

# Epistemologia e scienze sociali

di Piero Bertolini

## 1. Una duplice premessa terminologico-concettuale

Il titolo e dunque l'argomento di questa relazione<sup>1</sup> contengono se non alcune ambiguità certo alcune incertezze interpretative che ritengo utile fin dall'inizio esplicitare e discutere non solo ad evitare possibili fraintendimenti, ma anche e soprattutto perché mi pare, questo, un modo particolarmente interessante per introdurre i contenuti del discorso (o almeno parte di essi) che intendo svolgere. Si tratta infatti di precisare il senso che intendo dare ai due termini contenuti appunto nel titolo indicato.

Mi riferisco così, in primo luogo, al termine *epistemologia*. Che non assumo in senso disciplinarista, ovvero come quel sapere che sarebbe in grado di rapportarsi *dall'esterno* alle varie scienze, allo scopo di individuarne la correttezza o meno. Ma che assumo come quell'attitudine che ogni scienza deve (dovrebbe, a mio parere) avere ad interrogarsi continuamente sul proprio modo di operare tanto a livello conoscitivo quanto a livello metodologico, e a farlo non autarchicamente, nel proprio ristretto ambito, ma ricorrendo al dialogo, al confronto e persino allo scontro.

In secondo luogo, mi riferisco alla dizione *scienze sociali* che intendo come l'insieme di tutte quelle scienze (o, se si preferisce, di tutte quelle discipline) che si occupano dell'uomo e del suo essere-nel-mondo. Non mi sento insomma di accettare una distinzione tra le scienze sociali appunto e le cosiddette *scienze umane*, distinzione che invece spesso viene sostenuta da chi propende a considerare le prime come quelle che si interessano in particolare degli aspetti professionali della formazione dell'uomo, e di ciò che a tali aspetti si riferisce, a partire ovviamente dalle scienze economiche e di organizzazione del lavoro. Dal mio punto di vista, infatti, anche queste ultime sono e debbono sentirsi scienze dell'uomo e per l'uomo, intendendo quest'ultimo in una accezione chiaramente esistenziale per la quale ci si deve sempre e comunque riferire a *tutti gli individui* biologicamente, storicamente, culturalmente condizionati e dunque, per usare una terminologia a me assai cara, a *tutti i soggetti in carne ed ossa*.

D'altro canto, non posso nascondere la

convincimento secondo cui anche le cosiddette scienze umane, con le loro modalità conoscitive e con le loro impostazioni metodologiche, hanno anche un senso ed una funzione professionalizzante: o meglio, *debbono averli* trattandosi di una prospettiva da perseguire – in quanto non ancora pienamente perseguita – con convinta consapevolezza. È ovvio, ciò vale soprattutto quando esse siano inserite in istituzioni francamente formative.

In questo senso, non solo non posso accettare ma sono disposto a reagire in modo assai deciso nei confronti di chi tendesse a considerare ininfluenti, non pertinenti alla formazione – e quindi, una sorta di perdita di tempo... – le scienze umane o anche soltanto qualcuna di esse, con la giustificazione che si tratta di scienze troppo astratte e generali (generaliste?). D'altro canto, per le ragioni cui ho fatto cenno all'inizio, reagirei con uguale convinzione nei confronti di chi al contrario tendesse a considerare di secondo livello quelle scienze sociali (se considerate diverse o 'altre' rispetto a quelle umane) con la giustificazione che si tratta di scienze troppo concrete o troppo tecnicistiche. Queste affermazioni mi consentono, anzi mi conducono a sostenere in prima istanza che da un punto di vista epistemologico, ovviamente con particolare riguardo alla tematica formativa, tutte le scienze sociali in quanto, come ho detto, scienze dell'uomo e per l'uomo (dunque, in quanto scienze umane) hanno la medesima dignità ma anche la medesima responsabilità. Come dire che nessuna scienza che si occupa in un senso o in un altro dell'uomo e del suo essere-nel-mondo può vivere nell'isolamento, senza sentirsi cioè connessa con le altre. Ciò neppure quando un tale eventuale isolamento fosse motivato da tendenze auto-assolutizzanti, proprie di chi si crede 'il più o la più...', oppure da tendenze difensivistiche, come è accaduto spesso e ancora accade alla pedagogia.

## 2. La sfida formativa della multidisciplinarietà / interdisciplinarietà

Sono così giunto a toccare il tema, non certo nuovo sul piano epistemologico come su quello metodologico, della multidisciplinarietà o della interdisciplinarietà o, come preferirei dire, del

rapporto tra le diverse scienze, tema che rappresenta o dovrebbe rappresentare una prima *sfida* cui le istituzioni formative debbono saper rispondere.

Non ho tuttavia alcuna intenzione di approfondire in questa sede una siffatta tematica. Mi limiterò ad osservare che, se quell'interpretazione dell'epistemologia cui ho accennato in premessa ha un senso ed un valore soprattutto in ambito formativo, allora a me pare che la prospettiva da perseguire al riguardo debba essere duplice. Da un lato, occorrerebbe che ogni scienza ritenesse legittima qualsiasi altra scienza, rinunciando quindi a qualsiasi aspirazione egemonica. Da un altro lato, occorrerebbe che ogni scienza riuscisse ad interrogare ogni altra scienza con lo scopo sia di ottenere elementi in più per compiere quella necessaria analisi di cui dicevo, sia di riuscire ad evidenziare *insieme* i temi, i problemi, i vincoli e le possibilità che caratterizzano l'esistere attuale dell'uomo, o meglio degli uomini in carne ed ossa, a partire da quelli propri dei bambini, degli adolescenti, dei giovani, purché essi non siano considerati come altrettante categorie astratte di individui; nonché quelli che l'evoluzione stessa delle scienze comporta.

Da questo punto di vista, non si tratta allora soltanto di sottolineare con forza e convinzione le interconnessioni che sussistono tra i vari fattori, i vari elementi costitutivi delle realtà: e così comprendere i rischi impliciti in ogni tentativo di semplificazione delle realtà stesse, a partire naturalmente da quella dell'uomo. E non si tratta neppure soltanto di sottolineare quanto la stragrande maggioranza delle scienze (naturali e umane) sono ormai giunte a precisare – proprio compiendo quella sorta di analisi epistemologica su se stesse – circa il coinvolgimento attivo dei soggetti umani nei processi formativi e nella stessa costituzione (non certamente, costruzione...) delle realtà. Occorre infatti cercare di mettere a fuoco le conseguenze che da ciò si debbono trarre a livello formativo/pedagogico: conseguenze che da un lato fanno riferimento alla possibilità, anzi all'opportunità di riconsiderare il rapporto tra i soggetti (e quindi tra i for-

mandi e i formatori dei formatori) e i saperi e/o le stesse scienze. Una considerazione che, come ha bene chiarito Alberto Munari<sup>2</sup>, deve condurre al superamento di quell'atteggiamento per un verso di autorità e di tronfia sicurezza di sé (ovviamente, da parte delle scienze e dei loro rappresentanti), e per un altro verso di deferenza e subordinazione e/o di timore reverenziale (ovviamente da parte di tutti gli altri, ovvero dei non scienziati) che sta a monte – almeno, così mi pare di potere affermare – di quella generalizzata frattura tra la stragrande maggioranza dei cittadini e il mondo delle scienze che non è certo difficile da constatare. Una frattura che di fatto espropria i cittadini del scientifico e quindi della possibilità di (della loro legittimazione a) far valere anche in ambito appunto scientifico le proprie istanze, i propri modi di intendere le cose del mondo, gli eventi passati, presenti e futuri... È come se la democrazia non potesse essere di casa nelle scienze e nel loro modo di essere operanti nel mondo. Ciò che nel piccolo e nel quotidiano è confermato ai nostri giorni dalla grande rilevanza dei cosiddetti 'esperti' che in nome della loro scienza di appartenenza sono chiamati (cosa che accettano d'altro canto ben volentieri di fare) ad orientare l'opinione pubblica trasformando in bene o in male le loro convinzioni e le loro idee!

Ma c'è un'altra conseguenza sul piano formativo di ciò che ho detto, su cui mi pare di dovere soffermarmi almeno un po'. Si tratta di comprendere e di accettare il carattere di storicità del sapere, che significa comprendere ed accettare la sua pluralità, la sua provvisorietà, soprattutto la sua dialetticità. Una analisi epistemologica disincantata, ovvero libera da pregiudizi di varia natura, delle scienze non solo umane, anche se in primo luogo di esse, ha condotto a sostenere che non è più il tempo degli ideali di completezza, di esaustività, di assolutezza, ma di quelli che emergono appunto dalla storicità.

Ciò significa dovere affermare che il superamento dei classici concetti visuti come dicotomici non può essere legittimamente perseguito optando per uno dei due, ma che al contrario entrambi vanno riconosciuti nel loro

legame dialettico. Il senso del mondo, il come, anzi, gli innumerevoli come con cui il mondo si specifica proprio a seguito della presenza attiva e costitutiva dei soggetti umani, non sono mai da intendersi in una direzione unica (meglio, in un verso unico). D'altro canto, non può essere sottovalutato il fatto che l'unicità, la non dialetticità, sta a monte di tutti i fondamentalismi non solo religiosi che ci affliggono anche ai nostri giorni.

Mi riferisco, ad esempio e per spiegarmi meglio, alle coppie concettuali ordine / disordine, autonomia / dipendenza, evento / struttura, continuità/discontinuità, ma soprattutto uno/molteplice (da cui deriva uguaglianza/ differenza). Da questo punto di vista è sufficiente citare la considerazione secondo cui non si può parlare di autonomia senza parlare (ma qui parlare significa riconoscere) di dipendenze (se si preferisce, dei limiti o dei vincoli cui siamo sempre e comunque sottoposti)<sup>3</sup>. Così come non si può parlare di uguaglianza senza parlare (accettare, affermare, rispettare) delle differenze. Soprattutto è importante riferirsi alla considerazione secondo cui non si può parlare di unità senza parlare di molteplicità: quella molteplicità, ad esempio, di cui tratta la psicologia a proposito dei tanti e diversi "Io" di cui ciascuno di noi è costituito e che formano e sostanziano la nostra stessa identità. D'altro canto, è ben chiaro che questa notazione/ constatazione vale anche con riferimento alle dimensioni culturale, politica e così via.

È proprio quest'ultima constatazione a consentirmi di completare ciò che intendo a proposito di quella multidisciplinarietà o interdisciplinarietà da cui sono partito in questo paragrafo. L'unità delle scienze che epistemologicamente viene posta ed esatta dall'unitarietà del mondo, dell'uomo e del suo essere-nel-mondo (che ha fatto dire a qualcuno non senza ragione che dobbiamo ormai convincerci della planetarietà dei nostri stessi modi di essere nel mondo), non può non essere dialettizzata con la pluralità dei punti di vista: o meglio, con la pluralità delle formazioni di senso che emergono dall'inevitabile incontro dei soggetti con gli oggetti (dunque, con il mondo), insomma con la pluralità delle scienze.

### 3. La specificità delle diverse scienze in ambito formativo e la loro necessaria interconnessione

Ciò che ho appena sostenuto non ci riconduce soltanto a quel che ho già detto a proposito della necessità che ogni scienza, rifiutando qualsiasi tentativo di tassonomizzazione, riconosca la legittimità di tutte le altre (e di ciascuna di esse); ma giustifica, soprattutto dal punto di vista formativo, un procedere che non affossi la specificità (e di conseguenza le sue logiche e i suoi risultati) di ciascun sapere, di ciascuna scienza. Ciò che potrebbe avvenire se impostassimo ed orientassimo tutto il nostro insegnamento attraverso il trattamento delle sole questioni cosiddette trasversali e dunque rinunciando a quelle specificità, o se, per contrario, enfatizzassimo tali specificità al punto di ritenerle o di viverle come se fossero in grado di cogliere e di rappresentare la verità (ovviamente con la "v" maiuscola!). Come dire che l'insistenza con cui ho parlato della dimensione multidisciplinare (o addirittura interdisciplinare) come di una dimensione con cui i processi cognitivi debbono sempre e comunque fare i conti, non deve condurre le istituzioni formative a sconfessare o a sottovalutare gli insegnamenti (i contenuti) propri delle singole scienze. Da un punto di vista pedagogico occorre dunque a mio parere fare un giusto riferimento alle singole scienze e ad un loro adeguato insegnamento/apprendimento, ma a due condizioni. La prima è che tali insegnamenti siano sempre storicizzati e problematizzati per così dire dall'interno. La seconda è che si prevedano (e di conseguenza si trovi il tempo per farlo) dei momenti, delle occasioni per mettere in relazione quegli stessi contenuti (e quelle logiche) disciplinari con i contenuti (e le logiche) propri di altre discipline o di altre scienze, in modo che sia ancora più chiara e sensata quella storicità e quella problematizzazione cui ho appena fatto cenno. Un esempio per tutti. Non c'è dubbio – almeno così mi pare di potere affermare – che per la formazione di esperti o professionisti dell'organizzazione del lavoro, di manager nel settore produttivo, di operatori finanziari e quant'altro di

simile, deve essere previsto uno studio attento ed approfondito dell'economia in tutti i suoi molteplici aspetti. Ma deve essere altrettanto fuori dubbio che questo studio deve essere accompagnato da un'attenzione non superficiale per le problematiche proprie di altre scienze come la politica, l'etica, la stessa pedagogia che, come si sa, è fortemente impegnata a fare in modo che a tutti i cittadini siano date pari opportunità.

Senza volermi addentrare in un tema che richiederebbe uno spazio e un tempo autonomi, credo sia da parte mia legittimo osservare che un simile sforzo di stabilire delle interconnessioni disciplinari, consentirebbe di formare, in questo caso, operatori economici capaci di chiedersi cosa possono significare in termini non strettamente economici le varie scelte che si compiono al riguardo e così ripensare quelle stesse scelte per rivederle, se necessario, opportunamente. Il caso della *globalizzazione selvaggia* della nostra attuale economia che, con le sue logiche puramente ed ottusamente economicistiche, produce sempre più disuguaglianza, con un andamento a forbice della qualità della vita di tutti davvero preoccupante (per non dire altro...) potrebbe essere da questo punto di vista addirittura emblematico. Ciò sia in negativo, quando ci si rendesse conto dei guasti umani che si determinano proprio a motivo della separazione totale dei discorsi, delle preoccupazioni, delle prospettive economiche rispetto ad altri tipi di discorsi o preoccupazioni; sia in positivo, quando ci si rendesse conto che un diverso modo di intendere e gestire la globalizzazione economica potrebbe rappresentare un grande salto di qualità proprio per la soluzione dei problemi di ingiustizia dal carattere e dalla dimensione planetari di fronte a cui, oggi come ieri ma, se possibile, più di ieri, ci troviamo.

#### 4. La sfida del possibile e del virtuale

Detto questo a proposito del rapporto tra disciplinarietà ed interdisciplinarietà, ritengo di potere soffermarmi su altre due considerazioni/affermazioni che possono costituire, anzi che dal mio punto di vista, *dovrebbero costi-*



Foto TUPress/A.B.

tuire altrettante importanti sfide cui le istituzioni formative hanno il compito di dare delle risposte.

Ecco la prima. Se analizziamo con sufficiente attenzione gli sviluppi che proprio da un punto di vista epistemologico hanno avuto molte delle stesse scienze naturali (e segnatamente la biologia) nel momento in cui hanno posto al centro del loro interesse l'uomo e il suo processo storico (e quindi formativo), ci possiamo rendere conto dell'importante *ribaltamento* da esse compiuto nel tentativo di approfondire la stessa conoscenza dell'uomo e del suo esistere. In estrema sintesi, si tratta del riconoscimento sempre più esplicito e motivato dell'importanza che si deve dare alla prospettiva della *possibilità*. Così, a fronte della tradizionale convinzione propria delle scienze naturalistiche (cui d'altro canto alcune scienze umane hanno per così dire fatto l'occhiolino) per la quale era soprattutto importante la realtà oggettiva, la cui conoscenza doveva fondarsi sulla nozione della necessità, ora la tendenza che sempre più si accredita sul piano epistemologico fa riferimento appunto al "possibile" come prospettiva attraverso cui spiegare la stessa realtà. Di qui il diffondersi in quasi tutte le scienze dello studio dei 'campi di possibilità' e della loro evoluzione. In questo senso, la realtà sarebbe da

intendersi processualmente, ovvero come il risultato mai definitivo di una molteplicità di scelte anche casuali. Di qui, ancora, l'importanza che occorre dare al pensiero e agli oggetti *virtuali*.

In ciò sta una ulteriore sfida formativa. La virtualità, infatti, (come l'utopia quando si specificasse con l'attributo *realistica*) non va intesa come un che di negativo o come un rischio (di uscire dalla realtà), ma come un richiamo alla capacità di problematizzare la realtà data e quindi alla capacità di guardare le cose *da un altro punto di vista*: nel nostro caso, dal punto di vista della processualità che significa e comporta una disponibilità a modificare l'esistente.

L'attenzione al virtuale (alla possibilità) dovrebbe così aiutare a capire quanti dei nostri problemi (tutti?) possano essere affrontati e risolti, peraltro mai definitivamente, proprio a motivo della loro non staticità fondativa.

Ebbene, ciò ha - mi pare - un risvolto ed un senso anche politici e pedagogico-formativi nel senso che l'attenzione per il virtuale (l'educazione o l'uso educativo del virtuale) inteso come espressione della possibilità diventa (può diventare) una vera e propria sfida insieme politica e pedagogica.

Per comprendere una simile affermazione occorre sostenere, come io stesso ho avuto modo di fare in sedi più

appropriate di questa<sup>4</sup>, che la democrazia è stata tradita nelle sue ragioni di fondo dal momento che essa da necessario strumento di gestione del potere avente per finalità il raggiungimento da parte di tutti i cittadini del mondo della più elevata (positiva) qualità della vita possibile, è sempre più diventata strumento di potere di pochi, trasformandosi così in un *potere per il potere*. Ed occorre contestualmente sostenere che, per effetto di un'azione di quei pochi tutta centrata su una vera e propria capacità seduttiva rivolta alla stragrande maggioranza degli altri, allo scopo di persuaderli che la qualità della vita è soprattutto quantitativa e dal corto respiro, un numero sempre più elevato di persone vengono di fatto chiuse ed emarginate in un presente dal piccolo respiro e dal prevalere di modesti interessi individualistici. Sicché si sviluppa una tendenza, sempre più preoccupante, a rompere qualsiasi legame tanto con gli antenati (il passato – e quindi la storia – viene vissuto come incapace di indicarci qualcosa di utile e significativo) quanto con i posterì con i quali non si riesce più a vedere né a valorizzare la continuità, tanto che soprattutto i giovani non sanno dove orientare i loro sforzi di conoscenza, né per quali motivi impegnarsi giorno per giorno. Ecco che allora la sfida consiste nella capacità di perve-

nire ad una vera e propria *rifondazione della politica* e, con riferimento alle istituzioni formative, ad una loro non più eludibile capacità di operare in termini nuovi. Si tratta di una sfida capace di far leva sui concetti (sulle prospettive) di *partecipazione* (di coinvolgimento rispettivamente dei cittadini e dei formandi nelle scelte che devono essere compiute), di *militanza* (da intendersi come loro disponibilità ad un impegno disinteressato) nonché di *responsabilità* e *decisione* (come capacità di dialettizzare il senso del reale con il coraggio di affrontare le situazioni problematiche con l'intento di risolverle dopo averle identificate come tali). Come si può facilmente comprendere, si tratta di una complessa sfida che in ogni caso deve passare attraverso un rifiuto assoluto di qualsiasi forma di omologazione culturale, e che, per tornare all'accenno al virtuale che ho fatto poco sopra, deve fare leva su una forte spinta verso un futuro – un possibile e quindi un virtuale – non astratto e, proprio per questo, credibile.

##### 5. Una ulteriore sfida formativa: superare la contrapposizione tra informazione e comunicazione

Si tratta di una sfida che ha a che fare con quel rifiuto dell'omologazione culturale cui ho appena fatto cenno, e dunque che ha a che fare con i temi e i

problemi dell'informazione e della comunicazione. A proposito dei quali la prima osservazione/ considerazione che un'attenta analisi epistemologica suggerisce consiste nella denuncia dell'equivocità del binomio informazione/ comunicazione, equivoco legato alla tradizionale, ma tuttora ben radicata, convinzione secondo la quale mentre l'informazione si caratterizzerebbe nell'invio all'esterno di una serie di enunciati ben definiti, la comunicazione tenderebbe a creare un legame intersoggettivo.

In effetti, ci sono buone ragioni per sostenere tali differenze o tale contrapposizione, e dunque per dire che la prima – l'informazione – ha una capacità (ed una intenzione) di trasmettere contenuti relativamente indipendenti dal destinatario; mentre la seconda – la comunicazione – si realizza solo se il soggetto umano la può assumere, addirittura viverla, secondo le sue modalità. E così le istituzioni formative – la scuola in particolare – sono come sollecitate a percorrere due vie parallele: quella dell'informazione asettica, impersonale e quella della relazione intersoggettiva, spesso giungendo a scandire le proprie azioni appunto secondo quelle due vie. Con ciò realizzando una vera e propria dicotomizzazione della loro attività didattica ed una sorta di sdoppiamento degli operatori dell'educazione, degli insegnanti in testa. Due vie che, oltre tutto, vengono facilmente giudicate secondo una logica tassonomica per la quale ciò che ha veramente importanza nel processo formativo è la prima, mentre la seconda risulterebbe sovrastrutturale, con una funzione per così dire solo consolatoria o solo rafforzativa.

Ma la questione non è così semplice e/o pacifica, come ora cercherò di far vedere.

Tuttavia, prima, credo sia importante osservare che la nostra società, puntando su un aspetto culturale per lo più dominato dalla quantità, è diventata, come si suol dire, *società dell'informazione*: ed infatti le possibilità di essere informati e i modi per esserlo sono sempre più numerosi. Ciò non di meno, va anche detto che, proprio a motivo di tali enormi possibilità, gli individui – tutti noi! – corrono alcuni rischi certo non piccoli. Il rischio della *souva-informazio-*

Foto TlPress / Archivi RTSI



ne: il bombardamento informativo cui siamo sottoposti spesso ci impedisce di esercitare le dovute analisi critiche o addirittura di meditare, con la conseguenza di giungere a banalizzazioni estremamente pericolose soprattutto perché sono all'origine di molti pregiudizi. Il rischio della *sotto-informazione*: si vengono infatti a creare delle spesso ampie zone di silenzio sociale e politico estremamente gravi, legate non infrequentemente al fatto che a fronte della grande quantità di informazioni che riceviamo, queste ultime hanno una origine o delle fonti largamente univoche (l'esperienza della guerra in Afghanistan e delle informazioni che su di essa abbiamo ricevuto, quasi sempre monche e del tutto insufficienti, lo dimostra ben chiaramente). Ancora, il rischio della *falsa informazione*: a causa dello sforzo di offrire la più grande quantità di informazioni, gli stessi professionisti dell'informazione si trovano nell'incapacità (nell'impossibilità?) di distinguere ad esempio il vero dal falso o dal non completamente vero.

Ma a ciò vorrei aggiungere che a fronte di questa immagine/ interpretazione della nostra società dell'informazione, sta l'altra corrispondente immagine di una società nella quale è sempre più difficile comunicare (sicché si parla assai spesso di *società dell'incomunicabilità*). Un fenomeno, questo, che si constatarebbene all'interno del nucleo familiare, della scuola e persino dei vari luoghi di lavoro. In un certo senso, si potrebbe dire – almeno questa è una mia interpretazione – che più aumenta l'informazione (intesa nel modo sopra indicato) più diminuisce o risulta difficile la comunicazione.

Eppure, come accennavo in precedenza, la questione se analizzata epistemologicamente, non è per fortuna così facile o scontata, specie se ci si pone dal un punto di vista pedagogico. Due sono le considerazioni che in proposito mi pare di poter sviluppare.

Da un lato, limitandomi peraltro alla realtà dei media di massa (televisione in testa) – non solo per motivi di spazio ma soprattutto di competenza personale – mi pare di potere affermare che i loro messaggi sono sempre meno comprensibili secondo lo schema classico della teoria dell'informazione: emittente-canale-ricevente. Ed infatti, le singole informazioni televisive tra-

smesse vengono sempre più superate, completate o addirittura trasformate dalla *neo-televisione* o *televisione di flusso*. La quale, come è noto, punta più che su singole informazioni, sulla costruzione di una sorta di aggregazione di messaggi che mediante una loro ripetizione (spesso correlata ad una serie di variazioni sul tema), e dunque attraverso un riconoscersi l'un l'altro, addirittura impedisce il passaggio di una specifica informazione, dando nel contempo l'impressione al fruitore di trovarsi dentro ad una autentica esperienza di comunicazione. D'altro canto, molti programmi televisivi mettono direttamente in scena situazioni conversazionali o prevedono la presenza in studio del pubblico; mentre l'uso del telecomando consente anche al fruitore più giovane di crearsi un percorso di fruizione personale, un suo palinsesto personale. Come si può facilmente comprendere, tutto ciò comporta un esplicito coinvolgimento emotivo del fruitore, ed insieme una presenza di una certa ambiguità e di un certo compiacimento per la dimensione relazionale che sono (sarebbero), come abbiamo visto, proprie della comunicazione.

D'altro canto, una seconda considerazione ci conduce a prendere atto che in molti processi comunicativi si registra (o si potrebbe ottenere) una notevole ricchezza conoscitiva e quindi informativa, con in più una forza persuasiva molto elevata. La sempre più ampia e convinta diffusione del *linguaggio narrativo* ne è una esplicita conferma.

Ciò significa – almeno così mi pare – riconoscere che ci sono molti validi motivi – probabilmente, più validi rispetto a quelli che ho indicato a giustificazione di essa – per considerare quella tradizionale contrapposizione tra informazione e comunicazione da superare, con vantaggio (se posso dir così) per entrambe.

Ecco, allora, la sfida cui da questo punto di vista sono confrontate le istituzioni formative. Essa consiste nella capacità di non procedere dicotomicamente, ma di dialettizzare i due processi in modo che l'informazione non sia più (o non pretenda più di essere) asettica od oggettiva, ma accetti di fare i conti con le caratteristiche di coloro cui è rivolta e soprattutto con le loro esigenze, i loro problemi, le loro curiosità, domande, incertezze, ecc. Ed in modo che la comu-

nicazione non si limiti a svolgersi su un piano emotivo-affettivo, ma accetti di riempirsi di contenuti (dunque, anche di informazioni) sui quali interessare, stimolare la personalità (la sensibilità e la razionalità) degli educandi.

Mi rendo ben conto che le sfide cui ho fatto cenno in questo intervento (alle quali se ne potrebbero aggiungere delle altre) non sono affatto facili da accettare e soprattutto da vincere. Esse richiedono a tutti gli operatori una capacità di riconsiderare il loro ruolo e gli stessi strumenti a loro disposizione. Ma percepire la necessità di farlo e più ancora la possibilità di farlo mi pare sia un motivo di reale gratificazione, capace in ogni caso di far loro superare quegli atteggiamenti ahimé ancora molto diffusi di leggera depressione che deriva dalla sensazione di non potere molto (nulla?): ovvero, di essere continuamente spiazzati a livello culturale e sociale. Una gratificazione insomma che se chiede di riscoprire il valore di una reale fatica di pensare, consente di recuperare una qualità della vita professionale decisamente più positiva.

## Note

1. Si tratta del testo quasi integrale della conferenza pubblica, dal medesimo titolo, tenuta all'Università di Lugano in data 13/12/2001.
2. Alberto Munari: *Il sapere ritrovato*, Guerini e Associati, Milano, 1993.
3. Si veda in proposito il volume da me curato per la casa editrice La Nuova Italia di Firenze *Autonomia e dipendenza nel processo formativo* (1990), e segnatamente il capitolo primo 'Il punto di vista della pedagogia' a mia firma.
4. In particolare mi riferisco a quanto ho avuto modo di scrivere nel capitolo II del volume *Il presente pedagogico* (Thèlème editrice, Torino, 1999).