

IN•FORMAZIONE

STUDI E RICERCHE SU GIOVANI, MEDIA E FORMAZIONE

Anno VI - numero 8 - 2011

SOMMARIO

Abstracts

Editoriale

ducare al tempo della modernità. L'impronta della comunicazione Mario Morcellini

Sezione tematica

Trauma di una "giovane" Europa Alberto Smaldone

Comunicazione e inclusione: un connubio dagli esiti incerti
Spunti per una riflessione sociologica Donatella Pacelli

Comunicazione, Formazione e clima organizzativo Gianni Nuti

I media nello sviluppo di competenza interculturale:
nuovi modi di costruire identità per nuovi bisogni sociali Maria Giovanna Onorati

Tra educazione e inclusione: tecnologie e competenze digitali nel contesto europeo Ida Cortoni

La Media Education nella scuola italiana Maurizio Piscitelli

Migrazioni, cooperazione allo sviluppo e competenze comunicative interculturali Paolo Ruspini

Ocse Pisa 2009:
primi risultati del sistema dell'istruzione in Piemonte Renato Grimaldi, Maria Adelaide Gallina

La catastrophe ambiant dans les media: une nouvelle défi à l'éducation? Vittoria Cacace

Scaffale: libri, video e programmi mediali

L'époque de la performance insignifiante - Réflexions sur la vie désorientée Fabio Merlini,
a cura di Caterina Croce

S
O
M
M
A
R
I
O

3

7

9

13

17

20

23

27

31

34

38

42

47

51

56

57

59

IN•FORMAZIONE

STUDI E RICERCHE SU GIOVANI, MEDIA E FORMAZIONE

Anno VI - numero 8 - 2011

Questo numero della rivista è stata sottoposto a un sistema di doppio referaggio cieco e anonimo

Direttore responsabile

Giacomo Sado

Direzione scientifica

Mario Morcellini

Teresa Grange Sergi

Comitato scientifico

Giovanni Bebelloni, Università degli Studi di Firenze

Luciano Benadusi, Sapienza Università di Roma

Elena Besozzi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Giovanni Biondi, Direttore generale del MIUR

Carlo Buzzi, Università di Trento

Saveria Capecchi, Università di Bologna

Gianna Cappello, Università di Palermo

Giovanna Ceccatelli, Università di Firenze

Antonietta Censi, Sapienza Università di Roma

Roberto Cipriani, Università degli Studi di Roma Tre

Consuelo Corradi, LUMSA

Luciano Corradini, Università degli Studi di Roma Tre

Baudouin Decharmeux, Université Libre de Bruxelles

Lucio D'Alessandro, Suor Orsola Benincasa di Napoli

Marina D'Amato, Università degli Studi di Roma Tre

Roberto Farnè, Università degli Studi di Bologna

Maria Caterina Federici, Università degli Studi di Perugia

Claudio Gagliardi, Direttore Centro Studi UNIONCAMERE

Luciano Galliani, Università di Padova

Roberto Giannatelli, Università salesiana di Roma

Guido Gili, Università del Molise

Giovannella Greco, Università della Calabria

Pierpaolo Limone, Università degli Studi di Foggia,

Piero Lucisano, Sapienza Università di Roma

Giuseppe Mantovani, Università di Padova

Roberto Maragliano, Università degli Studi di Roma Tre

Bruno Mazzara, Sapienza Università di Roma

Alfredo Milanaccio, Università di Torino

Everardo Minardi, Università di Teramo

Maria Mussi Bollini, Capo Struttura RAI bambini

Donatella Pacelli, LUMSA

Nicola Paparella, Università degli Studi di Lecce

Vincenzo Persichella, Università di Bari

Giovanni Ragone, Sapienza Università di Roma

Luisa Ribolzi, Università degli Studi di Genova

Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Pierre Sorlin, Université de Paris III

José Manuel Pérez Tornero, Universidad Autònoma de Barcelona.

Luca Toschi, Università di Firenze

Comitato di redazione

Walter Belmonte

Daniela Cinque

Ida Cortoni (responsabile)

Milena Gammaitoni

Giovanna Gianturco

Maria Giovanna Onorati

Paola Panarese

Claudia Polo

Alessia Rosa

Nicola Strizzolo

Elena Valentini

Coordinamento editoriale del numero

Ida Cortoni, Paola Panarese

Segreteria di redazione

Daniela Cinque

Ha collaborato al numero Isabella Bruni

Segreteria Amministrativa

Falzea s.a.s. - Agenzia Editoriale

Viale Calabria, 60/68 - 89133 Reggio Calabria

Tel. 0965/55042 - Fax 0965/58233

Stampa

Creative Artworks - Via Antonino Scopelliti nsc,

89135 Loc. Arghillà Reggio Calabria

Abbonamento annuo (2 numeri)

Ordinario € 16,00

Esteri € 40,00

Un numero € 9,00

Ogni numero arretrato € 16,00

Per abbonarsi versare l'importo sul c.c.p. n. 11108891 intestato a Falzea s.a.s. Agenzia Editoriale - Via Simone Furnari, 7 - Reggio Calabria.

Causale: abbonamento rivista "In.formazione".

Chi desidera disdire l'abbonamento deve comunicarlo entro il 31 ottobre di ogni anno, in caso contrario l'abbonamento si ritiene tacitamente rinnovato.

ISSN 1970-6723

Autorizzazione del Tribunale di Reggio Calabria n. 9/06 del 11/09/2006

Redazione

FALZEA EDITORE s.r.l.

Viale Calabria, 60 - 89133 Reggio Calabria

Tel. 0965/55042

e-mail: info@falzeaeditore.it

web: www.falzeaeditore.it

Comunicazione, inclusione e dimensione europea dell'educazione.

Il disastro ambientale nei media: una nuova sfida per l'educazione? (V. Cacace)

Questo articolo tratta il tema della rappresentazione della catastrofe ambientale offerta dai media, inserendolo nel quadro della società globale del rischio. L'argomento è affrontato sia dal punto di vista teorico, attraverso una sua lettura alla luce delle teorie culturali sul rischio e sull'accettabilità di stampo costruzionistico-sociale e un collegamento ai concetti di cosmopolitismo sviluppato da Beck e di fiducia da Giddens, che da un punto di vista empirico, attraverso un'esperienza di ricerca sul campo. Una parte dell'articolo è, infatti, dedicata all'esposizione dei dati ricavati da una ricerca realizzata con alcuni bambini di scuola primaria e secondaria di primo grado della Valle d'Aosta, il cui obiettivo è stato quello di capire in che misura l'educazione formale (es. scuola) e i media concorrono a definire nei più piccoli rappresentazioni relative a tematiche di rilevanza globale, come ad esempio il rischio ambientale.

Parole-chiave: [società globale del rischio, disastro ambientale, media, educazione]

La catastrophe environnementale dans les médias: un nouveau défi pour l'éducation? (V. Cacace)

Cet article traite le sujet de la représentation de la catastrophe environnementale offerte par les médias en l'insérant dans le tableau de la société globale du risque. L'argument est affronté soit du point de vue théorique, à travers sa lecture des théories culturelles sur le risque et sur l'acceptabilité de type constructiviste-social et une liaison aux idées de cosmopolitisme développées par Beck et de confiance de Giddens, que d'un point de vue empirique, à travers une expérience de recherche sur le champ. Une partie de l'article est aussi dédiée à l'exposition des données produites par une recherche réalisée avec des enfants d'école primaire et secondaire de la Vallée d'Aoste. L'objectif de la recherche est celui de comprendre dans quelle mesure l'éducation formelle (ex. école) et les médias concourent à définir dans les plus petits, représentations relatives à thématiques d'importance globale, comme par exemple le risque environnemental. Mots Clé : société globale du risque, catastrophe environnementale, médias, éducation.

Mots-clé: [société globale du risque, catastrophe environnementale, médias, éducation].

Ocse Pisa 2009: primi risultati del sistema dell'istruzione in Piemonte (R. Grimaldi, M.A. Gallina)

Gli autori presentano alcuni risultati emersi dalla rilevazione dell'indagine Ocse-Pisa 2009 che ha come obiettivo quello di valutare in che misura gli studenti che stanno per terminare il percorso di istruzione obbligatoria abbiano acquisito competenze per risolvere problemi che si incontrano nella quotidianità. L'edizione del 2009 dell'indagine Ocse-Pisa ripropone per la seconda volta, dopo la rilevazione del 2000, come ambito principale di ricerca la *literacy* in Lettura ossia la capacità di comprendere, utilizzare e riflettere sui testo scritti per raggiungere i propri obiettivi e le proprie conoscenze e abilità.

Per quanto riguarda i risultati in Lettura, l'Italia ha conseguito un punteggio medio di 486, leggermente ma significativamente al di sotto della media Ocse, che pure si è abbassata passando da 500 del 2000 a 493 del 2009. Viene quindi portata l'attenzione sulla popolazione scolastica piemontese, in particolare sulla scuola secondaria di II grado, riprendendo alcuni dati dell'Osservatorio Istruzione Piemonte. I punteggi ottenuti dagli studenti piemontesi, nel confronto con quelli della altre regioni del Nord, dimostrano che essi non hanno ottenuto brillanti risultati rispetto alle analisi dei risultati 2003 e 2006. Nonostante ciò i punteggi medi regionali in lettura (496), matematica (493) e scienze (501) si situano sempre al di sopra della media italiana (rispettivamente 486, 483 e 489) e in linea con quella (rispettivamente 493, 496 e 501). Il distacco dalle altre regioni del Nord, e in particolare dalla Lombardia, è più sensibile rispetto a quello delle rilevazioni precedenti ed è misurabile in più di 20 punti. Di fatto, il Piemonte occupa una posizione intermedia, al di sotto dei risultati di Lombardia, Veneto e Friuli, seppure ben distanziata dai più modesti risultati delle regioni del Sud Italia. Il Piemonte, pur situandosi nella scala generale di Lettura leggermente al di sopra della media Ocse, con un punteggio medio di 496, registra risultati inferiori rispetto a quasi tutte le altre regioni del Nord, e, nel confronto internazionale, alla Comunità Fiamminga del Belgio.

Parole-chiave: [Ocse-Pisa 2009, capacità di comprendere, lettura, matematica, scienze]

Oecd Pisa 2009: first results of the education system in Piedmont (*R. Grimaldi, M.A. Gallina*)

The authors present some findings from the survey detection Oecd-Pisa 2009, which aims to assess how far students approaching the end of the path of compulsory education have acquired skills to solve problems encountered in everyday life. The 2009 Oecd-Pisa survey once again for the second time, after the detection of 2000, as a main area of research in reading literacy ie the ability to understand, use and reflect on written texts to achieve their goals and their knowledge and skills.

Regarding the results in Reading, Italy has achieved an average score of 486, slightly but significantly below the Oecd average, which also has dropped from 500 in 2000 to 493 in 2009. It is then brought to the attention of the school population in Piedmont, in particular the secondary school level II, recovering some data from the Piedmont Education. The scores obtained by students in Piedmont, in comparison with those of other regions of the North, show that they have obtained excellent results compared to analysis of figures for 2003 and 2006. Despite this, the regional average scores in reading (496), mathematics (493) and Science (501) are located always above the Italian average (respectively 486, 483 and 489) and in line with that (respectively 493, 496 and 501). The separation from other northern regions, and particularly from Lombardy, is more sensitive than that of previous surveys and is measured in more than 20 points. In fact, the Piedmont occupies an intermediate position, below the results of Lombardy, Veneto and Friuli, albeit a distant from much more modest results of the southern regions of Italy. Piedmont, while still located in the overall scale of Reading slightly above the Oecd average, with an average score of 496, recorded lower results than almost all other regions of the North, and, by international comparison, the Flemish Community of Belgium.

Key-words : [Oecd-Pisa 2009, understanding, reading, mathematics, science]

Comunicazione, formazione e clima organizzativo (*G.Nuti*)

Lo studio descrive un progetto di formazione attuato da un dipartimento di ente pubblico a beneficio di tutti i suoi dipendenti. Gli obiettivi sono: migliorare i flussi della comunicazione interna, maturare capacità valutative e auto valutative, accrescere il benessere lavorativo e migliorare gli outcome. I risultati dimostrano come la molla della formazione possa aiutare a integrare efficienza organizzativa e comunicazione interna, nella convinzione che benessere ed efficacia dell'agire siano l'uno la preconditione dell'altra e viceversa.

Parole-chiave: [formazione, comunicazione interna, efficienza organizzativa, valutazione, outcome]

Communication, training and organizational climate (*G.Nuti*)

The study describes a training project implemented by a department of public administration to benefit of all its employees. The objectives are: to improve the flow of internal communication, evaluation and self evaluation skills grow, increase wellbeing and improve business outcomes. The results show that training will help integrate organizational effectiveness and internal communication, in the belief that the wellbeing and effectiveness of action is a precondition to the other and vice versa.

Key-words: [training, internal communications, organizational effectiveness, evaluation, outcome]

I media nello sviluppo di competenza interculturale: nuovi modi di costruire identità per nuovi bisogni sociali (*M. G. Onorati*)

L'articolo affronta l'educazione ai media e quella interculturale nella prospettiva dell'educazione ricorrente, quali espressioni di bisogni formativi peculiari di una società caratterizzata dal cambiamento e dalla complessità. L'analisi si inquadra nella necessità di sviluppare un modello educativo che valorizzi, in un'ottica costruzionista, l'esperienza comunicativa e sociale dei singoli e sancisca, con ciò, una rinnovata alleanza tra educazione e società nel segno dell'apprendimento esperienziale e della perequazione dei divari culturali e digitali che caratterizzano l'epoca tardo-moderna. A supporto questi principi, l'articolo presenta i risultati emersi da un progetto europeo sullo sviluppo di

competenze interculturali, che dimostrano come capitale sociale bridging dei singoli ed esperienza comunicativa dei nuovi media costituiscano un fattore di vantaggio nell'acquisizione di competenza, traducendosi in un potenziale di capitale umano se inseriti in un percorso educativo fondato sulla valorizzazione delle differenze e su metodi di apprendimento esperienziale.

Parole-chiave: [Intercultural competences, new media, social capital, learning experiential]

The media in the development of intercultural competence: new ways to construct new identities for social needs (M. G. Onorati)

The article discusses media education and intercultural training in the perspective of recursive education, as an expression of new specific educational needs of a society characterized by change and complexity. The analysis is part of the need to develop an educational model that values the communicative and social experience of the individual from a constructionist perspective, so as to stipulate a renewed alliance between education and society in the name of experiential learning and equalization of the digital and cultural divides that characterize the late-modern age. To support these principles, the article presents the results of a European project aimed at the development of intercultural competences, which show how bridging social capital and common experiences of new media can be a factor of advantage in gaining competence, thus turning into potential human capital if set in an educational path based on valuing differences and experiential learning.

Key-words: [Intercultural competences; new media; social capital; experiential learning]

Comunicazione e inclusione: un connubio dagli esiti incerti. Spunti per una riflessione sociologica (D. Pacelli)

La domanda: la comunicazione è oggi vettore di inclusione? parte da lontano e pone un problema cruciale in contesti di modernità che vivono l'era digitale senza trovare un equilibrio tra soggettività e intersoggettività, tra l'azione comunicativa e la sua giustificazione morale. È una domanda che interpella la contemporaneità, alimentando le istanze di democratizzazione dell'informazione e la sensibilità verso processi che puntano sul rilancio della formazione come bene comune per affrontare la sfida della coesione sociale. In questo processo i media si sono inseriti come fattore di supporto, innescando forme di socializzazione anticipatoria e l'assunzione di prospettive più aperte e inclusive.

Parole-chiave: [comunicazione, inclusione, dialogo, legame sociale]

Communication and inclusion: a combination of uncertain outcomes. Ideas for a sociological reflection (D. Pacelli)

The question: is communication vector of inclusion today? starts from a distance and poses a crucial problem in the modern contexts living the digital age without finding a balance between subjectivity and intersubjectivity, between communicative action and its moral justification. It is a question that challenges the contemporary world, fueling the instances of democratization of information and sensitivity to the processes that focus on the revival of education as common good to meet the challenge of social cohesion. In this process media was included as a supporting factor, triggering anticipatory socialization forms and perspectives more open and inclusive.

Key-words: [Communication, inclusion, dialogue, social tie]

La Media Education nella scuola italiana (M. Piscitelli)

Comunicare per educare: sembra una formula scontata, tanto è evidente che per educare occorre instaurare una relazione che unisce insegnanti e alunni in un circuito comunicativo. È vero, ma il progresso degli strumenti di comunicazione non è stato accompagnato da una trasformazione immediata delle strategie educative. Dall'iniziale resistenza all'introduzione del computer, la scuola italiana è andata via via progredendo verso una graduale accettazione delle tecnologie didattiche, sempre guidata, tuttavia, dall'occhio vigile e critico di chi è chiamato a educare i giovani a essere consapevoli protagonisti delle loro scelte e dei loro stili di conoscenza e di vita.

Parole-chiave: [Iper testo, Media Education, Multimedialità, Tecnologie didattiche]

Media Education in Italian Schools (*M. Piscitelli*)

Communicate to educate: a formula seems obvious, so it is clear that education should develop a report that links teachers and students in a communicative circuit. It is true, but the progress of communication tools has not been accompanied by an immediate transformation of the educational strategy. From the initial resistance to the introduction of computers, the Italian school has been gradually progressing toward a gradual acceptance of educational technology, are guided, however, critical and watchful eye of one who is called to educate young people to be aware of the protagonists their choices and their knowledge and life styles.

Key-words: [Hypertext, Media Education, Multimedia, Educational Technology]

Migrazioni, cooperazione allo sviluppo e competenze comunicative interculturali (*P. Ruspini, M. Mauri Brusa*)

Quali sono le competenze richieste e i bisogni formativi delle organizzazioni che operano nel vasto settore della multietnicità? La ricerca esplorativa alla base di questo articolo si propone di rilevare competenze e domanda di formazione di comunicazione interculturale in due settori professionali specifici ma correlati ovvero quello delle migrazioni e della cooperazione allo sviluppo con particolare riferimento al quadro svizzero, europeo e delle organizzazioni internazionali.

Parole-chiave: migrazioni, cooperazione allo sviluppo, competenze comunicative interculturali, teoria e pratica

Migration, development cooperation and intercultural communication competencies (*P. Ruspini, M. Mauri Brusa*)

What are the required competencies and training needs of organisations working in the broad field of multi-ethnicity? Exploratory research behind this article aims at investigating competencies and training needs of intercultural communication in two specific but related professional fields, i.e. migration and development cooperation with particular reference to the Swiss, European and international organisations.

Key-words: migration, development cooperation, intercultural communication competencies, theory and practice

Trauma di una "giovane" Europa (*A. Smaldone*)

"Quando hai un martello in mano, guardi tutti gli oggetti come chiodi." Aforisma di Mark Twain che sintetizza il rapporto dialettico tra 4 keywords: giovani, ricerca, Europa, evoluzione. L'attività di ricerca deve essere in grado di scovare le risorse necessarie per costruire un martello da consegnare ai giovani, il cui operato verrà tutelato da "mamma" Europa perché funzionale ad un obiettivo comune: il progresso. Un processo che richiederà attenzione, dedizione e competenza. I "bamboccioni" faranno la differenza.

Parole-chiave: [Giovani, ricerca, Europa, evoluzione]

Young Europe's trauma (*A. Smaldone*)

"When you have a hammer in his hand, look at all objects such as nails." Mark Twain's aphorism that summarizes the dialectical relationship between 4 keywords: young, research, Europe, evolution. The 'research should be able to find the resources necessary to build a hammer to be delivered to young people, whose work will be protected from "mother" function to Europe because of a common goal: progress. A process that will require attention, dedication and competence. The "big babies" will make the difference.

Key-words: [Young, research, Europe, evolution]

Mario Morcellini
mario.morcellini@uniroma1.it
Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale
Sapienza Università di Roma

Mario Morcellini

Educare al tempo della modernità. L'impronta della comunicazione

Capire le generazioni nuove è un compito ovvio per le scienze sociali, ma è anche una sfida che diventa ogni giorno più impegnativa. Questo succede “per colpa” della modernità, per l’accelerazione dei processi di disinibizione sociale, e dunque per l’approfondirsi delle distanze tra adulti e nuovi venuti. Se si vuole una formula riassuntiva, per quanto impaziente, capace di spiegare o almeno di leggere con parole forti il baratro che si sta determinando tra le generazioni, la mente degli studiosi si concentra sulla *crisi delle mediazioni sociali* che ha profondamente investito i processi di formazione e di scambio tra le generazioni. E invece si preferisce tacere (per paura) del baratro, nella speranza che la rimozione porti con sé un’operazione di sdrammatizzazione. Noi abbiamo scelto, da tempo, la strada di non prestarci ad operazioni consolatorie, e il primo passo per inoltrarci verso una conoscenza più avanzata è proprio quello di riflettere sul baratro. È una novità storica assoluta o è una variante di quello che il catechismo sociologico definisce come conflitto generazionale? È provocato dalla distanza e dal silenzio degli adulti e delle istituzioni, o è prevalentemente una ostinata scelta di autonomia culturale ed espressiva?

Sia la ricerca che il dibattito pubblico sembrano orientati a lasciare sullo sfondo l’impatto critico esercitato dallo svuotamento dei ruoli di mediazione, mentre un forte tentativo di rientro intellettuale sulla crisi dell’educazione e della socializzazione esige un solo punto di partenza: avere la forza di documentare criticità, principi di precauzione e conseguenze inattese della modernità sulla costituzione “sociale” dei valori, soprattutto dei nuovi venuti (Donati, 1998; Morcellini, 2004, Besozzi, 2006).

Quale ruolo gioca la comunicazione in questo contesto sociale così configurato? Quale tipo di rapporto sussiste tra *formazione* e *comunicazione* mediale e sulla base di quali indicatori socioculturali i media possono assumere una valenza educativa? In che modo l’educazione può avvalersi degli strumenti della comunicazione per assolvere il proprio compito formativo? Si tratta di quesiti determinanti che inaugurano un confronto culturale e scientifico sul potere della cultura della comunicazione nella società della conoscenza, a cui l’universo formativo non può sottrarsi. Una ricca letteratura di ricerca ha raccontato e offerto diverse interpretazioni sulla valenza socializzante della comunicazione nelle abitudini, nelle relazioni e nei comportamenti delle persone. Ne deriva un profilo dei media come spazi e ambienti semantici entro cui costruire o ridefinire appartenenze e soggettività; ma qual è il valore aggiunto della comunicazione, rispetto agli altri campi della conoscenza cui essa si è continuamente appoggiata nel percorso di sistematizzazione di un proprio sapere? Anzitutto, il nuovo valore d’uso e di scambio della comunicazione nell’esperienza individuale, in uno scenario in cui essa appare quale terreno elettivo per continue rivoluzioni tecnologiche ed espressive. Una comunicazione che sostiene forme di relazione, di interazione e perfino di emancipazione a favore della soggettività e dell’autonomia. Così il *valore aggiunto* della comunicazione consiste nel modo in cui essa si distribuisce tra gli esseri umani, modifica la loro vita, le loro passioni, la loro anima, cambiando la qualità delle loro aspettative e ponendosi quale elemento fondamentale del

benessere e del sentimento di partecipazione alla modernità.

La comunicazione non può essere esclusivamente un insieme di assunti teorici e tradizioni di ricerca: è soprattutto azione, quella, in particolare, sollecitata dai nuovi mercati della conoscenza e dalle spinte sempre più incalzanti determinate dall'esigenza di comunicare. La comunicazione disegna dunque, nelle sue diverse manifestazioni, un mondo completamente nuovo di cui gli studiosi stranamente esitano a parlare. Generalmente si tende a evidenziare subito l'aspetto di *crisi* o di *rischio* insito nei cambiamenti sociali, trascurando i punti di forza o di "svolta". Del resto cosa significa esattamente crisi per noi? Usiamo questo termine perché non ne abbiamo uno più preciso e puntuale e non è chiaro neppure come mai continuiamo a interpretare questa parola entro un'accezione solo negativa. Per superare questa sensazione di indeterminatezza semantica vale la pena di spostare in avanti una riflessione sul lessico della crisi individuandone gli indicatori reali, ed è necessario per questo accordarsi sulle ragioni individuali e sociali che definiscono oggi lo spazio dell'individuo e quali siano le prerogative della socialità.

È ormai vero che oggi una porzione rilevante della società e soprattutto della realtà giovanile è pronta per una diversa scommessa di reinterpretazione della comunicazione come *acceleratore sociale*.

In poco tempo la comunicazione ha assunto un forte potere d'impatto nelle dinamiche societarie, da cui è scaturito il progressivo riconoscimento di una funzione formativa e socializzante degli strumenti e dei linguaggi mediali e, di conseguenza, un'esigenza e una richiesta di formazione nei diversi campi della comunicazione, per diffondere conoscenze e competenze adeguate a fronteggiare nuovi percorsi di partecipazione democratica. Ecco perché il soggetto moderno esprime una sete così profonda di comunicazione, in cui è insita anche una dichiarazione di "insufficienza" delle culture precedenti, tra cui anche quelle genitoriali, della scuola e degli insegnanti, a causa probabilmente anche dell'indebolimento delle loro strategie comunicative ed educative. La capacità trasmissiva del vecchio modello formativo diviene obsoleta e soprattutto i giovani necessitano di esprimere i loro vissuti problematici e rileggerli secondo modalità più adeguate: diventa importante creare le condizioni dell'ascolto per esprimere i propri disagi all'interno di una relazione d'aiuto, fronteggiando quella tendenza che, nella drammatica precarietà e decadenza dei tempi moderni, da distruttiva diventa autodistruttiva.

Senza comunicazione la distanza formativa diventa incolmabile; se le sfide tecnologiche e comunicative della società contemporanea incidono sui processi culturali, modificando le modalità di partecipazione democratica e di esercizio della cittadinanza degli individui, diventa sempre più indispensabile investire sui processi formativi in grado di preparare persone capaci di fronteggiare le dinamiche del mutamento in atto.

Ecco dunque che il "nuovo universo multimediale", declinato in termini educativi, diventa vero e proprio *ambiente di comunicazione*, di inclusione sociale, opportunità di crescita e di "presa di parola"; oltretutto la comunicazione può assumere, certamente non da sola, una funzione di riscatto sociale. È urgente, in tal senso, riaffermarne la forza sviluppando la capacità di avvicinamento, con la parola, ai vissuti dei giovani, dando voce alle loro esperienze e opinioni, osservando la loro partecipazione "mediale", il modo in cui modificano il consumo rendendolo produttivo. Il focus infatti non è più soltanto il consumo, ma anche la capacità di "maneggiare" i media, di rendersi produttori e promotori di nuovi stili, tendenze comunicative ed espressive per raccontare se stessi, la propria percezione e visione della realtà.

Ed è esattamente da qui che bisogna partire: la difficoltà e al tempo stesso la sfida dei prossimi anni, sarà quella di uno slittamento dei linguaggi che riapra finalmente il ponte della comunicazione, dal momento che, al di là della precarietà del tempo moderno, c'è speranza: tutto dipende da come ci posizioniamo nei confronti dei nostri interlocutori, assumendone il punto di vista, raggiungendo il soggetto proprio nella sua disponibilità ad aprirsi.

Rifiutarsi di adottare nuovi punti di vista significa chiudere gli occhi sulle qualità e sulle emergenze del tempo in cui viviamo. La scuola sembra sostanzialmente poco rilevante sulla formazione sociale dei suoi allievi, sembra che il modo in cui si costituisce la personalità culturale dei giovani sia più legata a relazioni sociali e comunicative, soprattutto tecnologiche, che a relazioni educative.

La scuola è un diritto inalienabile che ha avuto e conserva il potere di emancipare i soggetti dalla dipendenza rispetto all'ambiente di vita e una cultura vivente è quella che sa andare incontro ai soggetti nei luoghi e nelle occasioni della stimolazione. Dobbiamo modificare la nostra *comunicazione educativa*. La sfida dei docenti deve prevedere un fortissimo bagno di comunicazione: se il docente non cambia, se non aggiorna i propri linguaggi più velocemente di qualunque curriculum, la scuola è perduta.

Certamente il punto di partenza è rappresentato da un nodo da sciogliere: sarebbe una manifestazione di ipocrisia ignorare l'attuale fase di crisi della scuola e della formazione, e la conseguente necessità di individuare le strade percorribili per capire più profondamente il posizionamento sociale dell'educazione critica ai media, capire gli indicatori reali della crisi. Bisogna però compiere un passo successivo alle attuali riflessioni e considerazioni: ragionare sulla crisi ma anche proiettarsi "oltre". La crisi della formazione può essere un'occasione di ripensamento, una messa in discussione di tutto quanto sembra ormai condannato all'immobilismo, una nuova era di cambiamento. E' necessario operare una rimessa in discussione dei contenuti e dei valori, partendo proprio da ciò che di positivo possiamo trarre da essa: l'evidenza che se una cultura non riesce a reggere al passaggio delle generazioni significa che è arrivato il momento di aggiornarne contenuti e valori.

È ormai noto che la vera spinta innovativa non risiede nei neologismi delle riforme scolastiche, in cui spesso gli insegnanti non si riconoscono, ma nel cuore e nella testa di coloro che vivono e praticano l'educazione giorno per giorno, che la sentono, ne soffrono.

L'istituzione scolastica deve abbracciare la comunicazione, anche e a maggior ragione quando ne fa un'analisi critica, perché per poter educare alla criticità occorre la mediazione dell'adulto, la professionalità e la forza morale di un docente che non sia supino rispetto alle mode. Su questo dobbiamo condurre battaglie molto più forti e più orgogliose di quelle che abbiamo fatto in passato.

Il ruolo della formazione dovrà essere quello di costringere, nei limiti del possibile e senza fare violenza, le istituzioni e la società ad assumersi nuovamente il compito di educare, in una prospettiva sempre più collaborativa, aperta al confronto e allo scambio di esperienze, che migliorino la qualità e l'efficacia del sistema di istruzione e formazione.

Bibliografia

- BESOZZI E. (2006), *Educazione e società*, Roma, Carocci.
- CENSIS-UCSI, (2005). *Quinto Rapporto sulla comunicazione in Italia. 2001-2005 Cinque anni di evoluzione e rivoluzioni nell'uso dei media*, Milano, Franco Angeli.
- DONATI P. (1998), (a cura di), *Lezioni di sociologia*, Padova, Cedam.
- MORCELLINI M. (1997), *Passaggio al futuro: formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, Milano, Franco Angeli
- MORCELLINI M. (2003), *Lezione di comunicazione. Nuove prospettive di interpretazione e di ricerca*, Napoli, Ellissi.
- MORCELLINI M. (2004), (a cura di), *La scuola della modernità. Riflessioni ed esperienze di un manifesto della Media Education*, Milano, Franco Angeli.
- MORCELLINI, M., CORTONI I., (2007), *Provaci Ancora, Scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, Trento, Erickson.

Alberto Smaldone
 alberto.smaldone@yaboo.it
 Studente Dipartimento di
 Comunicazione e Ricerca Sociale
 Sapienza Università di Roma

Trauma di una “giovane” Europa

“Non si nasce giovani, giovani si diventa, quando si riesce.”

Massimo Bontempelli

La sensazione è che il termine “giovane” sia diventato l'ingrediente speciale per rendere appetibile, a palati raffinati e non, una propaganda politica che assume sempre più i connotati di una minestra continuamente riscaldata. Ecco che nascono slogan del tipo: “Il futuro siete voi”; belle parole gettate al vento, calamite tese ad attirare il consenso di una massa di elettori, e poi? Il vento cambia, le stagioni passano, il sole rovente dell'estate lascia il posto al freddo cielo invernale, dove le stelle hanno paura di affacciarsi per timore di congelare. La sensazione iniziale diviene percezione stabile quando il tubo catodico emana tali sentenze: “bamboccioni”, “sfaticati”, “ignoranti” e chi più ne ha più ne metta. Benvenuti tra i giovani. La fenomenologia di una denominazione che subisce un dramma polisemico in tutti i meandri della nostra quotidianità. Il problema di fondo è quello di chiedersi il perché avviene tutto ciò; perché un patrimonio della Nazione deve essere ricondotto a significante privo di significato?

Nella memoria delle persone anziane, la gioventù è una tappa della vita che viene ricordata con malinconia attraverso il disegno mnemonico di una condizione erculea dell'uomo destinato a costruire, con impegno e dedizione, la propria esistenza. Ora che succede? Una risposta a tali quesiti può essere ricavata dalla ricerca; intesa come attività funzionale nel cercare significati pre-

disposti ad analizzare, capire e conoscere il più grande enigma della nostra esistenza: se stessi.

La ricerca deve configurarsi come Prometeo che dona il fuoco agli uomini; un cerino acceso nel buio dove la missione è quella di fare luce all'interno di un contesto di oblio animato da stereotipi e virus culturali che infettano la coscienza collettiva. Il legame tra giovani e ricerca è di natura simbiotica e spontanea. L'attività di ricerca accompagna il giovane in ogni attività del suo quotidiano: l'ultimo brano della band preferita, la fruizione di un film; una ricerca propedeutica al perfezionamento del proprio essere, alla costituzione della propria identità, alla riappropriazione dell'aspettativa. La non-corrispondenza tra il sistema valoriale individuale e sociale porta la gioventù nel baratro della paranoia; testimone di tale fatto è la crescita esponenziale della depressione che affligge soprattutto i giovani, del tutto prosciugati interiormente da qualsiasi aspettativa.

La missione salvifica della ricerca è quella di trovare il modo di ricreare un terreno fertile il cui humus sia la capacità di eleggere ogni giovane come fautore del proprio destino, poeta della propria condizione; ricreare un'ontologia in grado di recuperare l'ideale rinascimentale dell'individuo al centro del mondo.

La ricerca è volontà di potenza per accrescere la conoscenza del giovane. Propulsore del mutamento e non oggetto di una salvezza apparente. Più facile a dirsi che a farsi, anche perché la ricerca è intrappolata nella terra di mezzo tra la vecchia generazione e la politica. Nel primo caso basta essere una mosca ed assistere al dibattito-scontro tra un giovane e i suoi genitori. E' come

la battaglia delle Termopoli, dove gli Spartani tendono a preservare la propria identità tribale contro la contaminazione di un'etica universale di natura differente. Valori vs contro-valori.

La retorica decantata dai genitori italiani proviene da un'impostazione sociale e culturale tipicamente moderna dove la certezza delle tre M (mestiere, macchina, moglie) era il trampolino di viaggio per un quieto vivere. La specializzazione dell'individuo e la sua relativa valorizzazione nella composizione gerarchica lavorativa naviga nella mente dei genitori della new age appartenenti ad un mondo armonico e sensibile. Da una prospettiva consolatoria si passa ad una visione tragica e apocalittica del futuro dove l'incertezza è padrona in una società dominata dal precariato. Quest'ultimo, inteso come paradigma-spettro culturale figlio della velocità, dell'esasperazione del capitale che rende feticcio qualsiasi legame e

qualsiasi significato, operando per una totale liquefazione delle istituzioni. Il giovane è antropologicamente portatore di un habitus che mira non a sopravvivere ma a "non sotto-vivere" all'interno del caos culturale del palcoscenico contemporaneo.

Al polo opposto c'è una politica nazionale in preda ad un processo di disgregazione valoriale. Tale condizione anomica trasforma la politica da un connubio di "Ethos" e "Kratos", volto a migliorare e perfezionare la "polis", ad un gioco di propaganda e di spettacolo. Discorsi demagogici e barzellette da bar, sono indicatori di una società in crisi partendo da chi è responsabile di regolamentazione pubblica e sociale. Il compito della ricerca, da fare invidia ad Ethan Hunt, è dunque, non solo riuscire a ritagliare uno spazio all'interno di tali blocchi culturali, ma incentivare un dialogo con la vecchia generazione e la politica perché la ricerca può scovare elementi di sussidio per ridare colore e valore ad un paese; contemporaneamente, l'attività politica deve adempiere al suo dovere di fornire i mezzi adatti nel concorrere a tale obiettivo.

Se si considera la cultura e la ricerca stessa come peso, allora il cammino dei giovani non avrà futuro e sarà un fallimento globale. Se si tenta invece di concepire il binomio cultura come un valore aggiunto in grado di creare mappe d'orientamento e di fornire chiavi interpretative a chi è competente in materia (appunto la ricerca) forse qualcosa potrà cambiare.

In questo periodo si parla tanto di Unità d'Italia, dimenticando forse che il fautore dell'unione (simbolica) dell'Italia è stato Garibaldi che era solo ventenne, accompagnato da altri pimpanti ragazzini di quel tempo, tutti animati da uno spirito di ricerca: trovare l'unità spirituale dell'essere italiano. Immaginate di avere un leone in gabbia che frema nell'essere libero e nel correre nella savana. Solo una chiave può liberarlo, ma il mezzo deve essere forgiato da chi detiene il potere di farlo. La ricerca, se messa nelle condizioni di operare, è la chiave con cui "liberare" il giovane-leone. Quest'ultimo, inteso come motore del cambiamento, potrebbe candidarsi come fattore produttivo da investire in periodi di crisi come quello attuale, operando per un new deal culturale che identifica "bamboccioni" e simili non come una bandiera da sventolare, ma come un codice da inscrivere nel patrimonio genetico di una Nazione.

La ricerca, inoltre, nell'assumere come oggetto di indagine il prototipo "giovane" deve essere in grado anche di correggere determinati disfunzioni e problematiche che affliggono la comunità giovanile contemporanea. Nel cuore di ciò che viene percepito come pericoloso e dannoso è possibile celare le soluzioni per costruire un'alternativa alla storia così come la conosciamo e la stiamo, purtroppo, vivendo. Perché la gente spaccia droga? Perché rapina? Interrogativi che compongono una filosofia giovanile di tutti i giorni che solo una ricerca ben supportata ed adeguata potrebbe risolvere optando per un reset culturale del sistema in cui siamo immersi.

Il rapporto giovani-ricerca è fondamentale nel delineare il futuro di un Paese. La pervasività delle tecnologie dell'informazione, permette alla ricerca di individuare nuovi campi d'indagine per studiare in maniera approfondita sintesi culturali innovative. Basti pensare all'opportunità di conoscere che deriva dai social network, dove ogni utente espone pubblicamente la

propria immagine entrando in un contesto di vetrinizzazione del sé. All'interno di un profilo qualsiasi è possibile captare ansie, paure, preoccupazioni ma anche gioie e divertimenti, delineando un tipo ideale di "giovane". La mediazione tecnologica è fondamentale nel valorizzare la partecipazione attiva di qualsiasi individuo in qualsiasi sfera sociale (politica, sport, gossip) e avvicinandosi "all'altro" nel nome del dialogo e della solidarietà. Internet si configura come un mondo parallelo abitato da essere anonimi che realizzano progetti di vita futuri da applicare al mondo reale. Esempio di tutto ciò è riscontrabile in Libia e in Egitto, dove la spinta di una proposta radicale di mutamento sociale è nata nel web per poi essere trasposta nella realtà tangibile in nome della democrazia.

E' insito nella natura umana avere paura di ciò che non si conosce; internet ancora oggi viene demonizzato anche dalla politica statale che auspica un controllo diretto del web. Forse perché esso viene visualizzato come un vaso di Pandora contenitore di tutti i mali, giustificazione plausibile in quanto l'estinzione del male è eticamente corretto, però tale missione messianica non deve limitare la libertà dei giovani. Il web è considerato come un contenitore in cui investire valori ed ideali che non appartengono più ad una società anomica; giardino dell'Eden e mezzo produttivo finalizzato a costruire il meglio per noi fondando una nuovo Europeismo basato sulla democrazia, sul dialogo e sulla tolleranza, attraverso la comunicazione.

Un'Europa 2.0 basata sulla norma del "We-gov". Volendo descrivere l'Europa oggi, possiamo effettuare un paragone con il concetto antropologico di matriarcato. Un sistema sociale dove il potere è nelle mani di una madre a cui spettano le decisioni di distribuzione egualitaria di tale risorsa a suoi figli. L'Europa oggi è una madre stanca che deve tamponare le ferite dei propri figli caduti in determinate disavventure. L'Europa è una genitrice che instaura con i propri pargoli (gli Stati che appartengono all'Unione Europea) un rapporto di cura. Tale concetto di cura è inteso come sussidiarietà nei confronti del figlio del tutto inetto di fronte a problematiche sociali, economiche e politiche. Basti pensare all'opera di tamponamento che l'organo economico rappre-

sentativo dell'Europa la BCE sta effettuando per fare quadrare i conti nel bilancio dei propri Stati-figli nazionali. L'impressione è che un figlio compia delle marachelle talmente dannose che la mamma debba intervenire e risanare il tutto.

La domanda sorge spontanea: quanto ne avrà ancora mamma Europa? Quante energie verranno tolte ancora all'Europa nel riuscire a delineare un progetto di rinascita e redenzione all'interno di un contesto di crisi? D'altronde mamma Europa ne ha viste di tutti i colori durante la storia. Basti pensare che essa è sorta dopo la Seconda Guerra Mondiale per mettere fine a barbarie sanguinose; ha assistito con vigilanza emozionale alla Guerra "Fredda" tra USA e URSS istituendo nel 1957 la CEE (Comunità Economica Europea); ha cambiato volto nel 1989 con la caduta del Muro di Berlino concependo un nuovo figlio; ha realizzato un'identità monetaria

unica che avvolgesse i suoi figli: l'Euro, e ha intrapreso una collaborazione per combattere la criminalità dopo i fatti dell' 11 Settembre 2001. Ma, soprattutto, l'Europa ha assistito con gioia intellettuale ad una vera e propria cultura giovanile del '68. Ha ammirato la capacità attiva e performativa della partecipazione politica, la costituzione di un nuovo sistema valoriale e la prescrizioni di nuovi costumi, ha avuto consapevolezza che il sogno di una democrazia può avverarsi se non si arginano idee concepite da chi si affaccia per la prima volta sulla scena.

L'Europa guarda ai giovani e i giovani tendono la mano. Grazie alle tecnologie dell'informazione i confini geografici che separano una nazione da un'altra vengono inibiti; conseguenza di ciò è il fondamento di un'etica europeista all'interno della rete dove il rapporto con "l'altro" è conseguito nel segno di Facebook e dell'amicizia. Il fondamento di uno stato Europeo si basa sulla

convivenza di culture differenti, attraverso la valorizzazione del multiculturalismo. L'Unione Europea tenta di incentivare politiche di integrazione a livello locale che facilitino il processo di acculturazione del "diverso" in un contesto nazionale; purtroppo alla ribalta nascono dei problemi circoscritti alla natura "homo sapiens": la minaccia del "diverso" e la mancanza di responsabilità della classe politica di trovare norme di sicurezza adeguate.

Nel mondo online succede l'esatto contrario; la realizzazione pratica dell'ideale risalente ad Alessandro Magno del "Tutti sotto un unico cielo" trova fondamento attraverso la mediazione tecnologica fornita dagli strumenti di comunicazione digitale.

La comunicazione è un'ancora di salvezza inviata a mamma Europa per recuperare energie e per educare i propri nipotini. Nel momento in cui si deve fondare un'identità multiculturale all'insegna della democrazia, del dialogo e della solidarietà c'è assolutamente bisogno di emanare linee guida che possano educare l'individuo ad uniformarsi a tale identità. Il contesto in cui l'educazione deve realizzarsi non è la famiglia, il vicinato o i campi da gioco ma sono i Social Network, Internet, la comunicazione mediata dal pc. Elementi, indicazioni che aprono il dibattito risalente ad uno uso corretto del mezzo tecnologico in questione per adempiere all'obiettivo finale: l'Europeismo.

A fare da medium tra Europa e giovani è necessaria la presenza della ricerca in quanto essa deve trovare il modo migliore di educare alla tecnologia digitale. Ricercare tutte le qualità e i difetti che possono nascere da un utilizzo distorto della tecnologia, correggere tali errori e rendere efficienti le manovre di educazione sociale di approccio del giovane al web per adempiere alla condivisione di un nucleo concettuale tra il singolo e l'Europa. D'altronde McLuhan era convinto che ogni medium fosse un "ambiente"; esso catapultato in un determinato "topos" modificava radicalmente le convenzioni culturali residenti portando gli individui ad adattarsi ad una nuova tecnologia per una nuova tipologia di spazio.

La ricerca è importante perché laddove lo Stato tenta di adattare il medium alle proprie condizioni attraverso

una regolamentazione patologica; la ricerca, attraverso una progressiva analisi del fenomeno in relazione all'individuo e alla società, sviluppa strategie mirate al migliore avvicinamento e adattamento del singolo al medium nel riuscire ad utilizzarlo in maniera soddisfacente. La comunicazione a trois tra Europa, ricerca e giovani è importantissima per sviluppare modalità di azioni differenti ed efficienti per approfittare delle opportunità che anche la crisi lascia.

I giovani vedono nell'Europa una speranza di convivenza serena, coscienti del fatto che Essa ha sperimentato con i propri occhi la potenza culturale giovanile emanata nel '68; tanto è vero che esiste un Portale Europeo per i Giovani, pronto ad ascoltare la sinfonia culturale appartenente alla nuova generazione, ad innescare collaborazioni tra giovani appartenenti ad etnie diverse, di esprimere considerazioni nel nome della democrazia e del dialogo.

Compito della ricerca è quello di migliorare tale dialogo innovando la comunicazione ed educando ad essa; compito dello Stato è chiudere lo spettacolo della politica è ricordare che da un grande potere derivano grandi responsabilità.

D'altronde, si sa come ci si deve comportare con i propri genitori: si annuisce, si ascolta, si vuol bene loro, ma poi si continua per la propria strada.

Bibliografia

MORCELLINI, M., CORTONI I., (2007), *Provaci Ancora, Scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, Trento, Erickson.

GIDDENS A., (1993), *Identità E Società Moderna*, Ipermedium

Donatella Pacelli
pacelli@lumsa.it
LUMSA

Comunicazione e inclusione: un connubio dagli esiti incerti. Spunti per una riflessione sociologica

1. Nell'era delle comunicazioni globali, che tante aspettative ha creato nei confronti della società della conoscenza e della condivisione culturale, uno degli interrogativi cruciali posti dal dibattito pubblico ruota intorno alla capacità dei flussi di comunicazione e trasmissione di mantenersi o meno forza inclusiva. Se infatti in ogni passaggio d'epoca il nuovo ha posto domande in merito a quanto l'innovazione riesca realmente a migliorare le condizioni di vita delle persone, la durezza delle sfide poste dalla contemporaneità impone di riprendere il filo delle domande di senso che interpellano gli ambienti più abilitati a promuovere coesione sociale, ridurre scarti conoscitivi e contrastare le disuguaglianze. Tutte funzioni per definizione ascrivite agli spazi e ai flussi di comunicazione.

Nel correlare il discorso sull'inclusione alla comunicazione non si intende stabilire un'equivalenza concettuale di sicuro riscontro nella realtà. Non si tratta di attribuire alla comunicazione un valore paradigmatico esclusivo, né di cedere alle retoriche della società del dialogo, ma di riconoscere che la comunicazione è una categoria di analisi capace di toccare con precisione questioni di ampia portata e una prassi che favorisce mediazione fra i sentimenti di coinvolgimento e distacco. La domanda: la comunicazione è oggi vettore di inclusione? parte quindi da lontano, va al di là di specifici campi di interesse e pone a sua volta interrogativi che chiamano in causa l'eterno umano e le innovazioni tecnologiche per le ricadute che queste possono avere sulla vita delle persone. In questi termini, mettendo a tema i problemi e/o i rischi di esclusione, il discorso sulla comunicazione da un lato

si mantiene coerente alla ricerca di una società a misura d'uomo, dall'altro permette di entrare nel discorso sull'era digitale cercando equilibri tra soggettività e intersoggettività, tra l'azione e la sua giustificazione morale.

Che la comunicazione sia un processo complesso e non prevedibile nei suoi esiti finali è ormai opinione condivisa. Molti studi sottolineano da tempo che, nonostante qualsivoglia espressione di comunicazione riconduca all'idea fondativa del legame, spesso manca il religio a monte del tessuto connettivo della vita sociale, nel senso che prevale quell'ambiguità dei flussi che, incontrandosi con l'ambivalenza antropologica, produce una comunicazione non univoca: apre e chiude, dice e non dice, mostra e cela. E' quindi allo stesso tempo vettore di logiche inclusive ed escludenti, terreno in cui si incontrano socievolezza e socialità, ma anche strumento di potere e di chiusura sociale. La questione interessa tutti i livelli di interazione che per gradi organizzano il sociale e lo rendono osservabile all'interno di una struttura i cui contorni appaiono sempre meno definiti. Questa mancanza di limiti e definizioni è forse il tratto più caratteristico della contemporaneità e riconduce a dinamiche che rafforzano l'idea della pluralità dei significati e dei bisogni espressi dalla comunicazione. Se infatti, fino a qualche decennio fa, l'organizzazione della vita collettiva veniva interpretata come il risultato di una distribuzione piramidale di interazioni comunicative e processi di riproduzione che si incontrano nello spazio mediatico generalista, oggi non abbiamo più questa certezza. L'ingresso massiccio delle nuove tecnologie e la sensazione che esse favoriscano una ridefinizione dello

spazio pubblico in termini di maggiore interscambio e fluidità, ha condotto ad una rappresentazione della realtà come grande ingorgo che sfugge a qualsiasi determinismo. Non per questo però si libera d'incanto dei rischi di rapporti asimmetrici, marginalizzazione, esclusione. Lascia quindi aperta la questione di quanto e come le diverse forme del comunicare riescano a inserirsi nelle maglie della complessità crescente dell'oggi e a creare una sinergia utile a semplificare i contesti di vita, nella prospettiva dell'inclusione.

Questa incertezza giustifica la facilità con cui è possibile ricadere nella polarità fra un pensiero indiviso acritico e un pensiero riflesso ipercritico, fino alla sindrome apocalittica, che nuoce tanto al sapere quanto all'esperienza comunicativa. Nonostante ciò, numerosi eventi del nostro tempo testimoniano il rilancio della comunicazione e della trasmissione del sapere come base essen-

ziale sia per la riqualificazione delle relazioni umane sia per lo sviluppo dei sistemi sociali in termini di solidarietà, democratizzazione e partecipazione.

Il problema è centrale e ancora aperto. L'impulso all'inclusione per sostanziarsi in prassi democratiche richiede di andare oltre le proprie appartenenze e/o costruzioni della realtà. In questo processo i media si sono inseriti come fattore di supporto, innescando forme di socializzazione anticipatoria che hanno facilitato l'assunzione di prospettive più aperte e inclusive. Oggi però non è facile capire la direzione che stanno prendendo i processi mediali e in più ambiti gli esiti appaiono difficilmente interpretabili. Ad esempio, si ha spesso la sensazione che non sia prioritario il riferimento alle persone nelle logiche che guidano la distribuzione di conoscenze e informazioni per un verso e che condizionano la parità di trattamento mediatico per l'altro. Pertanto proprio il mondo della comunicazione sembra non riuscire ad incidere sui divari culturali e sulla partecipazione civica, mentre gli spazi di rappresentazione

continuano ad esprimere logiche autoreferenziali, per definizione non inclusive.

Da questo punto di vista la comunicazione e i suoi strumenti ribadiscono la loro non autonomia rispetto ad altre esperienze di vita e pensiero. La cosiddetta "media-sfera" infatti non brilla di luce propria, ma è un ambiente che produce e riproduce cultura in relazione ai soggetti individuali e collettivi che la vivono, la usano e in tal modo ne definiscono i significati. Su questo punto gli studi sulla comunicazione mostrano una forte convergenza e sono attraversati da interrogativi più in merito a cosa si fa con la comunicazione (quali volontà ed intenzionalità vengono messe in campo per intervenire sui mondi di vita, come li esprimono e/o modificano) che non sulle forme e i modelli di trasmissione. Anche quando viene calata nel frame storico che la vede agita da strumenti tecnologici di nuova generazione, rimane fortemente correlata al contesto dove Alter è soggetto attivo e i sistemi di comunicazione strumenti con un potenziale inedito per dare, oltre che ricevere, contributi e per promuovere partecipazione e sentimenti di condivisione¹. Del resto, anche uno studioso attento alla portata innovativa dei mezzi di comunicazione come Marshall McLuhan, ci ricorda che i media "non sono prodotti o pacchetti" ma "ambienti e processi inclusivi" e che per studiarli occorre partire "dall'osservazione dei loro effetti"². E' questa una prospettiva coerente agli interrogativi che qui si pongono, in quanto secondo la previsione di McLuhan le costellazioni dei media dell'era Marconi avrebbero dovuto allargare lo sguardo sul mondo e creare nuove solidarietà su scala globale.

¹ N. Luhmann, *Sistemi sociali*, Bologna, Il Mulino, 1982.

² M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Garzanti, 1974.

2. Le possibilità che si aprono attraverso l'uso responsabile delle nuove tecnologie sono sotto gli occhi di tutti: basti pensare all'opportunità di implementare conoscenze che interazioni e pratiche di apprendimento trovano all'interno di comunità virtuali, o al ruolo esercitato in ambienti sempre più spazialmente diffusi e pluralisti ai fini di un maggior dialogo fra una cultura e chi ne è estraneo. Le nuove tecnologie possono farsi vettore di consapevolezza, condivisione e partecipazione sociale, ma anche agire sulle relazioni fra le persone offrendo forme di mediazione non sempre funzionali all'obiettivo di intervenire sui deficit di conoscenza e solidarietà e contrastare le strategie di chiusura sociale. Permettono quindi alla comunicazione di assumere una veste nuova ma dagli esiti incerti anche perché i potenziali di inclusione che creano, di fatto si intrecciano con forme di socialità che non sono immuni da contraddizioni.

Sulla socialità contemporanea, espressa in modo esemplare dalle nuove generazioni, molto si è detto: da un lato sembra ispirata dal ritorno all'ideale comunitario, dall'altro designa un tipo di prossemia che non sempre richiede impegno e responsabilità tanto in ambienti reali quanto in quelli virtuali. L'aggregazione si fonda su un *modus vivendi* che definisce per gradi il rapporto con gli altri attraverso la condivisione di una realtà fatta di immagini, stili e forme proprie, che supera i limiti dei tradizionali gruppi di appartenenza e costruisce esperienze libere dal vincolo della continuità. In questo scenario che vede emergere nuove istanze e nuovi luoghi di incontro, l'ipotesi di una convergenza fra le esperienze relazionali, educative e formative e l'accesso ai nuovi media trova un ulteriore supporto.

Attraverso la mediazione tecnologica, il soggetto ancor meglio può rinunciare alla singolarità dell'incontro comunicativo per muoversi all'interno di reti, modalità e contenuti intercambiabili che creano un "noi dialogico e nomade" senza precise identità. La socialità empatica del nuovo comunitarismo convive con l'aspetto tecnologico grazie a degli *habitus* trasversali che non chiedono legittimazione dall'esterno. E' uno stare insieme in cui la comunicazione esprime tutta la sua forza di elemento-garanzia della condivisione limitata alle condizioni che l'hanno generata. Da qui la domanda: produce

inclusione? E' difficile rispondere e per provare a farlo, occorre un passo indietro. La pulsione comunitaria ed erratica, al tempo stesso, si fa sentire non solo nelle effervescenze giovanili, ma in tutte le aggregazioni che rifiutano programmazione e poggiano "sul desiderio di essere con il simile, salvo per questo escludere il differente"³. Esprime cioè una tendenza riconducibile alla tensione dell'umano fra nuovi incontri e contaminazioni culturali e il radicamento in nicchie protettive consolidate, magistralmente esplorata dal pensiero classico. Tuttavia, nella fase attuale della modernità sembra aver assunto particolari caratteristiche in quanto il terreno nel quale si muove è segnato dalla velocità di circolazione dei flussi di comunicazione: internet, chat, sms, mms permettono di praticare nomadismo non per andare in un luogo nuovo ma per subire suggestioni nuove, mantenendo la soggettivazione dell'esperienza.

Molteplici aspetti portano ad individuare nei giovani i maggiori interpreti di questa forma di nomadismo. Le incertezze strutturali e culturali dell'oggi, il rimescolamento di beni e valori materiali e immateriali, la discrepanza fra formazione e lavoro frenano progetti per il futuro e conducono ad esperienze relazionali forti ma provvisorie. Con esse la socialità diventa produttrice di prassi inclusive e solidarietà occasionali che garantiscono l'identità non tanto per il riconoscimento di vicinanza sostanziali quanto perché diventano condizione per attribuire senso all'azione⁴, ma sempre in un quadro di logiche contrastanti.

³ M. Maffesoli, *La contemplazione del mondo*, Genova, Costa & Nolan, 1996.

⁴ Cfr. A. Del Lago (a cura di), *Giovani senza tempo*, Verona, Ombrecorte Editore, 2003 e G. Ardrizzo (a cura di), *L'esilio del tempo. Mondo giovanile e dilatazione del presente*, Roma, Meltemi, 2003.

La multimedialità ha offerto una risposta a esigenze di interazione, conoscenza, formazione, che forse va a decretare la fine del paradigma massa, ma per evidenziare più soggettivazione che inclusione; in ogni caso lascia irrisolta la questione di come gestire le divergenze che concorrono al confronto e ripropone il problema dell'educazione ai media e l'esigenza di risolverla rifuggendo dalla cultura della distanza. Le diete mediatiche sono infatti sostenute dal bisogno di interfacciarsi consapevolmente con il mondo ed inserirsi in un ambiente che – come ricorda McLuhan – è per sua natura inclusivo. Ma qui interviene un'altra questione, in quanto i mezzi di comunicazione possono essere vissuti come uno spazio nel quale, più che implementare, si vuole reinventare il rapporto con la realtà e con le persone. In questa prospettiva, la tendenza a riversarsi sui media malcela la mancanza di nuovi produttori di comunità, ovvero di esperienze del Noi ospitali verso la complessità della persona e in grado di colmare i deficit conoscitivi che pesano sul rapporto con l'altro, penalizzandolo. Si rinverrà quindi il paradosso individuato da Wolton nel momento in cui afferma che, in assenza di spazi pubblici di spontanea condivisione, interviene il legame creato dai media⁵ e si crea quella complicità che rende controverso il rapporto fra dinamiche comunicative e prassi inclusive. In un ambiente che ridimensiona responsabilità e progetti, è più un impulso emotivo a creare spazi di inclusione che non i fondamenti della fiducia e della solidarietà. La fiducia infatti non è un equivalente funzionale di emozioni, ma “scommessa consapevole sulle azioni degli altri” favorita da visibilità, familiarità, continuità, sicurezza, integrità⁶.

⁵ D. Wolton, *Penser la communication*, Paris, Ed. Flammarion, 1997.

⁶ P. Sztompka, *Introduzione alla teoria della fiducia* in F. Crespi, R. Segatori, *Multiculturalismo e democrazia*, Roma, Donzelli, 1996, pp. 49-72.

E' difficile prevedere se, a fronte dell'indifferenza, delle asperità e delle diverse forme di esclusione emerse da un reale troppo complesso, le mediazioni potranno dare nuovi fondamenti alla solidarietà. Il rischio intravisto è quello del ripristino di una cultura soggettocentrica in contesti che chiedono con urgenza di perfezionare capacità di ascolto e di riconoscimento nei confronti delle diverse alterità incontrate. Come in molti sostengono, la logica di auto-affermazione che si esprime nella “epoca della connettività”⁷ è a tutt'oggi emblema di una unione-connessione tra entità separate che incontrandosi partecipano attivamente al gioco dell'interattività, senza per questo imparare a stare insieme. In definitiva, la società in rete presenta ancora delle contraddizioni. In quanto spazio generato da flussi, è un ambiente abilitato a promuovere cambiamenti che vanno in diverse direzioni. Può includere o escludere a prescindere dalla distanza, favorire momenti di condivisione inibiti dai contesti di vita, o, al contrario, disabituare al confronto critico che sorregge tanto lo sviluppo della personalità, quanto la partecipazione attiva e democratica. In entrambi i casi infatti le dinamiche comunicative costruiscono spazi sociali nella misura in cui esprimono una sicura capacità di dialogo e producono relazioni inclusive, abilitate a “fare società” e superare divari e pregiudizi.

Torniamo quindi all'interrogativo da cui siamo partiti: quanto i sistemi di comunicazione oggi favoriscono comprensione e attivano processi di inclusione rispetto a temi e persone? La sensazione è che l'applicazione del tecnicamente possibile⁸ seguita a dare risultati incerti nei contesti di relazione interpersonale, nel consumo dei media e nelle routines produttive dell'informazione. E infatti un problema che interpella l'uomo, la società, la cultura, alimentando le istanze di democratizzazione dell'informazione e la sensibilità verso processi che puntano sul rilancio della formazione come bene comune.

⁷ D. De Kerckhove, *Connected Intelligence. The Arrival of the Web Society*, Toronto, Somerville House, 1997.

⁸ E. Fromm, *La rivoluzione della speranza*, Milano, Etas Libri, 1966.

Un'ultima considerazione va fatta in merito alla direzione che dovrà prendere la ricerca sul tema. Nella prospettiva qui assunta, il senso è quello di un percorso di studio che traccia un continuum tra il già e il non ancora⁹. Se il "già" è momento ineludibile per contestualizzare le questioni affrontate sia nello scenario proposto dalla storia dell'uomo sia nelle tradizioni di studio che hanno orientato il sapere, il "non ancora" risiede nella capacità di cogliere le contraddizioni dei contesti di comunicazione. Le tematiche di confine fra gli sviluppi della comunicazione e il mutamento sociale testimoniano infatti la fecondità di un ambito di interesse ancora troppo frequentemente considerato chiuso nelle sue logiche, non all'altezza delle finalità che persegue e quindi anche anello debole della filiera della formazione. Al contrario, i terreni di indagine che si aprono mettendo a tema aspetti della comunicazione offrono opportunità inedite per dialogare con i problemi che agitano il mondo contemporaneo, coniugando problematiche di natura antropologica con la specificità di contesti che richiedono senso civico ed investimento nel settore della conoscenza.

Bibliografia

- ARDRIZZO G., (2003), (a cura di), *L'esilio del tempo. Mondo giovanile e dilatazione del presente*, Roma, Meltemi.
- BIANCO M.G., (2009), (a cura di), *Percorsi e contesti della comunicazione*, Quaderni del Dottorato di ricerca in Scienze della Comunicazione – Lumsa, n. 2, Roma, Edizioni Studium,.
- DE KERCKOVE D., (1997), *Connected Intelligence. The Arrival of the Web Society*, Toronto, Somerville House.
- DEL LAGO A. (2003), (a cura di), *Giovani senza tempo*, Verona, Ombrecorte Editore.
- FROMM E., (1966), *La rivoluzione della speranza*, Milano, Etas Libri.
- GRECO G., (2008), (a cura di), *La svolta comunicativa. Uno sguardo sull'universo giovanile*, Roma, Aracne.
- LUHMANN N., (1982), *Sistemi sociali*, Bologna, Il Mulino.
- MAFFESOLI M., (1996), *La contemplazione del mondo*, Genova, Costa & Nolan.
- MCLUHAN M., (1967), *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore.
- MORCELLINI M., *Media e minori: luoghi (non) comuni*, In-formazione, 1: 8-11.
- PACELLI D., (2004), *Nuove espressioni di socialità. Dal reale al virtuale: il reticolo delle esperienze giovanili*, Milano, FrancoAngeli.
- SIMMEL G., (1998), *Sociologia*, Torino, Edizioni di Comunità.
- SZTOMPKA P., (1996), *Introduzione alla teoria della fiducia* in Crespi F., Segatori R., *Multiculturalismo e democrazia*, Roma, Donzelli.
- WOLTON D., (1997), *Penser la communication*, Paris, Ed. Flammarion.

⁹ Cfr. la premessa di M.G. Bianco a *Percorsi e contesti della comunicazione*, Quaderni del Dottorato di ricerca in Scienze della Comunicazione – Lumsa, n. 2, Edizioni Studium, Roma, 2009, p. 7.

Comunicazione, formazione e clima organizzativo

Premessa

All'inizio del terzo millennio nuovi fenomeni sociali portano istanze di natura collettiva mai emerse prima, a cui le amministrazioni pubbliche devono rispondere adottando politiche fino a ora non considerate necessarie e istituendo servizi nuovi, con un livello estremamente elevato di personalizzazione e di qualità della risposta ai bisogni emergenti¹. Da una parte, una crescente consapevolezza dei diritti e delle opportunità che si moltiplicano con la maturazione delle coscienze, il progresso scientifico-tecnologico, la mobilità rapida, l'accessibilità delle informazioni da ogni parte del mondo; dall'altra nuove forme di convivenza tra popoli e culture diverse², cui va aggiunta la crisi economica, che attanaglia l'Occidente in particolare da ormai tre anni e non fa intravedere riprese stabili, se non a prezzo di cambiamenti epocali, obbligano i decisori politici e le strutture a collaudare complessi e inediti strumenti di intervento. L'approccio sistemico ai problemi cogenti passa anche per un superamento delle organizzazioni pubbliche frazionate per settori che si occupano di welfare, sviluppo, società. Non è pensabile agire in favore della promozione sociale se non si integrano le politiche di assistenza economica con quelle della casa, del lavoro, dei trasporti dell'immigrazione e dell'educazione.

Allo stesso modo non sono più tollerabili lentezze e resistenze da parte della burocrazia a fronte di un dinamismo inarrestabile delle economie, talvolta schiacciante quando si parla delle società in via di frenetico sviluppo. In Italia d'altra parte si assiste, negli ultimi tempi, a un blocco del turn over nella pubblica amministrazione e a una progressiva concentrazione di competenze nelle mani di pochi operatori a tutti i livelli. Questo rischia di creare una sorta di crash nel conflitto tra riduzione delle risorse e complessificazione delle procedure e degli adempimenti. Dunque si deve adattare al cambiamento tutto quell'apparato di ruoli, funzioni, tecnologie, modalità di produzione ed erogazione dei servizi, di strategie di comunicazione esterna e marketing che fa parte delle cosiddette "variabili hard", ossia quelle emergenti e tangibili, sulle quali è possibile intervenire con un rinnovo di assetto organizzativo, una pianificazione differente delle attività e un rinnovato controllo dei processi: si sa che questo, nei cicli evolutivi dello sviluppo socio-economico, è un fenomeno fisiologico e in qualche misura prevedibile sebbene sia reso più arduo oggi da una situazione estrema. Tuttavia, una volta incastonato in una montatura fatta di spazi, orari, attività, competenze e flussi decisionali, la donna e l'uomo non si annichiscono: restano individui che chiedono una loro riconoscibilità, una legittimazione continua al fare, una possibilità di interagire con colleghi, collaboratori e superiori senza perdere le ragioni d'essere né la volontà di pensare. Nel contempo, matura un sistema di rappresentazioni della realtà lavorativa circostante secondo l'impianto culturale di appartenenza e il sistema di valori di riferimento, la

¹ Bauman Z. *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999.

² Beck U. *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma, 1999.

vita extralavorativa, le aspirazioni e le frustrazioni accumulate nella storia di ciascuno; non ultimo, tutti provano sentimenti ed emozioni che richiedono occasioni di vivezza e insieme di coerenza con la propria idea di lavoro e di comunità³. Queste sono le cosiddette “variabili soft”, quelle sommerse, che è meno immediato circoscrivere, delle quali è meno facile valutarne gli impatti, studiarne i caratteri e sanarne le storture che minano qualità e quantità dei risultati in uscita⁴. La bontà di un clima organizzativo è il prodotto di un sano equilibrio tra la dimensione emergente e quella sommersa, nonché all'interno di ciascuna area tra le singole componenti.

Per gestire il cambiamento è possibile adottare due strade: la prima consiste nel modificare, per opera del gruppo dirigente, il modello organizzativo secondo le buone prassi trasferibili e i contributi della letteratura più recente, nel contempo sostenendo l'impatto sulle persone implicate attraverso forme di coaching, di accompagnamento e di formazione sulla gestione dei conflitti, il benessere aziendale e le relazioni interpersonali; in questo caso si lasciano separate le due aree sopra descritte, intervenendo top-down in modo sincronico, ma indipendente. La seconda possibilità sta nell'impostare una formazione diffusa a favore di tutti i lavoratori che parta dal monitorare il clima facendo emergere le criticità sia di carattere socio-relazionale che organizzativo, valorizzi le proposte migliorative espresse dai lavoratori indipendentemente dalla loro posizione aziendale e proponga un piano di interventi condiviso, nel quale sia palese la ricaduta sulla qualità dei servizi in uscita sia in termini di efficacia che di efficienza; nell'ultima ipotesi, le due dimensioni, “hard” e “soft”, si integrano alimentandosi vicendevolmente così come si adotta un paradigma sistemico che vede la comunicazione interna integrata con quella esterna salvaguardando per entrambe e una in relazione all'altra, le proprietà di apertura e di chiusura, di retroazione, di omeostasi e di equifinalità (Bonazzi, 1995)⁵.

³ Sennet R. *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano, 1999.

⁴ Majer V., Marocci G. (a cura di), *Il clima organizzativo. Modelli teorici e ricerche empiriche*, Carocci, Roma, 2003

⁵ Bonazzi G., *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano, 1995.

In questo contributo si vuole dare evidenza a un progetto formativo messo in atto in un'area dipartimentale della Regione Autonoma Valle d'Aosta, nella fattispecie nella Direzione politiche sociali dell'Assessorato regionale alla sanità, salute e politiche sociali che sperimenta un modello ispirato al secondo degli approcci appena descritti.

I paradigmi di riferimento

Il piano di formazione, iniziato nel dicembre 2010 e attualmente in fase conclusiva (dicembre 2011) coinvolge centoventicinque persone, dipendenti della Direzione una parte della quale impegnata in attività amministrative e gestionali presso due sedi strategiche, l'altra con ruoli educativi e socio-assistenziali in una serie di servizi alla persona (servizi sociali, centri educativi assistenziali per persone disabili ecc...) sparsi nel territorio regionale. È coinvolto tutto il personale dipendente, dagli uscieri ai cinque dirigenti di riferimento delle varie aree in cui i servizi sociali sono suddivisi.

Il quadro epistemologico del progetto si ispira ai principi delle comunità di pratiche⁶ (Wenger, 1998) laddove si analizzano le forme del fare allo scopo di individuare e consolidare il senso di appartenenza e i caratteri identitari di ciascun individuo all'interno di un gruppo che cerca le ragioni della sua coesione, scoraggiando le forze centrifughe foriere di atteggiamenti individualistici e autoreferenziali (Morcellini, Mazza, 2008)⁷ da cui conseguono spesso conflitti e discrasie nei processi produttivi.

⁶ Wenger E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford, 1998.

⁷ Morcellini M., Mazza B. (a cura di), *Oltre l'individualismo. Comunicazione, nuovi diritti e capitale sociale*, Milano, Franco Angeli, 2008.

In questo contesto si negoziano i significati delle azioni quotidiane svolte da ciascuno e di interesse comune, si cercano i problemi con l'obiettivo di trasformarli in propulsori di conoscenza, si promuove il ruolo della comunicazione in senso auto ed eteroregolativa (Ricci Bitti, Zani, 1983)⁸, si affinano le competenze valutative e autovalutative rispetto ai processi, alle dinamiche relazionali, agli esiti della propria attività lavorativa (Scaratti, 2009)⁹, si risveglia infine il pensiero divergente in modo da ricostruire gli orizzonti futuri sulla base di letture inedite del presente lavorativo e la proiezione di mutamenti significativi e motivanti¹⁰.

Il progetto sperimentale

Il dispositivo alterna momenti di formazione con incontri di comunicazione guidata, lavori di gruppo eterogenei e plenarie, un kit di strumenti modulari che permette a tutti i partecipanti di trovare le migliori occasioni, nel rispetto dello stile cognitivo di ciascuno, per esprimersi e condividere il proprio sentire, le riflessioni e le criticità legate alla dimensione operativa e al contesto di appartenenza¹¹.

Questo il percorso¹²:

⁸ Ricci Bitti Pio e., Zani B., *La comunicazione come processo sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983.

⁹ Scaratti G. (2009) *La valutazione della qualità sociale come opportunità di apprendimento nelle organizzazioni*. In "Impresa Sociale", n. 1, anno 19, vol. 78, pp. 69-88.

¹⁰ Guilford J. P., *Creative talents: their nature, uses, and development*, Bearly Ltd., New York, 1986.

¹¹ Scaratti G., Stoppini L., Zucchermaglio C. (a cura di) *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*, Carocci, Roma, 2009.

¹² Il progetto, ideato dalla Direzione politiche sociali, si avvale della collaborazione del Prof. Giuseppe Scaratti, ordinario di psicologia del lavoro presso l'Università Cattolica Sacro Cuore di Milano.

1.Seminario residenziale di due giorni outdoor per dirigenti, funzionari-pivot e alcuni rappresentanti delle varie aree produttive invitati o volontari, futuri animatori/facilitatori dei gruppi per un totale di venti persone. Gli obiettivi sono:

- raccogliere consenso sulla proposta di massima, che implica un coinvolgimento totale del personale e un impegno di medio termine;
- Effettuare una ricognizione sui principali modelli di comunicazione interna e di valutazione dei processi produttivi in ambito sociale;
- condividere alcuni elementi linguistici di settore legati ai fondamenti teorici più aggiornati;
- produrre un benchmarking di analoghe esperienze concrete sul macro-tema scelto;
- definire insieme due obiettivi di dettaglio sui quali orientare la seconda fase del progetto.

Il format durante il seminario iniziale alterna momenti di lezione frontale in aula con attività laboratoriali, assemblee ab initio di condivisione e di sintesi in conclusione; il lavoro prosegue poi lungo il percorso con altri 5 incontri di 4 ore ciascuno, a cadenza bimestrale per un totale di 20 ore, laddove il gruppo assume un ruolo di regia.

2.Cinque conferenze di servizio durante le quali sono illustrate a tutti dipendenti le proposte formative da parte dei dirigenti responsabili dei vari uffici (famiglia, minori e politiche giovanili, invalidità civile, anziani e prima infanzia, disabilità);

3.Quattro incontri di quattro ore per l'assemblea dei dipendenti suddivisa in quattro grandi gruppi per:

- far emergere i nodi critici trasversali rilevati dai dipendenti nel loro contesto lavorativo;
- Condividere pratiche efficaci, procedure virtuose e forme positive di relazione e tra colleghi che coprono ruoli molto eterogenei e competenze differenti;
- individuare buone pratiche autovalutative e indicatori per valutare il lavoro effettuato anche in relazione al servizio garantito all'utenza;

4.Suddivisione del personale in otto gruppi di lavoro, ciascuno composto da un numero di dipendenti variabile entro un range di quindici-venti persone coordinato da uno degli otto animatori/facilitatori;

5. Sei incontri di quattro ore ciascuno, per un totale di 24 ore di formazione per gli otto animatori/facilitatori dei gruppi dove si approfondisce il ruolo della valutazione e autovalutazione dei processi produttivi in ambito sociale, l'educazione alla resilienza e il valore della comunicazione come processo sociale, ma soprattutto si suggeriscono strategie per la conduzione dei gruppi, tecniche di analisi del contesto lavorativo e di sintesi;

6. Il corso di formazione continua vero e proprio si dipana lungo nove mesi in 4 incontri di 4 ore ciascuno, per un totale di 16 ore, per ognuno degli 8 gruppi previsti dove si propone la "strategia del sosia"; Le istruzioni al sosia servono a raccogliere l'attività reale, soprattutto come "piano di comportamento professionale". La tecnica prevede la consegna di immaginare di essere sostituito da un collega sosia, dunque di suggerirgli come comportarsi in modo tale che nessuno si accorga dello scambio.

7. Restituzione dei lavori di gruppo e sintesi da parte degli animatori alla cabina di regia;

8. Report agli stakeholders non direttamente implicati nel processo (coordinatore del dipartimento, Assessore regionale alle politiche sociali, strutture regionali competenti in materia di formazione e di aggiornamento professionale);

9. Definizione e condivisione di un progetto operativo di medio periodo scelto tra una rosa di possibilità desunte dalle riflessioni effettuate durante i lavori di gruppo;

Risultati

Il percorso si è dimostrato efficace perché:

- l'adesione è stata totale, senza defezioni;
- tutti i lavoratori coinvolti hanno potuto mettere in trasparenza e condividere senza reticenze o riserve la loro lettura della vita lavorativa tanto in termini relazionali quanto organizzativi

- le proposte di cambiamento formulate sono risultate apprezzabili da parte di tutti i portatori di interesse e dagli stessi partecipanti sia per la loro ricchezza sia per la pertinenza rispetto alle criticità emerse;

- Nonostante le riserve iniziali di molti dipendenti,

la partecipazione è stata costante e costruttiva, rari e circoscritti i contrasti polemitici;

Le proposte di cambiamento emerse attraverso questa forma di programmazione partecipata hanno individuato nella costruzione di una carta dei servizi ad uso interno l'obiettivo attorno al quale coagulare le forze e le strategie per:

- fluidificare i corsi comunicativi intra- e interaziendali;
- chiarire le posizioni e i ruoli di ciascuno;
- isolare e intervenire sulle falle del sistema;
- offrire prima agli stakeholders, poi al cittadino beneficiario dei servizi sociali un quadro completo e dettagliato non solo delle possibilità di assistenza e sostegno, ma anche degli itinerari seguiti dalle strutture per evadere le domande, i tempi osservati e i livelli di responsabilità ricoperti dai diversi attori implicati.

Un esempio questo in corso d'opera, i cui esiti definitivi sono da testare sul medio termine, ma che da subito inaugurano un modello di coinvolgimento sistemico di una comunità operante che impiega la molla della formazione, della valutazione e delle pratiche comunicative strutturate per raggiungere insieme obiettivi di benessere personale, di efficienza organizzativa e di miglioramento delle performance: dimensioni interconnesse, che meritano un'azione combinata per essere modificate in coerenza con il mondo che cambia.

Bibliografia

- Bauman Z. *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Beck U. *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma, 1999.
- Bonazzi G., *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- Guilford J. P., *Creative talents: their nature, uses, and development*, Bearly Ltd., New York, 1986.
- Majer V., Marocci G. (a cura di), *Il clima organizzativo. Modelli teorici e ricerche empiriche*, Carocci, Roma, 2003
- Morcellini M., Mazza B. (a cura di), *Oltre l'individualismo. Comunicazione, nuovi diritti e capitale sociale*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Ricci Bitti Pio e., Zani B., *La comunicazione come processo sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983.
- Scaratti G. (2009) *La valutazione della qualità sociale come opportunità di apprendimento nelle organizzazioni*. In "Impresa Sociale", n. 1, anno 19, vol. 78, pp. 69-88.
- Scaratti G., Stoppini L, Zucchermaglio C. (a cura di) Autori di ambienti organizzativi. *Costruire le proprie pratiche lavorative*, Carocci, Roma, 2009.
- Sennet R. *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Wenger E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford, 1998.

Ida Cortoni

Tra educazione e inclusione: tecnologie e competenze digitali nel contesto europeo

I media nello sviluppo di competenza interculturale: nuovi modi di costruire identità per nuovi bisogni sociali

L'educazione ai media è uno dei pochi strumenti per contrastare i grandi divari di conoscenza e potere nella società (Masterman, 1985: 11). Per questa ragione, e convinti che i media abbiano un ruolo centrale nel definire la percezione della realtà e interagiscano profondamente con gli stili comunicativi e cognitivi degli individui, riteniamo che la loro integrazione nella formazione, non solo come strumenti, ma anche come ambienti e oggetti di conoscenza, sia una delle priorità della tarda modernità, assieme all'educazione ricorrente e per la vita. Si tratta di due facce di una stessa medaglia, quella evocata da Mannheim già quasi un secolo fa, riassumibile nel concetto di *preparazione di una mente adogmatica* (Mannheim, 1951), a sua volta presupposto indispensabile all'educazione al cambiamento. Va da sé lo stretto nesso tra queste dimensioni e lo sviluppo di competenze interculturali, indispensabili a fronteggiare in maniera appropriata le differenze anche culturali che caratterizzano la società tardo-moderna, non a caso definita "del cambiamento".

L'universo comunicativo entro cui siamo immersi, e le trasformazioni a cui è andato incontro sono una componente essenziale di cui tener conto nei processi di apprendimento. I media *grassroots*, partecipativi e dai contenuti autoprodotti, hanno avviato un processo di democratizzazione delle sfere pubbliche, riorganizzandole attorno a tre fattori: convergenza dei media, cultura partecipativa, intelligenza collettiva (Jenkins, 2006 p. 2). Questo processo è il risultato della combinazione esplosiva di media digitali di tipo intermediale (*smartphones, tablet pc*) e web 2.0, che insieme hanno

inaugurato un universo comunicativo che da un lato richiede un elevato sforzo creativo da parte degli utenti (*users generated contents, social networks*), dall'altro si mimetizza facilmente con le loro *routines* grazie alla portabilità propria della convergenza digitale che li ha prodotti. È evidente la forza simbolica e l'impatto sul processo di costruzione dell'identità di fruizioni sempre più ritualizzate e intrecciate con l'inerzia dell'agire quotidiano, che, immergendo l'individuo in una sorta di «bolla comunicazionale», determinano una sovrapposizione sempre maggiore tra pubblico e privato (Flichy, 1994: 272 e segg.). Come evidenzia Buckingham «media provide young people with symbolic resources for constructing or expressing their own identities and, in some instances, for evading or directly resisting adult authority» (Buckingham, 2008: 5).

Tra le conseguenze dell'ubiquità dei nuovi media particolarmente portabili, ad esempio il cellulare, e produttivi di nuovi bisogni sociali c'è la *performatività*, per cui essi funzionano come veri e propri attori sociali, interferendo con le azioni quotidiane degli utenti ed entrando nelle loro relazioni sociali per modificarle dall'interno (Rivoltella, 2007: 10). Lo spazio intermedio generato da tale pervasività, soprattutto per via della creatività richiesta dagli user *generated contents* (social network, siti di *file sharing, blog, pagine personali*) e dalla messaggeria istantanea, assume la forma di una «realtà aumentata» (cfr. *ibidem*) che intercetta e modifica il profilo cognitivo degli utenti e il concetto di sé, della propria collocazione entro lo spazio sociale e infine del proprio potere.

Tale impatto dei media sulla definizione di nuovi profili identitari assume particolare rilevanza se lo si considera in una prospettiva interculturale, volta allo sviluppo di consapevolezza culturale e di dialogo attivo tra le differenti culture. Come raccomandato anche dall' UNESCO (1982) in tempi non sospetti, il ruolo della comunicazione e dei media non dovrebbe essere sottovalutato nel processo di sviluppo personale e sociale, né nel loro fungere da principali strumenti di partecipazione attiva dei cittadini nella società. La capacità dei media di creare connessioni globali, di favorire l'accesso alle informazioni e la partecipazione al dibattito pubblico non è diretta e immediata, così come non è scontata l'insorgenza di uno stile investigativo e riflessivo nei «digital natives» (Prensky, 2006) o di un'inclinazione all'analisi e al pensiero critico nella «net generation» (Tapscott, 1998) come invece sostenuto dall'ottimismo tecnologico. Nella maggior parte dei casi queste forme di *empowerment* sono l'effetto degli usi che i giovani fanno dei media digitali e della rete per rispondere a bisogni più immediati e pratici, come ad esempio rinforzare i network locali con i pari, mentre coloro che utilizzano la rete e le ICT per finalità sociali, educative o creative sono una piccola minoranza già dotata di un capitale sociale e culturale ampio (Buckingham, 2008: 14-15). Di qui la necessità di sviluppare un modello educativo che valorizzi in un'ottica *costruzionista* e non *istruzionista* l'esperienza comunicativa dei singoli, e sancisca, con ciò, una rinnovata alleanza tra educazione e società nel segno dell'apprendimento esperienziale e della perequazione dei divari culturali e digitali che caratterizzano l'epoca tardo-moderna.

Tra le attività legate all'utilizzo delle tecnologie digitali ed estremamente importanti allorché integrate nei sistemi formativi, c'è la produzione di *homepage* e *blog*, attività di auto-rappresentazione aperte in quanto pubbliche, integrabili e modificabili ma soprattutto rivolte ad una audience immaginata, in cui si riflette la tensione, squisitamente giovanile, tra esclusività della biografia (differenziazione) e desiderabilità sociale (identificazione).

Diversi fattori si incrociano nell'interesse dei giovani per le produzioni di *homepage* e siti personali: il diffici-

le compromesso tra la propria unicità e le aspettative degli *altri significativi*; la sfida tecnologica della multifunzionalità e il possesso di *skills* ritenute sempre più importanti per il proprio futuro lavorativo; l'attestazione di status - peculiare dei nostri tempi – attraverso la «presenza online» e, infine, l'esercizio di autodeterminazione, dal momento che la pagina web è oggi più che mai mezzo deputato a misurare la capacità sociale di consolidare le proprie reti o di allargarle, ma anche di essere consumatori attivi entro un marketing che presenta il consumo sotto forma di produzione: si compra *on line* non solo per avere un prodotto, ma per poter migliorare le proprie produzioni (Stern, 2008: 99-101).

Questi fattori, indubbie risorse sociali, non sono di per sé leve all'apprendimento; per poterlo diventare, necessitano di politiche educative che non si limitino semplicemente all'introduzione delle ICT nelle pratiche

educative, ma che ne enfatizzano gli effetti di *empowerment* attraverso metodologie che valorizzano l'esperienza, in particolare quella comunicativa e partecipativa ai contesti virtuali e informali in cui si produce, e la supportino con un accompagnamento riflessivo teso a favorire una comprensione critica della comunicazione mediale.

L'esperienza comunicativa può in tal modo agire sulla consapevolezza dei processi di costruzione di identità e, dunque, assumere particolare rilevanza nell'acquisizione di competenza interculturale nell'ambito della formazione continua (Onorati – Bednarz, 2010a: 46; Onorati – Bednarz, 2010b: 58-59).

È quello che ci ha dimostrato un'indagine longitudinale condotta su 120 studenti partecipanti a tre edizioni consecutive (dal 2007 al 2010) di un Intensive Programme dal titolo *ICIC – Interdisciplinary Course on Intercultural Competences*, promosso dall'UE nel-

l'ambito dei Lifelong Learning Programmes (www.programmallp.it/) e teso allo sviluppo di competenze interculturali nelle professioni educative, sociali e socio-sanitarie. Il gruppo target di questo programma, a cui sono stati somministrati questionari di feedback al termine di ciascuna edizione, è costituito da studenti iscritti alle facoltà ad indirizzo pedagogico, sociale e socio-sanitario di diversi istituti universitari di sei diversi Paesi europei (Italia, Svizzera, Belgio, Finlandia, Ungheria, Turchia) coinvolti nel progetto. In particolare, i questionari somministrati alla fine di ciascuna edizione (circa 40 studenti all'anno) miravano a testare il grado di soddisfazione espresso dai partecipanti verso le diverse dimensioni - conoscitiva, sociale, organizzativa - messe in campo dal programma di apprendimento. La peculiarità di questo programma è consistita, infatti, nell'aver dato vita a un modello formativo nuovo, giocato su varie dimensioni,

quali l'apprendimento esperienziale, la pratica riflessiva e l'inedita combinazione di contesti educativi formali e informali, realizzata grazie alla mobilità (in uno dei Paesi partner) dei partecipanti, all'immersione delle attività didattiche entro un contesto internazionale, alla combinazione di formazione online e in presenza e al costante accompagnamento riflessivo. Le ICT, praticate in questo programma attraverso l'uso di una piattaforma digitale multifunzionale con relativi assignments online, forum tematici, autopresentazioni (*homepage*), chat e, a latere, link a pagine di Facebook create ad hoc dai partecipanti, hanno avuto un ruolo molto importante nel tenere assieme le suddette dimensioni ponendosi come contesti intermedi tra dimensione formale e informale dell'apprendimento.

Tra le analisi condotte sui dati emersi da questa rilevazione, c'è stato il tentativo di estrarre dalle variabili che hanno caratterizzato la struttura didattica di questo specifico percorso formativo un modello stabile di riferimento per la formazione continua interculturale, esplo-

rando l'esistenza di una struttura fattoriale caratterizzata da relazioni di tipo causale. Ne è emerso un modello a quattro fattori (Fig. 1):

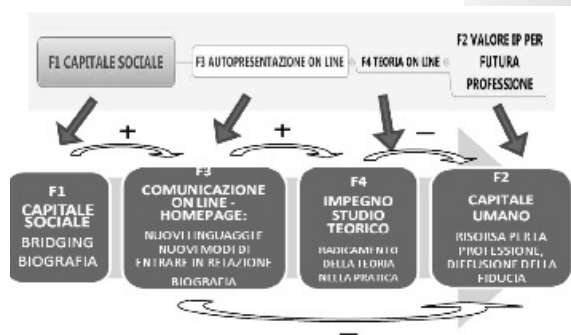
F1 = l'esperienza di socialità aperta e diversificata e di mobilità all'estero dei partecipanti, che abbiamo definito capitale sociale *bridging* (Putnam, 2004);

F2 = il valore attribuito dai partecipanti al programma di studio ai fini della futura professione, che abbiamo letto in chiave di "capitale umano", cioè quelle capacità personali inseparabili dalla persona in quanto tale, che possono migliorare fino a ottimizzare le propria condizione economica (Becker, 2008: 17);

F3 = l'interesse con cui gli studenti hanno lavorato alla costruzione della *homepage* - compito col quale si chiedeva loro di produrre un'autopresentazione *online* al resto del gruppo ancora sconosciuto - e la percezione della coerenza di questo compito con gli obiettivi dell'intero programma;

F4 = l'impegno profuso nello studio della parte teorica somministrata on line.

Fig. 1 Modello di interazione tra polo sociale e processi educativi in un percorso di formazione interculturale



Ne è emerso un modello in cui la natura *bridging* della dotazione di capitale sociale di partenza dei partecipanti si pone come fattore esogeno che influenza il processo di apprendimento, in particolare la percezione della sua rilevanza per la professione futura (F2) e quindi del suo potenziale in termini di capitale umano. Quest'influenza non è diretta ma passa per fattori concernenti la produzione di *homepage* e lo studio teorico, due aspetti che si rivelano cruciali in un percorso formativo in cui è centrale l'esperienza della dissonanza provocata dall'incontro concreto con la differenza nello svilup-

po di competenza. Le pregresse esperienze di mobilità e socialità *bridging* dimostrano di agire positivamente (in modo direttamente proporzionale) sull'interesse con cui i partecipanti hanno realizzato l'homepage di auto-presentazione e sulla loro percezione della coerenza di questo compito con le finalità generali del programma. Ciò sembra dirci che l'abitudine ormai comune di utilizzare la comunicazione online come strumento di produzione e condivisione di contenuti riguardanti la propria persona (*homepage*, *blog*, ecc.) – una comunicazione tipicamente rivolta a quei soggetti dislocati e diversi per lingua, cultura e nazionalità, che affollano le reti sociali dei soggetti *bridging* – funziona da leva all'apprendimento, tanto quanto i capitali sociali aperti e la ricchezza di relazioni. Questi fattori hanno, infatti, agito, a loro volta, da incentivo allo studio dei materiali teorici (F4) somministrati nella parte online del corso. Quest'ultimo fattore, tuttavia, evidenzia una relazione inversa con quello in uscita (F2), ossia la rilevanza complessiva attribuita al programma per la futura professione.

Nuove esperienze di mobilità e comunicazione, reali e virtuali, indicative di nuovi bisogni sociali legati agli effetti dissonanti del cambiamento e al bisogno di riconoscimento, si configurano come risorse importanti per un modello educativo e formativo atto a rispondere alle sfide della società globale e orientato alla valorizzazione delle differenze. L'universo giovanile della comunicazione mediatica, come ad esempio quello delle produzioni online, se integrato e valorizzato attraverso forme di apprendimento esperienziale centrate 1) sulla mobilità, reale e virtuale, 2) sugli effetti dissonanti della comunicazione globale entro contesti marcati dalla discontinuità culturale, 3) sulla rielaborazione riflessiva di tali esperienze, può diventare la base di una nuova alleanza tra educazione e società nel segno di un ideale educativo democratico perequativo dei divari sociali e digitali. Come dimostra la relazione inversa tra i primi tre fattori del modello presentato e quello in uscita (Fig. 1), un ideale educativo teso a creare competenze professionali - ad esempio quelle interculturali - utili a fronteggiare i bisogni della società globale, sarà tanto più capace di tradursi in capitale umano, quanto minore sarà la dotazione di capitale sociale e comunicativo di partenza dei

soggetti in formazione a cui si rivolge, trattando l'esperienza comunicativa e sociale come leve all'apprendimento, antecedenti all'impegno nello studio e allo sviluppo di competenza e orientate a sanare i divari di partenza.

Bibliografia

- BECKER G.S., (2008), *Il capitale umano* (1964, 1975, 1993), Roma-Bari, Laterza.
- BUCKINGHAM D., (2008), *Introducing Identity*, in *Buckingham D.* (ed. by), *Youth, Identity, and Digital Media*, the MIT Press, Cambridge Mass. – London Engl., pp. 1-24
- FLICHY P. (1994), *Storia della comunicazione moderna* (1991), Baskerville, Bologna
- JENKINS H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York - London, New York University Press
- MANNHEIM K., (1951), *Diagnosi del nostro tempo* (1946), Milano, Mondadori.
- MASTERMAN L. (1985), *Teaching the Media*, Commedia Publishing Group – MK Media Press, London
- ONORATI M.G., (2010), "Building intercultural competences in a sociological perspective. The experience of the LLP – Interdisciplinary course of intercultural competences", *Italian Journal of Sociology of Education*, vol. 1; pp. 208-241
- ONORATI M.G. – BEDNARZ F., (2010a), *Building Intercultural Competences. A Handbook for Professionals in Education, Social Work and Health Care*, Acco, Leuven.
- ONORATI M.G. – BEDNARZ F., "Learning to become an intercultural practitioner", *US-China Education Review*, 2010b, vol. 7, n. 5: 54-62
- ONORATI M.G. – BEDNARZ F – Comi G. (2011), *Il professionista interculturale. Nuove competenze per la società che cambia*, Roma, Carocci.
- PRENSKY M., (2006), *Don't Bother Me Mom – I'm learning!*, St. Paul MN, Paragon House.
- PUTNAM R., (2004), *Capitale sociale e individualismo* (2000), Bologna, il Mulino.
- RIVOLTELLA P. C. (2007), "Adolescenti e nuovi media: bisogni sociali, compiti della scuola", *Scuola e didattica*, 17, 15 maggio, pp. 9-14.
- STERN S., (2008), *Producing Sites, Exploring Identities: Youth Online Authorship*, in Buckingham D. (ed. by), *Youth, Identity, and Digital Media*, the MIT Press, Cambridge Mass. – London Engl., pp. 95-118
- TAPSCOTT D., (1998), *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, New York, McGrawHill.
- UNESCO, (1982), *Grunwald declaration on Media Education*, Grunwald, Germany, available in: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/>

Maurizio Piscitelli
 maurizio.piscitelli@istruzione.it
 Dirigente Ufficio VI - Formazione personale docente e
 accreditamento enti
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

La Media Education nella scuola italiana

30

Si può parlare propriamente di *Media Education* nella scuola italiana soltanto dagli anni Novanta. Non che prima mancassero esperienze in qualche modo ascrivibili a questo settore, come osserva Galliani,¹ ma si trattava di anticipazioni di carattere sperimentale. Oggi con il termine *Media Education* intendiamo lo spazio riservato ai media in un curriculum, che si può definire in senso trasversale, segnatamente nei gradi inferiori, e come elemento del curriculum, particolarmente nella scuola secondaria. Si procede, cioè, da un'alfabetizzazione mediale a competenze medialità più corpose. Il giro di boa, a mio avviso, è stato compiuto già negli anni Ottanta, quando si cominciò a porre l'accento sulla valenza educativa di percorsi formativi che consentissero, da una parte, di impadronirsi delle tecniche di utilizzazione degli strumenti allora definiti "audiovisivi", e, d'altra parte, di munirsi di filtri per comprendere e dominare il flusso di notizie che oggi ci avvolge in ogni momento. È interessante osservare che il livello base di competenza digitale in Italia non è stato fornito dalla scuola: se così fosse stato, avremmo registrato livelli di analfabetismo digitale ben più bassi di quelli che hanno caratterizzato il nostro paese nel recente passato. La scuola, infatti, ha avuto notevoli resistenze nei confronti dell'ingresso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Il computer è stato visto con sospetto da molti docenti, che soltanto da pochi anni hanno iniziato a servirsi a scopi didattici.

"Apocalittici" e "integrati" si contrapponevano su schieramenti apparentemente inconciliabili, che, tuttavia, sono stati superati non senza difficoltà. Con il tempo, tuttavia, la scuola non ha potuto non osservare che il computer è una sorta di vaso di Pandora, ricco di immagini statiche e in movimento, di suoni, grafici, testi e dati. Il passaggio dalle iniziali riserve all'accettazione incondizionata si registra quando alcuni studiosi iniziano a osservare che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono alla base di profonde trasformazioni sociali, culturali, economiche e politiche. La resistenza alle TIC è la chiusura al nuovo che avanza, al futuro che bussa alla porta.

La parola "multimedialità" si colora di tinte nuove, svela tutta la sua straordinaria capacità innovativa. Spunta, infine, la parola che vince le ultime resistenze e convince anche i più tenaci assertori della sostanziale inutilità di una comunicazione multimediale e soprattutto dell'impiego di questa a scopi didattici: la rete. Il vivere quotidiano e il sapere si allargano a dismisura, aprendosi a una miriade di connessioni, che si riproducono all'infinito.

Un livello elevato di competenza digitale, al quale oggi la scuola punta con convinzione, è quello di chi riesce a "leggere" le immagini, fisse o in movimento, senza farsi condizionare da esse. Infine, un livello ancora più avanzato si può riscontrare nelle persone capaci di utilizzare i media digitali a fini espressivi, abilità che prevede, quindi, un dominio totale del mezzo. Ardizzone e Rivoltella hanno elaborato una definizione convincente di *Media Education*, affermando che essa è "educazione

¹ Galliani, 2002.

con i *media*, ai *media* e attraverso i *media*². I due studiosi precisano che educare con i media significa essenzialmente usare gli strumenti digitali a scopi didattici, come il computer, le LIM, i Tablet, che si possono riunire sotto l'etichetta di "Tecnologie dell'istruzione". Educare ai media, invece, significa fare di questi un oggetto di riflessione e di studio; i media, in questa prospettiva, non vengono intesi soltanto come mezzi, ma come oggetti di studio essi stessi. Si può, infine, educare attraverso i media quando la produzione mediale diventa un collante per consolidare i rapporti tra i membri di un gruppo, quando lo stimolo mediale serve a porre in risalto le rappresentazioni e la personalità dei ragazzi, quando essi vengono richiamati dai docenti a un impiego accorto dei social network e a un uso del cellulare che non generi dipendenze o altre devianze. È evidente che le tre accezioni ora illustrate concorrono a

fare della Media Education uno strumento educativo ineludibile ai nostri giorni, che deve entrare nel curriculum con sempre maggiore costanza.

Se la comunicazione progredisce sempre più velocemente con l'aiuto delle tecnologie, non si può dire lo stesso dei sistemi formativi, caratterizzati da sempre da una certa responsabile prudenza, per dir così, nell'accettare l'innovazione e il cambiamento. Per anni si è parlato di educazione all'uso degli strumenti audiovisivi, in progetti che apparivano rivoluzionari. La svolta è segnata dall'ingresso nella scuola della Media Education, di cui ripercorriamo brevemente le varie fasi: le prime battute sono state caratterizzate da un approccio di natura profilattica, sorretto dalla convinzione che il bambino è un essere indifeso che va aiutato a difendersi dagli effetti dei media.

² Ardizzone, Rivoltella, 2008.

Il docente che si ispirava a queste convinzioni, guidava l'alunno all'incontro con prodotti culturali "alti", che lo preservassero dalla barbarie della subcultura, gli forniva suggerimenti e strumenti per percepire il rischio di "contaminazione" che proveniva dalla cultura popolare e inculcava il germe del sospetto, esteso a tutto ciò che non fosse stato concepito all'insegna dell'alta cultura.

In seguito dominò un altro tipo di approccio, improntato alla teoria del pensiero critico: intorno agli anni Sessanta aumentarono i docenti convinti che non fosse sufficiente limitarsi a proteggere gli alunni, ma che, piuttosto, si dovesse mettere i giovani in condizione di difendersi da soli, esercitando il pensiero critico anche nei confronti dei messaggi mediali, che proprio in quegli anni cominciavano a diffondersi maggiormente, negli anni del boom economico italiano. Contemporaneamente, in Sud America era attivo il grande educatore brasiliano Paulo Freire, che vide nell'uso espressivo e creativo dei media uno strumento per favorire un processo che rendeva consapevoli e attivi i cittadini. In uno scenario dominato dall'analfabetismo e dalla deprivazione culturale, i media divennero uno strumento di diffusione di cittadinanza e di appartenenza identitaria, attraverso il quale si diffondeva l'informazione alternativa. In tempi più recenti i *British Cultural Studies* hanno orientato una tendenza che mira a valorizzare le culture mediali, soprattutto quelle che hanno come protagonisti i giovani.

Appare evidente che l'analisi e la produzione siano i cardini su cui ruota l'educazione mediale: l'analisi riveste un ruolo decisivo nella storia della cultura occidentale. Conoscere, in fondo, è per molti aspetti un processo che va dalla scomposizione di una realtà complessa in elementi semplici, per poi mettere insieme nuovamente i vari pezzi e ricomporre l'unità originaria. Il metodo si può applicare a infinite realtà: in campo musicale, per esempio, da alcuni decenni ha preso piede l'analisi musicale come approccio scientifico all'ascolto. Nello scomporre i vari elementi di una composizione, si riesce a comprendere appieno l'efficacia di una procedura compositiva, si coglie l'essenza del brano, si percepisce con consapevolezza la grandezza dell'artista. Allo stesso modo, per avere piena conoscenza di un prodotto

mediale, occorre smontarlo, così da scoprirne le logiche interne e da avvicinarsi il più possibile alle intenzioni autentiche dell'autore. I *media*, come è noto, non sono trasparenti; anzi, sono opachi e molto spesso nascondono le vere intenzioni di chi li usa per comunicare. L'analisi consente di conoscere dal di dentro i meccanismi grazie ai quali è possibile eludere la vigile sorveglianza della coscienza critica di chi riceve il messaggio. L'analisi del testo è stata accolta come metodo di lettura da molti insegnanti. È una procedura non nuova: risale, infatti, ai formalisti russi di inizio Novecento, ma si deve soltanto a Umberto Eco se, a partire dagli anni Settanta, questo metodo è stato accolto con sempre maggiore favore dagli studiosi di letteratura in primis. Le funzioni di Propp sono uno strumento di interpretazione delle strutture narrative del racconto molto diffuso, ormai familiare perfino nei gradi inferiori di istruzione.

Accanto a quest'attenzione per l'analisi c'è poi la produzione di testi mediali. L'ingresso del film-making nella scuola è testimoniato dal proliferare di concorsi per corti studenteschi, cui ha fatto seguito il video-making, agevolato dall'avvento della digitalizzazione delle riprese. Le tecniche di montaggio sono diventate economiche e semplici, al punto da richiamare l'attenzione di tanti, prima scoraggiati dai costi eccessivi e dalla difficoltà dell'uso delle apparecchiature. Gli anni Novanta segnano il passaggio alla multimedialità: sono gli anni in cui vengono diffusi i primi ipertesti: il computer diventa una postazione di lavoro sempre più ricca e flessibile, che aspetta soltanto l'arrivo del web per aprirsi verso prospettive inimmaginabili fino a pochi anni prima. Il *learning by doing* di marca deweyana diventa accessibile: si può allestire facilmente un set e riprendere la troupe di studenti in azione, così come per realizzare un giornale scolastico si allestisce una piccola redazione con pochi mezzi, senza tuttavia perdere troppo in termini di qualità. L'ipertesto libera il testo dal determinismo psicologico, storico e sociologico, aprendolo a un numero prima inimmaginabile di relazioni, rimuove l'isolamento del testo, lo priva dell'inizio e della fine, rendendolo un'opera aperta, sposta il baricentro dall'autore all'interesse del lettore: il centro c'è, ma non è mai lo stesso, muta in funzione dei mutamenti degli interessi di chi

“legge” l'ipertesto. L'ipertesto è un modo di pensare le idee, non è un mezzo, è piuttosto un metodo, improntato alla flessibilità, che è la strategia migliore per dominare la complessità del nostro tempo. L'applicazione ipertestuale diventa un ambiente di “attraversamenti multipli”, come direbbe Wittgenstein, in cui trame logiche e simboliche s'incontrano, si coagulano, si fondono, dando vita a forme sempre nuove, a pensieri plastici.

Gli strumenti digitali fanno ormai parte della nostra vita: sono, come il computer per Postman, estensioni della nostra mente, protesi del nostro io che, grazie a questi strumenti, si proietta in uno scenario ampio, smisurato, impensabile fino a pochi anni fa. Mai avremmo pensato che fra poco basterà poggiare tre dita sul display del telefonino per trascinare sul tavolo una tastiera virtuale fatta di luce, ma perfettamente funzionante, o di utilizzare il cellulare come proiettore, come bancomat,

come carta di credito. Insomma, più del computer, il telefono mobile ha aperto nuovi scenari alla nostra esistenza, ha riassunto in sé tanti strumenti e funzioni diversi, da rendere superflui strumenti come la videocamera o la macchina fotografica, di cui si può fare a meno, sempre che non si intendano realizzare attività professionali con questi apparecchi.

Qualcuno potrebbe pensare che forse la scuola ha poco da dire in questo scenario in così rapida evoluzione, che molti insegnanti neppure riescono a dominare e a comprendere: è necessario considerare che la scuola anche in questi aspetti può e deve intervenire, non soltanto fornendo agli studenti i necessari filtri per selezionare tra le informazioni che ci bombardano in enorme quantità tutti i giorni, ma anche per non far perdere di vista ai più giovani il confine tra realtà e finzione. Il mondo reale e quello virtuale spesso nella mente dei

ragazzi si fondono e si confondono, creando non pochi problemi. È necessario che i ragazzi siano dotati di mezzi per non perdere di vista il confine tra vita e altre dimensioni del pensiero. Non è tanto necessario rivendicare uno spazio disciplinare nel curriculum interamente dedicato alla *Media Education*, quanto piuttosto dedicare la dovuta attenzione all'educazione mediale. Usare un computer, un tablet, uno Smartphone non è più un evento straordinario, è un gesto quotidiano, è un elemento della vita associata, un modo di essere e di vivere nel terzo millennio. Sono stato allievo di un grande professore di italianistica, un intellettuale colto e raffinato che in un primo momento avversò fieramente la scelta di alcuni suoi colleghi di preferire il computer alla macchina per scrivere: dopo poco tempo è diventato un assertore tenace della validità di tutti i congegni elettronici, di cui ama servirsi, anche adesso che non è più giovane.

Nessuno, che non voglia assumere atteggiamenti estrosi, può fare a meno di queste macchine, neppure i docenti. La *Media Education* deve entrare sempre più nel curriculum, ma non come disciplina autonoma. La *Media Education*, infatti, ormai fa parte a pieno titolo della vita della scuola, dei docenti e degli studenti. Non può essere più intesa come una disciplina a sé stante: rientra a pieno titolo in ogni percorso educativo.

Le tecnologie didattiche non possono essere ritenute un *optional* all'interno del sistema educativo e formativo; esse possono agevolare la comprensione del rapporto tra soggetto e oggetto della conoscenza, che è determinante ai fini dello sviluppo del pensiero scientifico. Antiche discrasie, o presunte tali, sono state artatamente create e si sono disfatte in breve. Il computer e il libro sono alleati nell'avventura della conoscenza e non avversari, come erroneamente si è creduto in passato: galassia Gutenberg e galassia elettronica non sono due

universi separati, ma aspetti diversi di una sola realtà. Ogni volta che, nella storia della conoscenza e della tecnologia, si è affacciato uno strumento nuovo, si è inizialmente temuto che potesse soppiantare quello precedentemente in voga: la televisione, si diceva, avrebbe eliminato la radio. In realtà non è mai accaduto niente del genere: la radio, tuttavia, si è trasformata, dopo aver perso il primato, si è adeguata a un nuovo equilibrio che non ha stentato a raggiungere rapidamente. I presagi di sventura legati all'identificazione delle nuove tecnologie con strumenti di omologazione e di massificazione, che avrebbero schiacciato il pensiero critico e autonomo, sono del tutto svaniti, l'umanità non è stata risucchiata dal buco nero della perdita del senso e della ragione, tutt'altro. Come la televisione non ha ucciso la radio, così l'informatica e la comunicazione immediata non potranno soppiantare le arti, la letteratura e le libere espressioni del pensiero. Anche nella scuola italiana le tecnologie registrano un enorme successo: il recente ingresso delle LIM e il prossimo arrivo dei tablet sono la testimonianza della facilità con cui nuove tecnologie entrano a far parte del vocabolario didattico senza più resistenze.

Come è noto, a breve una disciplina dovrà essere insegnata in lingua straniera nell'ultimo anno di tutti i licei e gli istituti tecnici: l'Italia ha introdotto nella scuola il CLIL, si badi, non come sperimentazione, come "progetto", ma come preciso adempimento, sancito da due Decreti del Presidente della Repubblica, il n. 87 e il n. 88 del 15 marzo 2010; e se provassimo anche a insegnare una disciplina per via telematica? Al Ministero ci stanno pensando; il progetto è pronto, la sperimentazione inizierà a breve.

Bibliografia

- ARDIZZONE P., RIVOLTELLA P.C., (2008), *Media e tecnologie per la didattica*, Milano, Vita e Pensiero.
- DI MELE L., (2007), *La produzione di video a scuola*, Roma, Nuova Cultura.
- GALLIANI L., (2002), *Pedagogia, comunicazione e didattica dei media*, in "Studium Educationis" 3.
- MENDUNI E., (2000), *Educare alla multimedialità*, Firenze, Giunti.
- MORCELLINI M. (2004), (a cura di), *La scuola della modernità*.

Riflessioni ed esperienze di un manifesto della Media Education, Milano, FrancoAngeli.

PISCITELLI M., (2004), *La formazione tra informazione e comunicazione*, in AA. VV., *Processi formativi e tecnologie del sapere*, Salerno, Edisud.

RIVOLTELLA P.C., (2008), *Digital Literacy*, IGI, Hershey (Pa).

RIVOLTELLA P.C., FERRARI S., (2010), (a cura di), *A scuola con i media digitali*, Milano, Vita e Pensiero,.

SALZANO D., (2000), (a cura di), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*, Napoli, Isola dei ragazzi.

SORLIN P., (1997), *Estetiche dell'audiovisivo*, Firenze, La Nuova Italia

Migrazioni, cooperazione allo sviluppo e competenze comunicative interculturali*

Introduzione

Le sfide della globalizzazione e della società aperta richiedono capacità di dialogo tra soggetti che agiscono in contesti culturali dissimili e a volte contrastanti. Flussi migratori con caratteristiche e origine più differenziata che nel passato rendono il compito degli operatori e dei *policy maker* complesso e inderogabile la necessità di disporre di strumenti d'analisi e d'intervento adeguati. Il dialogo con i paesi d'origine dei flussi migratori e le relative politiche consolidano il legame tra migrazioni e sviluppo: due settori di *policy* un tempo distinti nelle agende governative e delle organizzazioni internazionali. La comprensione del fenomeno migratorio e le possibilità d'intervento non possono inoltre prescindere dallo studio delle reti migratorie nel loro complesso e dalle attività transnazionali dei migranti. Il ruolo degli immigrati e delle associazioni di immigrati come co-agenti di sviluppo nei paesi d'origine trova sempre più riscontro non solo a livello teorico. In questo contesto, prassi adeguate di comunicazione interculturale assurgono dunque al ruolo delicato di supporto alle politiche e al dialogo tra le parti coinvolte nei processi d'interazione e nelle prassi di cooperazione allo sviluppo.

Gli operatori nel campo delle migrazioni e della cooperazione allo sviluppo si trovano dunque ad affrontare delle problematiche il cui "terreno comune" si allarga e i punti d'incontro si moltiplicano. D'altro canto uno degli elementi comuni a questi due settori è rappresentato dalla cultura delle persone e delle istituzioni con cui gli operatori entrano in relazione e dalla necessità di instau-

rare una comunicazione, o eventualmente un dialogo efficace con essi. Lo strumento necessario per raggiungere questi obiettivi è per gli specialisti della comunicazione la Competenza Comunicativa Interculturale (CCI).

E' evidente che questo strumento non sostituisce ma si sovrappone alle competenze professionali tradizionali richieste dai due settori come, per esempio, la capacità di sviluppare e gestire efficacemente dei progetti.

1. Obiettivi della ricerca

Quali sono le competenze richieste e i bisogni formativi delle organizzazioni che operano nel vasto settore della multietnicità? Il progetto "Competenze di comunicazione interculturale"¹ da cui trae origine questo articolo prende le sue mosse da un quesito generale per indagare il concetto di competenza di comunicazione interculturale in due settori professionali. La ricerca si pone come obiettivo di rilevare domanda e competenze di formazione di comunicazione interculturale nel settore delle migrazioni e della cooperazione allo sviluppo con particolare riferimento al quadro svizzero, europeo e delle organizzazioni internazionali.

*Questo articolo trae origine da un rapporto di ricerca redatto a fine 2009 da Paolo Ruspini e Manuel Mauri Brusai. La ricerca è stata realizzata da Paolo Ruspini con la preziosa collaborazione di Manuel Mauri Brusai, Cristina Galeandro, Barbara Ciccone e Andrea Caprara.

¹ Il progetto prende avvio nell'ambito delle attività di supporto al Master in Advanced Studies in Intercultural Communication (MIC) dell'Università della Svizzera italiana (USI) di Lugano.

Il concetto di competenza comunicativa interculturale (*intercultural communication competence*) è uno dei temi più dibattuti e controversi nel campo della comunicazione interculturale. La definizione di Byram (1997: 34) in cui le competenze sono declinate sulla base delle conoscenze (*saperi*), delle capacità (*saper fare*) e degli atteggiamenti (*saper essere*) è quella che, a nostro avviso, meglio si adatta alle caratteristiche degli individui provenienti da differenti contesti culturali che operano nei settori delle migrazioni e della cooperazione allo sviluppo.

La letteratura scientifica sulle CCI ci offre una serie d'indicazioni sulla gamma di competenze necessarie per un'efficace comunicazione interculturale in tutte, o quasi, le situazioni di multiculturalità (per esempio, flessibilità, capacità di empatia, ecc.). Oltre a questo tipo di competenze generali adatte a diversi contesti multiculturali, la nostra ipotesi è che ogni settore professionale (per esempio, quello commerciale, bancario, industriale, delle organizzazioni internazionali, delle amministrazioni pubbliche o delle istituzioni religiose) ponga delle domande di CCI differenti in funzione dei suoi scopi. Ad esempio, il marketing "multiculturale" non utilizzerà necessariamente quelle stesse strategie comunicative messe in atto dalle organizzazioni internazionali coinvolte in azioni di pacificazione post-conflittuali oppure dalle amministrazioni locali con missioni d'integrazione delle comunità immigrate. Molti degli studi empirici sulle CCI o le proposte operative per la loro valutazione e messa in pratica hanno inoltre come terreno esplicito o implicito di riferimento alcuni settori professionali "privilegiati" come il management di aziende multinazionali, la formazione e sostegno di "espatriati" temporanei in genere appartenenti a grandi aziende o ai servizi diplomatici, e in alcuni casi la gestione della mobilità internazionale degli studenti. Altri settori, come quelli presi in considerazione in questo lavoro, appaiono molto meno frequentemente nella letteratura scientifica.

Nel settore delle migrazioni diversi studi, spesso di provenienza statunitense, pongono unilateralmente l'accento sulle competenze e sul "cammino" che dovrebbero compiere i migranti per integrarsi nella cultura del paese di accoglienza (ad esempio: Bennett, 2004) con

pochi o nessun riferimento alla complessità dei flussi migratori, al ruolo della società ospite e alle competenze richieste agli operatori dei servizi preposti a facilitare tale integrazione.

Per queste ragioni ci è sembrato utile osservare quali competenze di comunicazione interculturale sono necessarie in due settori professionali specifici ovvero quello delle migrazioni e della cooperazione allo sviluppo con missioni diverse ma provvisti di sufficienti punti in comune così da evitare situazioni di confronto "incompatibili", per esempio, sul piano dei valori fondamentali.

In questo contesto di ricerca e formazione la Svizzera ed in particolare il Canton Ticino rappresentano un laboratorio privilegiato di studio e di analisi in virtù della collocazione geografica tra il Nord e il Sud dell'Europa, della variegata composizione etnica e linguistica, della

storia politica e delle tradizioni di dialogo e mediazione del Paese.

2. Note metodologiche

Per osservare le competenze e la domanda di formazione di comunicazione interculturale nel settore delle migrazioni e della cooperazione allo sviluppo ai diversi livelli di *governance* si è scelto di ricorrere ad un mix di tecniche d'indagine quantitative con un questionario a prevalenza di domande chiuse e qualitative tramite delle interviste semi-strutturate in profondità.

Considerato il carattere esplorativo del progetto, si è proceduto ad un campionamento ragionato, e dunque non probabilistico, tramite selezione di testimoni privilegiati. Il campione risulta dunque numericamente limitato. Nello specifico sono stati individuati un numero di

soggetti istituzionali che rispecchiano (a) i diversi livelli di *governance* ovvero quello internazionale, nazionale (Confederazione elvetica) e locale (Canton Ticino) e i (b) diversi settori professionali nel campo delle migrazioni e della cooperazione allo sviluppo (organizzazioni internazionali, non governative, istituti di ricerca, amministrazioni nazionali e locali, fondazioni) come pure i delegati e i centri di competenza sull'integrazione a livello nazionale svizzero.

Il questionario è diviso in due parti: una prima parte volta a realizzare una fotografia delle caratteristiche e aree d'intervento dell'organizzazione prescelta ed una seconda parte atta a rilevare le competenze e le sensibilità a livello interpersonale. In questo modo, il campione statistico si ampliava proporzionalmente all'interesse dei soggetti selezionati a partecipare e diffondere i materiali tra il proprio staff.

Contestualmente al questionario, è stata preparata una griglia per interviste semi-strutturate da somministrare ad un campione limitato di soggetti in ambiti peculiari dei due settori. Nelle intenzioni, le interviste con il loro corpus narrativo, mirano a completare le risposte del questionario e a chiarirne eventuali nodi problematici fornendo elementi utili d'indagine. A questo scopo sono state dunque realizzate quattro azioni sul campo nel Canton Ticino tra due delle istituzioni che hanno risposto al questionario e due nuove istituzioni così da disporre di alcuni casi studio significativi.

In totale, sono stati raccolti 57 questionari relativi al personale proveniente da 19 istituzioni attive nei due ambiti. E' necessario precisare che in parecchi casi le aree d'intervento di queste organizzazioni si sovrappongono a causa del loro profilo internazionale, del carattere molteplice delle attività svolte e del legame d'orientamento tra il settore delle migrazioni e della cooperazio-

ne allo sviluppo.

Per quanto concerne le interviste in profondità, sono stati scelti il Distaccamento speciale TeSEU (Tratta e Sfruttamento Esseri Umani) della Polizia Cantonale di Lugano, il Centro di registrazione e di procedura (CRP) per i richiedenti asilo di Chiasso e il Dicastero integrazione e informazione sociale (DIIS) di Lugano. A questi si aggiunge la Federazione delle ONG della Svizzera Italiana (FOSIT) la quale svolge ruolo di coordinamento, formazione e sensibilizzazione tra gli operatori della cooperazione allo sviluppo del territorio cantonale.

Come sottolineato in precedenza, lo studio svolto ha una dimensione esplorativa. Il nostro scopo era, infatti, di verificare il maggiore o minore rilievo di alcune competenze in un campione selezionato di istituzioni dotate di caratteristiche diverse che operano nei due settori prescelti. Un altro obiettivo correlato è di farsi un'idea su quali siano le competenze da sviluppare ulteriormente così da orientare le scelte del formatore ed indirizzare il decisore finale.

3.1 questionari

La prima parte del questionario (descrizione dell'organizzazione) mette in luce che le attività formative, di ricerca, informazione e realizzazione di progetti insieme alla mediazione interculturale sono le attività intraprese per la maggiore dal nostro campione di organizzazioni attive nei settori delle migrazioni e della cooperazione allo sviluppo. Al di là di alcune specificità settoriali, la presenza della formazione e della mediazione interculturale nelle prime posizioni tra le attività svolte da entrambe le tipologie di organizzazioni lascerebbe intendere una particolare disponibilità e bisogno di operatori adeguatamente preparati all'incontro con l'altro. Ricerca e documentazione sono funzionali a questo ipotetico scenario insieme alla capacità di intraprendere adeguate azioni di *policy* e *advocacy* a nome e/o nell'interesse dei gruppi di riferimento dell'organizzazione, siano essi migranti, richiedenti asilo, minoranze etniche o popolazioni che necessitano sostegno e protezione.

L'analisi dei questionari mette in luce alcune piccole incongruenze tra la dipendenza dall'esperienza (saper

fare) e dagli atteggiamenti (saper essere) rispetto alle conoscenze (sapere). In altre parole, se da un lato gli esperti interpellati affermano che sia indispensabile al fine di essere competenti la preesistenza di un determinato atteggiamento e delle *skills* esperienziali, questa presa di posizione viene in un secondo tempo rimessa parzialmente in discussione. Gli esperti che hanno risposto alla parte interpersonale del questionario, sembrano in prima battuta avallare istintivamente il ruolo dell'esperienza e dell'apprendimento sul campo per poi confermare invece la necessità di conoscenze articolate per lo svolgimento adeguato del proprio lavoro (cfr. più sotto la Fig. 1).

Dai risultati ottenuti appare chiaro che, se in generale i saperi fattuali (conoscenza di sé e degli altri) sono valutati come più rilevanti delle altre categorie per entrambi i campi, una chiara distinzione emerge qualora si osservi quali sono gli elementi più importanti per settori. Se nel campo delle migrazioni l'elemento di gran lunga più importante di questa categoria è la conoscenza del quadro storico e politico entro cui si opera, nel campo della cooperazione allo sviluppo si nota invece una particolare rilevanza della conoscenza particolareggiata delle caratteristiche culturali del proprio interlocutore e del suo gruppo sociale.

La premessa di qualsiasi viaggio di scoperta in ambito multietnico pare inoltre il possesso di capacità comunicative, di curiosità e apertura mentale nonché di adeguate motivazioni personali. La capacità di farsi accettare dagli altri come interlocutori e di acquisire conoscenze attraverso l'interazione risultano poi fondamentali per comunicare parimenti. Infine, la capacità di rimessa in discussione dei propri riferimenti culturali e modelli è un altro elemento indispensabile per questa avventura professionale per la quale non dovranno mancare doti di dialogo, negoziazione e mediazione.

Un'ulteriore distinzione tra i due settori può servire a comprendere alcune differenze: se nell'ambito delle migrazioni conoscenze e capacità comunicative sono similmente importanti, nel settore della cooperazione allo sviluppo l'orientamento degli esperti è totalmente rivolto alle capacità comunicative. Analizzando più in profondità alcuni dati dei questionari, quanto emerge è

che nella metà dei casi che si riferiscono alle conoscenze, viene indicato il bisogno di ulteriori conoscenze linguistiche. In ordine decrescente di importanza vengono poi indicati la conoscenza del contesto storico e politico (in particolare dei flussi migratori), un sapere analitico o scientifico e infine una conoscenza fattuale delle caratteristiche di altre culture.

Accanto a questi dati si situano i saper fare legati alle capacità comunicative. In quest'ambito, gli elementi più rilevanti sono l'abilità di mediare, negoziare ed entrare in dialogo e una conoscenza più generale della comunicazione interculturale in quanto tale. Le capacità organizzative e la gestione di progetti seguono e con esse completano il quadro gli atteggiamenti relazionali (in particolare l'empatia) e le capacità analitiche.

4. Le interviste

Conoscenze teoriche o esperienza sul campo? Le interviste non sono certo in grado di fornire risposte definitive, ma quanto meno di indirizzare il ricercatore e confermare o rimettere in discussione alcune risposte del questionario. Pur perorando a più riprese la causa del "saper fare", messi di fronte al quesito/contrasto tra esperienza e conoscenze teoriche, gli interlocutori delle nostre interviste rispondono, per esempio, in questi termini: "non potrei fare comunque a meno del percorso accademico che ho fatto".

Le caratteristiche (anni di esperienza e formazione) che si delineano dai questionari e dalle interviste ci hanno indotto, nel caso specifico del nostro campione, ad utilizzare il termine "esperti" con tutte le connotazioni che esso comporta nella valutazione dei bisogni di formazione. Abbiamo inoltre verificato che questi esperti del settore delle migrazioni e della cooperazione allo sviluppo dichiarano, in prima analisi, di aver acquisito le loro competenze in buona parte sul campo, salvo poi riconoscere negli approfondimenti successivi il ruolo e la dipendenza dalle conoscenze teoriche per lo svolgimento del loro lavoro. Le conoscenze, in particolare procedurali e legate al contesto politico ed istituzionale, sembrano insomma fornire le fondamenta per una comprensione più adeguata dei fenomeni e delle dinamiche

a loro intrinseche.

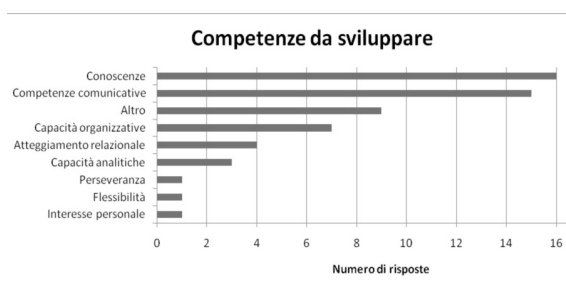
Il contrasto tra teoria e pratica, tra conoscenze ed esperienza, messo in evidenza dalla valutazione della terza edizione del Master in Comunicazione Interculturale (MIC-3) dell'Università della Svizzera italiana, sembra dunque irrisolto anche alla luce dei risultati di questa ricerca sulle competenze.

Nota conclusiva

In definitiva, il nostro ipotetico esperto/a che lavora in realtà proprie della società multietnica, pur essendo dotato di strumenti analitici (ed esperienza) sente comunque la necessità di affinare le proprie conoscenze teoriche. Predica pratica, ma non disconosce la teoria, anzi.. Ulteriori percorsi formativi o di aggiornamento sono ritenuti molto importanti perché servono spesso “per confermare alcune posizioni o per acquisire alcuni strumenti”.

La complessità della società multietnica con cui egli si trova confrontato lo costringe a guardarsi allo specchio e a rimettere in discussione la sua identità, i suoi valori ed in ultima istanza i suoi saperi. Ergo la complessità lo invita a richiedere altri saperi (fattuali e procedurali), che i vissuti e l'esperienza non sono più in grado di fornire per tenere il passo dei cambiamenti del tempo in cui si trova a vivere.. e a operare.

Fig. 1 – Competenze da sviluppare



Bibliografia

Arasaratnam, L. A., Doerfel, M. L. (2005), *Intercultural communications competence: Identifying key components from multicultural perspectives*, International Journal of Intercultural Relations, 29, 137–163.

Bartram, D. (2005), *The Great Eight Competencies: A criterion-centric approach to validation*, Journal of Applied Psychology, 90, 1185–1203.

Bennett, J. M., Bennett, M. J. (2004), *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks, CA: Sage, 147-165.

Bennett, M. J. (2004), *Becoming interculturally competent*. In J. S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Brinkman, B., Wink, M. (2007), *How to assess the intercultural competence of students?*, Proceedings of the Sietar Europa Congress – Sofia.

Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

Campbell, J.P., McCloy, R.A., Oppler, S.H., & Sager, C.E. (1993). *A theory of performance*. In N. Schmitt & W.C. Borman (eds), *Personnel in organizations*, San Francisco, CA: Jossey Bass, 258-299.

Deardorff, D. K. (2006), *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*, Journal of Studies in International Education, 10 (3), 241-266.

Hoffmann, T. (1999), *The meanings of competency*, Journal of European Industrial Training, 23(6), 275- 286.

Koehn, P. (2002), *Transnational Competence in an Emergent Epoch*, International Studies Perspectives, 3, 105-127.

Kurz, R., Bartram, D. (2002), *Competency and Individual Performance: Modeling the World of Work*. In Robertson I., Callinan, M. and Bartram, D. (eds), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*, London: John Wiley & Sons, 227-255.

Lievens, F., Sanchez, J., De Corte, W. (2004), *Easing the Inferential Leap in Competency Modelling: The Effects of Task-related Information and Subject Matter Expertise*, Personnel Psychology, 57 (4), 881–904.

McClelland, D. C. (1973), *Testing for competence rather than for "intelligence"*, American Psychologist, 28, 1-14.

Parmenter, L. (2003), *Describing and defining intercultural communicative competence – international perspectives*. In: Byram, M. (ed), *Intercultural Competence*, Council of Europe, 119-147.

Poglia, E., Fumasoli, T. (2006) (a cura di), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, ICIEF Quaderni dell'Istituto, n°12, Novembre 2006, Lugano: Università della Svizzera italiana.

Raven, J., & Stephenson, J. (2001) (eds), *Competence in the Learning Society*, New York: Peter Lang.

Spencer, L.M., McClelland, D.C., Spencer, S.M. (1992), *Competency Assessment Methods: History and State of the Art*, Boston: Hay McBer.

Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993), *Competence at Work*, New York: Wiley.

Stone, N. (2006), *Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching*, Journal of Studies in International

Education, 10 (4), 334-356.

Ocse Pisa 2009: primi risultati del sistema dell'istruzione in Piemonte

Renato Grimaldi
renato.grimaldi@unito.it
Facoltà di Scienze della Formazione
Università degli Studi di Torino

Maria Adelaide Gallina
adelaide.gallina@unito.it
Dipartimento di Scienze
dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Torino

1. L'indagine Ocse-Pisa 2009

In questo contributo vengono presentati alcuni risultati di ricerca che sono emersi dalla rilevazione dell'indagine Ocse-Pisa del 2009. Tale indagine comparativa internazionale – la più estesa a livello mondiale con 74 Paesi coinvolti – ha come obiettivo quello di valutare in che misura gli studenti che stanno per terminare il percorso di istruzione obbligatoria (licei, istituti tecnici, istituti professionali e formazione professionale) abbiano acquisito competenze per risolvere problemi che si incontrano nella quotidianità, diversi da quelli usualmente proposti a scuola, le quali sono essenziali per una consapevole partecipazione nella società.

*Renato Grimaldi (renato.grimaldi@unito.it), Preside della Facoltà di Scienze della Formazione e professore ordinario di Metodologia della ricerca sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione (via Gaudenzio Ferrari 9/11 - 10124 Torino) dell'Università degli Studi di Torino, ha scritto i paragrafi 1 e 2; Maria Adelaide Gallina (adelaide.gallina@unito.it), ricercatrice in Sociologia generale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione (via Gaudenzio Ferrari 9/11 - 10124 Torino) dell'Università degli Studi di Torino, ha scritto i paragrafi 3 e 4.

Questo lavoro nasce dalla convenzione tra il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Torino e l'Ires (Istituto di Ricerche Economiche e Sociali) Piemonte che ha chiesto la collaborazione di docenti del Dipartimento per elaborare i dati Ocse-Pisa 2009 (in merito alla valutazione delle competenze dei quindicenni italiani e stranieri). Tali dati sono stati forniti in "esclusiva" fino a marzo 2011 alla Regione Piemonte che li ha affidati all'Ires

Le competenze che vengono valutate fanno riferimento a tre ambiti (lettura, matematica e scienze) di *literacy* ossia di competenze funzionali (Gallina, 2006) che un sistema educativo e formativo deve offrire ai cittadini per proiettarsi anche nella prospettiva del lifelong learning. Come afferma ancora Vittoria Gallina (2006) la qualità della vita e la disposizione al cambiamento dipendono dal possesso di competenze alfabetiche funzionali.

In particolare, il letteralismo, per esempio, non è più definito come un semplice livello soglia, riferito alla capacità di leggere e scrivere, ma come un fenomeno complesso ricco di molteplici aspetti che deve portare il soggetto a essere in grado di padroneggiare il processo che porta a leggere e scrivere per raccogliere e produrre informazione efficace nella "comunicazione sociale", nel lavoro e nello sviluppo di obiettivi e finalità di accrescimento della cultura personale. Le competenze alfabetiche funzionali necessarie non sono statiche e immutabili, ma evolvono in relazione alle trasformazioni economiche e sociali di un Paese. Le abilità associate con la competenza alfabetica funzionale non sono più soltanto la lettura e la scrittura poiché un soggetto deve essere capace di utilizzare i linguaggi formalizzati della matematica, quelli delle tecnologie infotelematiche, e deve avere competenze ambientali e sociali.

L'edizione del 2009 dell'indagine Ocse-Pisa ripropone per la seconda volta, dopo la rilevazione del 2000, come ambito principale di ricerca la *literacy* in Lettura ossia la capacità di comprendere, utilizzare e riflettere sui testo scritti per raggiungere i propri obiettivi e le proprie conoscenze e abilità.

Quali sono i principali risultati che emergono a livello internazionale? Dal rapporto Invalsi1 (Palmiero, Giangiacomo, Greco, Emiletti, Tortora, 2010) si evince che Shanghai-Cina ha ottenuto in assoluto il punteggio medio in Lettura più elevato (556), mentre tra i paesi Ocse la Corea (539) e la Finlandia (536) si pongono a livelli di eccellenza, seguiti da Canada (524), Nuova Zelanda (521), Giappone (520) e Australia (515).

A livello nazionale, un'importante novità di Pisa 2009 è costituita dal campione di scuole che, oltre a essere stratificato per tipo di scuola, come nei precedenti cicli, per la prima volta è rappresentativo di tutte le regioni italiane e delle due province autonome di Trento e Bolzano. In totale l'indagine ha coinvolto 1.097 scuole e 30.905 studenti.

Come si colloca l'Italia per quanto riguarda i risultati di *literacy* matematica e *literacy* scientifica? Per quanto riguarda sempre i risultati in Lettura, l'Italia ha conseguito un punteggio medio di 486, leggermente ma significativamente al di sotto della media Ocse, che pure si è abbassata passando da 500 del 2000 a 493 del 2009. Si riscontra una differenza di genere in quanto le ragazze riportano un punteggio medio di 510, significativamente superiore alla media Ocse, e maggiore di 46 punti rispetto a quello dei ragazzi (464). Tale differenza si riscontra in tutti i paesi partecipanti e, per l'Italia, in tutte le aree geografiche e nei differenti tipi di scuola, tranne i Licei e la Formazione Professionale.

Le regioni che si collocano significativamente al di sopra della media italiana e di quella Ocse sono la Lombardia con 522 punti, seguita da Valle d'Aosta (514), Friuli Venezia Giulia (513), Provincia Autonoma di Trento (508) e Veneto (505); queste regioni si collocano significativamente al di sopra della media italiana e della media Ocse.

Per quanto riguarda la matematica viene posta particolare attenzione alla capacità di uno studente di comprendere il ruolo che la matematica stessa gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di confrontarsi con la matematica soprattutto per avere un ruolo costruttivo nella vita. Per la matematica a livello regionale si collocano in particolare sopra la media nazionale e alla media Ocse Lombardia (516), Friuli

Venezia Giulia (510), la Provincia Autonoma di Trento (514), Veneto (508), la Provincia Autonoma di Bolzano (507). Tra le regioni del Sud, gli studenti della Puglia sono quelli che hanno ottenuto i risultati migliori: con una media di 488 punti non si discostano in maniera significativa dalla media Italia e dalla media Ocse. Abruzzo e Basilicata si collocano invece sulla media nazionale ma al di sotto della media Ocse (Palmiero, Giangiacomo, Greco, Emiletti, Tortora, 2010).

2. Un profilo della popolazione scolastica piemontese

Prima di presentare una sintesi dei dati Ocse-Pisa 2009 relativi al Piemonte è opportuno riflettere su quali siano le caratteristiche della popolazione scolastica piemontese. Per questo ci siamo avvalsi dei dati e delle riflessioni emerse dal rapporto annuale dell'Osservatorio Istruzione Piemonte. Come emerge dal capitolo elaborato da Carla Nanni (2010) nell'a.s. 2009/2010 la popolazione scolastica piemontese è aumentata principalmente per la presenza di allievi provenienti da famiglie immigrate. Negli ultimi anni continuano ad avanzare le "seconde generazioni" dal livello prescolare alla secondaria di II grado nella quale la maggior parte di essi è nata nel paese di origine dei genitori.

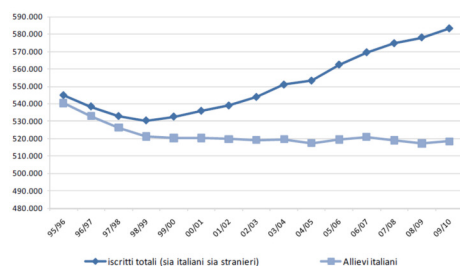
Per quanto riguarda gli indicatori di insuccesso scolastico è possibile osservare che è piuttosto notevole la quota di allievi che conclude il percorso scolastico in ritardo così come quella di coloro che abbandonano gli studi. Rispetto ai dati rilevati nelle scorse edizioni si confermano le differenze di performance scolastica per genere e cittadinanza: i maschi risultano in maggiore difficoltà rispetto alle loro coetanee e i giovani stranieri rispetto agli autoctoni.

Nell'ultimo anno in seguito a una revisione della rete scolastica piemontese per razionalizzare l'offerta formativa sul territorio c'è stata una diminuzione di qualche unità del numero di Autonomie che ha contribuito a ridurre le istituzioni scolastiche che risultavano sottodimensionate e che quindi non raggiungevano il numero minimo di utenza richiesto per legge. Ciò ha determina-

to una contrazione del personale scolastico docente e non docente che ha innalzato il rapporto complessivo di allievi per docente, che si attesta a 9,9 contro il 9,5 dell'anno precedente. Nel 2009/2010 il sistema scolastico piemontese ha accolto 583.204 allievi, circa 5.180 allievi in più rispetto all'anno precedente con una variazione percentuale pari allo 0,9%. I livelli di scuola in cui si osserva la crescita più ampia sono la scuola dell'infanzia (+1,8%) e la secondaria di I grado (+1,6%), più contenuto risulta l'aumento per la primaria (+0,6%), mentre nella secondaria di II grado il numero degli allievi si mantiene stabile (appena 80 studenti in più). Rispetto all'ultimo decennio, la popolazione scolastica piemontese è cresciuta dell'8,8%, principalmente per la crescente presenza di bambini e ragazzi con cittadinanza straniera. Diversamente, il numero degli allievi autoctoni, dopo il notevole ridimensionamento nell'ultimo quarto del secolo scorso, si è mantenuto nei primi dieci anni del duemila sostanzialmente stabile oscillando tra i 517mila e i 520mila iscritti (Fig. 1).

[File Fig. 1]

Fig. 1 Contributo degli studenti stranieri all'andamento degli iscritti al sistema scolastico piemontese



Fonte: Rilevazione Scolastica della Regione Piemonte. Elaborazioni Ires

La rilevazione scolastica della Regione Piemonte ha censito 64.728 allievi con cittadinanza non italiana. Tale indagine considera straniero lo studente che non ha cittadinanza italiana e quindi sono esclusi dal conteggio sia gli studenti con un solo genitore straniero sia quelli che hanno ottenuto la cittadinanza italiana, circa 4.000 in più rispetto all'anno scolastico 2008/2009. Nel corso di que-

sti anni la crescita del numero di allievi stranieri è stata imponente: a metà anni novanta costituivano lo 0,8% di tutta la popolazione scolastica (uno straniero ogni 125 bambini italiani), agli inizi del 2000 erano ancora meno del 3% mentre nell'ultimo anno costituiscono l'11,5% del totale iscritti, che equivale a un allievo straniero ogni 8 italiani (cfr. Nanni, 2010).

3. Scuola secondaria di II grado

Considerato che i dati Ocse-Pisa fanno riferimento ai quindicenni è interessante riprendere elaborazioni della scuola secondaria di II grado prodotte sempre dall'Osservatorio Istruzione Piemonte. Nell'a.s. 2009/2010 risulta che le scuole secondarie di II grado hanno accolto 163.172 allievi, suddivisi in 7.817 classi in una rete di 629 sedi. È interessante notare che la presenza di allievi stranieri, maggiore negli altri livelli di scuola, sta progressivamente aumentando anche nella secondaria di II grado. Nel 2009/2010 c'è stata una presenza di 13.129 stranieri pari all'8% del totale iscritti. Tale dato è destinato ad aumentare per l'arrivo dei giovani stranieri che stanno frequentando la scuola italiana. Al momento la quota di allievi nati in Italia è ancora piuttosto bassa, appena il 7,2%.

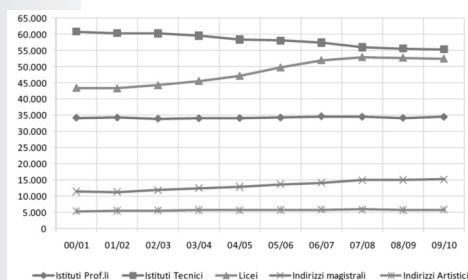
Portando l'attenzione sulle diverse tipologie di scuole secondarie di II grado è possibile notare che il tipo di scuola che raccoglie il maggior numero di allievi è rappresentata dagli istituti tecnici con 55.354 unità, pari al 33,9% del totale iscritti, seguono per numerosità i licei (scientifico, classico e linguistico) frequentati da 52.416 alunni (32,1%). Agli indirizzi magistrali e artistici, a oggi inglobati nei licei risultano iscritti, rispettivamente 15.191 (9,3%) e 5.775 (3,5%) studenti. Gli istituti professionali, infine, attirano un'utenza pari al 21,1% degli iscritti (34.436 ragazzi). Può essere interessante notare una diversità territoriale in quanto, per esempio a Biella gli istituti tecnici accolgono quasi la metà degli studenti delle superiori (48,7%), a Vercelli la quota di iscritti ai professionali è del 31,4% e quella relativa ai licei più contenuta (21,1%). La scuole a indirizzo magistrale nell'astigiano attraggono un'utenza, pari al 16,5%, decisamente superiore rispetto alla media regionale così come per i

licei della provincia di Torino (36% degli iscritti complessivi).

Dal 2011/2012 a partire dalle prime classi si potranno valutare gli effetti dalla riforma Gelmini e della semplificazione degli indirizzi di studio. In sintesi gli indirizzi che attraggono il maggior numero di studenti si confermano il liceo scientifico, con 38.132 iscritti (pari al 23,4% del totale), l'istituto tecnico industriale, 23.947 (14,7%), i licei ex-magistrali, 15.191 (9,3%) e l'istituto tecnico commerciale con 13.917 (8,5%). Questi indirizzi da soli raccolgono oltre la metà di tutti gli studenti piemontesi (Fig. 2)(cfr. Nanni, 2010).

[File fig 2]

Fig. 2 Scuola secondaria di II grado: andamento degli iscritti nell'ultimo decennio per tipo di scuola



Fonte: Rilevazione Scolastica della Regione Piemonte. Elaborazioni Ires

4. Ocse-Pisa 2009: primi risultati del Piemonte

Dal rapporto elaborato dall'Ires Piemonte emerge che l'indagine Ocse-Pisa 2009 ha coinvolto un campione piemontese composto da 52 scuole e da 1.518 studenti testati che rappresentano una popolazione di 30.454 studenti. La maggior parte degli studenti piemontesi frequenta un liceo o un istituto tecnico, il 30% un istituto professionale o un Centro di Formazione professionale (Borrione, Abburrà, Trincherò, 2011).

Un primo fattore da esaminare è lo status socio-economico e culturale delle famiglie che in questa indagine è sintetizzato da un indice multidimensionale costruito a partire da una serie di informazioni sulla famiglia di pro-

venienza dello studente quali il livello occupazionale e di istruzione dei genitori, la ricchezza materiale del nucleo familiare, i beni di carattere culturale ed educativo posseduti dalla famiglia. Le famiglie piemontesi hanno in media un livello socio-economico e culturale inferiore alla media Ocse e a quello delle regioni del Nord Italia. Visto che si tratta di un dato medio è utile capire come si distribuisce fra i diversi tipi di famiglie. Nel confronto fra studenti italiani e studenti immigrati, solo quelli di prima generazione mostrano valori di tale indice significativamente inferiori a quelli italiani, mentre gli immigrati di seconda generazione hanno valori sostanzialmente uguali a quelli dei nativi. Quando si mettono a confronto le famiglie degli studenti in base all'indirizzo di scuola frequentato emerge con forza una netta differenziazione del livello socioeconomico e culturale delle stesse. I liceali hanno un livello socioeconomico e culturale molto più elevato rispetto agli studenti degli altri indirizzi di scuola. I genitori hanno in media un livello di istruzione abbastanza alto: la maggior parte, infatti, è in possesso di un titolo di studio di scuola secondaria superiore e circa il 17% ha la laurea.

Per quanto riguarda i punteggi ottenuti dai dati Ocse-Pisa gli studenti piemontesi, nel confronto con quelli delle altre regioni del Nord non hanno ottenuto brillanti risultati rispetto alle analisi dei risultati 2003 e 2006. Nonostante ciò i punteggi medi regionali in Lettura (496), Matematica (493) e Scienze (501) si situano sempre al di sopra della media italiana (rispettivamente 486, 483 e 489) e in linea con quella (rispettivamente 493, 496 e 501). Il distacco dalle altre regioni del Nord, e in particolare dalla Lombardia, è più sensibile rispetto a quello delle rilevazioni precedenti ed è misurabile in più di 20 punti. Di fatto, il Piemonte occupa una posizione intermedia, al di sotto dei risultati di Lombardia, Veneto e Friuli, seppure ben distanziata dai molto più modesti risultati delle regioni del Sud Italia.

A confronto con le precedenti edizioni dell'indagine a cui il Piemonte ha partecipato (2003 e 2006), i risultati nei diversi ambiti sono sostanzialmente stabili, tranne in Lettura, in cui il punteggio medio nel 2009 è in calo rispetto al 2006 in misura sensibile, pari a 10 punti.

Il peggioramento dei risultati medi del 2009 rispetto

a quelli degli anni precedenti non è sicuramente da attribuire al fatto che siano stati inclusi nel campione anche per il Piemonte gli allievi della Formazione professionale regionale, oltre a quelli degli Istituti professionali di Stato. Gli studenti che seguono un percorso di Formazione professionale regionale hanno conseguito punteggi migliori dei ragazzi e delle ragazze che frequentano gli istituti professionali statali, già presenti nelle precedenti rilevazioni con risultati piuttosto scarsi. Inoltre, gli allievi della Formazione professionale piemontese sono risultati migliori anche dei loro colleghi delle altre regioni del Nord (cfr. Borrione, Abburrà, Trincherò, 2011).

Per quanto riguarda i risultati in Lettura l'approccio utilizzato dall'Ires Piemonte per analizzare i dati piemontesi è quello comparativo con le altre regioni italiane – in particolare con le grandi regioni del Nord – e con alcune regioni europee con cui il confronto è proficuo.

[File fig 3]

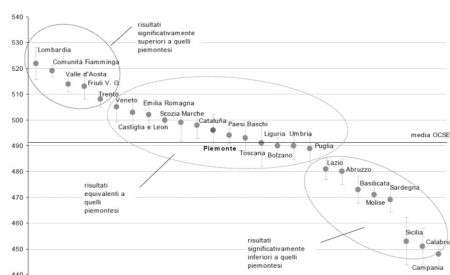


Fig. 3 Punteggi medi in Lettura per regione

Fonte: Basi dati Ocse-Pisa 2009, elaborazione Ires Piemonte/Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione

Sulla linea dei risultati degli scorsi anni, a livello nazionale il punteggio medio si situa leggermente al di sotto della media Ocse (493), con le regioni del Nord nettamente al di sopra della media, quelle del centro in linea con la media Ocse, e le regioni meridionali (questa volta con le eccezioni, però, di Abruzzo e Puglia) al di sotto del punteggio medio nazionale (486).

I risultati degli studenti possono anche essere analiz-

zati grazie alla loro distribuzione lungo una scala di competenza, costruita in base al grado di difficoltà delle prove cui hanno saputo rispondere. Il Piemonte, pur situandosi nella scala generale di Lettura leggermente al di sopra della media Ocse, con un punteggio medio di 496, registra risultati inferiori rispetto a quasi tutte le altre regioni del Nord, e, nel confronto internazionale, alla Comunità Fiamminga del Belgio (Fig. 3).

La distribuzione degli studenti piemontesi sulla scala generale di competenza in Lettura evidenzia a quale livello si formano le maggiori differenze fra i punteggi medi piemontesi e quelli delle regioni italiane del nord e delle regioni straniere individuate come termine di paragone. In Piemonte è infatti presente una percentuale molto elevata di studenti con bassi risultati (al di sotto del livello 2, quello considerato come il livello minimo di competenza per comprendere il mondo e agire proficuamente all'interno dello stesso). Vi è una quota simile a quella delle altre regioni di studenti con risultati discreti e buoni, ma con una preponderanza di quelli con risultati più bassi (livelli 2 e 3) e, di conseguenza, una minore presenza nelle classi di competenza più elevate (livello 4) e nei "top performers" (livello 5 e 6). In sintesi gli studenti piemontesi si addensano in misura maggiore nei livelli di competenza meno elevati e, allo stesso tempo, mancano quote elevate di studenti con risultati brillanti. Così le *performances* degli studenti piemontesi risultano più simili a quelle degli studenti delle regioni del centro Italia, sia per risultati medi, sia per distribuzione sulla scala di competenza, che a quelle degli studenti delle altre regioni del nord. Gli studenti piemontesi che non raggiungono il livello 2 sono pari al 18,7% del totale degli studenti, quota inferiore, tra le regioni del Nord, solo a quella della Toscana. Quindi, quasi un quinto dei quindicenni piemontesi non raggiunge il livello di competenza che viene giudicato di base.

L'ambito dell'indagine che evidenzia maggiore difficoltà per gli studenti italiani è la matematica; sin da Pisa 2000, risultati peggiori si hanno proprio in questa competenza. Anche in questo caso il Piemonte ha un risultato superiore, di dieci punti (493) alla media italiana (483), ma inferiore rispetto a quello delle altre regioni del Nord.

Nel corso del tempo i risultati piemontesi sono stabili, non si notano peggioramenti o miglioramenti significativi. Il livello medio non brillante degli studenti piemontesi conseguito nell'ambito di Matematica è da imputarsi in grande parte agli studenti degli Istituti professionali, che ottengono punteggi di 40-50 punti inferiori a quelli dei loro omologhi lombardi e veneti, trascinandosi così verso il basso il punteggio medio regionale. Anche in matematica gli allievi della Formazione professionale regionale ottengono un punteggio più elevato di quelli degli Istituti professionali.

Per quanto riguarda l'ambito di Scienze – focus dell'indagine 2006 – si può notare un leggero peggioramento della situazione piemontese e il fatto di occupare, anche in questo ambito, una posizione media fra le regioni italiane. Per quanto riguarda le competenze scientifiche, tuttavia, i risultati meno brillanti degli studenti piemontesi rispetto a quelli delle altre regioni del Nord non sono da imputarsi solo agli studenti degli Istituti Professionali, ma anche a quelli degli Istituti tecnici. Gli Istituti tecnici piemontesi registrano un punteggio medio pari a 509 punti, di 32 punti inferiore a quello dei lombardi, e di circa 20 rispetto a veneti e friulani. Così i professionali: con un punteggio medio di 440 punti, si trovano a 35 punti di distanza dai lombardi e 53 dai veneti.

In sintesi, i quindicenni piemontesi, nel confronto con i pari età delle altre regioni del Nord, non hanno ottenuto brillanti risultati rispetto alle analisi del 2003 e 2006. Nonostante ciò i punteggi medi regionali in Lettura (496), Matematica (493) e Scienze (501) si situano sempre al di sopra della media italiana. In particolare per quanto riguarda la Lettura, il Piemonte, pur situandosi nella scala generale leggermente al di sopra della media Ocse, registra risultati inferiori rispetto a quasi tutte le altre regioni del Nord, e, nel confronto internazionale, alla Comunità Fiamminga del Belgio. Questi dati ci portano a riflettere su quanto sia importante che l'istituzione scolastica e i docenti investano in strategie di insegnamento che consentano ai loro allievi di riflettere sui propri processi di apprendimento e sulle modalità che portano a interiorizzare conoscenze e competenze.

Bibliografia

ABURRA' L. NANNI C. (2010), (a cura di), Osservatorio Istruzione Piemonte, rapporto 2010, <http://www.sisform.piemonte.it/site/images/stories/istruzione/publicazioni/osservatori/ossist2010.pdf>, ultima consultazione 27 giugno 2011.

BORRIONE P. (2010), Pisa 2009: primi risultati del Piemonte nel contesto nazionale e internazionale, in ABURRA' L., NANNI C. (a cura di), Osservatorio Istruzione Piemonte, rapporto 2010, <http://www.sisform.piemonte.it/site/images/stories/istruzione/publicazioni/osservatori/ossist2010.pdf>, ultima consultazione 27 giugno 2011.

BORRIONE P., ABBURRA' L., TRINCHEIRO R. (2011), Ocse-Pisa 2009: i risultati del Piemonte a confronto con le altre regioni italiane e straniere, http://www.sisform.piemonte.it/site/images/stories/pisa/publicazioni/Pisa2009/pisa2009_rapporto_irespiemonte.pdf, ultima consultazione 27 giugno 2011.

GALLINA V. (2001), (a cura di), La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione, Milano, FrancoAngeli

GALLINA V. (2006), (a cura di), Letteratismo e abilità per la vita, Roma, Armando.

PALMIERO L., P. GIANGIACOMO, GRECO S., EMILETTI M., TORTORA V. (2010), Primi risultati di Pisa 2009, http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/PISA2009_Primi_risultati.pdf, ultima consultazione 27 giugno 2011.

NANNI C. (2010), Il profilo della scuola piemontese, in ABURRA' L., NANNI C. (a cura di), Osservatorio Istruzione Piemonte, rapporto 2010, <http://www.sisform.piemonte.it/site/images/stories/istruzione/publicazioni/osservatori/ossist2010.pdf>, ultima consultazione 27 giugno 2011.

Vittoria Cacace

v.cacace@uniud.it

Università della Valle d'Aosta – Université de la Vallée d'Aoste

La catastrophe ambient dans les media: une nouvelle défi à l'éducation?

La catastrophe environnementale dans les médias: un nouveau défi pour l'éducation?

Cet article présente les résultats d'une étude consacrée à la catastrophe environnementale dans une perspective éducative, qui observe le rôle joué par les médias dans l'anticipation de la catastrophe et, par conséquent, celui des principaux acteurs de la socialisation, comme l'école, dans l'organisation de la prévention. Cette recherche nous a permis d'explorer la perception que les enfants de l'école primaire et secondaire ont du risque environnemental et des médias à travers des interviews collectives réalisées dans les différentes classes. Avec ce travail nous avons approfondi les questions concernant le sujet de l'environnement, des catastrophes, du risque et de sa perception, le tout inséré dans le cadre de la société moderne, ou bien de la société de l'information, dans laquelle les médias sont les acteurs principaux de la construction sociale de la réalité.

Ce sujet est devenu très important pour la société actuelle, car il exprime l'incertitude dans laquelle les individus sont précipités et parce que sa représentation influe sur la manière dont on construit l'image de soi et le sens de communauté, tous aspects fondamentaux de l'éducation. Comme nous l'expliquent Beck et Giddens, celle dans laquelle nous vivons se présente comme "société globale du risque", pénétrée de toute l'incertitude et vulnérabilité, que seulement les risques qui se sont développés au niveau global peuvent produire. Le risque ce n'est pas la catastrophe, mais l'anticipation de son éventualité qui engendre alarme sociale et crée une

"communauté du risque" transnationale *caractérisée par un sentir cosmopolite* (Beck 2008, p.301) qui permet le contact entre personnes lointaines mais rapprochées par le même destin: devenir des victimes possibles d'un risque global. Les médias et leurs mises en scène des catastrophes jouent un rôle crucial tant dans la définition du seuil d'acceptabilité des risques, que dans la définition de l'imaginaire collectif à travers des herméneutiques cosmopolites tout en créant des communautés de destin des risques globales.

La question de l'acceptabilité est fondamentale quand on parle de risque; en effet la tentative de formuler une méthode objective pour réduire et rendre acceptable l'incertitude vers le futur s'est rencontrée avec l'impossibilité de reconduire dans un seul schéma analytique, la pluralité des procédés de perception et imputation sociale du risque (Marinelli 1993, p. 70). Le niveau d'acceptabilité des risques ne dépend pas seulement de l'évaluation des scientifiques et des calculs statistiques, mais aussi de la culture dominante d'une collectivité qui influence ses perceptions. Les individus sont des êtres sociaux qui cherchent de maintenir un peu de contrôle sur leurs actions, donc c'est la culture qui définit le seuil d'acceptabilité d'un risque de la part des individus et le relatif niveau de confiance vers les institutions dans le rôle de contrôle (Giddens, 2007). Les médias, en qualité d'institutions culturelles, interviennent pour définir ce seuil d'acceptabilité et confiance activant des cascades informationnelles et réputationnelles qui engendrent la soi-disant "heuristique de la disponibilité", du moment que les médias poussent les individus à compter sur des

raccourcies mentales qui les conduisent à assumer des positions qui peuvent se révéler fausses. Ces épisodes encouragent les citoyens d'une grande société à rester "rationnellement ignorants" du moment que les perceptions exprimées par chaque individu aident à modeler celles des autres (Sunstein 2004 p. 102). Ce sujet est important aussi pour le discours de la confiance, qui selon Giddens signifie confier dans la fiabilité d'une personne ou d'un système en relation avec une série déterminée de résultats ou événements (Giddens 2007, p.42).

En effet la relation entre risque et confiance est connectée à la question du seuil d'acceptabilité du risque: aujourd'hui les risques sont tellement de-localisés et incalculables que les institutions n'arrivent pas à maintenir foi à leurs promesse de protections et, afin de masquer leur faillite, promeuvent une responsabilisation individuelle dans la gestion des risques. Cela d'un côté fait augmenter l'autonomie personnelle et modifie les procédés de construction de l'identité à travers la capacité de gérer les risques, mais d'autre côté il fait augmenter la nécessité de fortifier les relations et le besoin de sécurité. La société globale du risque a pourtant généré dans les individus une peur généralisée vers tous et tout et selon la perspective constructiviste (Beck 2008, p.140), les médias jouent un rôle crucial dans la création de ce sentiment répandu, qui est à la base d'une dynamique sociale souvent en contradiction soit avec la rationalité scientifique, soit avec celle économique (*risk analysis*), selon lesquelles les médias créent une "irrationalité" sociale.

Une contribution importante à la propagation de cet imaginaire social irrationnel, basé sur la peur est donnée par le filon cinématographique catastrophique de science-fiction hollywoodien; pour cette raison, dans notre recherche nous avons commencé à cataloguer des films catastrophiques : eco-catastrophiques (ex. *Dante's Peak*), sur les impacts astéroïdaux (ex. *Armageddon*), pre-apocalyptique (ex. *Terminator*), animation (ex. *L'âge de glace*), désastres créés par l'homme (ex. *Je suis une légende*). Dans cette sélection nous avons aussi retenu des films avec caractéristiques différentes entre eux: *Into the Wild*, 2012, *An Inconvenient Truth*, Vajont et *Avatar*, où les thèmes environnementaux sont mis

plus directement en relation avec la dimension sociale. Nous avons essayé d'analyser les principales causes des catastrophes observées qui, en général, sont d'origine humaine et, même si causées par la nature, elles sont aggravées par l'intervention de l'homme. Nous avons considéré aussi les techniques de production qui, grâce aux effets spéciaux, projettent les individus de manière véridique dans un monde insidieux en activant une série d'émotions et d'états d'âme liés à la catastrophe, mais tout en les privant de ses effets réels.

Ce travail de recherche s'est terminé avec un travail empirique effectué avec les enfants de quelques écoles primaires et secondaires de la Vallée d'Aoste, avec le but de comprendre la perception que les jeunes ont des risques environnementaux et des catastrophes, cherchant de comprendre dans quelle mesure cette perception soit influencée par les représentations des médias. En particulier, avec le travail empirique, nous avons voulu rechercher jusqu'à quel point les thèmes, comme par exemple le changement climatique et les catastrophes, font partie de l'imaginaire collectif, surtout des jeunes, et jusqu'à quel point cet aspect est important dans la définition de leur identité, de leur perception de désirabilité sociale et enfin dans la création d'une certaine idée de citoyenneté.

Cette partie de recherche s'est inspirée à celle réalisée par Judith Green dans le sud-est de l'Angleterre (1997) qui constitue un exemple d'approche constructiviste au risque entendu comme concept "construit" compréhensif de causes et responsabilités qui se produisent dans le contexte social. Cette recherche est orientée à comprendre la perception que les enfants ont du risque et comme celle-ci soit importante pour se créer une identité et pour se faire accepter socialement. Cette approche théorique se caractérise surtout par l'importance attribuée à la culture, qui la différencie de l'approche réaliste fondée sur le calcul probabiliste de la risk analysis et qui considère que "les risques auxquels le monde s'approche peuvent être mesurés, calculés et prévus mais dans l'impossibilité d'expliquer par quels processus ils ont été causés" (Lupton 2003, p.12 et suiv.).

Nous avons sélectionné quatre écoles: deux primai-

res (Gressan et Sant'Orso) et deux secondaires (Pont-Suaz et San Francesco). Nous avons analysé les données selon différentes variables, entre lesquelles même le contexte de provenance, en distinguant aussi entre ville et pays. Nous avons interviewé 42 enfants parmi la technique de relèvement du *focus group*, qui est particulièrement indiqué pour ce genre d'investigation car elle permet à chaque élève de s'exprimer librement sur le thème traité. La durée des focus group - chacun avec des groupes de sept enfants - a été d'une heure et demie environ, dans laquelle il y avait aussi une pause et la vision d'un vidéoclip montrant une série d'images sur le thème de l'environnement et des catastrophes. Aux enfants qui n'étaient pas sélectionnés pour le focus group nous avons posé des questions sur le même thème, questions auxquelles ils ont répondu par écrit. En plus, nous avons demandé aux jeunes de produire des travaux créatifs par rapport au thème du changement climatique, de l'environnement et des catastrophes.

Les interviews ont été soumises à une analyse soit de type lexicométrique, avec le programme Lexico 3, soit herméneutique. Les entretiens ont été analysés en utilisant différentes variables: région, genre, école, degré, contexte. Grâce au vocabulaire intégré dans le logiciel, qui affiche toutes les survenances, y compris les formes plus utilisées - qui font connaître quel est le thème du corpus-, et celles qui apparaissent une seule fois, les hapax, nous avons procédé au calcul des index d'extension et de recherche lexicale des entretiens. Pour ce qui concerne le premier index il faut remarquer que le pourcentage de formes distinctes constitue le 13,39% de l'extension totale du texte, paramètre qui rend les corpus analysables du point de vue lexicométrique, du moment que, selon Guirod, un corpus peut être analysé au niveau lexicométrique seulement si son extension lexicale est inférieure à 20 % (Bolasco 2004). Les formes distinctes qui expriment recherche lexicale, en revanche, sont le 47,4%: on peut déduire que le texte analysé est très riche du point de vue lexical, laissant transparaître un bon niveau de compétence et d'originalité par rapport au thème.

Grâce à l'analyse des concordances, finalisé à la

reconstruction du sens des mots à l'intérieur du contexte dans lequel le mot est situé (Giuliano - La Rocca 2008, p.182), il a été possible de déterminer les principales associations sémantiques et conceptuelles faites par les enfants sur le thème de cette recherche.

Les jeunes s'aperçoivent, par exemple, que la présence de l'homme est nuisible à l'environnement. Il y a une composante de responsabilité qui, dans les garçons, est exprimée sous forme de sentiment de culpabilité. A propos de leur expérience personnelle à l'égard de l'environnement et sa tutelle, les enfants ont démontré un grand sens de l'épargne et du devoir, qui se traduit par une conscience écologique supportée par une morale quotidienne, qui les porte à adopter certains comportements, tels que fermer le robinet quand ils se lavent les dents. Un autre aspect important se manifeste parmi les interviewés par une étroite liaison entre l'idée de connaissance et le besoin de «faire voir», qui se réfère implicitement à la fonction des médias. Ces derniers sont souvent associés à la question de la manipulation et la falsification de l'information. Un autre concept important qui sort de l'interview est lié au sentiment des enfants qui posent l'accent sur la responsabilité de l'homme dans la production des risques catastrophiques, soit en forçant la nature, soit sans rien faire pour les éviter.

Les analyses des *focus group* soulignent comme les participants ont touché, de façon souvent inconsciente, les thèmes centraux de cette recherche. Les enfants déclarent de s'appuyer aux choix des adultes, en particulier des parents et des enseignants, pour ce qui concerne l'acceptabilité des risques, mais ils peuvent même prendre des décisions tout seuls si la situation le demande. Ils se sont aussi démontrés des utilisateurs critiques des produits mass médiatiques car ils reconnaissent soit l'éducation et la connaissance qui peuvent être divulguées, soit la manipulation qui se cache derrière les informations diffusées. Quand même, leur agir quotidien est influencé par l'effet spectaculaire mass médiatique car les enfants veulent apparaître compétents du moment qu'ils pensent qu'être informés sur les thèmes traités sera important pour le rôle qu'on assume dans le groupe des pairs et dans la société.

Sûrement leurs réponses ont été influencées par le

contexte dans lequel les entretiens se sont déroulés: l'école. Les enfants ont donné les réponses qu'ils pensaient exactes et qui respectaient la composante de désirabilité sociale. Dans l'ensemble les interviewés semblent être informés sur les

problématiques et intéressés à les résoudre. Ils s'appliquent pour devenir des petits citoyens de la société globale du risque, qui possèdent une forte conscience écologique que l'on peut définir cosmopolite (Beck 2008, p.235).

On doit souligner l'importance éducative de ces arguments, ciblés à la construction d'identité et connaissance. On a donné beaucoup d'importance à la préparation qu'ils démontrent de posséder sur ce thème et au besoin de les informer, car les enfants d'aujourd'hui seront les adultes de la société du risque et le défi à l'éducation est de ne pas permettre aux seuls médias de former leurs compétences de petits experts de cette société. Une agence de socialisation importante comme l'école ne peut pas déléguer aux autres cette importante tâche et doit donc éduquer les enfants à classer et savoir choisir le grand nombre de messages qui les touchent. L'action éducative doit être caractérisée par la responsabilisation sur ces choix. Un autre aspect central qui résulte de cette recherche est l'importance de faire comprendre aux jeunes le rôle éducatif des mass-médias quand ils sont utilisés de façon adéquate et consciente, accompagné par des adultes, tout en leur montrant leur côté utile au développement d'une conscience critique et non seulement leur rôle d'entretien et amusement.

Bibliographie

- Beck U., (2008), *Conditio Humana. Il rischio nell'età globale*, BARI, EDITORI LATERZA.
- Bolasco S., (2004), *Analisi multidimensionale dei dati*, URBINO, CAROCCI EDITORE.
- Giddens A., (2007), *Le conseguenze della modernità*, BOLOGNA, IL MULINO.
- Giuliano L., La Rocca G., (2008), *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali*, MILANO, EDIZIONI UNIVERSITARIE DI LETTERE ECONOMIA DIRITTO.
- Lupton D., (2003), *Il rischio. Percezione, simboli, culture*, BOLOGNA, IL MULINO.
- Marinelli A., (1993), *La Costruzione del Rischio. Modelli e paradigmi interpretativi nelle scienze sociali*, MILANO, FRANCO ANGELI.
- sunstein cass r., (2004), *Quanto rischiamo. La sicurezza ambientale tra percezione e approccio razionale*, MILANO, EDIZIONI AMBIENTE.

Fabio Merlini, *L'époque de la performance insignifiante - Réflexions sur la vie désorientée*, Paris : éditions du Cerf, 2011

Caterina Croce

Già dal titolo dell'edizione francese del libro di Fabio Merlini, *L'époque de la performance insignifiante*, capiamo su quali contraddizioni del nostro tempo l'autore desidera focalizzare la sua attenzione. La crisi attuale – nel senso etimologico di *separazione*, di *frattura* – sembra investire il rapporto tra senso e *performance*: all'ottimizzazione delle performance fa fronte una progressiva afasia del senso, un'incapacità di investire di significato l'efficienza irreprensibile delle nostre prestazioni. Merlini riflette sullo sconcertante squilibrio tra potenza dei mezzi ed impoverimento dei fini, individuando il venir meno delle condizioni di possibilità del senso nell'ontologia della temporalità che struttura la nostra esperienza. Se la modernità è stata caratterizzata da un tempo storico vissuto come continuum capace di riunire i frammenti dispersi in una costellazione significativa e teleologicamente orientata, ora l'orizzonte aperto dalle nostre pratiche quotidiane sembra essere quello di un *praesens* dispotico e totalizzante, sganciato dal divenire storico. Nell'epoca del "tempo reale" è l'idea stessa di durata a venire meno, soppiantata da un presente vissuto come sequenza di istanti irrelati. Merlini parla di un "Nietzsche capovolto": la disarticolazione del rapporto storico dei tempi non è avvenuta in nome dell'innocenza del divenire di ascendenza nietzschiana – nel senso, cioè, di un abbandono di qualunque concezione finalistica e teleologica della storia – ma in nome di un presente eletto a stadio finale di un processo ormai compiuto e intrascendibile. Così l'attimo nietzschiano in cui "il senso del divenire deve essere adempiuto, raggiunto, compiuto"¹ è diventato l'attimo senza trapasso del nostro presente destoricizzato.

¹ F. Nietzsche, *Frammenti postumi 1887-1888*, in Opere, Adelphi, Milano 1971, vol. III, t. II, p. 250.

Secondo Merlini, se l'istantaneità rapsodica delle nostre prestazioni non segna l'irrompere dell'eternità nel transitorio – come l'attimo nietzschiano della decisione perentoria: "così fu, così vorrò e così volli che fosse"² – l'effetto liberatorio che essa promette viene svilito e sconfessato. Se un paio di decenni fa, negli anni dell'euforia post-moderna, espressioni come *contingenza*, *decentramento* e *provvisorietà* potevano essere rivendicate in quanto parole d'ordine capaci di sganciare il pensiero e l'azione dal paradigma egemonico *des grand récits*, ora la loro carica emancipatoria sembra essersi irrimediabilmente dispersa. La contingenza, pericolosamente assediata dai ritmi dell'urgenza e dall'accelerazione dell'obsolescenza, si è ormai tradotta nell'impossibilità di costruire narrativamente l'identità personale, giacché nel presente che non passa è il lavoro stesso della memoria ad essere messo fuori gioco.

Il decentramento non è più espressione di un affrancamento da un potere centrale e disciplinante, ma allude al nostro crescente disorientamento. Parla della nostra difficoltà di individuare traiettorie che non siano i segmenti discontinui attraverso cui il tempo della spettacolarizzazione polarizza la nostra attenzione. Segmenti privi di durata, ma carichi di intensità emotiva, che investono e disinvestono senza sosta il comportamento dell'individuo, facendo dell'emozionalità il vettore strategico delle pratiche comunicative. Secondo Merlini, infatti, le attuali pratiche comunicative sembrano aver perso il loro ancoramento a un orizzonte veritativo e si rivelano orientate a una teatralizzazione del mondo, che riduce la trasmissione lineare del messaggio alla creazione di effetti emotivi intermittenti.

² Il rimando è all'aforisma "Della redenzione", in F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Adelphi, Milano 1991.

Venendo meno la capacità di istituire nessi significanti, l'importante non è più scambiare informazioni ma accendere l'interesse – spesso emotivo, istintuale e fugace – di un pubblico che fruirà di quell'informazione-evento nell'immediatezza acritica di un tempo scandito dall'avvicendamento isterico del riso e del pianto, dell'ammirazione e dell'avversione, dell'adesione e del rifiuto. Commedia o tragedia, *tertium non datur*.

Quanto alla provvisorietà, se essa rivendicava il diritto a una pratica di continua ridefinizione del sé, ora porta con sé l'ombra sfibrante della precarietà. La sensazione, come scrive Merlini, è che si ricominci ogni volta da zero: nella comunicazione, dove ogni contenuto dopo una durata lampo cade nel vuoto; nel lavoro, dove al capitale umano viene richiesta un'incessante innovazione; nelle relazioni, dove la difficoltà di riconoscere se stessi si traduce nella difficoltà di incontrare l'altro.

Nel libro di Merlini emerge così lo scollamento paradossale che si è prodotto tra il potenziale rivoluzionario delle trasformazioni in atto (trasformazioni dei ritmi sociali, della percezione di spazio e tempo, delle relazioni tra pubblico e privato, del nostro rapporto con le merci e con il nostro sé, ecc.) e l'eclissi della nozione stessa di rivoluzione: nel tempo dell'eterno presente è l'irruzione del futuro ad essere messa in scacco. Assistiamo al reiterarsi di una storia di novità indifferente all'istituirsi di una nuova storia: come scrive Merlini citando Benjamin, le nuove virtualità tecniche non sono in grado di produrre un "un ordine sociale nuovo"³.

Ma oggi non abbiamo tempo e motivo di porci simili questioni: facciamo i conti con "una saturazione funzional-operativa del mondo" che predispone risposte, o più precisamente modelli di azione e programmi di comportamento, che anticipano le domande.

Nel suo libro, Merlini fa ciò che oramai abbiamo smesso di fare: si prende una pausa per porsi alcune domande. E così, nell'intervallo ri-creativo di un domandare che non si affanna a cercare una risposta, possiamo immaginare uno spazio e un tempo diversi da quelli disposti dall'immediatezza della *performance*.

³ W. Benjamin, *Paris, Capitale du XIX siècle*, in I "passage" di Parigi, *Opere complete*, vol IX, Einaudi, Torino 2000, pp. 34-35.