



Mediazione, medietà, mediocrità

Nicola Paparella

Orcid: 0000-0003-3095-1184

© Nicola Paparella, 2011

Pubblicato come *Saggio introduttivo* in L. MARTINIELLO (a cura di), *La didattica mediale nel postmoderno*, Guida, Napoli 2011, pp. 5-15, ISBN: 9788866660323.

L'universo postmoderno è anche questo: il luogo del molteplice, del confronto critico, della distinzione e della integrazione, delle pluralità che non chiedono d'esser mediate, che non confondono l'innovazione con il cambiamento, che accettano la fatica del cammino, che sfuggono alle ambiguità.

La razionalità del mondo moderno riusciva a tranquillizzare separando e contrapponendo: di qua i bianchi e di là i neri; gli uni di fronte agli altri, e il conflitto era appena possibile evitarlo attraverso una logorante sequenza di negoziazioni, nelle quali l'intesa era legata alla possibilità di trovare un luogo di interesse condiviso, uno spiraglio di probabile condivisione, non proprio una pace, ma almeno un nemico comune.

Siamo usciti dalla cosiddetta guerra fredda con tutta una serie di compromessi, tanto da affidare al terrore (della distruzione universale) il compito di realizzare la pace. Siamo usciti dall'aspro confronto fra i due blocchi dell'Occidente e dell'Oriente con l'astuzia del mercato, tanto da delegare alle multinazionali della produzione e della finanza il compito di gestire la pulsione aggressiva, non più veicolabile sui campi di battaglia. Ed ora McDonald è, per un verso, capitano d'industria e, per altro verso, generale d'armata, un po' commissario di governo e per un po' ambasciatore di potenza straniera. E come McDonald, le multinazionali del petrolio e dell'energia, degli autoveicoli e dei prodotti alimentari, in un turbinio di movimenti che spingono al dominio del mercato, in un mondo diventato ormai villaggio globale.

È la grande conquista della stagione della razionalità moderna, dominata dal consumo e sottomessa alle ferree leggi del mercato, dove



i conflitti sono stemperati dalla voracità finanziaria, gli interessi hanno preso il colore delle cedolari azionarie, le individualità hanno ceduto il posto alla omologazione e la libertà s'è trasformata in liberismo.

D'altro canto l'albero si giudica dai suoi frutti e "la razionalità finisce per essere identificata con la capacità di ottenere *conseguenze* efficaci a partire da posizioni (e da interessi) assunte il più delle volte in maniera pregiudiziale, e quindi con la nostra abilità nel misurare e commisurare gli effetti alle cause o nel (ri)modellare le cause rispetto agli effetti"¹. Insomma ... "è la legge a fondare la libertà, è il diritto a creare la persona e non viceversa"². "Una sorta di potere, quello della legge, che non esprime né dà più voce all'esperienza umana, alle identità, al senso comune, ma ha la pretesa di forgiare l'umanità e di costruirla essa stessa"³.

In un contesto di questo genere è molto probabile che il compromesso si declini non già come mediazione, ma al più come medietà, come punto mediano, come area del grigiore, dell'indistinto, del sospetto irriducibile, della furbizia che diventa potere e del potere che torna ad essere prepotente, arrogante, sfacciato, volgare.

Non si tratta di note da porre a margine del quotidiano come si farebbe con le pagine della cronaca, che possono sorprendere e persino infastidire, senza però turbare e nemmeno a inquietare, che anzi, proprio per questo non generano cambiamento. Pur nella sorpresa che a volte producono, hanno un nonsoché di consolatorio: sono episodi che non coinvolgono la maggioranza, che resta come sempre ... silenziosa. No. Non si tratta di aspetti marginali, ma di qualcosa che tocca e coinvolge l'essenza stessa della modernità, in quella sua pretesa di globalizzare ed omologare, non ancora del tutto compresa nel suo potenziale di perversione e di lucida violenza perbenista.

È più o meno la stessa spinta che R. Barthes ritrovava all'origine del mito dei giorni nostri: una tendenza che "organizza un mondo senza contraddizioni perché senza profondità, un mondo dispiegato nell'evidenza"⁴, del tutto diverso dal mondo che emergeva dal mito classico che era anche pathos ed ethos, racconto che disciplina il

¹ C. ESPOSITO, *Una ragione inquieta. Interventi e riflessioni nelle pieghe del nostro tempo*, Pagina, Bari 2011, p. 170.

² *Ibidem*, p. 230.

³ *Ivi*.

⁴ R. BARTHES, *Miti d'oggi*, tr. it., Einaudi, Torino 1974, pp. 223-224.



comportamento, storia che interpreta gli avvenimenti e ne indirizza gli sviluppi⁵.

La cultura modernista procede per vie diverse: assume il particolare e condensa in esso la totalità se non proprio l'universalità. E' una sorta di invadente dominanza della percezione immediata rispetto al discorso, rispetto allo svolgimento del pensiero, al ragionamento, alla spiegazione. È il frutto di un pensiero, per così dire, "affascinato e prigioniero" del contenuto della intuizione. O, se si preferisce, è una intuizione che, una volta accerchiato e ingabbiato il pensiero, cerca le vie della massima condensazione piuttosto che quelle della estensione e della diffusione. Non è un punto che si eleva a raccogliere l'impronta della totalità, ma un punto che costringe e sacrifica in sé una totalità⁶.

Proprio per questo l'esperienza "pubblica" della persona diventa incapace di tradursi in privato godibile e la dimensione privata non riesce ad aprirsi alla comunicazione interpersonale; conseguentemente la comunicazione viene condensata nello scambio informativo, l'esperienza perde il suo radicamento nella permanenza, la tradizione diventa peso, l'eredità si fa condizionamento, la storia diventa archeologia, la tradizione si riduce a folclore, la natura diventa oggetto di rapina, l'arte si consuma nel momento, lo spirito perde l'anelito alla universalità, l'uguale emargina il diseguale, l'uniforme vince sul distinto, la mano sinistra ignora quel che fa la mano destra, il grigio risucchia il bianco e il nero e l'omologazione rende tutti egualmente anonimi.

Viviamo nel grigiore che attraversa ogni aspetto della vita e della società e si insinua nello spettacolo e nella vita pubblica, nelle aule del potere politico e nelle stanze dei capitani d'industria, nelle aule scolastiche e nei luoghi della socializzazione primaria. Ed anche nell'universo digitale, nei sistemi di comunicazione, nei prodotti multimediali, nelle procedure di formazione.

Per questo la prima scelta che di questo libro convince è già nel titolo, nell'aver voluto associare la multimedialità alla postmodernità, quasi a prendere subito le distanze da ciò che, non ostante tutto, appiattisce e omologa, stempera e scolora, seduce e strozza, come una droga che tolga il respiro.

⁵ Cfr. N. PAPARELLA, *Mito, metafora e processi educativi*, in *Cultura e Educazione*, I, 5-6, Aei, Roma 1989, pp. 34 e ss.

⁶ Cfr. N. PAPARELLA, *Mito e miti nella cultura contemporanea*, in *Pedagogia e vita*, 4, 1993, Brescia, La Scuola 1993, pp. 43-65.



È un problema da non trascurare nella cultura contemporanea, sotto il profilo teorico e nelle sue conseguenze pratiche, dal punto di vista dei comportamenti sociali e dal punto di vista delle responsabilità morali.

La medietà richiama sempre la mediocrità e molto spesso la volgarità, che le è compagna fedele.

Il formalismo della razionalità e la rigidità del mercato spingono ad eliminare la diversità, l'originalità, la distinzione, la pluralità e reagiscono al molteplice attraverso i meccanismi della mediazione conciliatrice, con la scelta della via di mezzo che non ha bisogno di argini e che però non oltrepassa lo stagno.

Certamente, sarebbero possibili altre forme di mediazione, sarebbe possibile cercare sintesi superiori, luoghi entro i quali la diversità non sia appiattita ed azzerata; ma l'operazione non è facile, e richiede lo sforzo di un progetto, la fatica della sua realizzazione, la disponibilità al confronto, la fiducia nella totalità delle risorse della persona.

Quando, ad esempio, il conflitto di genere viene evitato con tutta una serie di manovre che si traducono in una "saggia" gestione dei tempi, piuttosto che nella condivisione di compiti, e quando la parità fra i sessi perde il suo primo carattere, quello della convivialità, è davvero difficile riconoscere, in questo, gli aspetti di una mediazione che riesca ad emancipare e a far crescere. Analogamente, quando negli organismi di partecipazione ci si logora in una serie di "regole", nelle quali il sospetto uccide l'iniziativa e vincola l'autonomia, è pressoché impossibile pensare a progetti da produrre e ad intraprese da condividere. Quando il mondo della professione discetta senza ordinare, ossia senza gettare sull'esperienza quelle reti concettuali che servono ad orientare e a finalizzare, prima ancora che a disciplinare l'operare umano; quando la conoscenza resta "bagaglio" e peso senza diventare mai gusto interpretativo, strumento di comprensione e di padronanza cognitiva; quando in sintesi la conoscenza resta lontana dal *sapere*, allora si genera quel gap fra formazione e lavoro che è soltanto l'epifenomeno di un disagio che ha radici e motivazioni lontane.

E quando, ancora, negli strumenti della multimedialità la comunicazione è soltanto marginalmente bidirezionale, bisognerebbe parlare di imposizione o di condizionamento, non già di mediazione. Oltre tutto, lo stesso abbinamento della parola "comunicazione" con l'espressione "di massa" dovrebbe creare sconcerto e sospetto.

Le ampie possibilità offerte dalle tecnologie e la loro incidenza sui processi di comunicazione sia nella società che nei contesti di



apprendimento formale inducono a tutta una serie di interrogativi che non si possono né ignorare, né trascurare, e tanto meno lasciare a competenze diverse da quelle specificamente didattiche, perché è davvero indispensabile tentare di capire il senso dell'impatto multimediale con i processi educativi.

E' quello che si fa in queste pagine che non puntano a chiedersi, come si farebbe in chiave "modernista", "che cosa si possa fare", "come si possano condurre certe esperienze", "quali facilitazioni possano derivare dall'uso di determinate procedure didattiche", ma tentano di andare oltre per giungere alle questioni che attengono l'area dell'efficacia piuttosto che i contesti dell'efficienza.

E' sicuramente importante ricercare le regole d'uso, le tecniche operatorie, le procedure da seguire, ma così facendo si scivolerebbe verso i piani inclinati della razionalità, mentre invece questo volume sollecita a guardare innanzi, accettando la sfida del post-moderno.

Le domande riguardanti l'operare didattico non vanno eluse, anzi vanno sicuramente accolte e però trascese, senza pregiudizi e senza facili entusiasmi, utilizzando anche la molteplicità dei risultati già acquisiti, puntando l'attenzione alle domande antiche o, se si preferisce, alle domande preve, che non riguardano il che cosa e il come, né il dove e il quando, il chi e il perché; ma riguardano invece la persona, la sua identità, il suo rapportarsi al mondo, ovvero, per essere più precisi, l'universo personale.

Non è un vezzo, né un lusso porsi certi interrogativi; anzi, quando si fa riferimento a processi culturali, è bene ricordare che la persona non è mai una monade e neppure una monade con cento finestre: la sua presenza al mondo è molto più coinvolta e molto più coinvolgente, non soltanto per il suo carattere di totalità, ma anche per quel flusso di transazioni continue che la legano al mondo⁷.

Se allora la didattica torna a porsi le domande di sempre, e se, a proposito della multimedialità, ci si interroga, ad esempio, sull'apprendimento, non si può che discutere di *ambienti di apprendimento*, proprio per sottolineare questo essenziale e costitutivo coinvolgimento della persona. L'espressione "ambiente di apprendimento", infatti, è una espressione vincolativa, semanticamente

⁷ Si tratta di un tema che nei suoi aspetti procedurali viene ben messo in luce dal costruttivismo genetico della scuola piagetiana. Cfr. C. CELLERIER, S. PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, ed. it. a cura di N. PAPARELLA, Messapica, Lecce 1978.



complessa⁸, come si dimostra in questo stesso volume che ben pone in evidenza il fascio delle relazioni e i dinamismi che *non si generano nel*, ma che *costituiscono l'ambiente*.

Questo libro aiuta a capire il senso di questa operazione. Ne fornisce i parametri, ne illustra le prospettive.

Non si tratta di scavare e di precisare, ma di fondare un vero e proprio impianto teorico e quindi di stendere una mappa concettuale alla quale possono poi attingere e possono essere vincolate ulteriori ricerche ed ulteriori esplorazioni, a partire dallo studio del peso semantico del linguaggio, anche in riferimento al diverso confronto che il soggetto stabilisce con le tecnologie. Noi, ad esempio, diciamo *open source*, e pensiamo a software distribuiti gratuitamente; i nostri figli, oggi quarantenni, pensano a software senza chiavi di accesso; i sedicenni pensano a software aperti, senza porte e senza sbarramenti.

Ed allora possiamo ben dire che non sono le parole che ci interessano e nemmeno i fatti, che noi riusciamo a “dire” soltanto adoperando le nostre parole... Quel che ci interessa sono i modi di pensare e di percepire. E' con questi che dobbiamo fare i conti. Sono stereotipi che segnalano come la cultura e la vita lascino i loro sedimenti. Spetta al sociologo leggere ed interpretare queste realtà; al pedagogista resta il compito di disegnare i percorsi educativi, entro questi contesti, entro queste diversità, entro queste tipicità.

Non possiamo, evidentemente, pensare alla persona e alla cultura tecnologica come a due universi che si guardano e che magari, di tanto in tanto, si scambiano messaggi. Né possiamo nasconderci il lungo travaglio filosofico degli ultimi duecento anni, dimenticando E. Husserl e M. Heidegger, J. Dewey (l'ultimo Dewey, quello del transazionalismo) e J. Piaget (quello della epistemologia genetica), il costruttivismo e il culturalismo.

Questo significa e comporta, ad esempio, che in una società nella quale le conoscenze sono in continua evoluzione, mentre la tecnologia diventa obsoleta nel breve volgere del giorno e le esigenze di riqualificazione si moltiplicano a ritmi incalzanti, impegnando un po' tutti i settori, gli ambienti e i livelli, anche quelli che una volta si dicevano d'eccellenza, pensare ancora ai *saperi minimi*, o ad un fascio

⁸ Non potrebbe prodursi apprendimento senza una continua produzione di significati che germinano all'interno della interazione della persona con il proprio mondo, con la cultura, con la storia, con la società, con l'universo tecnologico, gli stili di vita, i costumi, le tradizioni... Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia 1988.



di *competenze di base*, sia pure trasversali, e non invece alle risorse interiori della persona, può diventare operazione perdente.

In un volume pubblicato per la prima volta nel 2001, E. Morin, pone l'esigenza di una "integrazione riflessiva dei diversi saperi concernenti l'essere umano". Si tratta, dice l'Autore nel Prologo, non di sommarli, ma di legarli, di articularli e di interpretarli". Perché soltanto così si riesce a rappresentare l'uomo nella sua complessità e si riesce nel difficile compito di una analisi totale, globale della sua identità, senza tralasciarne alcun risvolto fondamentale. "La mia impresa – dice E. Morin - non ha l'intenzione di limitare la conoscenza dell'umano alle sole scienze. Considera la letteratura, la poesia e l'arte non solo come mezzi di espressione estetica, ma anche come mezzi di conoscenza", e non dimentica la parte introspettiva: l'uomo deve essere "incoraggiato a cercare in se stesso verità di valore universalmente umano" per poter anche comprendere il destino comune che lega tutti gli uomini sulla terra⁹.

Per contro il vissuto di estraneità che si vive nella scuola da alcuni decenni e che aggrava la già difficile relazione intergenerazionale è molto spesso da ricondurre a modelli interpretativi non più al passo con la cultura del tempo, a schemi comportamentali del tutto dissituati, a formule didattiche fortemente sbilanciate a favore dell'apprendimento cumulativo e a orizzonti di senso che non hanno più ...senso.

Allo stesso modo, quando l'indagine sociologica ci parla, ad esempio, della frammentazione della società contemporanea, non segnala – al pedagogista – una condizione esterna, o soltanto esterna, perché a ciò che è esterno corrisponde sempre qualcosa che è interno, infatti come dice E. Palomba, la nostra identità è *impastata* con il materiale simbolico proveniente (anche) dai mezzi di comunicazione¹⁰. La frammentazione non dipende soltanto dal veloce sovrapporsi degli stimoli, non dipende soltanto dalle immagini che affollano i giorni e le ore, ma dipende anche (e forse di più) "dall'interno", e quindi dal modo in cui ciascuno rappresenta se stesso e la realtà in cui vive. Non si tratta allora di stabilire delle priorità (interno, esterno e quant'altro), ma di guardare ai flussi transattivi e di capire come si debba in essi intervenire.

⁹ E. MORIN, *Il metodo*, vol. 5: *L'identità umana*, tr. it., Cortina, Milano 2002.

¹⁰ E. PALOMBA, *La persona e i suoi artefatti. Realtà, virtualità e immagine di Sé*. Armando. Roma, 2006.



Le alternative sono sotto l'angolo: esaurire i discorsi possibili nell'inventario efficientista delle operazioni rese possibili dalla multimedialità, giocare la didattica sulla tastiera delle competenze di base e dei saperi minimi, la cui asticella ad ogni passaggio di stagione è collocata sempre più in basso, accettare il compromesso e le mediazioni che accorciano le distanze, accontentarsi dell'uomo medio ed investire ogni speranza nella mediocrità.

È esattamente ciò che questo libro intende escludere, perché invece L. Martiniello conferisce forza propositiva al progetto didattico e dischiude orizzonti di senso al discorso pedagogico, in una prospettiva che accetta la fatica e la scommessa, crede nella persona e sa guardare al futuro.