

## RECENSIONI

Luigi Berlinguer, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno* (con Carla Guetti), Napoli, Liguori, 2014

Lo studio, ricco, articolato e complesso di Berlinguer affronta, da un lato, la Grande Sfida che la contemporaneità impone alla scuola, reclamando un suo rinnovamento anche radicale; da un altro lato fissa nella “scuola dell’autonomia” il criterio-principe di tale rinnovamento. E autonomia da possedere e sviluppare in tutta la sua varietà e sistematicità e teorica e pratica. Poi, su un terzo fronte, ci offre la ripresa di un modello di pedagogia e non solo scolastica di precisa sintesi e di decisiva attualità. Sì, così, il volume si articola su molti ruoli, anche più analitici e relativi a insegnare, a apprendere, a formare, ma sempre in un’ottica di democrazia e di emancipazione di tutti che reclamano una scuola di qualità e capace di qualificarsi proprio se più libera e più responsabile.

Certo alle spalle del testo sta la stessa esperienza di riformatore della scuola attuata dopo il 1996 da Berlinguer al Ministero della P.I. con iniziative legislative e di sperimentazione, dando vita a quel modello di “scuola dell’autonomia” che rinnovava la scuola, la sua cultura, la sua didattica, etc. e che resta come un *focus* nella stessa ri-progettazione attuale dell’istituzione-scuola. Ma da sviluppare davvero in ogni suo assunto. Ed è proprio quello che l’ex-ministro fa in questo volume. Volume prezioso perché rilegge la scuola italiana a stretto confronto con quella europea, con i mutamenti avvenuti nella formazione dei soggetti, con le trasformazioni in atto, un po’ ovunque nel mondo, intorno al modello-di-scuola. Prezioso perché utile. Ma prezioso anche perché lavoro di sintesi teorica (e non solo) che ci delinea un *ad quem* per tutto il lavoro svolto sulla e nella scuola: pedagogico, politico, organizzativo, operativo. Ma c’è di più: qui la scuola viene vista come l’agenzia-chiave della Democrazia e dello Sviluppo, ma anche della Formazione Personale. Sì, senza la scuola non c’è cultura in senso autentico, non c’è la sensibilità articolata rispetto ai vari saperi e alle loro *epistemai*, non c’è (per molti, per moltissimi) l’avvio di un proprio dialogo con la cultura (con alcune sue “forme simboliche”, per dirla con Cassirer) che si fa *cura sui* in prospettiva *lifelong*.

Quanto alla Grande Sfida che deve animare la scuola è quella della Globalizzazione, dell’Intercultura, delle Conoscenze e della Complessità, come pure di una Neo-Democrazia capace di tutelare e i soggetti e i Saperi Produttivi. Una Sfida epocale e planetaria ormai, che esige più scuola e una scuola più dinamica, più flessibile, più aperta, e in ogni suo aspetto operativo. Da qui la centralità del modello “scuola dell’autonomia” ripreso, in queste pagine, con acume e finezza. Un modello non statico, bensì sperimentale e dinamico. Ancora in buona parte da realizzare. E da realizzare guardando ai paesi più attivi su questa frontiera. E sono molti. Un modello anche da affinare via via guardando a una scuola che ponga al centro lo studente e i suoi bisogni e le sue capacità e i suoi problemi e stimolandolo a farsi vero protagonista del suo processo di apprendimento, gestendo sì le conoscenze e le competenze, ma anche la metacognizione e la creatività.

Le pagine del volume dedicate a questa ripresa fine dell'autonomia sono ricche e sagge al tempo stesso. Regolate da un'idea dell'insegnare/apprendere che sta a una quota operativamente organica e democraticamente alta, come già detto. Pagine tutte da leggere e rileggere e da usare come *vademecum* sulla stessa professionalità docente: oggi "riflessiva" e "progettuale" e "sperimentale" al tempo stesso.

In quelle pagine c'è poi anche un'idea di cultura tutta da sottoscrivere: plurale e dialettica e integrata al tempo stesso. In cui coabitano e collaborano quella umanistica e quella scientifica, quella tecnologica e quella "del lavoro", ma anche e in particolare quella estetica, che sviluppa creatività e fruizione, a cominciare dalla musica in modo specifico (arte di suoni che si regola su sintassi aperte e su semantiche altrettanto aperte: *ergo* formativa al massimo e del pensiero creativo e della dinamica delle emozioni). E sono tutte pagine assai dense e trasparenti. Utilissime pertanto per formare-i-docenti.

Più indietro, ma visibile e operante, sta la "pedagogia" di Berlinguer. Una pedagogia di ieri e di oggi. Che ha radici nelle posizioni della pedagogia dell'emancipazione del nostro passato prossimo e ne ha altrettante nel pensiero contemporaneo: filosofico, economico, sociologico. Sul fronte di ieri stanno i Maestri più illustri: c'è Marx e la sua visione dell'uomo "onnilaterale" e capace di ri-vivere la cultura (e si pensi ai *Grundrisse*); c'è Gramsci e la sua idea di scuola di cultura e di cultura diffusa per creare cittadinanza attiva e dar corpo perfino il "blocco storico" progressista; c'è Dewey e il suo nesso tra scuola e società e quello tra scuola e democrazia, come pure la sua idea di riforma della scuola, sempre in atto e che si fa non aggiustamento bensì "ri-creazione" (che è il titolo del volume ed è nettamente significativo): c'è la Montessori e la sua scoperta dei bambini e della sua libertà e centralità nella scuola. Sul fronte di oggi ci sono Morin e la sua visione dei saperi, c'è Sen e la sua idea di democrazia aperta e progettuale, e poi Rifkin, la Nussbaum, Sennett che stanno su prospettive oggi centrali della formazione: l'empatia, le emozioni, la manualità.

Il quadro pedagogico-scolastico che emerge dal volume viene poi via via esemplificato sull'agire della scuola italiana, fissando esperienze, "casi" e modelli da comprendere e tener presenti come vie innovative già sperimentate. È anche un quadro che nella pedagogia italiana è da tempo tenuto vivo e si pensi al lavoro di Frabboni, un po' anche al mio *Odissea scuola* (Napoli, Loffredo, 2008) e poi a Baldacci, etc. e a quel *Manifesto di pedagogia 2014* uscito sul sito della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer di Palermo e sottoscritto da colleghi-pedagogisti di "lungo corso".

Ci sono problemi educativi rimasti un po' ai margini? Sì, forse. La *Media education* intesa in senso critico così poco attiva nella nostra scuola. L'attenzione al disagio psico-sociale dei ragazzi d'oggi, che portano a scuola un problema duro e difficile. Ma sono marginalità funzionali all'ottica che regola il volume, proprio quel "ricreare" un'istituzione sempre più centrale e nelle società attuali e nella vita dei soggetti, per farli crescere come persone ben dotate di vita spirituale e di etica pubblica vissuta secondo democrazia.

Franco Cambi

Mauro Ceruti, *La fine dell'onniscienza*, Roma, Studium, 2014

In questo suo nuovo, densissimo e finissimo saggio Ceruti riprende in una sintesi epistemologica definitiva e tutta attuale i suoi molti e sempre pregevoli studi che si sono sviluppati dalle ricerche su Piaget su su fino a *La danza che crea* (1989) e a *Il*

*vincolo e la possibilità* (2009) e viene a fissare un'immagine precisa della "conoscenza della conoscenza" che emerge (il verbo è a lui caro) da tutta la ricerca scientifica contemporanea. Questa ha, per un verso, fatto decadere il dogma dell'Onniscienza (ovvero del sapere scientifico come conquista oggettiva e invariante, in crescita continua, senza rotture, svolte, crisi etc.) e quello del Metodo (osservativo-matematico, legato alle leggi che governano i fenomeni e lì si fissano come regole; metodo univoco, che guarda da "nessun luogo", che è Unico e Definitivo); per un altro verso, guarda invece ai principi che oggi regolano il sapere/i saperi attuali: la complessità, la costruttività, la storicità, il pluralismo delle prospettive epistemiche che danno corpo a un'immagine della scienza post-meccanicista sotto ogni aspetto e in sé coscientemente problematica. E problematica nel proprio *identikit* logico e nella ricostruzione del proprio processo storico.

In capitoli colti, nutriti di rimandi bibliografici multiformi e sempre pregnanti, Ceruti dipana questa nuova immagine della scienza attuale e la indica come punto *a quo* di ogni ricerca in campo scientifico, come essenziale coscienza critica di ogni ricercatore contemporaneo.

Declinato quel mondo della "sicurezza scientifica" si è entrati in una visione del conoscere come multiverso, in cui si opera sempre da un "punto di vista" e in un processo integrato e aperto, cosicché "fare scienza" diviene un processo e critico e storico, sempre. E in ogni sapere. E qui la biologia post-Darwin, la psicologia genetica di Piaget, la epistemologia della complessità alla Morin hanno agito in profondità, mostrando un *iter* nuovo di conoscenza: ipotetico, costruttivo, aperto alle possibilità. Anti-dogmatico e "finito". Lì tre principi vanno in particolare valorizzati: l'osservatore, l'approccio ecologico, l'ottica narrativa, per dar conto della conoscenza attuale del mondo sempre più connessa alla stessa "condizione umana" incompiuta sempre e sempre *sub judice e in itinere*.

Quanto all'osservatore il mutamento avvenuto è radicale: è sempre più "trama di rapporti" e "sistema di sistemi", che gestisce la sua autonomia come ruolo attivo e sempre ria-aperto (come teorizzato da Piaget fino a Varela) in cui l'ottica esterna e interna si legano in modo dinamico. E gli osservatori oggi sono proliferati e sono tra loro irriducibili. Da qui un pluralismo cognitivo e una logica aperta di cui la complessità detiene appunto la chiave. E una chiave fin qui inedita, perché estranea a ogni privilegiamento di prospettive e di categorie di tradizione, bensì aperta a ripensarsi sempre come sistema aperto.

Già qui il modello del pensiero e del cosmo stesso viene a collocarsi in prospettiva ecologica. L'ecologia è il metamodello secondo cui pensare e narrare il Mondo. Ad essa si deve oggi guardare in modo efficace e efficace in un universo di saperi in continua metamorfosi e ibridazione e in un mondo interpretato (narrato) che deve chiudere con modelli di ieri (meccanicismo e fiscalismo) e legarsi alla comprensione del *bios* che leghi insieme Natura e Storia e legga tale nuova dinamica alla luce proprio del paradigma ecologico. Con esiti anti-riduzionistici e anti-essenzialistici, seguendo percorsi che mettono al centro il pluralismo, la reciprocità, i livelli di realtà, i nessi tra apertura e equilibrio. Una visione della complessità che, ancora, nell'ecologia trova il proprio nucleo di riferimento e logico e ontologico.

Qui prende corpo una visione del Mondo che si fa, da "tragica", "epica", che si sa terra di conflitti, ma che si lega all'*anthropos* in modo sempre più consapevole, rendendolo in essa attore responsabile e decisivo. E su questo piano di una Quarta Umanità in cammino le scienze stesse ci offrono le chiavi epistemiche, storiche e etiche e che sta al nuovo *anthropos*, come specie cosciente del ruolo che oggi viene a giocare

nel e sul pianeta. Per diventare progettualità culturale e politica e comunicativa.

Il lavoro di Ceruti, qui sintetizzato in modo sommario (forse troppo), ma spero non infedele al suo senso, ci si offre sì come una riflessione epistemologica (l'idea di scienza come idea complessa e dinamica e plurale) e una indagine viva sulla storia della scienza (che pone oggi al centro non più la fisica ma la biologia e l'evoluzionismo, decantato come modello cognitivo e come visione stessa dell'*anthropos*), ma soprattutto come un richiamo alla svolta culturale attuale e già in cammino, di cui dobbiamo essere portavoce e edificatori convinti e efficaci. Dilatandone anche i confini pedagogici, che restano qui fuori scena, ma resi implicitamente attivi nella stessa conclusione di questo saggio ricco e sottile, così ben saldato a quell'"umanesimo nuovo" teorizzato da Morin, di cui Ceruti si è fatto in più occasioni testimone. Anche in *Educazione e Globalizzazione*, del 2014, scritto con Bocchi (come il testo originario di questo suo modello epistemico: *La sfida della complessità*, del 1985). Anche nella *Premessa alle Indicazioni per il curricolo* emanate dal MPI nel 2007, per la "scuola dell'autonomia".

Franco Cambi

M. de Angelis, *Il melodramma e la città. Opera lirica a Firenze dall'Unità d'Italia alla Prima guerra mondiale*, Firenze, Le Lettere, 2010

Il ricco volume di de Angelis ad un tempo informa e fa riflettere. Informa sull'opera lirica tra Otto e Novecento nella storia culturale di una città esemplare, nel costume teatrale dell'epoca, nei problemi via via lì emergenti; e poi: su spettacoli e teatri e cantanti, rievocando con precisione un modo di intendere il e di andare al teatro d'opera, attraverso le cronache giornalistiche, numerose e efficaci. Nella Firenze dopo l'Unità e a partire da quel 1865 che la vide eletta a capitale d'Italia. Allora il quadro teatrale lirico della città si fa più ampio, con luoghi di tradizione e di eminenza (soprattutto la Pergola, il Pagliano e il Politeama) e con altri più popolari e di qualità inferiore (il Nazionale, il Borgognissanti, il Nuovo, le Logge, ma anche il Niccolini e l'Alfieri, più dediti alla prosa: il Niccolini fu un po' il regno di Adelaide Ristori). Ma l'attività melodrammatica è intensa e oscilla tra tradizione nazionale ottocentesca e innovazione, con aperture e riprese. La tradizione è quella di Rossini/Bellini/Donizetti/Verdi che dominano con le loro opere la vita teatrale. Sono presenti anche Mascagni e Puccini, Catalani, Ponchielli e Boito, Leoncavallo, ma anche Cimarosa, Mayerbeer e la tradizione francese (Delibes, Auber, Massenet, Thomas, etc., ma niente *Pelleas*), con ritorni a Gluck e a Pergolesi. Dalla Germania/Austria c'è poco oltre Wagner (Flotow, von Weber, Mozart – *Don Giovanni* è rappresentato nel 1866 al Pagliano). Niente dalla Russia. Per fermarsi alle grandi aree europee del melodramma tra Otto e Novecento.

C'è poi il resoconto del costume teatrale: il ruolo di cantanti, il loro stile di canto, i loro capricci, il loro successo: significativo quello di Adelina Patti, ma subito anche criticato (troppo belcantismo!). De Angelis ci indica anche la tendenza del gusto del tempo: verso un cantante/attore che faccia rivivere i fasti del melodramma del primo Ottocento.

Anche il teatro d'opera deve poi modernizzarsi e in molti sensi: economico soprattutto, uscendo dalla logica degli "impresari" e entrando in quella del sostegno finanziario pubblico e privato, ma connesso alla verifica stessa della qualità degli spettacoli. E saranno polemiche annose e confronti nazionali (con La Scala in par-

ticolare). Così viene rievocata e analizzata la metamorfosi che sta subendo l'opera, da cerimonia aristocratica a "spettacolo di massa", con tutti i problemi culturali e politici che ciò comporta.

Sul fronte della riflessione intorno all'opera il testo di de Angelis rileva l'evoluzione del gusto e della prassi teatrale, la crescita degli spazi teatrali e quindi della richiesta e pertanto la funzione "pedagogica" che tale teatro viene a svolgere, in una società ormai "di massa", legando l'immaginario collettivo a miti, figure, modelli psico-socio-culturali che fanno "specchio dell'anima" e a un consumo di musica legato a narrazioni, a eventi storici, a condizioni di vita esemplari che vengono a esaltare la parola e a renderla, nel suo farsi forma musicale, più efficace e simbolica. A fianco c'è poi, in relazione a una città così emblematica che può essere vista come testimone di un "costume" nazionale e non solo, la crisi di un sistema economico-sociale di tale forma teatrale, che lentamente evolve verso il modello dell'Ente lirico e del teatro-di-città, con masse stabili e con cartelloni più aperti e innovativi. Anche su questo piano Firenze fu esemplare nelle inquietudini prima, poi nelle soluzioni: con quelle patrocinate da Gui nel 1928.

Il testo di de Angelis informa e fa riflettere come già detto. Ricostruisce e problematizza. E lo fa, con precisione, intorno a uno dei Grandi Educatori Nazionali: quel teatro d'opera che già Gramsci indicava, acutamente, come "formatore degli italiani".

Franco Cambi

H.G. Gadamer, *Educare è educarsi* (a cura di M. Gennari e glosse di G. Sola), Genova, Il Melangolo, 2014

Gadamer è stato – e già da *Verità e metodo* (1960) – un vero maestro della filosofia ermeneutica che si nutre delle nozioni di *aletheia* e di interpretazione, da far vivere nel linguaggio, che è la specificità dell'uomo e del suo Mondo. Interpretazione da leggere nella tradizione e da rigorizzare attraverso il "circolo ermeneutico". Tale modello filosofico avrà (dopo Schleiermacher, dopo Dilthey, dopo Heidegger) con lui (Gadamer) uno sviluppo esemplare. E su molti fronti. Anche su quello pedagogico, che collega (come ben ci ricordano i due saggi-commenti qui riuniti di Gennari e della Sola) al Neumanesimo ottocentesco, così preciso e organico nella tradizione tedesca e espressione forse più ricca e matura di quella pedagogia della *Bildung* che si, in Germania e già a partire dal tardo Medioevo, è stato un complesso modello storico (e teorico) ma che rappresenta ancora l'asse portante della riflessione educativa. E proprio poiché salda ogni *Erziehung* al soggetto e al suo farsi persona, come gestore consapevole della propria *humanitas*, secondo una struttura propria ma anche un "senso" universale. Tutto ciò è ben leggibile già nell'*opus magnum* gadameriano del 1960. Poi ripreso in altri interventi, fino a questo del 1999, che già dal titolo richiama proprio il paradigma della *Bildung*. Con finezza Gennari ci ricorda il lungo cammino tedesco della "pedagogia della *Bildung*" e il suo sviluppo nella "bibliografia pedagogica" di Gadamer e il suo saldarla sì al processo del sé come spirito, alla prassi del "curare se stessi" interpretandosi e progettandosi, all'idea di forma propria e organica e sempre *in fieri*, ma in esso ponendo come "regolativi" la linguisticità dell'uomo, il *telos* della *phronesis*, la tensione estetica verso se stessi, la formazione del gusto come proprio sigillo che unisce "una gnoseologia oltre che un'etica, un'estetica oltre che un'ermeneutica" (p. 59). Non solo: la riflessione (anche

questa molto tarda di Gadamer) ci conduce a riappropriarci e etimologicamente filologicamente del significato primario/originario/aureo della pedagogia, come sapere dell'educar-si, del farsi "uomo umano" (Heidegger) di ciascuno. Sviluppandosi ciascuno e nell'universale umanità e nella propria e singola libertà: in uno e insieme. Così anche Gadamer si salda al suo Platone, alle stesse indagini di Jaeger: alla stessa *paideia* dei Greci. Riattivandola nel nostro presente, attraverso il riesame critico e "autentico" della *Bildung* e dell'*Erziehung*, riportate nella dialettica della formazione di ciascuno come "spirito".

Queste riflessioni di Gennari e della Sola allargano (e evidenziano) l'orizzonte del saggio gadameriano, molto discorsivo (anche, forse, un po' dispersivo), ma fermo nel fissare la complessità di tappe e forme dell'educare (p. 13), la "grande svolta" del linguaggio, poi della lettura/scrittura e l'entrata così nelle forme storiche della cultura, con attenzione alla lingua, alla letteratura e alla matematica, ponendo a regolatore di tutto il processo il comunicare come attività linguistica, che contrassegna la specie *Homo sapiens sapiens*. Tale modello formativo è ancora tutto attuale, poiché, nota Gadamer, "rimango dell'idea siano solo le forze umane, qualora ci si educi (*sich erziehen*) e ci si formi (*sich bildet*), a poterci far sopravvivere senza danni ai progressi della tecnologia e del sistema delle macchine" (p. 31). Un compito pedagogico *in primis*. Ma che deve sfidare non solo la Tecnica, possiamo aggiungere, bensì anche il Mercato. Che, oggi, esige "formazione", sì, duttile, *in progress*, polivalente e "cognitivizzata", anche personalizzata, ma per inserirle in un processo produttivo più attuale: postfordista sì, ma né democratico né emancipativo. Così il messaggio neumanistico della *Bildung* va ri-pensato e ri-lanciato con forza a tutela dell'uomo-come-fine. E della cultura e della società. E assunto come fine proprio nella sua libertà, coscienza critica, capacità comunicativa e comunitaria, idoneo a leggere, oggi, l'*humanitas* stessa nel suo pluralismo e nella tensione verso la "fusione di orizzonti". Tramite il discorso che appartiene all'uomo come "differenza specifica" e fondamento autentico del suo "essere".

Franco Cambi

H. Gardner, K. Davies, *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Milano, Feltrinelli, 2014

Trascorso più di un decennio dalla fortunata (anche se contestata) definizione di Marc Prensky di "*digital natives*", negli ultimi anni in ambito accademico e in ambito giornalistico si è diffusa l'abitudine ad abbinare un sostantivo "tecnologico" per descrivere le contemporanee trasformazioni delle giovani generazioni. Dunque, dalla "generazione blog", alla "generazione cloud", si è passati alla "generazione tablet": Howard Gardner e Katie Davis fotografano una delle caratteristiche più rilevanti dell'innovazione tecnologica – ovvero la rilevanza sempre maggiore del *software* rispetto all'*hardware* – definendo i ragazzi (adolescenti, soprattutto) di oggi come contrassegnati dalla capacità/desiderio/vocazione di utilizzare/selezionare/creare applicazioni utilizzabili su dispositivi mobili. Viene dunque sostenuto che l'emergere delle tecnologie digitali in generale, e delle app in particolare, abbia "creato una generazione unica: plasmata dalla tecnologia, con una coscienza fundamentalmente diversa dalle precedenti e, molto probabilmente, destinata a fare strada a una serie di generazioni ancora più brevi e a loro volta definite dalla tecnologia" (p. 45). Al di là di alcune perplessità che la definizione di una generazione in funzione di una

tecnologia che utilizza può comportare (e al di là del rischio di cadere in nuove forme di determinismo tecnologico), la scelta fatta dagli autori è rilevante, perché porta ad interrogarsi non tanto in termini generici sulla tecnologia, ma in particolare sull'uso che degli strumenti tecnologici viene fatto da parte dell'uomo. Dunque riflettendo sul rapporto che intercorre tra forma e contenuto (ma anche tra struttura e funzione) all'interno di ciascuno strumento tecnologico.

Il volume è il risultato di alcune ricerche empiriche e teoriche svolte all'interno del "Progetto Zero" che, coordinato proprio da Gardner all'Università di Harvard – attraverso una prospettiva interdisciplinare, sia legata alle scienze cognitive che psicologiche e pedagogiche –, a partire dal 2006 ha condotto un'indagine sul rapporto tra giovani e nuove tecnologie, studiandolo sia in direzione etica che in direzione cognitiva: si tratta di due dimensioni fondamentali per la definizione attuale di "competenza digitale" (che non a caso si declina proprio in dimensioni cognitive ed etiche oltre che tecnologiche). Gli autori specificano di non essere intenzionati a dare una connotazione negativa/apocalittica della generazione emergente, tuttavia non assumono neppure una posizione entusiastica/integrata: vengono infatti sottolineate alcune conseguenze potenzialmente negative sulla capacità di memorizzare da parte dei soggetti, sulla formazione di un "sé-confezionato", sull'isolamento, sulla diminuzione dell'empatia. Tuttavia ciascun tema viene trattato senza forme di "panico morale", ma attraverso una riflessione critica che collega efficacemente i tre filoni di studio (definiti come le tre "i") approfonditi all'interno del testo: l'identità personale, la gestione dell'intimità nelle relazioni con gli altri e il potenziamento dell'immaginazione (e della creatività) dei giovani.

Definita una "App" come un *software* progettato per funzionare su un dispositivo mobile che consente di portare a termine una o più operazioni, gli autori individuano come caratteristica fondamentale quella della velocità e della capacità di rispondere alle richieste dell'utente in modo tempestivo. Le app sarebbero dunque "scorciatoie", caratterizzate parallelamente da rischi ed opportunità, che – inseparabili tra loro – necessitano di essere bilanciati opportunamente. Prendendo consapevolezza dei rischi, ma anche puntando a sfruttare pienamente le potenzialità (e in particolare potenzialità legate alle possibilità di sviluppare la creatività e immaginazione dei giovani).

A questo proposito appare rilevante la distinzione fatta degli utenti tra app-attivi e app-dipendenti: i primi sono quelli che utilizzano tali *software* da protagonisti, selezionandole, filtrando i loro contenuti e rendendole funzionali ai propri obiettivi; i secondi sono quelli che si servono di essi passivamente, vedendo limitate le proprie azioni e le proprie scelte. Oltre al tipo di approccio rispetto all'applicazione da parte dell'utente viene poi introdotta una distinzione tra quelle che impongono un unico corso all'azione (creando appunto dipendenza) e quelle che promuovono una situazione esplorativa, aprendo diverse soluzioni possibili. Nella conclusione del volume gli autori si soffermano in particolar modo sulle app esplicitamente educative, che possono rappresentare strategie (appunto "scorciatoie") per perseguire obiettivi educativi tradizionali con mezzi digitali: tra le opportunità che le app offrono, Gardner e Davis si concentrano in particolare sulla possibilità di progettare e dare la forma desiderata al proprio prodotto digitale e sulla capacità di utilizzare diverse forme di comprensione, conoscenza, espressione e critica. In questa ottica, le app potrebbero rispecchiare potrebbero rappresentare strumenti utili per promuovere l'istruzione: come nota Alfred North Whitehead, citato in epigrafe alle conclusioni, per diventare un essere umano istruito è opportuno passare da una sequenza composta da fantasia (per porsi domande e attivare il proprio desiderio di ricerca), precisione (per

acquisire gli strumenti per comprendere in modo profondo il fenomeno preso in esame) e generalizzazione (per inserire le conoscenze e le competenze acquisite in un contesto più ampio). Tre “tappe” che possono caratterizzare un uso consapevole (e critico) delle app.

Tuttavia, rispetto ai temi trattati dagli autori, è opportuno notare che l’educazione, l’istruzione e la formazione non sono “scorciatoie”, ma siano anche riflessività, intertestualità, approfondimento, criticità, divagazione, ecc. E per questo occorre sfuggire alla tentazione di pensare ad un futuro caratterizzato da un ruolo meno rilevante della scuola. Anzi, essa – come sottolineava Postman – deve ancora oggi svolgere un ruolo “omeostatico” e “conservativo”, per far sì che non vadano smarriti quei saperi (si pensi ad esempio al pensiero astratto) che soltanto un’educazione di tipo tradizionale può trasmettere.

Inoltre, è opportuno non confondere le tesi di autori quali Mumford, Innis, McLuhan e Postman – per i quali le tecnologie a disposizione dell’uomo hanno controllato in modo sempre maggiore le opzioni disponibili e caratterizzano le nostre relazioni sociali – con posizioni contestabili che parlano di “mutazione antropologica” (non solo sociale, ma anche biologica) in funzione dell’utilizzo di nuovi strumenti digitali. La tesi che, con l’andare del tempo, le generazioni potrebbero essere definite non più su basi biologiche, sociologiche e culturali (come avveniva in passato) ma sulla base delle tecnologie dominanti, potrebbe essere rischiosa. E potrebbe cadere nella stessa ingenuità di tesi che – senza evidenze scientifiche – parlano di una trasformazione delle strutture cerebrali dell’uomo grazie all’utilizzo dei nuovi media. Tali posizioni potrebbero infatti confondere la confidenza che i giovani possiedono con la nuova tecnologia con una competenza: la competenza, infatti, non può essere innata, ma deve essere costruita attraverso un’alfabetizzazione, un’educazione e una formazione all’uso della tecnologia.

La definizione “generazione app” può invece diventare un utile forcipe se, come sottolineano gli stessi Garner e Davis, aiuterà a porsi domande e ad interrogarsi su cosa può significare vivere in un “mondo di app” per il futuro dell’uomo. Se i media sono, come sosteneva McLuhan, estensioni di noi stessi, allora è opportuno che le istituzioni (scuola e famiglia, in primis) riescano ad educare i giovani “abitanti” di questi ambienti ad usare consapevolmente e criticamente tali estensioni e a non farsi usare (o “sostituire”) da esse. Dunque farsi, come direbbero gli autori, *app-attivi* e non *app dipendenti*.

Cosimo Di Bari