

# Lo “spirito del tempo” nel XXI secolo: Edgar Morin e l’educazione per la cultura digitale

COSIMO DI BARI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

**Abstract.** The article invites to re-read the book of Edgar Morin *L’esprit du temps*: nearly 60 years after its publications, it contains interesting prophecies about current media trends and it could also offer significant methodological suggestions for interpreting the contemporary transformations of the media culture. In particular, the text deals with the interdisciplinary reflection of Morin, links his thought to other author of the 50s and 60s and identifies some pedagogical implicit useful for promoting the Media Education approach with the contemporary digital technologies.

**Keywords.** Digital Citizenship - Cultural Industry - Edgar Morin - Media Culture - Media Education - Spirit of Time

---

La cultura di massa, che corrisponde all’uomo a un certo stadio della tecnica, dell’industria, del capitalismo, della democrazia, dei consumi, pone l’umanità in relazione con lo spazio e con il tempo del mondo.  
E. Morin, *Lo spirito del tempo*, p. 238.

## 1. Lo “spirito del tempo” degli anni ‘60: tra media e cultura

Nel 1962 Edgar Morin pubblica *L’esprit du temps*: scritto tra il 1960 e il 1961, si tratta di uno dei testi che segnano il suo percorso di intellettuale e che, al tempo stesso, influenzano in modo interdisciplinare vari ambiti di ricerca della cultura occidentale, dall’antropologia alla sociologia, dagli studi sulla comunicazione alla pedagogia<sup>1</sup>. A quasi 60 anni dall’uscita di questo testo è possibile riconoscere il volume come una tappa fondamentale tanto per gli studi sulla comunicazione, quanto per le riflessioni sulla

---

<sup>1</sup> E. Morin, *L’esprit du temps*, Paris, Editions Grasset, 1962. Il testo è poi stato ristampato in una seconda edizione nel 1975 e in una terza nel 2008, sempre dalla stessa casa editrice francese.

cultura occidentale della seconda metà del XX secolo. E, parallelamente, anche per gli studi in ambito pedagogico sui media: come nota Alberto Abruzzese, Morin grazie a questo testo ha iniziato a essere un “classico” già negli anni Sessanta<sup>2</sup>.

Questo volume esce in una “congiuntura” culturale estremamente significativa, rispetto alla quale si possono identificare alcune connessioni utili per la contestualizzazione. Intanto l’uscita nel 1957, sempre in ambito francese, del volume *Mythologies*, nel quale Roland Barthes invita a rivolgersi alle manifestazioni culturali popolari veicolate dai media con lo sguardo della semiologia, analizzando i sistemi di significazione dei miti a partire dal rapporto tra connotazione e denotazione<sup>3</sup>. Proprio nel 1957, tra l’altro, lo stesso Morin pubblica *Les Stars*, un testo che per i temi trattati e per la forma adottata può stabilire significativi collegamenti proprio con l’opera di Barthes. Negli stessi anni, Umberto Eco in ambito italiano analizza i mezzi di comunicazione (l’articolo *Fenomenologia di Mike Buongiorno* esce proprio nel 1961, *Apocalittici e integrati* nel 1964<sup>4</sup>) e invita a non demonizzare la cultura dei media, sottolineando come essa, diventando parte strutturale del *loisir* contemporaneo, sia da vagliare con cura perché capace di nutrire la formazione dell’immaginario dei soggetti e soprattutto delle giovani generazioni.

Oltre al filone più legato agli studi della semiologia e dell’estetica, si può notare come le analisi di Edgar Morin siano strettamente legate alle ricerche che provengono dall’ambito britannico e in particolare da Birmingham: i *Cultural Studies*, grazie ad autori quali Richard Hoggart, Raymond Williams, Denys Thompson, Stuart Hall, già dagli anni ’50 si sono occupati di promuovere una nuova definizione di cultura che integri quella tradizionale ed elitaria, intendendola invece come un’“intera forma di vita”<sup>5</sup>. Proprio dai *Cultural Studies* proviene l’invito a non trascurare le manifestazioni della cultura popolare e in particolare della *working class* britannica: l’obiettivo è da un lato di coglierne le strutture più critiche e le influenze ideologiche, dall’altro di valutare e valorizzare queste forme culturali considerandole come manifestazioni culturali degne di essere studiate in ambito scolastico, oltre che preziose per comprendere le trasformazioni della società.

Un’altra connessione rilevante è la diffusione di studi sul cinema durante gli anni ’50 e ’60: esso viene considerato sempre più come un’arte e ritenuto degno di essere affrontato nell’ambito scolastico, non soltanto con gli approcci dei Cineforum (particolarmente attivi proprio in Francia e con una significativa tradizione anche in Italia<sup>6</sup>) ma anche col “Movimento della arti popolari” che – nato proprio in seno ai *Cultural Studies* – viene da più parti riconosciuto come una tappa fondamentale per la nascita della Media Education<sup>7</sup>. Il testo dello stesso Morin del 1956, *Le Cinema ou l’homme imaginaire* è dedicato proprio a questo ambito che continuerà a costituire un

<sup>2</sup> A. Abruzzese, *Introduzione*, in E. Morin, *Lo spirito del tempo*, Roma, Meltemi, 2002.

<sup>3</sup> R. Barthes, *Mythologies*, Paris, Edition du Seuil, 1957.

<sup>4</sup> U. Eco, *Diario minimo*, Milano, Mondadori, 1963; U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964.

<sup>5</sup> R. Williams, *Culture and society*, New York, Columbia University Press, 1950; R. Hoggart, *The uses of literacy*, London, Penguin Books, 1957; D. Thompson, *Discrimination and popular culture*, Harmondsworth, Penguin Books, 1964; S. Hall, P. Whannel, *The popular arts*, London, Hutchinson Educational, 1964.

<sup>6</sup> D. Felini (a cura di), *Educare al cinema*. Milano, Guerini scientifica, 2015.

<sup>7</sup> P. C. Rivoltella, *Media Education*, Roma, Carocci, 2001.

interesse specifico per l'intellettuale francese<sup>8</sup> e che gli ha consentito di sviluppare un approccio transdisciplinare e complesso<sup>9</sup>. Sono gli anni della Nouvelle Vague, durante i quali si affermano le opere di François Truffaut, Jean-Luc Godard e molti altri autori<sup>10</sup>: in questi anni viene riconosciuta la sovranità del regista e il cinema diventa non solo una forma di intrattenimento ma anche uno strumento dalla valenza estetica capace di rappresentare e interpretare criticamente la realtà<sup>11</sup>. Nel *Metodo* Morin spiega che, grazie alla sua estetica, il cinema offre la possibilità di ampliare le capacità di comprensione, mettendo in gioco i paradigmi fondamentali del pensiero analogico, simbolico e mitologico<sup>12</sup>. Il cinema è un “medium magico”, che, grazie alla sua combinazione di forme iconiche e sonore, stimola i sensi e crea senso.

Accanto a questi ambiti c'è poi la sociologia-critica. Si può far riferimento, ad esempio, alle riflessioni del già citato Umberto Eco, ma anche alle analisi che provengono da quegli autori capaci di mettere “sotto analisi” varie scienze umane e di svelare le ideologie che nutrono le principali istituzioni formative del tempo<sup>13</sup>. Anche se la definizione che suggerisce Edgar Morin di “industria culturale” ha significati differenti da quelli promossi da Max Horkheimer e Theodor Wiesengrund Adorno<sup>14</sup>, si tratta di temi che, portati all'attenzione proprio dagli autori della scuola di Francoforte dopo aver esplorato in prima persona la cultura statunitense, vengono rilanciati e compresi con maggiore efficacia anche grazie al confronto tra i punti di vista. *L'esprit du temps* si inserisce poi in stretto dialogo con tutti quegli autori (si pensi ad Louis Althusser sempre in ambito francese<sup>15</sup> ma anche a Pier Paolo Pasolini in ambito italiano<sup>16</sup>) che denunciano l'inserimento dei media all'interno delle logiche del mercato e il loro ruolo omologante che calpesta le differenze e che promuove il mantenimento dell'ordine sociale e politico<sup>17</sup>.

Tra le intersezioni più interessanti che si possono rintracciare col testo di Morin vi sono anche quelle legate all'antropologia e alle riflessioni sulla dimensione ludica della cultura<sup>18</sup>, ma anche quelle relative alle nascenti scienze della comunicazione e al cambio di paradigma che invita a guardare al pubblico non più come una massa indistinta di soggetti. Il pubblico è invece composto da spettatori che possiedono proprie

<sup>8</sup> Particolarmente interessante è la nota biografica fatta da Morin in una delle riedizioni del testo, in cui ammette di aver utilizzato il cinema come un soggetto-rifugio, attraverso il quale cercare di affrontare indirettamente su temi che lo ossessionavano: “Scelsi il cinema. Certo. Il cinema è una macchina, un'arte meccanica, un'arte-industria. Certo, mi ero rifatto all'idea, già complessa e ricorrente, di capire la società con l'aiuto del cinema e, insieme, di capire il cinema con l'aiuto della società. Ma ero spinto anche da qualcosa di intimo, il fascino della mia adolescenza e il sentimento adulto che che il cinema è molto più bello, commovente e straordinario di qualsiasi altra rappresentazione” (E. Morin, *Prefazione alla nuova edizione*, 1977, in Id., *Il cinema o l'uomo immaginario*, Milano, Feltrinelli, 1982, p. 40).

<sup>9</sup> M. Ceruti, *Il secolo di Edgar Morin*, in Id., *Cento Edgar Morin*, Milano-Udine, Meltemi, 2021.

<sup>10</sup> A. De Baecque, *La Nouvelle Vague*, Paris, 1998. R. Gilodi, *Nouvelle Vague*, Torino, Effatà, 2007.

<sup>11</sup> G. Cohen Seat, *Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma*, Paris, PUF, 1946.

<sup>12</sup> E. Morin, *La methode*, Paris, Editions de seuil, 1977.

<sup>13</sup> A. Mariani, *La pedagogia sotto analisi*, Milano, Unicopli, 2003.

<sup>14</sup> M. Horkheimer, Th.W. Adorno, *Dialektik der Aufklarung*, Amsterdam, Querido, 1947.

<sup>15</sup> M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972.

<sup>16</sup> P. P. Pasolini, *Scritti corsari*, Milano, Garzanti, 1975; P. P. Pasolini, *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, 1976.

<sup>17</sup> F. Cambi (a cura di), *Media Education tra formazione e scuola*, Pisa, ETS, 2010.

<sup>18</sup> J. Huizinga, *Homo ludens*, Amsterdam, Tjeenk Willink, 1938; R. Caillois, *Les Jeux et les Hommes*, Paris, Gallimard, 1958.

preferenze ed attitudini, che selezionano attivamente e che interpretano criticamente i messaggi<sup>19</sup>. Significativi sono i punti di contatto con le teorie sugli effetti limitati e a quelle sugli usi e le gratificazioni, ma anche con le tesi sull'individualismo di David Riesman<sup>20</sup>, con quelle sulla società dell'opulenza di John Kenneth Galbraith<sup>21</sup> o, ancora, con quelle di Marshall McLuhan. Quest'ultimo, in particolare, due anni dopo l'uscita de *L'esprit du temps*, nel 1964 pubblica *Understanding media*<sup>22</sup> e il punto di vista del sociologico canadese, col suo invito a considerare come potenziale medium tutto ciò che può produrre significato, è strettamente legato proprio alle analisi di Roland Barthes e dello stesso Edgar Morin.

## 2. Intorno al concetto di "industria culturale"

Il cinema, sostiene Morin nel suo testo del 1958, è capace di risvegliare l'interrogativo chiave di ogni filosofia, infatti consente di interrogarsi intorno al rapporto tra "spirito" e "cervello": come riconosce lo stesso autore in una nota biografica, "il mio scopo non poteva essere soltanto quello di esaminare il cinema alla luce dell'antropologia; era anche quello di esaminare l'*anthropos* alla luce del cinema; e queste due luci sono entrambe tremule e incerte"<sup>23</sup>. L'invito è rivolto a guardare al rapporto che può intercorrere tra antropologia e cinema, mostrando come essi possano "illuminarsi" a vicenda: il cinema può essere illuminato dallo spirito umano tanto quanto esso (il cinema, appunto) può contribuire a illuminare lo spirito umano. Armandosi di questa chiave di lettura si può interpretare con maggiore precisione l'approccio che l'intellettuale francese rivolge alla cultura dei media: essa è espressione dell'immaginario e, se i suoi contenuti e i suoi strumenti vengono opportunamente usati e valorizzati, può assumere una valenza educativa e formativa.

La definizione "industria culturale" aveva già iniziato a circolare a partire dagli anni '50 grazie alle riflessioni di Max Horkheimer e di Theodor Wiesengrund Adorno. Nel trattare il tema della "dialettica dell'illuminismo" i due autori francofortesi vogliono sottolineare come vi sia una forza autodistruttiva, un progresso che si capovolge in regresso all'interno della modernità. L'industria culturale corrisponde a una cultura *per* le masse e non *delle* masse: essa offre prodotti che fin dalla loro ideazione sono pensati per la vendita sul mercato, annullando le differenze e foggiando tutti i propri contenuti allo stesso modo, basandosi sulla semplificazione, sulla ripetitività e sulla banalizzazione<sup>24</sup>.

L'espressione "industria culturale", dopo le riflessioni dei francofortesi, viene rilanciata da Edgar Morin per definire la cosiddetta "Terza Cultura". Anche per l'intellettuale francese, l'industria culturale è fondata sulla civiltà del presente ed è prodotta secondo

<sup>19</sup> E. Katz, P. Lazarsfeld, *Personale Influence*, Glencoe, The Free Press, 1955; P. Lazarsfeld, F. Stanton (eds.), *Communications recherche*, New York, Harper, 1949.

<sup>20</sup> D. Riesman, *Individualism reconsidered*, Glencoe, The Free Press, 1953.

<sup>21</sup> J. K. Galbraith, *The affluent society*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1958.

<sup>22</sup> M. McLuhan, *Understanding media*, New York-Toronto-London, McGraw-Hill Book Company, 1964.

<sup>23</sup> E. Morin, *Prefazione alla nuova edizione*, cit., p. 48.

<sup>24</sup> M. Horkheimer, Th.W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, cit.; F. Cambi, *Critica e utopia. Appunti per una lettura pedagogica della "Scuola di Francoforte"*, "Rassegna di Pedagogia", 1988, 4.

le norme di fabbricazione industriale massificata, rivolgendosi alla massa sociale con l'obiettivo di omologarla. Morin però, senza focalizzarsi soltanto sulla denuncia delle ideologie che stanno alla base dei meccanismi di produzione di contenuti, indaga e contestualizza in modo ampio e interdisciplinare, cercando di comprendere quali siano i meccanismi che favoriscano il successo dei media e che permettano loro di permeare l'immaginario dei soggetti. Egli parte dalla constatazione che la cultura corrisponde a un "complesso di norme, simboli, miti e immagini che penetrano l'individuo nella sua intimità, ne strutturano gli istinti e ne orientano le emozioni"<sup>25</sup>. La stessa comunicazione di massa, pertanto, costituisce una cultura, in quanto è in grado di dar forma a un corpo di simboli, di miti e di immagini che vanno ad agire tanto sulla dimensione pratica quanto su quella immaginaria.

Nello specifico, riferendosi all'industria culturale, l'autore sottolinea come sia stato il "vento del profitto capitalistico" a trascinare verso la cultura le innovazioni tecnologiche nella trasmissione delle informazioni: è grazie al profitto e mediante il profitto che si sviluppano le nuove arti tecniche, infatti "senza l'impulso prodigioso dello spirito capitalistico queste invenzioni non avrebbero senza dubbio conosciuto uno sviluppo così radicalmente e massicciamente orientato"<sup>26</sup>.

Più che attingere da Adorno e Horkheimer, nel definire l'"industria culturale" Morin si ispira a Peter Bächlin, il quale riflette sulla contraddizione tra le strutture burocratizzate e standardizzate (che sta alla base della produzione industriale di contenuti culturali) e l'originalità del prodotto che deve essere offerto al pubblico<sup>27</sup>. Riprendendo anche il punto di vista di Walter Benjamin<sup>28</sup>, egli sottolinea come le antinomie burocrazia-invenzione e standard-individualità si radichino nella costruzione dell'immaginario, che si struttura secondo alcuni archetipi:

ci sono dei modelli-guida dello spirito umano, che ordinano i sogni [...]. Regole, convenzioni, generi artistici, impongono delle strutture esterne alle opere, mentre situazioni-tipo e personaggi-tipo forniscono le strutture interne. [...] L'industria culturale persegue la dimostrazione a suo modo, standardizzando i grandi temi romanzeschi, riducendo gli archetipi in stereotipi<sup>29</sup>.

Attraverso un frequente ricorso a stereotipi, i contenuti mediatici stabiliscono un circolo vizioso con il senso comune, da un lato nutrendolo, dall'altro alimentandosi grazie ad esso: l'interesse del pubblico viene cercato e stimolato facendo leva sulla dimensione emotiva e sulla soddisfazione dei bisogni degli spettatori stessi. Tuttavia, accanto alla standardizzazione, è necessario che l'industria culturale promuova l'invenzione e dunque "lo standard si arresta per essere completato dall'originalità"<sup>30</sup>. Questa antinomia tra standard e invenzione riguarda tanto le pubblicità quanto la creazione di film, di programmi televisivi e di altri prodotti che contrassegnano la cultura di massa.

---

<sup>25</sup> E. Morin, *Lo spirito del tempo*, cit. p. 30.

<sup>26</sup> E. Morin, *Lo spirito del tempo*, cit. p. 41.

<sup>27</sup> P. Bächlin, *Il cinema come industria*, Milano, Feltrinelli, 1958.

<sup>28</sup> W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità*, Torino, Einaudi, 1991.

<sup>29</sup> E. Morin, *Lo spirito del tempo*, cit., pp. 45-46.

<sup>30</sup> Ivi, p. 46.

In altre parole, l'industria culturale ha bisogno di un elettrodo negativo per funzionare positivo. Questo elettrodo è una certa libertà nell'ambito di strutture rigide. Questa libertà può essere assai ristretta, e servire il più delle volte a perfezionare la produzione standard, a favorire dunque la standardizzazione; può talvolta suscitare una sorta di corrente di Humboldt, in margine o all'interno di vaste acque [...] e talvolta può scoppiare in maniera folgorante<sup>31</sup>.

La citata "Terza Cultura" tende a confondere l'immaginario col reale: è infatti un immaginario che mima il reale, mentre il reale assume i colori dell'immaginario. Si realizza secondo Morin una duplice contaminazione che è finalizzata alla ricerca del massimo dei consumi. Si viene così a configurare un'etica del *loisir* che fiorisce a discapito del lavoro e che, collocandosi al fianco di altre "etiche vacillanti", "orienta la ricerca della salvezza individuale nel *loisir*"<sup>32</sup>: infatti, il consumo di cultura di massa si insinua e si estende nella "zona lasciata libera dal lavoro, dalla famiglia e dalla festa" e diventa così parte centrale e strutturale dello svago moderno<sup>33</sup>.

### 3. Attualità del concetto di industria culturale

*L'esprit du temps*, già tradotto in italiano nel 1963 da Giuseppe Guglielmi (editore il Mulino) col titolo *L'industria culturale*, dopo essere finito fuori commercio, è stato tradotto anche nel 2002 da Meltemi (che ha optato per una titolazione più fedele a quella originale: *Lo spirito del tempo*) con la traduzione di Andrea Minconi e con l'introduzione di Alberto Abruzzese: si tratta di un'operazione che, per stessa ammissione del sociologo romano, è finalizzata a promuovere una riscoperta dell'intellettuale francese all'interno dei corsi universitari in scienze della comunicazione e a rilanciare punti di vista ritenuti estremamente attuali e significativi, tanto per i temi trattati quanto per l'approccio metodologico. Si può sostenere che quella stessa attualità sottolineata da Abruzzese sia oggi rilevante non soltanto sul piano sociologico e comunicativo, ma anche su quello pedagogico. Infatti, Morin nel testo del 1962 offre visioni profetiche che anticipano alcune delle trasformazioni in corso, ma anche suggerimenti metodologici per approcciarsi alle nuove tendenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Nella terza edizione (uscita nel 1974) Morin sottolinea come, rispetto a quanto scritto tra il '60 e il '61, a più di dieci anni di distanza, non avrebbe contenuti da eliminare: "semmai avrei molto da aggiungere"<sup>34</sup>. Le riflessioni di Morin analizzano le trasformazioni della cultura avvenute durante gli anni sessanta e, in particolare, rilevano come la trasformazione principale riguardi l'ampliamento del campo di azione della cultura di massa, che è andata ad occupare spazi sempre più intimi della vita quotidiana dei soggetti, delle famiglie, delle coppie e di ogni forma di comunità.

Già nella prima edizione l'autore sottolinea come l'"uomo nuovo" che abita il tempo della cultura dei media sia "chiuso nel più stretto particolarismo individuale", sebbene il suo "spirito domestico" sia "aperto agli orizzonti planetari": i meccanismi che Morin

<sup>31</sup> Ivi, p. 49.

<sup>32</sup> Ivi, p. 98.

<sup>33</sup> Ivi.

<sup>34</sup> E. Morin, *Introduzione alla terza edizione*, 1974, in Id., *Lo spirito del tempo*, Roma, Meltemi, 2002, p. 23.

identifica già per effetto dei mezzi di comunicazione di massa – e che diventano ancora più significativi nei media digitali – rispondono simultaneamente a forze centripete e centrifughe, andando a esprimere “il duplice e contraddittorio bisogno antropologico di ogni cultura: l’affermazione individuale e la partecipazione cosmica”<sup>35</sup>.

Nel tentativo di abbozzare ipotesi per gli sviluppi futuri della cultura di massa, Morin nota una sua caratteristica strutturale significativa: essa risulta al tempo stesso “fragile” e “penetrante”. Fragile nella misura in cui essa dipende dalle contraddizioni della condizione mondiale e nella misura in cui tende a produrre “eroi” e “divi” talvolta effimeri, esposti a instabilità e depressioni; penetrante nella misura in cui si fonda su procedimenti caratteristici dell’età della tecnica che tendono ad entrare sempre più capillarmente nelle vite quotidiane dei soggetti<sup>36</sup>.

Queste tendenze hanno trovato e stanno trovando sempre più campo con la rivoluzione digitale: si pensi al passaggio dai media leggeri a quelli pesanti<sup>37</sup>, alle possibilità interattive che i nuovi media offrono ai soggetti e alle loro caratteristiche di collettività e di connettività<sup>38</sup>. Si pensi, poi, alla tendenza degli strumenti digitali a colonizzare gli spazi del *loisir*, con la capacità di insinuarsi non soltanto nei tradizionali momenti di non lavoro, ma anche negli spostamenti e, spesso, anche nelle situazioni relazionali faccia a faccia tra soggetti. In sostanza, viene così espansa quell’etica del *loisir* già descritta da Morin alla quale si è fatto riferimento nel paragrafo precedente. La cultura di massa non va più soltanto ad occupare parte del tempo libero dei soggetti, ma si insinua negli interstizi delle giornate dei soggetti, anche in intermezzi “minimi” o arriva perfino a sottrarre tempo ad altre attività. Per molti soggetti, l’esigenza di essere *always on* non riguarda soltanto una esigenza professionale, ma, soprattutto tra i giovani (ma in forma crescente anche tra gli adulti) è anche la ricerca di un costante contatto con la comunità digitale alla quale si appartiene<sup>39</sup>.

Sembrano, inoltre, profetiche le riflessioni che lo stesso Morin faceva nel 1966 rispetto all’influenza dei media sugli adolescenti:

Si vedrà allargare quel vuoto che già affiora nei giovani, perfino durante le vacanze? Si vedrà la pressione logorante delle inquietudini che oggi affiorano appena, per venire trasferite sulla prospettiva di un futuro lontano, o di un fungo atomico? Si vedrà uno slancio più ardente verso la spontaneità, la gioia, la pienezza un tempo circoscritto nelle feste e oggi timidamente prospettata dai divertimenti e dalle vacanze? Si vedrà la crisi? La mutazione? Il superamento della cultura borghese<sup>40</sup>.

Oltre a ciò, la rivoluzione digitale ha soltanto apparentemente favorito una democratizzazione dei contenuti comunicativi: per quanto non manchino esperienze signi-

---

<sup>35</sup> E. Morin, *Lo spirito del tempo*, Roma, Meltemi, 2002, p. 238.

<sup>36</sup> Ivi.

<sup>37</sup> U. Eco, *A passo di gambero*, Milano, Bompiani, 2006.

<sup>38</sup> P. Levy, *L’intelligenza collettiva*, Milano, Feltrinelli, 2002; J. Van Dijk, *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2002; M. Castells, *Galassia internet*, Milano, Feltrinelli, 2013; D. De Kerchove, *Psicotecnologie connettive*, Milano, EGEA, 2014.

<sup>39</sup> D. Boyd, *It’s complicated*, New Haven-London, Yale University, 2014.

<sup>40</sup> E. Morin, *Prefazione alla terza edizione francese*, in Id., *Lo spirito del tempo*, cit. p. 25

ficative di condivisione (come è il caso di *Wikipedia*) e di disponibilità di risorse Open Access (come è il caso di molte riviste e di pubblicazioni scientifiche), in realtà sulla Rete continua a spirare quello che Morin aveva definito negli anni '60 “vento capitalistico”: anzi, dietro l'opportunità di fruire gratuitamente di contenuti, spesso l'utente dei media dimentica il “prezzo” che paga in termini di esposizione pubblicitaria, diventando egli stesso il prodotto per coloro che offrono contenuti. Accanto a queste riflessioni, la stessa antinomia standard-innovazione continua a caratterizzare buona parte dei contenuti disponibili nella Rete e nei Social Network e diventa un obiettivo perfino per i personaggi che attraverso tali tecnologie aspirano alla dimensione di “divi” o, servendosi del linguaggio contemporaneo, di *influencer*: continua ad essere presente quella duplice esigenza già descritta da Morin rappresentata dal dover intercettare temi che siano archetipici e al tempo stesso dal dover trattare quegli stessi temi in modo innovativo, originale e creativo.

Quanto esposto rende ancora più impellenti le riflessioni avviate nel '62 da Morin. Egli, in *L'esprit du temps* come in molti altri volumi pubblicati negli anni successivi, non si fa soltanto interprete della quotidianità, ma anche promotore di un metodo che può risultare particolarmente utile per confrontarsi con la realtà<sup>41</sup>. Di fronte a queste trasformazioni, l'aumento esponenziale di contenuti, di strumenti e di risorse della cultura dei media rende palesemente ancora più urgente il compito di educare ai media. Un compito rispetto al quale lo stesso Morin ha offerto illuminanti suggerimenti.

#### 4. Educare ai media nel XXI secolo, anche attraverso Morin

Rileggere oggi *L'esprit du temps* di Edgar Morin, per quanto costringa a prendere in esame strumenti tecnologici, modalità di fruizione e contenuti ben diversi da quelli della contemporaneità, non è un'operazione superflua. Innanzitutto le riflessioni contenute in questo volume dovrebbero essere integrate con la sociologia dei nuovi media e con una profonda comprensione delle trasformazioni che le tecnologie nell'epoca contemporanea producono all'interno della vita quotidiana dei soggetti. Inoltre, gli sguardi di Morin sulla cultura degli anni '60 possono essere integrati con tutte le sue riflessioni interdisciplinari su vari ambiti del sapere da lui compiute tra gli anni '70 e oggi: a partire dalla necessità di promuovere un'educazione globale e di alimentare una cittadinanza planetaria, per arrivare fino ai compiti di costruire di teste “ben fatte” e di “insegnare a vivere”<sup>42</sup>.

Soffermandosi sul tema dell'educazione ai media, attraverso un'analisi diacronica si potrebbe individuare il 1962 come uno spartiacque nella storia della Media Education: un “prima” de *L'esprit du temps* e un “dopo” de *L'esprit du temps*. Nel “prima” c'è l'intento di educare *contro* i media (al punto da definire la scuola come un “vaccino” che preservi l'alta cultura) o comunque si auspica un l'impegno per discernere e quindi indi-

<sup>41</sup> A riguardo, si può citare il punto di vista di Andrea Rabbito, per il quale vi sarebbe una “tetralogia sulle nuove immagini” che tra il 1956 col testo sul cinema e il 1975 con *Nécrose* rappresenta uno studio imprescindibile per la comprensione della natura delle immagini ma in generale anche sull'uomo (A. Rabbito, *Tetralogia sulle nuove immagini*, in M. Ceruti (a cura di), *Cento Edgar Morin*, Milano-Udine, Mimesis, 2021).

<sup>42</sup> E. Morin, *Insegnare a vivere*, Milano, Cortina, 2015; F. Cambi, *Per una “pedagogia in grande”: il modello e il ruolo*, “Studi sulla Formazione”, 1-2, 2007.

viduare una selezione di contenuti che possano risultare utili per l’educazione, l’istruzione e la formazione dei soggetti. Nel “dopo” (non solo grazie a Morin, ma grazie a quel fermento culturale che è stato citato nei paragrafi precedenti e del quale egli si è fatto interprete e motore) si diffonde la consapevolezza che tutti i media siano degni di essere analizzati all’interno dei contesti scolastici e che, anzi, lo sguardo della scuola possa consentire di promuovere una maggiore comprensione dei programmi televisivi e di tutti gli altri media che si sono dimostrati così capaci di affascinare gli adolescenti. Citando Neil Postman, la scuola può svolgere una funzione omeostatica, finalizzata a ripristinare gli equilibri che sono cambiati all’interno della nostra cultura<sup>43</sup>. Inoltre, come ha spiegato Len Masterman, un altro dei “padri” della Media Education, la scuola, di fronte a ogni messaggio comunicativo, ha il compito di adoperarsi per svelare la differenza tra la realtà e la sua rappresentazione mediatica<sup>44</sup>.

Oggi, come negli anni sessanta del secolo scorso, la pedagogia non può trascurare le manifestazioni della cultura mediatica né può ignorare la capacità dei media di nutrire l’immaginario dei soggetti. La Rete ha favorito un proliferare di contenuti, di messaggi e di informazioni che rende ancora più urgente favorire tra i soggetti un’adeguata formazione, che garantisca una forma di orientamento di fronte alla difficoltà nel riconoscere l’attendibilità delle fonti, di fronte alla pluralità di punti di vista e di fronte alla possibilità di diventare autori e non soltanto lettori dei media. Nell’interpretare le trasformazioni della rivoluzione digitale è presente un doppio rischio che già esisteva rispetto ai mass media negli anni ‘60: da un lato quello di “demonizzare” e dall’altro quello di sottovalutare forme e strutture degli strumenti del comunicare. Oggi, come allora, diventa fondamentale considerare l’effetto che i media (pensando alla contemporaneità: quelli digitali e in particolare i *social network*) hanno nella formazione dell’immaginario e nella creazione di opinione, cercando al tempo stesso di comprendere quali siano effettivamente gli usi che fanno i soggetti dei media<sup>45</sup> e di guidare a fruizioni più consapevoli, più critiche, più creative e più responsabili. E di far sì che l’educare ai media rientri tra le strategie utili oggi per “abitare il disincanto”<sup>46</sup>.

Negli anni ‘60 Morin invita gli intellettuali a divertirsi in modo *flâneur* sui “grandi boulevard” della cultura di massa: essa “va seguita nel suo perpetuo moto dalla tecnica all’anima umana, e dall’anima umana alla tecnica, come navicella fluttuante lungo tutto il processo sociale”<sup>47</sup>. Se l’intellettuale riesce a farsi “parte del popolo” e non solo a mettersi “dalla parte del popolo”, allora può assolvere a un compito autenticamente democratico<sup>48</sup>: un compito che – di fronte ai media del XX secolo come di fronte a quelli contemporanei e a quelli del futuro – dovrebbe tradursi in uno sguardo critico che, senza arroccarsi su posizioni elitarie, porti a prendere consapevolezza delle strutture e delle funzioni degli strumenti del comunicare.

<sup>43</sup> N. Postman, *Teaching as a conserving activity*, New York, Dell, 1979.

<sup>44</sup> L. Masterman, *Teaching the media*, London, Routledge, 1985.

<sup>45</sup> A riguardo, può essere utile l’approccio l’autrice americana Danah Boyd che ha condotto significative ricerche enografiche con gli adolescenti sulla loro presenza nelle reti sociali nel già citato volume *It’s complicated*, cit.

<sup>46</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.

<sup>47</sup> E. Morin, *Lo spirito del tempo*, cit., p. 39.

<sup>48</sup> P. Ortoleva, *Un pensiero democratico fino in fondo*, in M. Ceruti (a cura di), *Cento Edgar Morin*, Milano-Udine, Meltemi, 2021.

Comprendere quale sia lo “spirito del tempo” contemporaneo e calarsi con gli strumenti della semiologia e della sociologia critica tra i linguaggi comunicativi significa far sì che tra i compiti di costruzione del cittadino contemporaneo vi sia anche quello di favorire l’adozione di una postura più critica e più responsabile nell’uso dei mezzi di comunicazione. Un compito reso ancora più urgente sia per la pervasività con la quale essi entrano nella vita quotidiana dei soggetti, sia per la possibilità a disposizione di ciascun fruitore di diventare anche autore di contenuti. Un compito, dunque, strettamente legato alla necessità di formare teste ben fatte e non ben piene<sup>49</sup>.

Un compito tutto da sviluppare per “insegnare a vivere”, andando oltre il sopravvivere, muovendosi con uno sguardo inter- e trans-disciplinare che renda ciascun soggetto più “umano” nel relazionarsi con se stesso, con gli altri e col mondo. Come nota Abruzzese rispetto alla didattica universitaria – con riflessioni che possono essere traslate in ambito più ampio rispetto all’educazione, all’istruzione e alla formazione dei soggetti, in ogni età della vita –, il problema sta tutto nel modo in cui i docenti si pongono e nel modo in cui riescono a porsi “nei confronti di quella assenza di *relazione* tra ‘loro’ e ‘noi’ che chiamiamo *vuoto*, nei confronti di quelle zone espressive che ci ostiniamo a definire neo-alfabetismo giovanile, mentre è assai più probabile che – per noi ma non per loro – siano il prodotto della nostra accresciuta incapacità di vedere il presente. Il nostro essere tanto adulti da finire irrimediabilmente adulterati”<sup>50</sup>.

Queste riflessioni non dovrebbero sconfinare nelle prese di posizioni analoghe a quelle suggerite da Marc Prensky che – pur rendendo meno deterministiche le sue considerazioni del 2001 con le sue posizioni del 2012, in cui parla di “saggezza digitale”<sup>51</sup> – rischiano di ritenere i giovani “più competenti” degli adulti nell’uso delle tecnologie o perfino dotati di un’innata capacità di utilizzo. Si tratta, piuttosto, di riuscire a trovare un dialogo tra le forme della cultura in cui i giovani oggi sono immersi e il mondo adulto e di far sì che quelle che a tutti gli effetti è una “confidenza” possa gradualmente trasformarsi in una “competenza”. Si tratta di promuovere il pensiero critico e astratto che è tipico della scuola, del testo scritto e della tradizione anche rispetto a quelle forme che nutrono la cultura digitale contemporanea. Padroneggiare realmente i media digitali significa da un lato aumentare l’interesse, avvicinandosi alle attitudini e alle capacità dei ragazzi, come suggeriva di fare già John Dewey<sup>52</sup>; dall’altro significa formare soggetti più critici, più consapevoli, più creativi ma anche più responsabili nei confronti della realtà e della comunicazione. Un compito che è ancora tutto in costruzione e che spetta prioritariamente alla scuola, come suggerisce Mariani proprio analizzando il pensiero di Morin: “solo la scuola, col suo *habitat* collaborativo e la sua cultura critica, può produrre alcune posture (cruciali e permanenti) per la formazione del soggetto risolto in senso planetario”<sup>53</sup>: essa può infatti produrre un’intelligenza flessibile e plurale, può stimolare forme di apertura al dialogo, può garantire integrazioni

<sup>49</sup> E. Morin, *La tete bien fait*, Paris, Seuil, 1999.

<sup>50</sup> A. Abruzzese, *Introduzione*, cit., p. 21.

<sup>51</sup> M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, “On the Horizon”, 2001; M. Prensky, *La mente aumentata*, Trento, Erickson, 2012.

<sup>52</sup> J. Dewey, *Democracy and Education*, New York, MacMillan, 1916.

<sup>53</sup> A. Mariani, *Lectio pedagogica*, in M. Ceruti (a cura di), *Cento Edgar Morin*, Milano-Udine, Meltemi, 2021, p. 49.

cognitive ed etiche, può far sviluppare una cittadinanza responsabile e uno sviluppo sostenibile<sup>54</sup>. Tutti temi intorno ai quali Morin ha formulato riflessioni preziose. Tutti temi che proprio con l’educazione ai media possono intersecarsi in modo efficace e proficuo, declinandosi come compiti di etica della comunicazione, ma anche di “custodia” dell’*anthropos*<sup>55</sup> di “coltivazione dell’umanità”<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Ivi.

<sup>55</sup> A. Mariani, *Elementi di filosofia dell’educazione*, Roma, Carocci, 2006.

<sup>56</sup> M. Nussbaum, *Coltivare l’umanità*, Roma, Carocci, 1999.