lo era stato nelle esperienze pionieristiche dei suoi antenati: il tachistoscopio, il fenachistoscopio, la lanterna magica. Figlio della fotografia, ne corregge, secondo la celebre analisi di André Bazin (1958/62), l'iscrizione ontologica: mentre quella materializza il "complesso della mummia" imbalsamando il reale per esorcizzare il tempo che passa e il dato inaggrabile della morte (ne sono testimonianza molte delle fotografie appoggiate ai nostri mobili o sulle nostre pareti), il cinema studia la fisiologia del movimento e prova a riprodurre la vita. Ecco perché nei suoi primi anni di vita il cinema si limita a documentare la realtà (l'arrivo del treno, l'uscita degli operai, la corsa dei cavalli) e trova spazio nei padiglioni delle fiere: è un'attrazione, una curiosità, una novità della tecnologia moderna. Chi per primo intuisce che il cinema non serve solo a dissezionare il reale per riprodurre l'illusione ma può funzionare come una macchina per raccontare è Georges Méliès: con Méliès, il cinema esce dal laboratorio dello scienziato e diviene fenomeno sociale. Proprio questa trasformazione di funzione e di destinazione, richiama l'attenzione dei primi teorici del cinema la cui analisi, in modo assolutamente interessante, si colloca in ambito antropologico e fa riferimento al rapporto tra il rito dell'andare al cinema e la liturgia. Basta pensare all'articolo di Giovanni Papini

intitolato *Filosofia del cinematografo* (che esce su *La Stampa* il 18 maggio del 1907) o alla riflessione di Ricciotto Canudo, autore nel 1911 di *La naissance de une sixième art. Essai sur le cinématographe*, un saggio che i primi teorici del cinema – come Epstein – considerano il vero e proprio manifesto della nuova arte cinematografica. Canudo nel 1908 aveva già dedicato al cinema un articolo – *Trionfo del cinematografo* – sul *Nuovo Giornale* di Firenze. Con un'analisi socio-antropologica di grande modernità, Canudo individua nei cinema le nuove cattedrali del mondo moderno e riconosce al cinema la capacità di istituire nuove forme di rito collettivo fino a proporsi come una nuova vera forma di religione. C'è nell'analisi di Canudo tutta la magia della sala cinematografica, la stessa magia che molti anni più tardi Tornatore ricostruirà in *Nuovo Cinema Paradiso*: il cinema non solo come spazio in cui sognare a occhi aperti, ma come luogo di riconoscimento di una comunità, costruzione di un immaginario comune, tessitura di legami.

3. Un possibile approccio allo studio della televisione consiste nel riflettere sulla sua funzione mitologica, ovvero sulla sua capacità di fornire a un gruppo una “storia comune” (Casetti, Villa, 1992). Si tratta di un'ipotesi di lavoro che funziona a due livelli: di forma e di contenuto. Dal punto di vista della forma è la centralità del televisore rispetto al gruppo a essere rilevante. Se si pensa agli anni in cui la televisione fa la sua comparsa nel nostro Paese, negli anni '50 del secolo scorso, non si può fare a meno di considerare la sua capacità di raccogliere la comunità, in analogia a quanto abbiamo visto succedere nei secoli in cui l'incompleta diffusione delle competenze alfabetiche aveva finito per configurare una situazione di semioralità (o di semialfabetismo). Gli anni di *Lascia o raddoppia* e di *Paese sera* sono gli anni in cui il consumo si vive nei locali pubblici o nei pochi appartamenti dotati di televisore: la comunità si raccoglie, condivide il momento del consumo, socializza, produce discorsivizzazione a partire dall'esperienza che sta facendo. La televisione come l'aedo: e infatti Fiske e Hartley (1978) parlano di un ruolo bardico della televisione. Questo ruolo si compendia in alcune funzioni (Casetti, Villa, 1992, p. 34):

1. *individuare* le linee principali dell'opinione culturale circa la natura della realtà (e quindi la realtà della natura);
2. *coinvolgere* i singoli membri della cultura nel suo sistema di valori dominanti, scambiando un messaggio che rafforzi l'ideologia sottesa a tale sistema;
3. *celebrare*, spiegare, interpretare e giustificare le azioni dei singoli rappresentanti della cultura nei confronti del mondo esterno;

4. *rassicurare* la cultura in generale della sua adeguatezza pratica, affermando e confermando che la sua ideologia può essere convertita in impegno attivo nel mondo;
5. *svelare* anche eventuali inadeguatezze pratiche della cultura che potrebbe così riorientarsi verso una nuova posizione ideologica;
6. *convincere* il pubblico che il suo status e la sua identità come individuo è garantito dalla cultura stessa;
7. *trasmettere* tramite questi mezzi un senso di appartenenza culturale (sicurezza e coinvolgimento).

Quando, poi, il consumo televisivo, grazie alla diffusione del mezzo, raggiunge capillarmente le singole case, non smette di svolgere una funzione comunitaria in relazione alla famiglia: la televisione si trasforma da bardo in focolare domestico, come David Morley e Roger Silverstone hanno fatto notare nelle loro analisi, dettando i tempi alla famiglia e raccogliendola in alcuni momenti della giornata.

A livello di contenuto, invece, sono i racconti della televisione a favorire la condivisione e l'esperienza comunitaria. La ripetizione che è propria delle serie televisive, il loro carattere formulare, i temi che esse affrontano divengono il luogo di un riconoscimento identitario e lo spazio di una socializzazione possibile. *Dallas* come *E.R.* hanno funzionato per due generazioni come un'agenda e uno spazio di argomentazione: la stessa funzione che per le generazioni più giovani viene oggi svolta da *Netflix* inteso come grande contenitore di racconti.

4. Tecnologie di Comunità: metodo e strumenti

Con quanto argomentato fino a questo momento abbiamo raggiunto due risultati.

Anzitutto, abbiamo illustrato quale sia oggi la diffusione dei media digitali e sociali e, soprattutto, come essi concorrano a definire una condizione postmediale in cui essi non sono più percepiti in discontinuità rispetto all'esistenza e alle azioni degli individui. Indossabili e scarsamente percepibili, i media tendono progressivamente a scomparire come apparati e farsi invece avvertire come estensioni naturali della nostra esperienza delle cose e del mondo. Proprio per questo è ancora più vero che in passato che attraverso questi dispositivi si costruiscono, si mantengono o si dissolvono relazioni. Il problema non è lo strumento, ma il suo funzionamento individuale e sociale, l'appropriazione che ne fanno i soggetti, quel che succede "tra" i soggetti e il dispositivo. Se in una