

tra i due secoli. Per questo motivo non viene toccato il ruolo, pure importante, dei cattolici e in misura quasi indiretta quello degli idealisti, da Croce a Gentile. Ogni studioso, d'altronde, ha le proprie peculiarità e ottiche di lettura. Franco Cambi lo ha fatto con estrema serietà e chiarezza, sì da scrivere un saggio per nulla asettico, ma capace, ancora una volta, di promuovere dibattiti, di sollecitare approfondimenti, di coinvolgere il lettore senza mai giocare coi termini, ma offrendo interpretazioni ben calibrate e pensate.

Giovanni U. Cavallera

MASSIMO BALDACCI, FRANCO FRABBONI, FRANCA PINTO MINERVA, VITO LEONARDO PLANTAMURA, *Il computer a scuola: risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell'e-learning*, Milano, FrancoAngeli, 2009

L'interrogativo esplicitato nel titolo del libro attraversa tutto il volume così come attraversa, fin dagli inizi del Novecento, la riflessione pedagogica intorno al ruolo dei media: essi rappresentano una risorsa o una insidia? Contrapponendosi alla letteratura più diffusa sul tema che, proveniente da una matrice psicologica costruttivista, aspira a valorizzarne il ruolo di risorsa, gli autori scelgono un punto di vista pedagogico che contempra le potenzialità ma anche i limiti dell'*e-learning*, sostenendo che il linguaggio e i saperi elettronici dispongano «di sicuri punti di forza, ma anche di vistosi punti di debolezza nei confronti dei processi di alfabetizzazione e di socializzazione delle giovani generazioni» (p. 9). Cercando di evitare sia una «banale demonizzazione», sia una «adozione acritica e pervasiva», viene scelta un'impostazione critica e problematica per pensare l'*e-learning* secondo la «logica della complementarità e dell'integrazione» con le forme classiche dell'insegnamento. La tesi di fondo del volume è che le nuove tecnologie possano fecondamente affiancare e integrare tali forme tradizionali, ma non possano sostituirle se lo scopo della formazione è quello di costruire «teste ben fatte» e di garantire agli allievi un'alfabetizzazione secondaria. Ovvero la capacità di riflettere sulle conoscenze e di sapere «imparare a imparare».

Col suo consueto stile brillante, denso e metaforico, Franco Frabboni offre la suggestiva immagine di un edificio a quattro piani: ai piani bassi (quelli delle «monocoscienze») stanno gli apprendimenti elementari (tra i quali i saperi mnemonico-riproduttivi, padroneggiare uso di termini, simboli, date, concetti principi ecc.) e gli apprendimenti intermedi (che comprendono le strutture cognitive del comprendere e dell'applicare e che implicano la capacità di descrivere, utilizzare e di controllare i saperi acquisiti); ai piani alti, invece stanno gli apprendimenti superiori convergenti (che prevedono le competenze di analisi, di sintesi e di metodo) e, all'«attico» di tale «casa della conoscenza», stanno gli apprendimenti superiori divergenti (che consegnano competenze intuitive e inventive). La tesi del pedagogista bolognese è che se l'informatica può risultare utile ed estremamente efficace ai «piani bassi» (pur lasciando in ombra l'applicazione delle conoscenze in cui «entra in scena il fare») e al livello di analisi, essa non contribuisce né può contribuire a raggiungere obiettivi di densa riflessività cognitiva che presiedono la sintesi e il metodo, né può portare «contributi apprezzabili ai processi cognitivi che implicano la compresenza del sapere, del pensare, del fare, del confutare, dell'intuire e dell'inventare» (p. 27). Intrecciando una serie di riferimenti teorici pedagogici, filosofici e sociologici – da Freire a Dottrens, da Bruner a Bateson, da Latouche a Lyotard, da Bauman a Morin – Frabboni denuncia l'«amicizia» tra nuovi media e mercato e auspica un'informatica

che, agendo proprio secondo una logica di complementarità, sappia aiutare la scuola a rinnovarsi e a perseguire più efficacemente non soltanto il compito di alfabetizzazione primaria, ma anche quello di alfabetizzazione secondaria.

Complementarità e integrazione sono le parole chiave che attraversano il volume e che agiscono da punti di riferimento anche nel saggio di Massimo Baldacci. Per lo studioso urbinato, l'enfasi sull'efficacia cognitiva dei nuovi ambienti tecnologici di formazione, dovuta principalmente alla loro accessibilità spazio-temporale, rischia di trascurare il ruolo delle forme classiche di istruzione, che possiedono, ancora, specificità fondamentali nella formazione dei soggetti: «l'insegnamento classico e l'*e-learning* si possono completare reciprocamente, ma non si possono sostituire, né uno può assimilare l'altro» (p. 39). Baldacci identifica le tre forme tipiche dell'insegnamento classico: la trasmissione del sapere, la ricerca fredda e l'indagine critica e riconosce come le nuove tecnologie, e in particolare il *web* con la sua struttura enciclopedica e le sue forme collaborative, possano rappresentare strumenti efficaci per gli allievi. Pur riconoscendo l'impossibilità di riprodurre nella formazione a distanza un'interazione faccia a faccia e, pur sottolineando come spesso siano i motori di ricerca a imporre un ordinamento alla ricerca delle informazioni *on-line*, l'autore fa notare come queste risorse tecnologiche consentano di avere rapidamente accesso a miniere di informazioni praticamente infinite; come sia possibile selezionare modalità congeniali rispetto ai propri stili cognitivi e rafforzare la comunicazione ricorrendo a più canali sensoriali; come, inoltre, la disponibilità di *feedback* sia più frequente rispetto alle modalità classiche. Tuttavia, se a livello di trasmissione del sapere e di ricerca fredda, l'*e-learning* può rappresentare una risorsa, per Baldacci la riambientazione dell'indagine critica nei *new media* porta a perdere qualcosa d'essenziale: «entro le logiche dei *new media*, lo spirito critico non consiste tanto in un "approfondimento" di certe posizioni, in un lavoro di scavo, quanto in una "estensione" dei punti di vista, indotta dalla pluralità dei mezzi di comunicazione, ciascuno dei quali propone una particolare angolazione sulla realtà» (p. 47). Nei nuovi media, tuttavia, manca lo scambio serrato orale di domande-risposte tra maestro e discepolo e, soprattutto, manca il dialogo critico che per essere formativo deve risultare individualizzato e declinato anche in funzione degli indizi provenienti dalla comunicazione non verbale: si perde dunque il tenore individualizzato del dialogo, fondamentale per consentire al discendente di progredire nella capacità di argomentazione: «sembra vigere una sorta di reciproca esclusione tra individualizzazione e indagine critica» (p. 53).

Il volume conduce all'idea che vi sia un livello alto di apprendimento che non possa essere raggiunto attraverso l'uso esclusivo delle tecnologie dell'apprendimento: come spiega a sua volta Franca Pinto Minerva, il computer non è adatto a sviluppare competenze metacognitive, riflessive e critiche, indispensabili per la formazione di soggetti capaci di non smarrirsi nella confusione babelica del mercato multimediale. Nel passaggio dalla «cultura-mosaico» alla «cultura-rete», dall'oralità alla scrittura, dai primi segni grafici alla scrittura, alla tipografia fino alla civiltà tecnologica, è avvenuta (come spiegano tra gli altri Ong, Simone, Goody, Olson e lo stesso McLuhan) una riformulazione delle modalità dell'organizzazione e della conservazione delle conoscenze, delle strategie della trasmissione culturale e della comunicazione interpersonale e sociale. Dunque, per l'autrice – docente di Pedagogia generale presso l'Università di Foggia – occorre che le istituzioni formative puntino su una alfabetizzazione «che consenta di conquistare la piena padronanza di ciascun medium, nella sua *specificità* e, in secondo luogo [...] di promuovere una creativa *integrazione* dei nuovi media» (p. 80). I saggi dei tre pedagogisti sono seguiti da quello di Vito Leonardo Planatamura, ordinario di Informatica presso l'Università di Bari e re-

sponsabile del laboratorio di Ricerca LaRTE sulle tecnologie dell'educazione: la sua tesi è che l'*e-learning* debba essere impiegato in modo equilibrato complementare e non pervasivo, evitandone gli usi impropri. L'autore intravede nelle forme di «E-Learning 2.0» l'opportunità per una nuova sinergia affinché si realizzi una convergenza tra ricerca pedagogica e ricerca tecnologica: «se le istituzioni sapranno abbandonare talune posizioni corporativistiche e la ricerca tecnologica saprà riconoscere i propri limiti, si aprirà allora la strada a un futuro in cui la formazione potrà realizzarsi in un sistema nel quale convivono, in un rapporto sinergico e non competitivo, apprendimento formale e informale, *e-learning* e formazione in presenza» (p. 100).

Complementarità, integrazione e pensiero critico sono i fini e i mezzi di un'ottica né apocalittica, né integrata, che aspira a un rinnovamento della scuola senza che però essa smarrisca il suo ruolo centrale e specifico nell'educazione e nell'emancipazione dei soggetti. In questa ottica, la domanda del sottotitolo, così come la divisione tra apocalittici e integrati che anima la riflessione sul tema ormai da decenni, non ha più senso: i media, e tra di essi in particolar modo il computer, non devono essere concepiti né semplicemente come risorsa o come insidia. Ma come agenti sempre più potenti e sempre più pervasivi della formazione dei soggetti: da conoscere, comprendere, padroneggiare, interpretare per coglierne strutture e funzioni. Da integrare anche. Gli autori si appellano dunque a una nuova «ecologia dei media», che sappia riconoscere la funzione insostituibile del «secondo curriculum» (ovvero, per dirla con Postman, la scuola), ma che sappia riconoscere al «primo curriculum» (i media), un ruolo, almeno in potenza, costruttivo e fecondo per la scuola stessa. Un ruolo che può realizzarsi soltanto a patto che i *media* siano inseriti in un'ottica complementare nella scuola e, lungi dal pensarli semplicemente come strumenti neutrali, siano integrati in un percorso che sappia abbinare alfabetizzazione e riflessione critica. Un'educazione che, consapevole del fatto che i nuovi «alfabeti del sapere» non stanno sostituendo i «vecchi», sappia valorizzare vecchi e nuovi linguaggi, integrandoli e utilizzandoli in funzione critica e riflessiva: per l'emancipazione dei soggetti, ma anche per la formazione nei soggetti stessi di «teste ben fatte» (e non «ben piene»).

Cosimo Di Bari

WALTER RINALDI, *Pedagogia generale e sociale. Temi introduttivi*, Milano, Apogeo, 2009

Walter Rinaldi in questo testo parte da un assunto fondamentale, quello secondo il quale pedagogia sociale e pedagogia generale convergono (o, meglio, dovrebbero convergere) su un focus: la formazione dell'uomo. In questo volume, pensato per la didattica, traspare l'esperienza dell'autore che, da docente e dirigente scolastico, ma anche da ricercatore di formazione teorica e filosofica, offre una riflessione orientata sia alla dimensione pratica, sia a quella teorica, declinata in particolare in chiave assiologica ed epistemologica. Rinaldi si serve di uno sguardo che consente di cogliere a pieno la complessità e la pregnanza del trinomio composto da istruzione/educazione/formazione e che legge in particolare la terza di queste categorie come centrale per ogni riflessione pedagogica contemporanea. Il focus individuato da Rinaldi rimanda infatti a una formazione intesa come emancipazione dell'uomo e, più in generale, di tutta l'umanità. Il volume, attraversando i due ambiti della pedagogia – quello «generale» e quello «sociale», impossibili da pensare separatamente –, intende mettere a fuoco una serie di temi introduttivi. Temi che consentono al lettore