

ISSN 2283-642X_ DICEMBRE 2017 /10



IUSVE*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



IUSVE*Education* DICEMBRE 2017/10

#10

Atti del Convegno
annuale di studio 2017

**Giovani e identità:
Costruzione del sè
e nuove relazioni**

DIRETTORE RESPONSABILE:

Riccardo Michielan, SDB Padova

DIRETTORE SCIENTIFICO:

Roberto Albarea, IUSVE

REDAZIONE:

Giovanna Bandiera, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Fabio Benatti, Dipartimento Psicologia IUSVE

Cristian Vecchiet, Dipartimento Pedagogia IUSVE

Loredana Crestoni, ISRE Verona

Mariano Diotto, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Nicola Giacomini, Dipartimento Psicologia IUSVE

Michele Marchetto, Dipartimento Comunicazione e Dipartimento Psicologia IUSVE

Ivan Manara, Comunicazione Integrata IUSVE

Vincenzo Salerno, Dipartimento Pedagogia IUSVE

SEGRETERIA DI REDAZIONE:

Anna De Rosa, IUSVE

COMITATO SCIENTIFICO:

Anna Maria Ajello, Università di Roma "La Sapienza"

Olga Bombardelli, Università di Trento

Roberta Caldin, Università di Bologna

Walter Cusinato, Segreteria Generale ISRE

Lucio Cottini, Università di Udine

Cristiano Dalpozzo, IUSVE

Sabino De Juan Lopez, CES-Don Bosco Madrid

Paolo Gambini, UPS Roma

Carlo Nanni, UPS Roma

Annalisa Oppo, Sigmund Freud University, Milano

Michele Pellerey, UPS Roma

Francesco Pira, IUSVE e Università di Messina

Arduino Salatin, IUSVE

CONCEPT:

Giovanna Bandiera, Coordinatrice dipartimento Comunicazione IUSVE

Ivan Manara, Comunicazione Integrata IUSVE

PROGETTO GRAFICO:

Matteo Erbisti, Comunicazione Integrata IUSVE

- 06 EDITORIALE**
Roberto Albarea
- 10 PROGRAMMA DELLA GIORNATA**
- 12 PRESENTAZIONE**
Arduino Salatin
- 14 SGUARDI INCROCIATI SU IDENTITÀ E ALTERITÀ**
Davide Zoletto
- 26 GIOVANI E MEDIA DIGITALI.
GUARDARE I CAMBIAMENTI PER COMPRENDERE LA VITA QUOTIDIANA**
Marco Scarcelli
- 46 IDENTITÀ: LA SOFFERENZA DEL CONFLITTO TRA ESSERE E DOVERE**
Catia Lucia Martorello
- 64 L'UNIVERSITÀ: LUOGO DI IDENTITÀ E APPRENDIMENTO**
Beatrice Saltarelli
- 82 FILO ROSSO (O IRIDATO?) TRA I WORKSHOP**
Roberto Albarea
- 84 LA CONDIZIONE GIOVANILE NELL'ITALIA DEL 2017**
Davide Girardi, Marco Pischiutta, Beatrice Gatto

- 92 IDENTITÀ E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI:
RIFLESSIONI SUL RICONOSCIMENTO**
Enrico Miatto, Davide Gradara, Marta Nisato
- 104 GIOVANI, IDENTITÀ E NARRAZIONE**
Emanuele Balduzzi, Roberta Biasini
- 114 TATUO ERGO SUM:
ALLA RICERCA DELLA IDENTITÀ GIOVANILE**
Salvatore Capodicieci, Maria Stella Paladin, Maria Giovanna Schiavone
- 126 LO SVILUPPO DI IDENTITÀ TRA DIPENDENZA E AUTONOMIA**
Federico Battaglini, Milly Isidora Ravagnin, Lorenzo Niero, Leonardo Anzi
- 134 SPORT E DIFFERENZA DI GENERE**
Marcella Bounus, Sabina Gandini
- 144 IDENTITÀ E ORGANIZZAZIONI TRA CARENZE IDENTITARIE
E ORIZZONTI DI SENSO**
Diana De Stefano, Daniele Callini
- 158 L'ALTRO SONO IO.
PROSPETTIVE SULLA REALTÀ VIRTUALE TRA ESTETICA FOTOGRAFIA E CINEMA**
Cristiano Dalpozzo, Federica Negri, Arianna Novaga
- 170 IDENTITÀ CREATIVA:
LE IMMAGINI PARASSITA. USI E CONSUMI.**
Paolo Schianchi, Chiara Biaggio



EDITORIALE

Roberto Albarea

Sono molto contento, e con me il comitato di redazione e lo IUSVE stesso, di presentare gli Atti del Convegno annuale dell'Istituto, *Giovani e identità: costruzione del sé e nuove relazioni*, che si è tenuto il primo aprile 2017.

Il convegno ha visto la partecipazione di trecento persone durante i lavori della mattinata e la presenza di circa un centinaio di studenti nei gruppi di studio del pomeriggio. Nonostante l'affluenza degli studenti ai suddetti seminari non sia stata così massiccia, tuttavia i risultati emersi e soprattutto l'atmosfera che si è creata durante la presentazione e la discussione dei vari temi proposti nei gruppi è stata importante: una sorta di autoformazione pervasiva. L'interazione tra docenti e studenti è stata assolutamente positiva, sulla scia del messaggio salesiano: infatti c'è stato l'apporto degli studenti verbalisti e alcuni di essi hanno collaborato con i docenti coordinatori dei gruppi nella stesura delle relazioni.

Alcuni giornali del territorio hanno dato dovuta risonanza al tema affrontato dall'incontro di studio.

Ma ora, alcuni accenni sulle relazioni del mattino.

Di notevole levatura scientifica la relazione d'apertura di Davide Zoletto (*Sguardi incrociati su identità e alterità*) il quale, prendendo

stimolo dalla ricerca pedagogica contemporanea, ha delineato il suo focus d'attenzione sul paradigma della pluralità e della complessità, paradigma che non si lascia leggere ed interpretare secondo una unica chiave di lettura: si evince come la formazione dell'identità giovanile (ma non solo quella) sia il frutto di una delicata elaborazione di interazione fra diverse componenti. Facilitare questo 'gioco' che si svolge su diversi piani ed implica diverse prassi è compito dell'educazione. La riflessione di Zoletto è stata così interessante perché ha saputo conciliare due polarità antinomiche: il rigore dell'analisi con gli esempi di pratiche sul campo.

Anche i contributi dei tre Dipartimenti che costituiscono lo IUSVE si sono distinti per l'incidenza delle tematiche trattate. Marco Scarcelli (*Identità e media digitali*) focalizza la propria attenzione sui mutamenti intervenuti nell'identità giovanile seguito delle influenze esercitate dai media digitali sottolineando come Internet fornisca agli adolescenti le risorse (positive o negative che siano) per esplorare l'identità, le emozioni e la sessualità e per instaurare relazioni con gli altri; l'appartenenza a queste reti costituisce una fonte di rassicurazione (non scevra di preoccupazioni di ordine educativo) così che si formano culture giovanili che rivedono le forme di socialità, di

consumo e di creatività in nuovi spazi ibridi di espressione, i quali abbandonano gli schemi tradizionali (STC); Catia Martorello (*Identità: la sofferenza del conflitto tra essere e dover essere*) indaga la dimensione della fatica e della sofferenza nella formazione dell'identità, vista a tutt'oggi più come fluidità che non come stabilità, nello sforzo di dare un senso continuo al proprio essere, sforzo e senso che implicano anche un certo grado di riconoscibilità e specificità (verso gli altri e verso se stessi) (PSE); Beatrice Saltarelli (*L'università: luogo di identità e apprendimento*) affronta la tematica dell'identità vista come un processo dialogico, in continua autodefinizione, all'interno dei vari contesti di vita ed entro un sistema di valori condiviso («in modo da fare le cose giuste»): quale ruolo può avere l'università nel promuovere questo tipo di identità dinamica? (PED).

Le relazioni sono state positivamente in bilico, attente alle sfumature ma altresì sostenute da una competenza radicata che è capace di considerare e gestire la variabilità degli eventi: 'come stare sulla soglia'.

In effetti, il tema proposto era un tema complesso; numerose variabili vi intervengono e sono fra loro interrelate: ecco allora perché lo sguardo e le riflessioni dei tre Dipartimenti,

attraverso una esplorazione con l'ottica che è loro propria.

I gruppi di studio, poi, assumono a loro volta differenti prospettive di analisi e diventano alcune delle variabili interpretative, giocate sul campo, che si intrecciano in questo tema. Non a caso, in ogni gruppo è presente un discussant che proviene da uno dei tre Dipartimenti dell'Istituto che è diverso da quello del conduttore del gruppo.

Ovviamente, ogni workshop rimanda agli altri. Ma si possono ritrovare tre filoni trasversali che si sovrappongono e si richiamano in tutti: questi sono i contesti, le comunicazioni e le azioni.

I filoni sono al plurale: perché? Perché occorre andare ad analizzare le componenti dei contesti in cui avvengono le comunicazioni; le comunicazioni possono essere di vario tipo, a seconda dei contesti e delle relazioni, infine le azioni sono direttamente proporzionali alla sostenibilità dei contesti e alla adeguatezza delle comunicazioni e delle relazioni.

Mi auguro che si possa reperire in questo numero una lettura affascinante e stimolante: quello che ci vuole per affinare le nostre identità, dinamiche e in continua evoluzione.

PROGRAMMA DELLA GIORNATA

9:30

Saluto introduttivo

d. Roberto Dal Molin - Presidente IUSVE

Presentazione del Convegno

Arduino Salatin - Preside IUSVE

9:45

Sguardi incrociati su identità e alterità

Davide Zoletto - Docente presso l'Università di Udine

10:30

Prospettive interdisciplinari su giovani e identità

- **Identità e media digitali**

Marco Scarcelli - Docente IUSVE nel dipartimento STC

- **Identità: la sofferenza del conflitto tra essere e dover essere**

Catia Martorello - Docente IUSVE nel dipartimento PSE

- **L'università: luogo di identità e apprendimento**

Beatrice Saltarelli - Docente IUSVE nel dipartimento PED

12:50

Presentazione dei lavori dei gruppi tematici del pomeriggio; esplicitazione di un filo rosso dei gruppi

Roberto Albarea

14:15

Apporofondimento nei gruppi tematici

- **I giovani adulti nell'Italia del 2017: nonostante tutto, oltre gli ostacoli?**

Davide Girardi - Discussant: Beatrice Signorotto

- **Identità e bisogni educativi speciali**

Enrico Miatto - Discussant: Giulio Fanton

- **Giovani, identità e narrazione**

Emanuele Balduzzi - Discussant: Mariagrazia Villa

- **Tatuo ergo sum: alla ricerca dell'identità giovanile**

Salvatore Capodieci - discussant: Cristiano Dalpozzo

- **Lo sviluppo di identità tra dipendenza e autonomia**

Federico Battaglini - discussant: Roberto Albarea

- **Sport e differenze di genere**

Marcella Bounous - discussant: Michela Drusian

- **Identità e organizzazioni. Tra carenze identitarie e orizzonti di senso**

Daniele Callini - discussant: Paolo Tomasin

- **"L'altro sono io". Prospettive sulla realtà virtuale tra estetica, fotografia e cinema**

Federica Negri, Arianna Novaga - discussant: Giovanni Fasoli

- **L'identità creativa. L'immagine parassita, usi e consumi**

Paolo Schianchi - discussant: Christian Crocetta

PRESENTAZIONE

Arduino Salatin

Questo numero della rivista riporta i principali contributi raccolti in occasione del Convegno annuale di studio 2017 promosso dallo IUSVE sul tema *Giovani e identità: costruzione del sé e nuove relazioni*.

Si tratta di un argomento particolarmente sentito dalla nostra Università e oggetto di diverse ricerche e approfondimenti anche in passato.

Perché dunque questa ripresa?

La motivazione va ritrovata soprattutto nel fatto che il tema dei giovani è stato scelto da papa Francesco come focus del prossimo Sinodo del 2018. Abbiamo ritenuto infatti come IUSVE - d'intesa con gli altri Centri aggregati all'Università Pontificia Salesiana – di portare anche il nostro contributo di riflessione nella forma più partecipata possibile dell'intera comunità accademica, in primis i nostri studenti.

In termini più specifici, l'idea del convegno è nata dalla riflessione sull'aggravarsi del problema del rapporto intergenerazionale (collegato a forme di crescente conflitto e/o di esclusione sociale) e sulla perdita di un senso collettivo condiviso e del legame sociale che stanno accompagnando in forme per lo più caotiche (e talora disorientanti) i tentativi di fuoriuscita dall'attuale 'crisi'. In questo scenario stanno emergendo una serie di nodi rilevanti, tra cui:

- quello più fondativo generale legato alla prospettiva antropologica ed etica dell'identità della persona nella società contemporanea,
- quelli più specifici emergenti dal "caleidoscopio" giovanile, rispetto a cui si impone sempre più il tema della costruzione del sé e della formazione di nuove relazioni e responsabilità.

Si tratta di sfide, culturali ed educative, che l'Università in quanto tale non può non assumere e che richiedono una adeguata riflessione e confronto tra i vari attori in gioco, a partire dai giovani stessi.

Gli obiettivi perseguiti con questa iniziativa sono stati pertanto quelli di: fornire *un'analisi «plurale»* ed interdisciplinare della realtà giovanile, in grado di restituirne la complessità e la positività, oltre certi riduzionismi mediatici, ma talora anche scientifici, approfondire il tema dell'identità dei giovani e degli adolescenti nelle

sue varie dimensioni, oltre interpretazioni superficiali, per cercare di individuarne i punti fondativi e le evoluzioni in corso, proporre una lettura valorizzante la persona dei giovani, dando voce direttamente ai giovani stessi, a partire dagli studenti dello IUSVE.

Proprio per questo, l'articolazione concreta del Convegno ha cercato di tradurre l'incrocio dei diversi sguardi rendendo gli studenti il più possibile protagonisti, soprattutto attraverso i vari workshop, organizzati nel pomeriggio, che hanno visto una lusinghiera e attiva partecipazione.

Ringraziando tutti coloro che hanno contribuito alla buona riuscita del Convegno, un plauso particolare va al direttore della rivista, prof. Roberto Albarea, e alla redazione che, attraverso un notevole impegno, sono riusciti ad assicurare la migliore valorizzazione possibile dei vari contributi emersi, qui opportunamente raccolti.

Vorrei chiudere con la citazione di papa Francesco con cui ho aperto il convegno:

«**Non lasciate che altri siano protagonisti del cambiamento!**

Voi siete quelli che hanno il futuro! [...] attraverso di voi entra il futuro nel mondo... continuate a superare l'apatia, offrendo una risposta cristiana alle inquietudini sociali e politiche [...] vi chiedo di essere costruttori del mondo, di mettervi al lavoro per un mondo migliore [...] per favore, non guardate dal balcone la vita!»

(dal discorso di papa Francesco alla Giornata mondiale della gioventù a Rio de Janeiro il 27 luglio 2013).

SGUARDI INCROCIATI SU IDENTITÀ E ALTERITÀ

Davide Zoletto

Università di Udine

Il contributo mira a presentare alcuni elementi emergenti della ricerca pedagogica in relazione ai percorsi di formazione dell'identità entro ambienti di apprendimento eterogenei. L'articolo suggerisce come la crescente complessità ed eterogeneità emergente entro i contesti educativi odierni, richieda di essere analizzata ricorrendo a una pluralità di prospettive. I soggetti in educazione partecipano infatti oggi a diverse culture e comunità. Allo scopo di descrivere, analizzare e agire in chiave pedagogica rispetto a tale pluralità, educatori, insegnanti e ricercatori dovrebbero focalizzarsi su (e partire da) le pratiche quotidiane degli apprendenti al fine di promuovere le interazioni fra persone e gruppi all'interno dei contesti educativi eterogenei.

Parole chiave: complessità, eterogeneità, pratiche educative, comunità, interazione

The paper aims to present some emerging issues in current educational research about identity formation within heterogenous learning environments. The paper suggests that the growing complexity and diversity emerging today within educational contexts needs to be analysed using a plurality of perspectives. In fact, learners participate today in many different cultures and communities. In order to research, to analyse and to educationally act upon such a plurality, educators, teachers and researches need to focus on (and to start from) learners' everyday practices in order to promote interactions between different individuals and groups within heterogenous educational environments.

Key words: *complexity, heterogeneity, educational practices, communities, interaction.*



Per introdurre il tema assegnato a questa relazione – ovvero quello di alcuni *sguardi incrociati su identità e alterità* – è forse possibile muovere da una suggestiva pagina di Gregory Bateson¹, nella quale lo studioso sceglie una metafora tanto quotidiana quanto efficace – la mano – per suggerire l'importanza di porre l'attenzione sulle relazioni piuttosto che sui termini delle relazioni stesse. Suggerisce Bateson di osservare la mano e di cercare di considerarla non come caratterizzata semplicemente da cinque dita, ma come costituita dal «groviglio di relazioni» fra coppie di dita. Osserva infatti Bateson che «non si devono contare le cose che stanno in relazione, bensì le relazioni; non i termini della relazione, ma le relazioni»². È un invito, quello di Bateson, che costituisce di fatto anche una sorta di esercizio a prestare attenzione alla pluralità dei rapporti che legano fra loro gli elementi di un sistema complesso, nonché alle proprietà che possono *emergere* da tale complessità: in questo caso Bateson invita a osservare la nostra mano, ma si potrebbe, *mutatis mutandis*, pensare ad un modo diverso di osservare la pluralità di relazioni che caratterizzano i contesti educativi odierni, formali e non, nonché le caratteristiche che vi emergono in virtù proprio di tale complessità.

In questo senso, la metafora batesoniana può essere preziosa per provare a cogliere alcuni aspetti che caratterizzano la ricerca pedagogica contemporanea in relazione ai percorsi di formazione dell'identità in contesti educativi come quelli odierni segnati da una crescente eterogeneità che non si lascia più facilmente leggere e comprendere attraverso un'unica chiave di lettura. Entro tali contesti, infatti, i percorsi dei soggetti in formazione appaiono caratterizzati da una pluralità di riferimenti e di forme di partecipazione. E questa pluralità interroga educatori, insegnanti e ricercatori, ai quali è richiesto di dotarsi di strumenti di lettura dei contesti e dei percorsi educativi in grado di interpretare e orientare questa eterogeneità in modo consapevolmente pedagogico³.

Se infatti, come ha evidenziato Susanna Mantovani, i contesti educativi sono «contesti complessi entro i quali si producono sviluppo e apprendimento in modo più o meno codificato sul piano culturale e istituzionale»⁴, appare oggi particolarmente importante prendere

A prestare attenzione alla pluralità dei rapporti che legano fra loro gli elementi di un sistema complesso

1. Bateson, G. (1979), Last Lecture, in Id. *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, HarperCollins 1991. Trad. it. Ultima conferenza, in *Una sacra unità*, Milano, Adelphi 1997, p.459.

2. *Ibidem*

3. Chiosso, G., [2009], a cura di, *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Milano, Mondadori, p.10

4. Mantovani, S. (2003), Pedagogia e infanzia, in L. Bellatalla - G. Genovesi - E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano, Franco Angeli, p. 110.

Diventa quindi importante evitare di rinchiudere tale complessità ed eterogeneità entro letture monodimensionali

consapevolezza che entro tale complessità le esperienze biografiche e formative dei soggetti in formazione difficilmente possono essere ricondotte a forme di appartenenza esclusive. D'altra parte gli studi che indagano la natura culturale dello sviluppo umano⁵ hanno da tempo mostrato come le persone partecipino attivamente e simultaneamente a diverse comunità, e come sia le persone stesse che le comunità non cessino a loro volta di essere in continua evoluzione. Per chi opera in ambito educativo diventa quindi importante evitare di rinchiudere tale complessità ed eterogeneità entro letture monodimensionali; piuttosto, appare essenziale cercare di cogliere questa stessa complessità nella concretezza delle pratiche quotidiane e – come suggeriscono le ricerche sviluppate nella prospettiva dell'intersezionalità⁶ – comprenderla nell'intreccio fra diversi fattori: l'età, il genere, il gruppo sociale, le differenze culturali e linguistiche, ecc.

In questa diversità di fattori, fra l'altro, appare oggi possibile per chi lavora come educatore, insegnante o ricercatore, cogliere anche una pluralità di *literacies*⁷, nonché una pluralità di repertori culturali e linguistici⁸ (Beacco *et al.* 2010) che sarebbe importante valorizzare nell'ambito di progetti e percorsi in ambito educativo sia formale che non formale. Non a caso – a partire da uno sguardo a un tempo antropologico e in un certo senso anche pedagogico sulla possibilità di muovere da tale eterogeneità per costruire relazioni significative e inclusive tra contesti formali, non formali e informali – si è sviluppata una prospettiva di ricerca significativa come quella dei cosiddetti *funds of knowledge*⁹.

Nello stesso tempo, proprio in considerazione della rilevanza che tali intersezioni rivestono nella dinamica identità/alterità e nella formazione dei percorsi identitari delle persone e dei gruppi, appare altresì sempre necessario prestare una specifica attenzione anche alle relazioni di potere¹⁰ entro cui tali percorsi prendono forma. E, più in particolare, appare importante mantenere sempre un focus di attenzione specifico su come i contesti stessi – anche quelli

5. Rogoff, B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford, Oxford University Press. Trad. it. *La natura culturale dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina 2004.

6. McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign* 30(3), 1771-1800.

7. Kalantzis, M. - Cope, B. (2012), *Literacies*, Cambridge, Cambridge University Press; Rivoltella, P.C. (2015), *Didattica inclusiva con gli EAS*, Brescia, La Scuola.

8. Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Strasbourg, Council of Europe.

9. Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., Gonzalez, N. (1992), Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms, *Theory into Practice*, 31(2), pp. 132-141.

10. Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*. 59(1), 10-21.

educativi – possono essere spesso, come afferma la geografa Gill Valentine¹¹, «power-laden», ovvero carichi di potere: i contesti spaziali e i momenti biografici entro cui prendono forma i percorsi identitari concorrono infatti, almeno in parte, alle modalità possibili di auto- ed eterorappresentazione a cui sono esposti i soggetti in formazione, e – con esse – anche a specifiche possibili forme di identificazione e stigmatizzazione¹².

È anche in questo senso, probabilmente, che Ruud van der Veen e Danny Wildemeersch parlano di contesti educativi che oggi, in particolare entro scenari urbani sempre più socialmente e culturalmente variegati, sembrano essere in tensione fra «coesione sociale» e «laboratorio sociale»¹³. Per tali contesti una delle sfide pedagogiche appare infatti oggi quella di sottrarsi al rischio di essere solo luoghi entro cui trovano semplicemente conferma forme già strutturate di coesione, che talora possono portare con sé anche rischi di esclusione. Nello stesso tempo una seconda sfida appare quella di divenire anche una sorta di incubatore di co-appartenenze innovative a partire dalle quali possano emergere forme di comunità aperte e plurali che si costituiscano intorno alla partecipazione a pratiche condivise dalle diverse (per età, genere, cultura, lingua ecc.) componenti della popolazione di un territorio.

Si tratta peraltro di una prospettiva di ricerca e di intervento che trova riscontro anche in alcuni aspetti del quadro di riferimento scolastico del nostro Paese; basti pensare, ad esempio, a un documento ancora oggi importante come la *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, elaborato nel 2007 dall'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale dell'allora Ministero della Pubblica Istruzione. Nella quinta delle dieci linee di azione che tale documento additava già allora a una scuola che volesse divenire a tutti gli effetti scuola plurale e accogliente per tutti e tutte gli allievi e le allieve, ovvero nella linea di azione dedicata alle *Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico*, si suggeriva infatti come sia i contesti educativi formali che quelli non formali potessero essere considerati come «contesti comuni» in cui era «possibile il dialogo»,

Un focus di attenzione specifico su come i contesti stessi – anche quelli educativi – possono essere spesso, «power-laden», ovvero carichi di potere

11. *Ivi*, p. 18

12. Cfr. anche Goffman, E. (1963), *Stigma: notes on the management of spoiled identity*, Englewood Cliffs. Prentice-Hall. Trad. it. *Stigma. L'identità negata*, Verona, Ombre Corte 2003.

13. van der Veen, R., Wildemeersch, D. (2012), *Diverse cities: learning to live together*, *International Journal of Lifelong Education*, 31, 1, pp. 9-11.

nonché come «spazi di costruzione identitaria di tutti gli alunni»¹⁴. Di qui l'importanza di pensare e costruire progetti educativi in una prospettiva di continuità orizzontale scuola-extrascuola capaci di concorrere alla promozione di quotidiane occasioni di interazione fra diverse componenti della popolazione scolastica ed extrascolastica. In questo senso i contesti educativi, scolastici e non, potrebbero essere davvero considerati come uno di quei «microspazi pubblici»¹⁵ entro cui sperimentare (e sperimentarsi in) una molteplicità di forme quotidiane di partecipazione, riconoscimento, negoziazione.

Un esempio, questi microspazi pubblici possono di volta in volta divenire luoghi di 'coesione sociale' o inediti 'laboratori sociali', può essere costituito dagli spazi non formali e informali del gioco e dello sport

Un esempio, fra i molti possibili, di questi microspazi pubblici che possono di volta in volta divenire (ed essere pedagogicamente orientati verso) luoghi di 'coesione sociale' o inediti 'laboratori sociali', può essere costituito dagli spazi non formali e informali del gioco e dello sport. Se infatti, da un lato, le comunità del gioco¹⁶ rendono forma nella partecipazione quotidiana di una pluralità di persone a pratiche ludiche comuni¹⁷, nello stesso tempo tali pratiche ludiche non vengono certo condivise entro spazi privi di storia, ma viceversa in spazi che sono sempre connotati sia storicamente sia da specifiche e sempre situate relazioni di forza (cfr. ad esempio i diversi campi da gioco che si è provato a descrivere in Zoletto¹⁸). Non a caso, anche dentro e intorno ai luoghi del gioco, possono svilupparsi una pluralità di percorsi sia di identificazione che di stigmatizzazione, nonché forme di comunità che possono evolvere tanto verso forme di partecipazione ed emancipazione quanto, a volte, verso forme di contrapposizione o autoesclusione. Riemerge in questo senso, anche in contesti educativi solo apparentemente secondari o 'minori' come quelli del gioco, quella stessa eterogeneità e complessità di intersezioni e dinamiche identità/alterità che si è già rilevata più in generale nei contesti educativi contemporanei.

È dunque anche alla luce di una complessità mai riducibile a letture

14. Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale, p. 15

15. Amin, A. (2002), *Ethnicity and the multicultural city: living with diversity*, *Environment and Planning*, 34, pp. 959-980.

16. Zoletto, D. (2017), *Promuovere percorsi educativi interculturali a partire dalle comunità di gioco*, in I. Loiodice S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione dei percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit - Progetti editoriali srl, Bari 2017, pp. 317-324

17. Cfr. Corsaro, W.A. (1997), *The Sociology of Childhood*, Pine Forge, Thousand Oaks. Trad. it. *Le culture dei bambini*, Bologna, il Mulino 2003; Evaldsson, A.C. (2009). *Play and Games*. In J. Qvortrup - W.A. Corsaro - M.-S. Honig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 316-331

18. Zoletto, D. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Milano, Raffaello Cortina.

semplificistiche, né mai affrontabile con presunte ‘bacchette magiche’ riconducibili a questo o quel modello¹⁹ che si può forse parlare, mutuando un’efficace espressione di Jean-Paul Payet²⁰, di contesti educativi «incerti» che costituiscono oggi una sorta di banco di prova per forme di professionalità capaci di stare appunto nella complessità. Rispetto a tali contesti complessi, infatti, sembrano essere oggi più che mai significative le considerazioni di Anna Maria Piussi quando scrive che «il presente in cui ci troviamo a vivere non è una maglia compatta alla quale aderire o alla quale, al contrario contrapporsi»²¹. Per educatori, insegnanti, ricercatori si tratta in questo senso «di partire da sé come essere-parte della complessità in cui ci si trova a operare e non viverci come elemento a essa esterno o opposto oppositivo»²². Sulla base delle riflessioni svolte sin qui, e raccogliendo gli spunti di Piussi, sembra di poter ritrovare in questo senso, anche nel rapporto fra educatori, insegnanti, ricercatori e contesti complessi ed eterogenei, la stessa necessaria relazionalità a cui richiama la batesoniana metafora della mano come groviglio di relazioni. Non si tratterebbe dunque per l’educatore o l’educatrice di vedersi come qualcosa di distinto dal contesto in cui lavora, ma di partire invece dalla relazione fra lui/lei e il contesto stesso. In questo senso, come scrive ancora Piussi, si tratta di «cambiare non tanto la realtà, quanto la relazione con essa»²³, anche attraverso «una modificazione che amplia lo sguardo e consente di leggere [i luoghi dell’educare] in modo più articolato e profondo, di vederne le risorse nascoste»²⁴. Un esempio di tale cambiamento di sguardo può essere, forse, quell’attenzione – a cui si faceva sopra riferimento – nei confronti dei repertori di conoscenze e competenze di tutti gli apprendenti (i già citati *funds of knowledge*) a partire dai quali costruire progetti e percorsi educativi veramente inclusivi. E un tale atteggiamento riflessivo nei confronti della propria relazione con i contesti educativi entro cui si opera, sembrerebbe poter costituire anche un approccio coerente con quell’attenzione alle pratiche quotidiane verso cui oggi si muovono alcune delle prospettive più interessanti della ricerca-formazione con gli insegnanti (cfr. ad esempio Altet, 2012, ma si

Il presente in cui ci troviamo a vivere non è una maglia compatta alla quale aderire o alla quale, al contrario contrapporsi

19. Sleeter C.E. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5 (1), p. 117.

20. Payet, J.-P. (2011), Agir dans un monde scolaire incertain, *Formation et profession*, vol. 18, no. 2, pp. 36-38

21. Piussi, A.M. (2011). Il senso libero della libertà. La posta in gioco di una civiltà desiderabile, *Encyclopaideia*, XV (29), p. 28. DOI: 10.4442/ency_29_11_01

22. *Ivi*, p. 33.

23. *Ivi*, p. 32.

24. *Ivi*, p. 33.

Nel senso che è anche a partire da un continuo lavoro di (ri)cucitura di relazioni fra i diversi soggetti, potrebbero essere questi forse gli 'sguardi incrociati fra identità e alterità? che i luoghi dell'educare possono continuare a essere 'laboratori sociali'

potrebbe forse pensare a possibili ampliamenti di tale prospettiva anche ad altre tipologie di educatori).

Più in generale, forse, nella prospettiva relazionale che si è provato qui a richiamare partendo anche dalle suggestioni batesoniane, si potrebbe in fondo sottolineare ancora oggi, anche per quanti a vario titolo operano in chiave pedagogica entro contesti educativi eterogenei e complessi, quanto metteva in evidenza già alcuni anni fa Andrea Canevaro a proposito di quella che oggi si chiamerebbe forse la qualità dell'inclusione, a scuola e fuori. Ovvero, che quel cambiamento di sguardo a cui faceva riferimento anche Piusi, diventa un ingrediente fondamentale di un lavoro educativo che sia visto anche come «produzione sociale di avvicinamento»²⁵. Nel senso che è anche a partire da un continuo lavoro di (ri)cucitura di relazioni fra i diversi soggetti che vivono in un contesto educativo, e fra i soggetti e il contesto stesso (potrebbero essere questi forse gli 'sguardi incrociati fra identità e alterità?') che i luoghi dell'educare possono continuare a essere 'laboratori sociali' e non solo luoghi in cui trovano conferma e consolidamento più o meno antiche e mutuamente esclusive forme di appartenenza.

Infine, sempre in questo senso – e tanto più in un contesto entro cui si formano prima di tutto persone, ma poi anche operatori che sono e saranno chiamati a svolgere un lavoro educativo in contesti impegnativi come quelli contemporanei – questo diverso sguardo pare poter richiamare anche quanto suggeriva Franca Olivetti Manoukian in un'intervista di qualche anno fa ad *Animazione Sociale*, quando immaginava un operatore che fosse «prima di tutto un professionista capace di riconoscere dei processi all'interno delle situazioni – familiari, territoriali, scolastiche, interorganizzative – e intorno a questi processi [cercasse] di coagulare delle risorse latenti, delle comprensioni, delle attenzioni da parte di più gruppi e più persone»²⁶. «Le differenze sono rapporti», scriveva Bateson²⁷ poche righe prima del passo da cui abbiamo preso le mosse: in contesti educativi «incerti» come quelli contemporanei, un po' come nella mano della metafora batesoniana, le differenze, tanto più in quanto tra di esse prendono forma i percorsi di formazione e di identità delle persone, non

25. Canevaro, A. (2004), La qualità dell'integrazione è la qualità della scuola (e viceversa), *L'integrazione scolastica e sociale*, 2/2, aprile, pp. 160-171.

26. Manoukian, F.O. (2004), Dare visibilità al lavoro sociale, *Animazione sociale*, marzo 2004, p. 11.

27. Bateson, G. (1979), Last Lecture, in Id. *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, HarperCollins 1991. Trad. it. Ultima conferenza, in *Una sacra unità*, Milano, Adelphi 1997, p.457.

dovrebbero essere viste come elementi distinti, autonomi, ma appunto come relazioni, entro cui si intersecano una pluralità di aspetti. I luoghi dell'educazione, in quanto luoghi sempre situati e caratterizzati sia da opportunità che da vincoli per chi vi lavora e vi si forma, possono dunque, come si è visto, talora consolidare forme di esclusione già esistenti; tuttavia – anche promuovendo occasioni di interazione fra componenti diverse della popolazione – tali luoghi possono divenire a volte anche *laboratori sociali* in cui dalla complessità delle relazioni che vi si intrecciano – il 'groviglio' al quale invitava a prestare attenzione Bateson – possono emergere forme inedite di co-appartenenza.

A educatori, insegnanti, ricercatori spetta, fra gli altri, il compito di provare a descrivere, interpretare, orientare questi intrecci: senza pensare di poter agire su di essi dall'esterno, ma cercando, come suggerito da Piussi, di guadagnare ogni giorno uno sguardo più capace di cogliere non solo difficoltà e punti di debolezza, ma anche risorse e competenze che spesso rimangono non viste, punti di forza e processi intorno ai quali attivare altre relazioni. In questo senso, allora, l'eterogeneità e la complessità che caratterizzano i contesti in cui ci si trova oggi a svolgere il lavoro educativo, potrebbero essere visti forse – almeno a volte, e certo mai senza difficoltà e fatica anche quotidiana – prima di tutto come un'occasione pedagogica.

Allora, l'eterogeneità e la complessità che caratterizzano i contesti in cui ci si trova oggi a svolgere il lavoro educativo, potrebbero essere visti forse prima di tutto come un'occasione pedagogica.

Bibliografia

- Altet, M.(2012), L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti, in P.C. Rivoltella - P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola, pp. 291-310.
- Amin, A. (2002), Ethnicity and the multicultural city: living with diversity, *Environment and Planning*. 34, pp. 959-980.
- Bateson, G. (1979), Last Lecture, in Id. *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, HarperCollins 1991. Trad. it. Ultima conferenza, in *Una sacra unità*, Milano, Adelphi 1997, pp.454-463
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Strasbourg, Council of Europe.
- Canevaro, A. (2004), La qualità dell'integrazione è la qualità della scuola (e viceversa), *L'integrazione scolastica e sociale*, 2/2, aprile, pp. 160-171.
- Chiosso, G., (2009), a cura di, *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Milano, Mondadori.
- Corsaro, W.A. (1997), *The Sociology of Childhood*, Pine Forge, Thousand Oaks. Trad. it. *Le culture dei bambini*, Bologna, il Mulino 2003.
- Evaldsson, A.C. (2009). Play and Games. In J. Qvortrup - W.A. Corsaro - M.-S. Honig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 316-331.
- Goffman, E. (1963), *Stigma: notes on the management of spoiled identity*, Englewood Cliffs. Prentice-Hall. Trad. it. *Stigma. L'identità negata*, Verona, Ombre Corte 2003.
- Kalantzis, M. - Cope, B. (2012), *Literacies*, Cambridge, Cambridge University Press,
- Mantovani, S. (2003), Pedagogia e infanzia, in L. Bellatalla - G. Genovesi - E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano, Franco Angeli, pp. 109-120.
- Manoukian, F.O. (2004), Dare visibilità al lavoro sociale, *Animazione sociale*, marzo 2004, pp. 3-10.

- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign* 30(3), 1771-1800.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., Gonzalez, N. (1992), Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms, *Theory into Practice*, 31(2), pp. 132-141.
- Payet, J.-P. (2011), Agir dans un monde scolaire incertain, *Formation et profession*, vol. 18, no. 2, pp. 36-38
- Piussi, A.M. (2011). Il senso libero della libertà. La posta in gioco di una civiltà desiderabile, *Encyclopaideia*, XV (29), pp. 11-45. DOI: 10.4442/ency_29_11_01
- Rivoltella, P.C. (2015), *Didattica inclusiva con gli EAS*, Brescia, La Scuola.
- Rogoff, B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford, Oxford University Press. Tr. it. *La natura culturale dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina 2004.
- Sleeter C.E. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5 (1), pp. 116-119.
- Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*. 59(1), 10-21.
- van der Veen, R., Wildemeersch, D. (2012), Diverse cities: learning to live together, *International Journal of Lifelong Education*, 31, 1, pp. 5-12.
- Zoletto, D. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Milano, Raffaello Cortina.
- Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano, Franco Angeli.
- Zoletto, D. (2017), Promuovere percorsi educativi interculturali a partire dalle comunità di gioco, in I. Loiodice S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione dei percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit – Progetti editoriali srl, Bari 2017, pp. 317-324

GIOVANI E MEDIA DIGITALI. GUARDARE I CAMBIAMENTI PER COMPRENDERE LA VITA QUOTIDIANA.

Marco Scarcelli

IUSVE

I mutamenti sociali dell'ultimo secolo affiancati a quelli comunicativi hanno ridefinito il ruolo dei giovani all'interno di una società sempre più connessa ed *always on*.

Ragazze e ragazzi si muovono in modo fluido in quella che è definita la *network society* definendo e ri-definendo giorno dopo giorno la propria identità non solo attraverso l'interazione faccia a faccia, ma anche mediante quella che avviene grazie ai nuovi strumenti del comunicare.

Il seguente contributo mira a fornire le cornici interpretative utili a leggere il ruolo dei giovani all'interno del panorama contemporaneo. Per raggiungere questo obiettivo verranno usate le chiavi interpretative della sociologia e dei *media studies* che verranno utilizzate come lenti utili a leggere il cambiamento senza pregiudizi, timori o facili entusiasmi.

L'articolo ripercorrerà i principali mutamenti sociali contemporanei concentrandosi *in primis* sui cambiamenti che hanno coinvolto l'universo giovanile. In seconda battuta l'attenzione si focalizzerà sul processo di individualizzazione che va ben oltre l'individualismo spinto spesso declamato dai media o dai discorsi di senso comune e sulla nuova forma di società definita reticolare. Infine, verrà analizzata la *digital culture*: una cultura caratterizzata da un'attitudine che trascende la semplice tecnica e che si può definire socio-tecnica. In essa ragazze e ragazzi attraversano i confini degli spazi reali e virtuali e ridefiniscono pratiche in cui *online* e *offline* fanno parte dello stesso *continuum*.

Parole chiave: identità, *network society*, individualizzazione, spazi reali e virtuali, pratiche on line e offline

Social and communication changes have redefined the role of young people in a society where the people are more connected each other and always on. Girls and boys move fluidly within the networked society, defining and re-defining their own identity daily. This happens not only in their face-to-face communication but also in their online exchanges, thanks to digital media. This contribution aims to provide an interpretative framework useful for understanding young people's role in contemporary society. To reach this goal, the lenses of sociology and media studies will be used. In this article, these lenses represent the instrument that can help us read the social and technical changing without prejudice, fear or excessive enthusiasm. The contribution will recall the principal social changes, focusing first on changes that involve the young people's world. Then, the attention will be on the individualization process and on networked societies. Finally, the article will speak about digital culture—a culture characterized by an attitude that goes beyond the technic and becomes the socio-technic. In this culture, boys and girls cross over the borders between real and virtual spaces, and they redefine those practices where online and offline become part of the same continuum.

Key words: *identity, network society, individualization, real and virtual spaces, online and offline practices*



1. I principali mutamenti sociali contemporanei

1.1 I mutamenti attorno ai giovani

I profondi mutamenti sociali dell'ultimo secolo hanno comportato un riposizionamento della categoria sociale dei giovani all'interno della società. Nell'occidente industrializzato si è assistito a un'estensione del percorso formativo dalla preadolescenza sino alla maturità e a una crescita proporzionale dell'età media di uscita dalla famiglia di origine. Tutto ciò in seguito all'esenzione delle bambine, dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi dall'assunzione di un ruolo produttivo all'interno del mondo lavorativo o dell'unità familiare¹.

L'entrata nel mondo del lavoro, così come altri marcatori del passaggio all'età adulta, si sono modificati rispetto al modo in cui erano intesi tradizionalmente determinando un inedito periodo di adolescenza prolungata. «Per certi versi, se misuriamo in base alla dipendenza dai genitori e alla esenzione delle attività adulte, l'infanzia si è allungata. Molti giovani hanno perduto quei percorsi definiti che consentono di fare esperienza svolgendo un vero e proprio lavoro, in famiglia o al suo esterno, e di allontanarsi dal controllo dei genitori senza perdere contatto con il mondo degli adulti»².

I cambiamenti strutturali hanno deprivatizzato lo spazio familiare che ha subito notevoli incursioni dal mondo esterno, soprattutto attraverso l'enfatizzazione dei costumi e degli stili di vita, provocata per lo più da una marcata sessualizzazione dei minori³. Il vuoto creato tra infanzia ed età adulta è stato colmato dalla cultura giovanile che ha permesso un certo aumento dell'autonomia dei più giovani nell'ambito del divertimento, del consumo, della partecipazione, dei diritti, dell'identità e della sessualità⁴. Tuttavia tale mutamento ha portato con sé anche un vuoto economico e giuridico attorno agli adolescenti poiché ha posto questi ultimi in una tensione tra diritti e doveri, formata dalla netta contrapposizione tra adulto e bambino, in cui l'adolescente occupa spesso posizioni contraddittorie⁵. In questo panorama la famiglia diviene ancora più importante poiché detentrica

1. Cunningham H. (1997), *Storia dell'infanzia. XVI - XX secolo*, Bologna, Il Mulino.

Cunningham H. (2006), *The invention of Childhood*, London, BBC Books.

2. Coontz S. (1997), *The Way We Really Are. Coming to Terms with America's Changing Families*, New York, Basic Books, p.13.

3. Kenway J., Bullen E. (2001), *Consuming Children. Education-Entertainment-Advertising*, Buckingham, Open University Press.

4. Osgerby B. (1998), *Youth in Britain Since 1945*, Oxford, Blackwell.

5. Livingstone S. (2011), *Ragazzi on-line*, Milano, Vita & Pensiero.

All'interno
della famiglia
si assiste alla
democratizzazione
della sfera privata

del ruolo ausiliare dello scioglimento delle tensioni, della rilevante fase di passaggio tra l'essere bambino e il divenire adulto. Una responsabilità aggravata da una certa difficoltà dei genitori nel poter mettere in campo le loro esperienze giovanili.

Secondo Giddens⁶ all'interno della famiglia si assiste a quella che l'autore definisce *democratizzazione della sfera privata*: i figli stanno acquisendo il diritto a determinare e regolare i termini del proprio far parte della famiglia e i genitori hanno il dovere di coinvolgerli nelle decisioni importanti, nonché essere dei punti di riferimento e rispettarli. Si tratta della forma della relazione pura, quella organizzata riflessivamente, in maniera aperta, e su base di continuità. Da parte loro, i figli devono impostare un proprio progetto biografico con il quale riuscire a anticipare le incertezze del futuro, senza poter più contare sulle tradizionali forme di supporto quali la famiglia e la società. Si instaura così un duplice processo che vede come contraltare dell'emancipazione una perdita sostanziale del supporto tradizionale⁷. Le conseguenze divengono, in tal modo, paradossali: da un lato la società tenta di promuovere una visione positiva dei minori, dall'altro ne sottovaluta spesso i reali bisogni e le esperienze relegandoli ai margini della sfera pubblica⁸.

Ciò accade poiché la partecipazione dei più giovani può minacciare l'egemonia degli adulti e le pratiche che si sono consolidate nel tempo. Di conseguenza: «malgrado il riconoscimento dei bambini come persone con i loro diritti, le politiche pubbliche e le pratiche sono segnate da un'intensificazione del controllo, della regolazione e della sorveglianza attorno ai bambini»⁹. Affermazione che può, di certo, essere utilizzata anche parlando degli adolescenti che sono oggi spinti concretamente a guardare i *media* come opportunità fondamentali per affermare la propria libertà di espressione e di associazione.

1.2 Il processo di individualizzazione

Nella modernità radicale¹⁰ cambiano le condizioni dell'adolescenza, gli ambienti comunicativi e i contesti in cui si sviluppa e matura l'identità.

6. Giddens A. (2008), *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*, Bologna, il Mulino.

7. Coontz, *The Way We Really Are*, cit.

8. Qvortrup J. (1994), *Childhood Matters: An Introduction*, in *Childhood Matters: Social Theory, Practice, and Politics*, a cura di Qvortrup J. et al., Avebury, Aldershot, pp. 5-17.

9. Prout A. (2000), *Children's participation. Control and self-realization in British late modernity*, *Children and Society*, 14, 4, pp.304-315.

10. Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, il Mulino.

A ciò si accompagna – secondo alcuni autori che si riferiscono soprattutto al contesto industriale occidentale – una macro tendenza all'individualizzazione¹¹ che ha permesso scelte di vita sempre più spesso governate da una dialettica di disintegrazione e reinvenzione¹². Si tratta di un processo in cui, comunque, i rapporti di diseguaglianza rimangono stabili e nel quale vi è una perdita delle certezze tradizionali e una crescente insicurezza. La modernità «è diventata la minaccia e la promessa dell'emancipazione dalla minaccia che essa stessa crea»¹³.

I processi d'individualizzazione e de-tradizionalizzazione hanno fatto sì che allo spazio pubblico sia assegnato il ruolo di detentore dei rischi che incombono sui più piccoli e i più giovani. Processo palesato anche dal passaggio «da una vita incentrata sulla strada a una vita incentrata sulla casa»¹⁴ che, assieme alle nuove opportunità di consumo favorito dal benessere nel dopoguerra, ha portato i genitori ad aumentare la presenza all'interno dell'unità domestica di tecnologie della comunicazione e di svago. I *media* si sono inseriti in questo processo interpellando direttamente i giovani per ciò che riguardava i gusti e gli stili di vita¹⁵. Il tempo libero inizia quindi a essere pervaso dalle tecnologie che vengono, di volta in volta, accusate di accelerare la crescita dei più giovani da una parte, pur non favorendo, dall'altra, l'assunzione delle responsabilità proprie dell'età adulta. In questo interstizio s'inserisce il dibattito inerente ai nuovi *media* e a *internet* in particolare. Quest'ultimo, infatti, somma alle preoccupazioni descritte la frammentazione degli utenti in piccole comunità; cosa che amplierebbe il divario fra gli interessi dei ragazzi e quelli degli adulti e creerebbe spazi comunicativi ai quali i genitori non hanno accesso. I confini tra le esperienze degli adulti e quelle degli adolescenti si ridefiniscono¹⁶ in favore di una sperimentazione e messa alla prova dell'identità che non riguarda più un rapporto di tipo intergenerazionale, quanto un confronto tra pari. Mentre per Gergen¹⁷ questo è negativo perché farebbe perdere l'importanza dei legami con gli adulti, per altri non si tratta che della possibilità di sottrarsi ai

*Da una vita incentrata
sulla strada a una
vita incentrata
sulla casa*

11. Luke C. (1989), *Pedagogy, Printing and Protestantism. The Discourse of Childhood*, Albany, University of New York Press.

12. Elliot A. (2002), Beck's sociology of risk. A critical assessment, *Sociology*, 36, 2, pp. 293-315.

13. Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, p.255.

14. Cunningham, *Storia dell'infanzia. XVI – XX secolo*, cit., p. 216.

15. Osgerby B., *Youth in Britain Since 1945*, cit.

16. Meyrowitz J. (1993), *Oltre il senso del luogo*, Baskerville, Bologna.

17. Gergen K. J. (2002), The challenge of absent presence, in *Perpetual contact. Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*, a cura di Katz J.E e Aakhus M., Cambridge, Cambridge University Press, pp. 227-241.

vincoli delle convenzioni e della tradizione. Gli adolescenti utilizzano internet come un novo spazio utile per esplorare relazioni sociali e forme dell'espressività. In questo processo vi è una rinegoziazione tra la dimensione privata e quella pubblica e tra il sé e l'Altro: «i media forniscono ai giovani una grande quantità di materiali grezzi da utilizzare nell'esplorazione, creativa e flessibile, del proprio 'io' e degli 'altri' che li circondano»¹⁸.

I mezzi di comunicazione diventano una risorsa importante per i ragazzi poiché, da una parte, riempiono il tempo libero messo loro a disposizione dalla condizione di 'gioventù prolungata', dall'altra, li accompagnano nella costruzione del proprio progetto di vita e nell'affrontare la crescita (anche dal punto di vista sessuale). Per i giovani, i media sono una delle possibili scelte all'interno di un ventaglio di strumenti culturali che possono essere utilizzati nei processi d'interpretazione e sono vincolati da limiti produttivi, distributivi, ricettivi, temporali e spaziali. Per ciò che concerne internet, ancora una volta le parole di Sonia Livingstone ci aiutano a tirare le fila del discorso. «La condizione di 'giovinezza prolungata', caratteristica della tarda modernità, sembra stirare oltre i limiti quella 'moratoria psicosociale' che tradizionalmente ha consentito agli adolescenti di 'fare esperimenti' con la propria identità o di rinviare nel tempo le decisioni importanti della vita, con conseguenze problematiche per la società degli adulti»¹⁹. La cultura giovanile, quindi, si trova al centro di continue critiche sebbene ai giovani sia demandato il compito psicologico di costruire da soli il proprio sé, senza le tradizionali forme di supporto. Internet s'inserisce in questo vuoto fornendo agli adolescenti le risorse (positive o negative che siano) per esplorare l'identità, le emozioni e la sessualità e per instaurare relazioni con gli altri.

Internet s'inserisce in questo vuoto fornendo agli adolescenti le risorse (positive o negative che siano) per esplorare l'identità, le emozioni e la sessualità e per instaurare relazioni con gli altri

1.3 Network society e socialità reticolare

Il processo d'individualizzazione, così come è stato descritto, non deve però portarci a pensare agli individui come a soggetti atomizzati. Come ricorda Castells: «La cultura dell'individualismo non conduce all'isolamento, ma cambia gli schemi della costruzione di socialità nei termini di contatti sempre più selettivi e autodiretti. La nuova tendenza è dunque rappresentata dall'emergere della socialità

18. Livingstone S., *Ragazzi Online*, cit.

19. Livingstone S., *I ragazzi e la rete*, cit, p.31.

basata sui networks»²⁰. Per Castells, le reti costituiscono la nuova morfologia delle nostre società caratterizzate da una logica in cui il potere non è più concentrato nelle istituzioni, nelle organizzazioni o nei controllori simbolici, ma, piuttosto, è diffuso, circola e muta in continuazione entro confini smaterializzati. Il ragionamento di Castells è fondamentale e funge da sfondo al nostro studio poiché per «comprendere le forme dell'interazione sociale nell'era di internet occorre analizzare [...] la tendenza evolutiva dominante, rappresentata 'dall'ascesa dell'individualismo', che si esprime nella transizione dalla comunità ai network, quale forma principale di organizzazione dell'interazione»²¹.

Un tale passaggio (quello dalle comunità ai networks) risulta una chiave di lettura fondamentale per studiare i mutamenti della società e delle forme di interazione. Come si è più volte ripetuto il cambiamento della forma di organizzazione delle relazioni sociali non è di certo riconducibile unicamente allo sviluppo dei media digitali. Per comprendere questo tipo di modificazione ci viene incontro la lettura di un altro autore fondamentale all'interno degli studi che si sono occupati di media digitali e cioè Beery Wellman²². Lo studioso descrive i cambiamenti delle forme dello stare assieme passando in rassegna il mutamento che parte dalle tradizionali forme di connettività sociale basate sulla prossimità (*door to door*) sino ad arrivare alle modalità *place to place*. In questo passaggio Wellman prende in considerazione anche il modificarsi delle forme di connettività che diventano sempre più centrata sull'individuo e, talvolta, sui singoli ruoli che esso ricopre nella società. Partendo da questi presupposti Wellman dà alla luce il concetto di *networked individualism* o di *individualized networking* (etichetta utilizzata da Wellman successivamente per non porre troppo l'accento sulla disconnessione tra i nodi della rete). Con questa espressione l'autore si propone di dimostrare come in *internet* gli individui possono fare parte di differenti reti scegliendo in modo autonomo a quale *network* appartenere. Wellman²³ spiega come i cambiamenti sociali e tecnologici consentono ai soggetti un ulteriore mezzo per creare rapporti che vanno a integrarsi con la vita quotidiana piuttosto che porsi come alternativa ad essa. La rete non è quindi la

20. Castells M. (2006), *Galassia Internet*, Milano, Feltrinelli, p.161.

21. Marinelli A. (2004), *Connessioni. Nuovi media, nuove relazioni sociali*, Milano, Guerini e Associati, p.233

22. Wellman B. (2001), The rise /and possible fall of networked individualism, *Connections*, 24, 3, pp. 30-32.

23. Wellman B. (2012), *Networked. Il nuovo sistema operativo sociale*, Milano, Guerini Scientifica.

Centralità
dell'individuo
all'interno
dei network

fautrice del *networked individualism*, ma, più semplicemente, una piattaforma grazie alla quale questo modello raggiunge la sua massima espressione. Wellman²⁴ fornisce un contributo importante per lo studio dei media digitali e della società poiché riprende la tradizione sociologica dell'analisi delle reti sociali recuperando soprattutto «l'attitudine a concepire gli attori sociali come aggregazioni fluide, di ego-centred networks, rispetto ai quali si strutturano legami più o meno forti con gli altri attori»²⁵. Per ciò che concerne questo lavoro, l'apporto di Wellman e Castells ci offre una chiave interpretativa per analizzare la socialità in rete e il ruolo dell'individuo stesso all'interno dei processi che internet, svincolando i soggetti dai limiti della comunicazione faccia a faccia, permette e favorisce. In breve, i due autori appena citati convergono sull'ipotesi di un individualismo (*networked individualism*) che non significa atomizzazione, o isolamento, ma piuttosto centralità dell'individuo all'interno dei network di cui fa parte al fine di soddisfare una serie di bisogni, organizzativi e funzionali, ma anche orientati alla socialità.

2. Internet e le paure

Il rapporto dei giovani con le nuove tecnologie della comunicazione, e con internet in particolar modo, cattura oggi l'attenzione pubblica. Essa, se da un lato considera i più giovani come degli esperti, dall'altro schiaccia la definizione dei più giovani quali soggetti particolarmente vulnerabili ed esposti a un rischio derivante da un cattivo uso delle nuove tecnologie. Quando si prende in considerazione il rapporto tra minori e internet non bisogna dimenticarsi di abbandonare una visuale adultocentrica per abbracciare, invece, un approccio in grado di leggere la realtà in esame in modo critico.

Senza il veleno instillato [dai romanzi] nel sangue, le ragazze nella vita ordinaria non sarebbero mai state così schiave del vizio. Non è una cosa inusuale per una giovane donna che ha atteso il suo caro amico all'altare, pochi mesi dopo un matrimonio che forse è stato felice,

24. In questi ragionamenti Wellman riprende Simmel [1908] il quale fa emergere come nella modernità tipicamente l'individuo appartenga a differenti cerchie contemporaneamente. L'identità di ciascuno viene costruita mediante l'appartenenza a gruppi anche molto diversi tra loro e che hanno norme e codici interni differenti. Con la diffusione dei media digitali la costruzione delle proprie reti di appartenenza (le cerchie di Simmel) è stato facilitato, soprattutto grazie ai media sociali. Attraverso una pagina Facebook, un forum, un Blog, un videogame online, e altre risorse, si può più facilmente entrare in contatto con persone con le quali si condividono passioni, interessi, valori ed interagire con esse con esse.

25. Marinelli A., *Connessioni. Nuovi media, nuove relazioni sociali*, Milano, cit., p.242.

fissare le sue attenzioni sugli amici del marito e a blandizie artificiose atte a sedurli. Non siate sorpresi, virtuosi lettori, per la declamazione! Tali serpi esistono veramente.

Questo breve estratto, ripreso da un *pamphlet* pubblicato nel 1802 dal titolo *Novel Reading, a Cause of Female Depravity*, ci mostra una delle tante espressioni del panico morale che ha da sempre seguito il cambiamento riguardante i mezzi di comunicazione. Se analizzato più a fondo, questo rivela alcuni squilibri nella gestione del potere tra differenti strati sociali, tra generazioni, tra generi, ma non solo. Nel nostro caso diviene interessante guardare soprattutto alla relazione adulti-non adulti (nelle sue diverse accezioni adulti-adolescenti, adulti-bambini, ecc.), connessa al consumo e all'uso dei media, spesso basata su un rapporto di tipo conflittuale tra le diverse generazioni. Ogni nuova tecnologia della comunicazione che ha visto la luce nel corso del tempo, ha portato con sé grandi promesse di sviluppo sociale e di ampliamento degli orizzonti conoscitivi, ma al contempo ha fatto emergere importanti preoccupazioni per la possibilità che bambini e adolescenti si esponessero a contenuti inadeguati e pericolosi. Questo, in particolar modo, in relazione ai comportamenti sessuali e alle forme dell'affettività. Si tratta di ciò che gli anglofoni definirebbero *an old song*: preoccupazioni per lo più di tipo pedagogico che ritroviamo sin dall'alba dei tempi dei media²⁶. Infatti, già nell'utopia dello Stato ideale di Platone il timore rispetto ai mezzi di comunicazione si traduceva nel bandire la letteratura fantastica accusandola di corrompere i giovani. Non troppo distanti furono, seppure molti secoli dopo, le preoccupazioni di Rousseau che vedeva nella finzione letteraria e nel teatro possibili accessi a sentimenti e a immaginari presi a prestito, cosa che avrebbe allontanato ragazze e ragazzi dalla comunità e in particolar modo dalla famiglia. Tra Ottocento e Novecento l'affermarsi di forme di comunicazione, che si distanziavano dalla mera parola scritta, indusse nuovi timori e, ancora una volta, i media furono messi alla gogna. Cosa che accadde nuovamente con l'esperienza cinematografica, tra gli anni Venti e Cinquanta, accusata di accostare prematuramente i giovani al sesso mediante le proprie immagini in movimento; il *medium* era accusato di «indurre il giovane a una falsa impressione di autosufficienza e a una dannosa ostilità preconcepita verso il mondo adulto»²⁷. Tra le due guerre, i timori si spostarono

Ogni nuova tecnologia ha fatto emergere importanti preoccupazioni di tipo pedagogico

26. Briggs A., Burke P. (2010), *Storia Sociale dei media. Da Gutenberg a Internet*, Bologna, Il Mulino.

27. Ortoleva P. (2002), *Mediastoria. Comunicazione e cambiamento sociale nel mondo contemporaneo*,

sul fumetto per adolescenti e preadolescenti ritenuti in grado di contribuire a numerosi fattori di disagio infantile. Le paure seguirono interessando numerosi altri media tra cui il telefono, arrivando sino alla televisione, accusata di indurre assuefazione e di esporre i più giovani al sesso e alla violenza.

Attualmente il ruolo di grande spauracchio sociale è ricoperto da internet, un luogo che appare inquietante e problematico agli occhi degli adulti. «Al pari della televisione, i media digitali sono considerati i responsabili di un gran numero di malattie sociali – dipendenza, comportamento deviante, obesità, scarso rendimento scolastico, sfruttamento commerciale, scarsa immaginazione»²⁸. Una risposta sociale di questo tipo nel discorso comune, così come in quello politico – e in parti di quello accademico – si collega a una lettura lineare del processo comunicativi²⁹. Tali considerazioni risultano particolarmente fuori luogo quando si parla di internet, poiché, anche se i *new media* sono stati «inventati in vista di un certo uso e con determinate finalità, essi vengono poi adottati e utilizzati secondo modalità impreviste: reinventati, riconfigurati, sabotati, adattati, dirottati o ignorati»³⁰. La relazione tra adolescenti e internet ha sempre portato con sé grandi aspettative e preoccupazioni³¹ che poco frequentemente hanno trovato un appoggio empirico³². Da un lato, gli ottimisti hanno descritto nuove possibilità che abbracciavano la libertà di espressione, la creatività, la socializzazione, la democratizzazione, etc. descrivendo il *web* come una sorta di catalizzatore delle potenzialità espressive e partecipative. Dall'altro lato, i pessimisti hanno paragonato il *word wide web* a un territorio nel quale vigeva lo sfruttamento mercantile e il controllo e in cui prolifererebbero attività criminali e rischi per i più giovani legati soprattutto a caratteristiche sessuali e ideologiche. Certe preoccupazioni giungono ancora oggi alla ribalta attraverso i titoli dei giornali e attecchiscono facilmente tra genitori, educatori e adulti in generale. Tuttavia frequentemente i discorsi che attraversano il senso comune ignorano la realtà quotidiana delle esperienze che gli adolescenti fanno con internet e si connettono a mondi esperienziali

Milano, Il Saggiatore, p. 158

28 Buckingham D. (2008), *Youth, Identity, and Digital Media*, Cambridge, MIT Press, p.13.

29 Una simile visione era già stata messa in dubbio da Hall nel 1980 attraverso il suo modello di codifica e decodifica.

30 Lievrouw L. A., Livingstone S. (2007), *Capire i New Media. Culture, comunicazione, innovazione tecnologica e istituzioni sociali*, Milano, Hoepli, p.5

31 Buckingham (2008) esplicita chiaramente come nell'ambito dei media digitali le posizioni si siano spesso polarizzate tra «techno-entusiasti» e «techno-pessimisti», tra «utopia» e «distopia» e tra «celebrazione» e «paranoia».

32 Bennet A., Cieslik M, Miles S. (2003), *Researching Youth*, Basingtake, Macmillan.

non più esistenti, ma che vengono spesso richiamati con romantica nostalgia. Si dà quindi frequentemente una lettura essenzialista dei bambini e degli adolescenti negandone lo status di attori sociali e rimanendo ancorati a una visione deterministica delle ICTs³³.

I timori legati al *medium* in questione sono amplificati anche dal passaggio dai media tradizionali a un ambiente mediale più articolato che ha posto nuovi quesiti rispetto ai rischi «dovuti a eventuali contatti con estranei, alla possibilità di condotte devianti tra pari e alla potenziale presenza online di contenuti disturbanti se non effettivamente dannosi»³⁴. Di conseguenza un aspetto specifico delle preoccupazioni generate riguarda una porzione della socializzazione convenzionale che già Meyrowitz³⁵ aveva messo in luce a proposito della televisione: il rapporto tra adulti e ragazzi, che qui si accentua ulteriormente per il divario di competenze pratiche e tecnologiche che i più giovani possono rivendicare. Per ciò che concerne in modo più dettagliato il nostro campo di indagine, il timore adulto è legato alla perdita della presunta – essa stessa oggetto di luogo comune – innocenza connessa all’esposizione precoce a contenuti, idee, immagini riferibili alla sessualità, che l’adolescente rischierebbe di interpretare in modo distorto. Così come si sosteneva a proposito del mezzo televisivo, si apre un nuovo mondo possibile di conoscenze non controllato dai “socializzatori” adulti, che perderebbero in tal modo il governo – o quanto meno la mediazione – della trasmissione di conoscenza sociale. Nella fattispecie il timore più grande è quello di perdere il controllo sui *networks* sessuali e delle cerchie sociali che, con l’accesso a una risorsa quale internet, diverrebbero potenzialmente ampie in senso numerico e spazialmente diffuse. L’uscita dell’iniziazione sessuale dal controllo adulto accresce così la preoccupazione legata alla caduta dell’autorità dei genitori e, più in generale, delle agenzie di socializzazione tradizionali. Tali argomentazioni, al pari di ciò che è avvenuto con quelle sugli effetti della televisione, in realtà nascono, sostiene Buckingham³⁶ da un bisogno di cercare un capro espiatorio. Il computer e lo *smartphone*, come la televisione, diventano oggetti sui quali si possono comodamente riversare preoccupazioni e frustrazioni.

La sociologia dell’infanzia e dell’adolescenza, così come la sociologia

I discorsi che attraversano il senso comune ignorano la realtà quotidiana delle esperienze che gli adolescenti fanno con internet

Il timore più grande è quello di perdere il controllo sui network sessuali e delle cerchie sociali

33. Buckingham D. (2007), *Beyond Technology. Children’s Learning in the Age of Digital Culture*, Cambridge, Polity.

34. Livingstone, *I ragazzi e la rete*, cit., p.44.

35. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo*, cit.

36. Buckingham D., *Youth, Identity, and Digital Media*, cit.

Centralità
dell'individuo
all'interno dei
network.

dei consumi mediali, hanno tracciato alcune linee di ricerca e ragionamenti attraverso cui superare tali limiti, ma tutto ciò non è bastato a travalicare il panico morale. Si tratta di preoccupazioni che, da un lato, racchiudono la giusta consapevolezza del fatto che i mezzi di comunicazione costituiscano una porzione importante dell'esperienza e della crescita dei ragazzi, mentre, dall'altro, si inseriscono, ancora una volta, nella prospettiva sinora descritta e che fa affiorare timori il più delle volte infondati³⁷.

Non sono soltanto le paure a emergere. A uno sguardo più attento non possono sfuggire meccanismi che sottostanno a un continuo gioco di potere che coinvolge il dibattito su minori e media. Esso, infatti, si fa frequentemente portatore di un messaggio più ampio, quello relativo alle ansie che circondano il capitalismo occidentale³⁸. Non a caso, infatti, spesso i dibattiti vertono su argomenti quali la tradizione, l'autorità, il rispetto dei valori condivisi, oppure sull'equilibrio tra individualismo e partecipazione. Riepilogare la successione delle paure serve non solo come prospettiva storica al fine di calmierare alcuni timori, ma anche come lente di analisi dei rapporti sociali e di potere che talvolta trovano espressione nelle dinamiche di interazione tra soggetti con diversi gradi e possibilità di partecipazione all'interno della società.

Uno dei punti di partenza del nostro lavoro consiste nel considerare le preoccupazioni non come inutili, bensì come motore per uno studio attento e critico delle dinamiche che s'instaurano nella rete. In tal modo queste preoccupazioni diverrebbero qualcosa di diverso da sterili paure e coadiuverebbero la costruzione di strumenti di maggiore tutela. Allontanarsi dalle posizioni di panico morale e dalle visioni deterministe non comporta la negazione dell'importante ruolo che i media occupano nella vita degli adolescenti. Quasi tutte le esperienze di quella che è stata definita la *generazione always on*³⁹ passano attraverso i media: «al giorno d'oggi viviamo in un ambiente mediale e comunicativo complesso e onnipresente: è venuto il momento di riconoscere che questo ambiente contribuisce in modo significativo a dare forma alle nostre identità, alla nostra cultura e al nostro sapere, alle risorse di cui disponiamo per entrare in relazione con gli altri e, dunque, alle condizioni della nostra partecipazione della vita della società. Nessuno può vivere al di fuori di tale ambiente e nessun

37. Ortoleva, *Mediastoria*, cit.

38. Livingstone, *I ragazzi e la rete*, cit.

39. *Ibidem*

bambino o ragazzo desidera farlo»⁴⁰.

Internet non deve essere inquadrato come la soluzione a tutti i problemi degli adolescenti, tuttavia risulta indispensabile riflettere su come questa risorsa possa contribuire al benessere dei più giovani. «Internet costituisce sempre più una forma comune dell'esperienza che coniuga relazioni e saperi, identità e appartenenze, rischi e opportunità, in grado di incidere tanto sulla sfera privata quanto su quella pubblica»⁴¹. In questa direzione Livingstone⁴² suggerisce di ridefinire l'agenda della ricerca riprendendo in modo più specifico la definizione di determinati temi e modificando l'approccio utilizzato. A tal proposito è necessario partire dai ragazzi per comprendere al meglio il contributo di internet, il modo in cui la rete viene usata per sfumare il confine tra sfere sociali prima separate nettamente quali pubblico e privato, locale e globale, maschile e femminile, mondo adulto e mondo giovanile, ecc.

*Internet coniuga
relazioni e
saperi, identità e
appartenenze, rischi
e opportunità*

3. La digital culture

Come abbiamo sostenuto precedentemente la nuova tecnologia è spesso oggetto delle fantasie e delle paure più profonde. Gli apparati tecnologici offrono la promessa di un mondo migliore, ma, al contempo, sono fonte di preoccupazioni perché rappresentano una rottura col passato (Buckingham 2006). Se guardiamo alla vita quotidiana, alle biografie dei ragazzi e al modo in cui le ICTs si sono integrate al loro interno, possiamo osservare importanti cambiamenti. Ciò si traduce soprattutto in una riappropriazione materiale e simbolica del sistema dei media nonché in un diverso rapporto con questi ultimi e con le forme di consumo culturale che vi si affiancano. A tali mutamenti si sommano poi quelli relativi alle relazioni interpersonali che i mezzi di comunicazione contribuiscono a modificare.

Il sistema dei media digitali per gli adolescenti costituisce un ampio repertorio di risorse tecnologiche adoperate per intrattenersi, per comunicare e per il consumo culturale in genere. Tale repertorio è caratterizzato da dispositivi che sono connessi – o che si possono collegare – tra loro, da usi flessibili e contenuti trasversali che rendono fluidi i confini tra le piattaforme, da pervasività e dalla capacità di

40. *Ivi*, p.286.

41. Aroldi P. (2010), Addomesticare I media nella vita quotidiana: dal consumo alle pratiche d'uso, in *Crossmedia cultures. Giovani e pratiche di consumo digitali*, a cura di Pasquali F., Scifo B., Vittadini N., Milano, Vita e Pensiero, pp. 3-20.

42. Livingstone, *I ragazzi e la rete*, cit.

colonizzare i tempi e gli spazi della quotidianità. In questo ventaglio di possibilità i giovani utilizzano i media digitali come una cassetta degli strumenti della socialità e del consumo culturale che gestiscono in relazione a diversi bisogni. Internet è diventato una componente imprescindibile della vita quotidiana. I ragazzi, rispetto agli adulti, mostrano un uso della rete maggiormente flessibile e creativo, un utilizzo slegato dalle routine consolidate, ma piuttosto favorevole ai cambiamenti⁴³.

I ragazzi, rispetto agli adulti, mostrano un uso della rete maggiormente flessibile e creativo

Come già affermato, anche la rete contribuisce al mutamento radicale dell'ambiente della comunicazione riunendo al suo interno le modalità comunicative dei media tradizionali (uno a molti), quelle dei media personali quali il telefono (uno a uno) e la caratteristica specifica della *network society*, cioè la comunicazione molti a molti. Questo nuovo *medium* va così a invadere l'intera vita quotidiana riconfigurando gli spazi pubblici e privati e dotando gli adolescenti di nuove possibilità comunicative e di innovativi utilizzi, ora individuali e ora collettivi, del *medium*.

Si tratta di un processo di riappropriazione che più volte è stato descritto banalizzando la posizione dei giovani utenti, inserendoli semplicemente in categorie connesse alle novità tecnologiche come quelle dei *digital native*⁴⁴. È vero, infatti, che, come dice Prensky⁴⁵, molti genitori diventano immigrati rispetto ai figli (definiti nativi), ma ciò non significa che vi sia un apprendimento meccanico e automatico delle conoscenze utili all'uso della rete. È un'etichetta che si basa molte volte sulla percezione che si ha rispetto alle capacità dei più giovani di utilizzare le nuove tecnologie. Essa fallisce soprattutto nel momento in cui annulla le differenze intragenerazionali schiacciando la figura del ragazzo su quella di esperto tecnologico senza tenere conto, ad esempio, delle differenze legate al capitale culturale⁴⁶: «l'educazione e i saperi a disposizione dei genitori influiscono sulle abilità dei figli nell'usare costruttivamente internet»⁴⁷.

Quindi, esistono davvero i nativi digitali? Se prendiamo in considerazione meramente un gruppo d'individui socializzati ai nuovi media la risposta potrebbe essere affermativa. Se invece utilizziamo

43. Ito M. (2008), Introduction, in *networked publics*, a cura di Varelis K. Cambridge, MIT Press.

44. Come fa notare anche Selwyn (2009) l'etichetta «nativi digitali» è solo una delle differenti espressioni che vengono comunemente proposte, ma la letteratura è ricca di termini come «digital childhoods» (Vandewater et al. 2007), «cyberkids» (Holloway e Valentine 2006), «new millenium learners» (Pedrò 2007), «net generation» (Tappscott e Williams 2008), etc.

45. Prensky, M. (2001a), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-6.

46. Bourdieu P. (2001), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino.

47. Livingstone, *I ragazzi e la rete*, cit., p.46

questa etichetta per indicare soggetti abili nell'utilizzo di internet semplicemente perché nati in un periodo storico in cui le nuove tecnologie della comunicazione pervadono praticamente ogni casa dell'occidente industrializzato, la risposta è no. Risulta quindi di più semplice utilizzo la nozione di *digital culture* dei media. Essa entra in gioco nel modo in cui i giovani gestiscono i mezzi di comunicazione. È una cultura caratterizzata da un'attitudine che trascende la semplice tecnica e che si può definire socio-tecnica. In essa ragazze e ragazzi attraversano i confini degli spazi reali e virtuali che si consolidano in un *unicum* per i giovani.

I giovani fanno parte di quelle che Abercrombie e Longhurst⁴⁸ definiscono *audience diffusa*. Per essi, infatti, essere parte di un'audience è un elemento costitutivo della quotidianità piuttosto che un evento eccezionale o, al contrario, di routine. Nelle culture digitali non rientra meramente l'utilizzo tecnico del mezzo, ma tutto ciò che lo circonda. Esse si concentrano, ad esempio, sulle appartenenze alle reti sociali in quel che abbiamo definito con le parole di Castells e Wellman *networked individualism*. Non parliamo di soggetti isolati, quanto di individui fortemente connessi all'interno di reti sociali, reali o mediate che siano, il cui baricentro è formato dall'utente stesso. Nel *network* il soggetto è nodo e al contempo centro. L'appartenenza a queste reti viene spesso mantenuta attraverso i mezzi di comunicazione e diviene, per i ragazzi, un'attività fondamentale poiché essi trovano nella rete, sempre connessa e sempre a disposizione, una fonte di rassicurazione. Come abbiamo affermato discutendo di cosa ci sia di nuovo nei *new media*, le reti sociali complesse, sono sempre esistite, ma grazie ai recenti sviluppi tecnologici esse si sono affermate come forma dominante dell'organizzazione sociale. Nelle *digital cultures* giovanili «l'esistenza e l'inclusione all'interno delle reti sociali dipende, spesso, dalla costruzione di rappresentazioni di sé negli spazi sociali offerti dalla rete. Il produrre narrazioni delle proprie attività, delle proprie esperienze di consumo culturali costituisce, per i giovani digitali, spesso una condizione di esistenza»⁴⁹.

È soprattutto nel passaggio tra il nucleo familiare alla più estesa rete amicale o di conoscenze che i giovani scoprono in internet – e nei media portatili – una risorsa preziosa per il processo di costruzione

È una cultura
caratterizzata da
un'attitudine
socio-tecnica

L'appartenenza
a queste reti
è una fonte di
rassicurazione

48. Abercrombie N., Longhurst B. (1998), *Audience. A sociological theory of performance and imagination*, London, Sage.

49. Pasquali F., Scifo B., Vittadini N. (2012), Nuove forme di consumo culturale e comunicazione interpersonale, *MinoriGiustizia*, 4, pp.126-134.

dell'identità e per la mediazione delle relazioni sociali. «L'agire dei più giovani [...] ha in primo luogo un carattere esplorativo: online viene ricercata quell'autonomia che è spesso ostacolata offline; si sperimentano nuove forme di espressione identitaria; si maturano competenze dall'elevato valore simbolico; si assumono rischi sul terreno delle esperienze personali e delle norme sociali; si integrano, infine, le dimensioni on e offline per sviluppare quel 'progetto del sé' che è così caratteristico della tarda modernità»⁵⁰. Tutto questo si trasforma in culture giovanili che rivedono le forme di socialità, di consumo e di creatività in nuovi spazi ibridi di espressione che abbandonano gli schemi tradizionali.

Tutto questo si trasforma in culture giovanili che rivedono le forme di socialità, di consumo e di creatività in nuovi spazi ibridi di espressione che abbandonano gli schemi tradizionali

Internet, dunque, si allontana oggi dall'essere una risorsa meramente materiale che occupa uno spazio e un tempo nell'ambiente domestico per divenire, soprattutto, una forza simbolica capace di ridefinire i confini tra l'interno e l'esterno della casa, oltre che di alterare la tradizionale, istituzionale distinzione tra fruitori e produttori culturali che, per molto tempo, ha caratterizzato la comunicazione di massa. In definitiva, internet è diventato un importante strumento di comunicazione e una risorsa fondamentale grazie al *potenziale relazionale* messo a disposizione dei giovani dalla rete.

50. Livingstone, *I ragazzi e la rete*, cit., p. 46.

Bibliografia

- Abercrombie N., Longhurst B. (1998), *Audience. A sociological theory of performance and imagination*, London, Sage.
- Aroldi P. (2010), Addomesticare I media nella vita quotidiana: dal consumo alle pratiche d'uso, in *Crossmedia cultures. Giovani e pratiche di consumo digitali*, a cura di Pasquali F., Scifo B., Vittadini N., Milano, Vita e Pensiero, pp. 3-20.
- Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci.
- Bennet A., Cieslik M, Miles S. (2003), *Researching Youth*, Basingtake, Macmillan.
- Bourdieu P. (2001), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino.
- Briggs A., Burke P. (2010), *Storia Sociale dei media. Da Gutenberg a Internet*, Bologna, Il Mulino.
- Buckingham D. (2007), *Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Cambridge, Polity.
- Buckingham D. (2008), *Youth, Identity, and Digital Media*, Cambridge, MIT Press.
- Castells M. (2006), *Galassia Internet*, Milano, Feltrinelli.
- Coontz S. (1997), *The Way We Really Are. Coming to Terms with America's Changing Families*, New York, Basic Books.
- Cunningham H. (1997), *Storia dell'infanzia. XVI – XX secolo*, Bologna, Il Mulino.
- Cunningham H. (2006), *The invention of Childhood*, London, BBC Books.
- Elliot A. (2002), Beck's sociology of risk. A critical assessment, *Sociology*, 36, 2, pp. 293-315.
- Gergen K. J. (2002), The challenge of absent presence, in *Perpetual contact. Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*, a cura di Katz J.E e Aakhus M., Cambridge, Cambridge University Press, pp. 227-241.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, Il Mulino.
- Giddens A. (2008), *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*, Bologna, il Mulino.
- Ito M. (2008), Introduction, in *networked publics*, a cura di Varelis K. Cambridge, MIT Press.

- Kenway J., Bullen E. (2001), *Consuming Children. Education-Entertainment-Advertising*, Buckingham, Open University Press.
- Lievrouw L. A., Livingstone S. (2007), *Capire i New Media. Culture, comunicazione, innovazione tecnologica e istituzioni sociali*, Milano, Hoepli.
- Livingstone S. (2011), *Ragazzi on-line*, Milano, Vita & Pensiero.
- Luke C. (1989), *Pedagogy, Printing and Protestantism. The Discourse of Childhood*, Albany, University of New York Press.
- Marinelli A. (2004), *Connessioni. Nuovi media, nuove relazioni sociali*, Milano, Guerini e Associati.
- Meyrowitz J. (1993), *Oltre il senso del luogo*, Baskerville, Bologna.
- Ortoleva P. (2002), *Mediastoria. Comunicazione e cambiamento sociale nel mondo contemporaneo*, Milano, Il Saggiatore, p. 158
- Osgerby B. (1998), *Youth in Britain Since 1945*, Oxford, Blackwell.
- Pasquali F., Scifo B., Vittadini N. (2012), Nuove forme di consumo culturale e comunicazione interpersonale, *MinoriGiustizia*, 4, pp.126-134.
- Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-6.
- Prout A. (2000), Children's participation. Control and self-realization in British late modernity, *Children and Society*, 14, 4, pp.304-315.
- Qvortrup J. (1994), Childhood Matters: An Introduction, in *Childhood Matters: Social Theory, Practice, and Politics*, a cura di Qvourtrup J. et al., Avebury, Aldershot, pp. 5-17.
- Wellman B. (2001), The rise /and possible fall of networked individualism, *Connections*, 24, 3, pp. 30-32.
- Wellman B. (2012), *Networked. Il nuovo sistema operativo sociale*, Milano, Guerini Scientifica.



IDENTITÀ: LA SOFFERENZA DEL CONFLITTO TRA ESSERE E DOVER ESSERE

Catia Lucia Martorello

IUSVE

La costruzione dell'identità personale è insieme un diritto, una necessità e un compito.

È quindi un processo che si sviluppa nel tempo, la cui costruzione non di rado passa attraverso la sofferenza di un riconoscimento e di un'affermazione che comportano esperienza e conoscenza di sé, consapevolezza, rottura di equilibri, messa in discussione di ruoli e aspettative.

Se in passato il ruolo dell'identità sociale spesso si identificava con l'identità personale, in un'ottica di costanza e prevedibilità nella manifestazione di se stessi, attualmente sempre più si attribuisce un valore positivo non alla stabilità quanto alla fluidità, intesa come capacità di adattarsi e di far fronte alle nuove situazioni. In questa ricerca resta comunque alla base la spinta a strutturare un senso continuo del proprio essere, che consegna al mondo riconoscibilità, specificità, unicità dell'essere se stessi.

Nel lavoro che segue si prenderanno in considerazione alcune delle fatiche più diffuse, dai bisogni di base, soddisfatti o 'traditi' nelle prime relazioni con genitori e adulti significativi: «base sicura da cui partire per esplorare e porto di rifugio fidato a cui ritornare», fino alle relazioni con i pari, in un *continuum* di appartenenza e individuazione, attaccamento e costruzione di confini.

Parole chiave: Diritto – bisogno – appartenenza – ruolo – narcisismo

Shaping up personal identity is at once a right, a need and an assignment. Thus, it's a process unravelling over time, often building up through suffering for an acknowledgment and an assertion implying self-experience and self-knowledge, awareness, breakdown of equilibria, challenge to roles and expectations.

If in the past the role of social identity used to match with personal identity, from a viewpoint of coherence and predictability in manifesting oneself; nowadays positive value is more and more bestowed upon fluidity, meant as ability to adapt and cope with new situations, as opposed to stability.

At the basis of this research still is the drive to structure a continuous sense of one's own being, handing out recognizability, specificity, uniqueness of being oneself to the world.

The following work will concern some of the most widespread endeavors, from basic met or 'betrayed' needs in the primary care relationships with parents or significant adults: «secure base to leave from for exploration and reliable shelter to come back to», up to peer-relationships, moving in a continuum of belonging-individuation, attachment and borders setting.

Key words: *right – need – belonging – role – narcissism*



1. Introduzione

Il termine ‘identità’ trova diverse definizioni in relazione all’ambito di studio in cui va a collocarsi, sovrapponendosi ed integrandosi con altri concetti, quali ‘coscienza’, ‘personalità’, ‘senso di Sé’, ‘ruolo sociale’, evidenziando così la molteplicità delle variabili che entrano in gioco nel prendere in considerazione un tema che nel corso dei secoli ha subito significative modificazioni ed evoluzioni.

Dall’invito socratico a conoscere se stessi fino ad oggi, resta centrale, nel processo di crescita e formazione dell’individuo, la ricerca della risposta più corrispondente alla domanda: «Chi sono?».

In questa sede, ben lontani dalla presunzione di essere esaustivi, si è scelto di guardare al tema della costruzione dell’identità personale in termini di diritto, compito, necessità.

Diritto in quanto naturale evoluzione del patrimonio di unicità in partenza, che quindi richiede legittimazione, supporto, riconoscimento, promozione.

Tale diritto ad essere se stessi invoca, parallelamente, il «[...] diritto a che l’individualità della persona sia preservata [...]»¹, nel riconoscimento e rispetto di idee, esperienze, soggettive ideologie, appartenenze religiose, morali e sociali che, appunto, differenziano e insieme individuano la persona nella sua specificità.

Il diritto riconosciuto anche in ambito costituzionale si esprime, psicologicamente, nel bisogno naturale di manifestare e sviluppare il patrimonio di unicità in partenza.

In tal senso si parla di ‘necessità’, intesa come spinta fondamentale, quasi alla stregua della sopravvivenza, che richiama una dimensione di libertà, desiderio, ricerca, sperimentazione. Parafrasando la fiaba del ‘Principe Ranocchio’, lo stesso Berne aveva descritto il raggiungimento dell’autonomia in termini di «recupero delle funzioni perdute», patrimonio di tutti alla nascita ma non sempre coltivate.

Come l’autore scriveva, tutti nasciamo principi e principesse, ma per circostanze diverse le persone vivono come ranocchi, mantenendo dentro loro stessi una vaga memoria della loro nobiltà all’origine².

Il percorso di crescita comporterebbe quindi il riappropriarsi di quanto già è *in fieri* nell’essere umano, attraverso il recupero della consapevolezza, spontaneità e capacità di essere intimi con l’altro. L’accezione di ‘compito’ riguarda proprio il soggetto stesso nell’arco

*Sviluppare il
patrimonio di unicità
in partenza*

1. Corte cost., 3.2.1994, n. 13

2. Berne, E. (1977), *Intuition and Ego States*, San Francisco, TA press.

della vita e, nel processo evolutivo, coinvolge in prima battuta la dimensione educativa e relazionale.

Il compito si realizza proprio attraverso la ricerca di Sé, vivendo e misurandosi nelle esperienze: è un processo condotto attraverso prove ed errori, che comporta il confronto con la frustrazione, e che, evolutivamente, non disdegna, anzi richiede, il passaggio dalla trasgressione quale veicolo per il raggiungimento dell'autonomia, di un pensiero personale, della direzione definita di se stessi. Il compito educativo va nella direzione di riconoscere, sostenere, tutelare e promuovere tale percorso di ricerca³.

Nella misura in cui il diritto non viene riconosciuto né legittimato, la necessità ostacolata e il compito non realizzato, si aprono i varchi della sofferenza, a volte più silente e nascosta, a volte esplicita e drammatica, dell'incompiutezza del proprio essere.

Nello scritto che segue si intendono considerare alcune variabili, tra le diverse che condizionano il processo di crescita verso l'autonomia, che possono aiutare ad aprire riflessioni su un tema delicato e centrale come quello dell'identità.

1. Erik e il dolore delle radici recise

«[...] le radici sono elastiche con un capo legato al campanile e l'altro intorno alla nostra vita. Più ti allontani più gli elastici si tirano, diventano fini come corde di violino ... quando sono tirati al massimo passa il vento della memoria e questi elastici mandano suoni di ricordi [...]»⁴.

Erik⁵ ha 18 anni, brasiliano di nascita, adottato e trasferito in Italia all'età di 3 anni. Della propria famiglia adottiva parla con rispetto e riconoscimento: si è sentito scelto e amato, accolto con gioia e accompagnato con attenzione e affetto. Non ricorda nulla del tempo che ha preceduto la sua adozione, e non ha mai avuto, prima di ora, il senso che questo fosse un problema. Ha un gruppo di amici, frequenta una scuola con accettabile rendimento, ascolta la musica e pratica sport oramai da anni.

Eppure, dice, qualcosa non funziona.

3. Scilligo, P. (2004), *La nuova sinfonia dei molti Sé*, Roma, LAS.

4. Corona, M., *Il canto della manè*, Milano, Mondadori, 2009.

5. I nomi dei casi esemplificativi riportati nel testo sono di fantasia.

Non c'è nulla che sia fonte di dolore o fastidio per lui, ma nemmeno nulla che possa definire davvero piacevole. È come se nulla gli appartenesse veramente, come se ogni esperienza della sua vita avesse lo stesso gusto tiepido, insapore, incolore, come se la sua stessa esistenza non avesse toni o colori definiti. Si guarda intorno e si vive diverso, una diversità che gli pesa come un macigno. Non è solo la carnagione più ambrata o gli occhi scuri, ma un senso di mancanza, qualcosa che non c'è, forse quella memoria che si interrompe e che non ha la possibilità di essere ricostruita se non attraverso frasi spezzate, a volte confuse e contraddittorie.

Erik si definisce una pianta acquatica, con radici mobili e sottili, indefinite. Si sente incapace di pensare al suo futuro, tanto meno di pianificarlo o anche solo si sognarci sopra.

Il buio degli inizi della propria storia diventa il buio della storia successiva.

«È come se, non sapendo da dove vengo, non potessi sapere dove voglio veramente andare [...]».

Il caso di Erik porta alla luce un elemento imprescindibile nel processo di costruzione dell'identità personale, ossia il tema dell'appartenenza.

Nella molteplicità già accennata di definizioni sul tema dell'identità, uno dei punti di convergenza sta proprio nel riconoscere l'importanza della dialettica tra somiglianza e differenza: la costruzione del Sé passa attraverso la composizione di un'unicità specifica che si costruisce nel cogliersi differenti.

È un'operazione che comporta la separazione e la rielaborazione in termini personali e originali di quelle identificazioni, primaria e introiettiva, che, nel modello psicoanalitico, coinvolgono la madre in prima battuta e, a seguire, le parti del mondo e delle persone con cui l'essere umano entra in contatto⁶. Diventa quindi fondamentale questo doppio processo di identificazione e separazione, di appartenenza che si declina attraverso il riconoscimento della somiglianza e di individuazione costruita tramite la rilevazione delle differenze.

Come esseri umani abbiamo bisogno di una storia, la memoria di quanto ha preceduto e preparato la nostra venuta nel mondo. Fotografie, narrazioni, oggetti, come nello studio della storia che spesso tanto annoia i ragazzi sui banchi di scuola: lì ci sono le premesse e le fondamenta dello sviluppo della specifica unicità, lì si aprono le

*Doppio processo
di identificazione e
separazione*

6. Di Carlo, A. – Di Carlo, S. (1986), *I luoghi dell'Identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione*, Milano, FrancoAngeli.

opportunità di aprirsi al cambiamento, di costruire identità ulteriori, nuove, in divenire, coerenti, ‘decise’ in prima persona e vissute – non subite – da protagonisti.

Il punto di origine di questo processo coincide con la venuta al mondo: come esseri umani non sopravviviamo autonomamente senza un contesto relazionale che accoglie, contiene, protegge, che struttura quella ‘base sicura’, che prepara alle esperienze future con l’Altro. Così le premesse della costruzione del senso di Sé vedono il loro avvio in quel primo, vero e concreto incontro con la madre.

J. Bowlby studiò questo processo relazionale di avvio analizzando i diversi modelli di attaccamento, riferendosi proprio alla specifica relazione fra madre e bambino e dimostrando come questo legame costituisca un vero e proprio bisogno adattivo primario, che «accompagna l’individuo dalla culla alla tomba»⁷, non collegato al nutrimento ma a prescindere da esso. Queste osservazioni inevitabilmente enfatizzano il peso delle prime esperienze relazionali e la competenza genitoriale. Assieme a M. Ainsworth, Bowlby coniò il termine, appunto, di base sicura quale caratteristica più importante dell’essere genitori: «fornire una base sicura da cui un bambino o un adolescente possa partire per affacciarsi nel mondo esterno e a cui possa ritornare sapendo per certo che sarà il benvenuto»⁸. Nel lento e complesso processo di composizione della personalità si riconoscono quindi alcuni elementi fondanti: il primato dei legami emotivi intimi, che predisporranno alla gestione dell’intimità nelle relazioni a seguire; gli schemi di attaccamento, nelle loro diverse tipologie, risultato e trasmissione della storia relazionale del genitore; la persistenza degli schemi comportamentali, modificabili entro i tre anni e poi interiorizzati, inclusi nel proprio sé e riprodotti e generalizzati nella vita e nelle relazioni successive.

Erik non ha memoria cognitiva di quanto ha preceduto il suo arrivo in Italia, ma dentro di sé porta la storia relazionale di quei tre anni: abbandono? Rifiuto? Accoglienza e poi strappo? Questo pezzo mancante, tuttavia registrato intimamente, fa da riferimento e, forse, da vincolo, nel suo crescere e permettersi di appartenere al mondo, quasi che il dolore di quelle radici inconsistenti o recise obblighi a non coinvolgersi mai in profondità nelle esperienze, a tutela da altre sofferenze.

7. Bowlby, J. (1996), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell’attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina.

8. *Ibidem*.

I primi legami abbozzano il profilo dei legami successivi, man mano che il bambino amplia il mondo delle persone con cui interagisce. Il percorso di crescita è, in fondo, il passaggio dalla madre al genere umano, dove il cerchio degli individui che contano sia fa sempre più largo.

Così, parallelamente alla separazione dalla figura materna e dalle esperienze del contesto familiare, l'Io continua a definirsi attraverso la costruzione di un 'Noi'. Il confine dell'appartenenza si manifesta anche attraverso l'uso linguistico del pronome personale: 'Noi' famiglia, 'Noi' classe, 'Noi' squadra, 'Noi' gruppo.

Il gruppo si definisce e costruisce attraverso un legante che, di pari passo ai processi di crescita, si evolve e si modifica: il compito comune, l'ideologia comune, il luogo, il territorio, l'obiettivo, ... anche qui attraverso processi a spirale di identificazione e differenziazione. È questa la base per lo sviluppo di una identità sociale⁹, che si struttura attraverso dinamiche relazionali e comunicative.

Come lo stesso Erikson suggeriva, la domanda «Chi sono io?» amplia i suoi confini, trasformandosi in «Chi sono io in rapporto agli altri e chi sono gli altri in rapporto a me?»¹⁰. Tutto ciò che viene esperito nell'interfaccia con l'alterità, ovvero conferme, rifiuti, accoglienza, critica e reazioni a questo, diventa un inestimabile arricchimento al bagaglio di informazioni in relazione a sé.

Soprattutto nel periodo adolescenziale il gruppo dei pari diventa centrale: bacino prezioso di esperienza, confronto, condivisione, che consente di comporre il mosaico confrontando e integrando le identificazioni primarie con quelle attuali, e disegnare, metaforicamente, il proprio profilo, unico e irripetibile.

Un'unicità che continuerà a manifestarsi e a brillare non nel vuoto di un palcoscenico ma nel continuo contatto, confronto e incontro con l'Altro significativo, come ben motivato nel passo della canzone 'Prova a prendermi' del rapper italiano Marracash: «Tengo vicini amici e persone care, perché senza radici l'albero cade [...]».

*Il gruppo dei pari
diventa centrale*

9. Dubar, C. (2004), *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*, Bologna, Il Mulino.

10. Erikson, E.H. (1995) *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando Editore.

2. Matilde e la prigione dei ruoli

«Prendi tua figlia e insegnale lo splendore della disobbedienza. È rischioso, ma è più rischioso non farlo mai»¹¹

Matilde è una signora elegante di mezz'età, composta, raffinata. Dice che si ritiene fortunata e 'privilegiata' sotto molteplici punti di vista. Figlia unica di due genitori che l'hanno adorata e protetta, vezzeggiata e orientata, esibita con orgoglio come bambina modello in quanto rispondente a pieno alle aspettative sia del padre, professionista di fama, sia della madre. Matilde dice: «Molto presto ho capito cosa volevano da me e l'ho fatto. Era il mio compito, lo facevo e ci stavo bene dentro, non era un problema [...] Per molto tempo ero conosciuta come "figlia di ...", era normale e giusto così».

Matilde ha sposato un uomo colto e molto impegnato nel suo lavoro. È stata una moglie adeguata e perfettamente compatibile alle richieste del rango sociale del marito. Anche nel contesto matrimoniale sapeva quali fossero i suoi compiti e li svolgeva con naturalezza e discrezione. Era la 'moglie di ...', e ha vissuto anche questo titolo con la stessa dedizione del precedente. Ha avuto un figlio ed è stata una madre competente, informata, organizzata, per l'ennesima volta dedita al suo ruolo e rispondente ad ogni aspettativa. «Organizzavo feste per i bambini, facevo gruppo con le altre mamme, non sono mancata nemmeno ad un colloquio con gli insegnanti né a nessuna riunione scolastica o sportiva. Ero la "mamma di ..." e mi stava bene».

Allo stato attuale Matilde afferma con tristezza: «I miei genitori non ci sono più, mio figlio ha una propria famiglia e vive all'estero, mio marito è mancato recentemente. Sono in salute, non ho problemi di denaro. Mi guardo allo specchio e mi cerco. Sono stata la "figlia di ...", la "moglie di ...", la "mamma di ...". Non sono più nulla di tutto questo e non so più chi sono ...».

La storia di Matilde rappresenta la messa in atto di un copione vincolato al 'dover essere'. Lei si allinea e si modella sulle richieste, esplicite e non, che provengono dal suo contesto di appartenenza, e si lascia orientare nelle scelte, che diventano quasi scontate e obbligate. Matilde non vive una vita infelice: sa ciò che 'deve' fare, e semplicemente lo fa.

Il dolore arriva più tardi, assieme alle domande che forse nel tempo

11. Sofocle, *Antigone*.

ha con accuratezza evitato, e arriva nel momento in cui i riferimenti esterni vengono meno. Matilde si è sempre definita in relazione a ciò che fa, oscurando in questa operazione la ricerca di ciò che è.

Gli esseri umani vivono in contesti sociali con diverse caratteristiche, e sono chiamati a rivestire ruoli compatibili con i contesti stessi. Alcuni ruoli sono patrimonio alla nascita, ad esempio il sesso e la cultura di provenienza, altri si costruiscono nel tempo. La molteplicità dei ruoli cui le persone sono invitate a vivere è un dato oggettivo, e sempre più si riconosce il valore positivo della flessibilità, intesa come capacità di valutare nel qui e ora il contesto e decidere come rispondere in un'ottica di protezione e rispetto.

Il limite piuttosto si evidenzia quando il ruolo coincide con la totale definizione di sé.

In questo contesto il ruolo è inteso come zona di *comfort*, posto sicuro, definito dalle regole implicite che lo governano, che quindi stabilisce percorsi prevedibili, direzioni tracciate. Riconoscibile e leggibile nella sua manifestazione sociale, il ruolo in realtà si disegna ancor prima a livello esistenziale; suggerito, indotto, modellato, a volte imposto a volte recepito, respirato quasi, l'invito a 'dover essere' riassume le risposte alle aspettative della parte di mondo affettivamente importante e significativo. Non sono necessarie richieste esplicite. La verifica dell'«esserci nel mondo» passa attraverso il rimando di chi sta intorno. I bisogni sottostanti e universali che accompagnano la crescita cercano risposta e appagamento. Sono i bisogni relazionali: sicurezza e protezione, validazione, accettazione, reciprocità, riconoscimento e conferma, definizione di sé, avere un impatto sull'altro, ricevere l'iniziativa dell'altro, esprimere amore¹². La centralità di questa 'fame' relazionale trova concordanza nella maggior parte dei modelli di sviluppo e delle scuole di pensiero in ambito psicologico, insieme alla condivisione dell'idea che l'essere umano faccia il suo ingresso nel mondo né nudo né *tabula rasa*, bensì già vestito (e in-vestito) di aspettative, proiezioni, programmazioni, fantasie. Il tessuto di questo metaforico abito è relativo alla storia che precede la nascita della persona: la storia del padre e della madre in prima battuta, i loro bisogni inevasi, le loro motivazioni segrete. Lo stesso nome scelto per il bambino può raccontare di desideri e aspettative implicite¹³.

Il ruolo è inteso come zona di comfort

12. Erskine, R. – Moursund, J. – Trautmann, R. (1999), *Beyond Empathy. A therapy of contact in relationship*, New York, Brunner/Mazel.

13. Berne [Berne, E. (1972), "Ciao!... e poi?", Milano, Bompiani, ha parlato di copioni secondo i nomi, proprio riferendosi al quadro di implicite attese genitoriali trasmesse attraverso la scelta del nome di battesimo.

Un nome di famiglia, di quella persona speciale, oppure originale e diverso dagli altri, oppure biblico per il significato che porta con sé e che diventa una specie di promessa, il nome ha un peso, costituisce di fatto l'identità anagrafica che accompagna per la vita colui che non l'ha scelto ma che lo fa proprio.

Il bisogno di amore incondizionato veicola le scelte, ma se l'amore arriva solo quando determinate condizioni sono realizzate, il bambino ne tiene conto, si adatta, si conforma, cerca e sperimenta modi per ottenere quanto dovrebbe avere di diritto.

Matilde è convinta che avrà certezza di ricevere amore «Se e solo se ...» porterà avanti con impegno i ruoli che ha ritenuto le fossero assegnati, e non cerca altro, fino a quando, per circostanze di vita, il compito si estingue, ed emergono domande, amarezza, rimpianto, confusione. Matilde non ha mai disobbedito, probabilmente non ha mai sentito che ci fosse uno spazio per farlo, non ha avuto crisi, non ha mai affrontato conflitti. È come una bellissima nave, equipaggiata di tutto, che è sempre rimasta nelle acque tranquille del porto, senza mai sperimentare la bellezza del mare aperto, né misurarsi con le tempeste e riconoscere così la sua forza. Matilde, diversamente da Erik, ha avuto radici: solide, certo, ma via via cristallizzate, congelate, fossilizzate, che hanno interferito con la possibilità di costruire ali proprie.

L'adolescenza è quella fase, temuta da molti genitori, la cui finalità evolutiva sta proprio nell'approdare ad una definizione individuata di sé. È questo un traguardo che, come già si è visto, necessita di azioni di rottura con il mondo dell'infanzia, la messa in discussione dei riferimenti fino ad ora indiscutibili e quindi indiscussi, delle identificazioni primarie, dei ruoli attribuiti e attesi. In quest'ottica la tanto temuta adolescenza è una straordinaria occasione di apertura, confronto e arricchimento di informazioni provenienti da un mondo relazionale che allarga i suoi confini, trampolino di ricerca e conoscenza di sé.

La disponibilità o meno del contesto a guardare, accogliere, riconoscere il 'nuovo Sé emergente', non come un intruso o espressione di un tradimento, ma come un'opera d'arte che si evolve e cerca proprie forme e proprie dimensioni, è una variabile importante. Il contesto familiare che accetta di essere messo in crisi, capace di entrare nel conflitto e di restare in relazione mentre questo si svolge, ottimizza il processo di crescita nella direzione di un cambiamento che dovrebbe coinvolgere tutti gli attori membri della famiglia.

Crisi e conflitto: due termini inevitabilmente evocativi di disagio e

sofferenza, eppure sinonimi di spinta vitale, occasione di movimenti verso il cambiamento.

L'etimologia di 'crisi' deriva dal verbo greco che significa 'separare, cernere', che non necessariamente veicola verso un peggioramento, al contrario indica un momento di riflessione, valutazione, discernimento, utile presupposto per un cambiamento, una rinascita, nella misura in cui la crisi venga, appunto, gestita costruttivamente.

Il termine conflitto richiama il concetto di guerra come suo unico sinonimo, ma ve ne sono anche altri: contrasto, confronto, scontro, non solo di armi ma anche di idee, posizioni, opinioni, bisogni.

La guerra, in tal senso, è solo uno dei possibili esiti della gestione di un conflitto, non necessariamente, quindi, deve coincidere con esso.

In campo relazionale il conflitto è la manifestazione di una diversità: diversità di pensiero o di sentire, di obiettivi o di necessità.

Nel processo di crescita la definizione di sé porta la sperimentazione di questa diversità, che invoca attenzione e legittimazione nel suo obiettivo di ricerca anche se non condivisa e avallata in tutti i suoi contenuti.

Un esempio toccante di questo è una parte della lettera che T. ha scritto a sua madre, in risposta ad un precedente biglietto nel quale lei lo invitava con forza a «tornare sé stesso», come era sempre stato, in nome dell'amore che, come mamma, gli aveva da sempre elargito.

«Cara mamma, tu non ami me. Tu hai amato e ami ciò che vuoi vedere di me. E quello non sono io. Ho sempre avuto bisogno che tu mi amassi, così mi sono adeguato a quello che ti piaceva che io fossi, aspettando che tu mi guardassi veramente, e ti accorgessi di chi sono. Ma non ha funzionato. Così mi sono inventato un T. completamente diverso, pensando che non potessi non notarmi. Ma tu hai sempre spiegato questo in modo da non mettere in discussione nessuna delle tue convinzioni su di me. Mi sono sentito sbagliato, mi sono arrabbiato con me e poi con te e poi con il mondo intero. Ho di nuovo cercato di essere come tu mi vuoi, ma non ci riesco più. Sono diventato bravo ad essere l'opposto di come mi vuoi, ma non ci sto bene nemmeno in questo. Io voglio essere quello che sono, ma non so ancora come sono. So con certezza cosa "non" sono, cosa "non" voglio. Ho bisogno di scoprire tutto questo di me, e ho bisogno che tu non te ne vada mentre lo faccio [...]».

T. mostra buon contatto con sé, piena consapevolezza del punto in cui si trova, e rende esplicito il suo bisogno di sentire che le radici tengano mentre lui compie le sue prove di volo. Sono premesse sicuramente

*Tu hai amato e ami
ciò che vuoi vedere
di me. E quello non
sono io*

promettenti perché il suo percorso, per quanto accidentato, possa proseguire positivamente, ancor più se la madre sarà disponibile a guardare alla nuova e inaspettata forma di bellezza che il figlio le sta portando.

In modo sintetico e accorato, T. esemplifica la fatica di scegliere la ricerca dell'«essere» a scapito del «dover essere», la rinuncia a quell'adeguamento – come lui lo chiama – da sempre fonte di gratificazione e prevedibilità, equilibrio, ma anche vincolo e limite. Nella letteratura del modello Interpersonale, L.S. Benjamin individua tre possibili modi per adeguarsi e quindi inseguire la possibilità di ricevere amore e conferma, e chiama questi modi processi di copia¹⁴. Sono costruiti sulle modalità delle figure affettivamente significative e comportano: il riprodurle *in toto* o completamente all'opposto; trattarsi così come si è stati da loro trattati, o completamente all'opposto; gestirsi come se queste figure significative fossero presenti e avessero il controllo della situazione, una specie di occhio genitoriale portato in tasca che verifica e monitora. In nessuna di queste modalità c'è la libertà di ascoltare veramente sé e dare spazio a sé, dal momento che, pur nel muoversi in opposizione, il riferimento principale resta esterno. Anche questi sono ruoli-prigione che comportano quel sacrificio del Sé, inteso come rinuncia alla conoscenza e attivazione della propria libera autenticità che l'Autrice definisce «Dono d'amore». Ma l'amore che pone condizioni per essere attivato porta i germi della sofferenza. Niente ali per Matilde, ed ora che il suo sistema di riferimento è venuto meno dovrà con pazienza comporre il disegno che parla veramente di lei, oppure cercare un altro ruolo da indossare e a cui rispondere.

3. La convivenza con il nulla

«[...] presi atto, con dolore, che io non ero per gli altri quel che finora, dentro di me, m'ero figurato d'essere [...]»¹⁵.

I paragrafi precedenti hanno descritto due tipologie di situazioni di fatica nel percorso di costruzione dell'identità. Nel rispetto della metafora «Essere e Dover essere», leggibile nella necessità di sviluppare

14. Benjamin, L.S. (2004), *Terapia ricostruttiva interpersonale. Promuovere il cambiamento in coloro che non reagiscono*, Roma, LAS.

15. Pirandello, L. (1925), *Uno, nessuno, centomila*, Roma, La Fiera Letteraria.

ali dopo aver sperimentato buone radici, Erik ha esemplificato la sofferenza della mancanza di radici: può volare, ma non riesce a radicarsi, a costruire vera intimità con sé, con le esperienze, con gli altri; Matilde invece ha radici ma manca di ali, così anche la sua autenticità è compromessa, avendo più chiarezza di ciò che le viene chiesto rispetto a quanto davvero desidera e la definisce.

Con la terza situazione che sarà qui presa in esame si intende fotografare un fenomeno in costante ampliamento nelle più recenti generazioni di adolescenti.

Come in precedenza accennato, l'adolescenza è una fase evolutiva articolata e complessa, che si contraddistingue in quanto crisi (fisiologica) per lo sviluppo e la costruzione dell'identità personale. È un stadio caratterizzato da cambiamento su più fronti: fisico, emotivo, relazionale, permeabile alle influenze provenienti dall'ambiente esterno, sociale e culturale.

Il percorso di maturazione procede in modo discontinuo e non di rado ambivalente, con grandi slanci verso l'apertura all'«adulità» alternati a repentine regressioni al mondo dell'infanzia, caldo e rassicurante. La mutevolezza è regina incontrastata, che si manifesta attraverso costante variabilità e volumi alti in tutti i campi: umore, atteggiamenti, azioni, gusti, emotività ... Il superamento e l'elaborazione delle continue sfide di questo periodo hanno come approdo la strutturazione stabile della personalità¹⁶.

È un viaggio impegnativo, disseminato da riti di passaggio che comportano rinunce ai vissuti e alle convinzioni del passato, alle identificazioni e idealizzazioni, alle certezze, per muoversi verso nuove e diverse immagini di sé, misurate e sperimentate in una dimensione sociale che allarga i confini dalla famiglia al gruppo dei pari e ad altri significativi.

Nell'assolvere il compito di costruzione dell'emergente definizione di sé il ragazzo ha da riconoscersi negli altri per poi individuarsi e comporre quindi un proprio e personale progetto di vita.

I contesti di socializzazione sono investiti di un'importante valenza: la scuola, ad esempio è soprattutto un luogo relazionale e sociale, esattamente come il campo, la palestra, la strada. Sono tutti ambienti che costituiscono occasioni di confronto e apprendimento, e sono luoghi di esperienza che portano nuove e moltiplicative informazioni su se stessi, sugli altri, sulla relazione che intercorre tra

*Strutturazione stabile
della personalità*

16. Blos, P. (1993), *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica*, Milano, FrancoAngeli.

se stessi e gli altri.

Qui il giovane porta ciò che ha appreso di sé e ciò che immagina e conosce di sé: un'immagine per lo più legata e strutturata all'interno del primo e primario luogo di appartenenza, introiezione e assimilazione di quel profilo che le figure familiari hanno, consapevolmente o inconsciamente, rimandato di lui a lui.

In questo portarsi fuori nel mondo resta, alla base, il desiderio e bisogno di rispecchiamento, gratificazione, riconoscimento, successo sociale, ancora prioritario rispetto ad una fedeltà a un Sé solo abbozzato e in divenire. Metaforicamente è un passaggio dal guscio all'arena: necessario, fisiologico, anche doloroso e destabilizzante, che chiama in causa e invita a costruire capacità di gestire la frustrazione e il disorientamento, strutturazione di confini, abilità decisionali e di scelta.

Negli ultimi anni si assiste ad un costante e preoccupante incremento di situazioni, fra adolescenti e giovani, che si traducono in ritiro ed autoesclusione da tutto questo. Può iniziare in sordina e gradualmente dilatarsi fino al totale evitamento e rinuncia ad ogni occasione di confronto, condivisione, convivenza: un vero e proprio ritiro sociale, che passa attraverso il rifiuto della scolarizzazione (fobia scolastica), delle relazioni sociali, della messa in gioco di Sé nella concretezza del contatto con l'altro e gli altri, privilegiando (e non di rado massivamente sostituendo) relazioni virtuali¹⁷.

È questa una forma di sofferenza leggibile attraverso lenti ben più ampie di quelle limitate all'individualità, coinvolgendo variabili tra loro interconnesse di natura familiare ma anche sociale e sociologica, dal momento che ogni forma di sviluppo personale non può essere svincolata dalle trasformazioni del contesto, sia esso riferibile alla famiglia, alla comunità, cultura, società.

Alla base si può riconoscere una profonda vulnerabilità, che si traduce nella ricerca di un mondo a propria misura, lontano dalla concretezza che comporta frustrazione e vergogna.

Questi giovani sono figli di una società che nel tempo ha spostato l'asse valoriale, come riferisce Piotti: la società edipica, fondata sul senso di colpa, sulla punizione, sull'identità di ruoli definiti e forse rigidi, sta lasciando il passo a una società narcisistica, basata sulla ricerca

17. Tale fenomeno è stato riconosciuto in Giappone negli anni ottanta, definito *Hikikomori*. Significa, letteralmente, «stare in disparte, isolarsi», dalle parole *hiku* «tirare» e *komoru* «ritirarsi». Si sta oramai diffondendo in tutto l'Occidente, ancora non classificato o classificato secondo categorie non diagnostiche.

dell'ideale che, impossibile da raggiungersi, induce senso di vergogna e ritiro¹⁸.

Il passaggio all'identità adulta implica esperienze di 'disincanto', ovvero quella ferita narcisistica che si traduce nella rinuncia al Sé ideale.

Fortunatamente per la maggior parte dei giovani questo processo di crescita, per quanto non indolore, procede senza intoppi, attraverso percorsi talora diretti, talora a spirale.

«Avevo tanti sogni, quand'ero più piccolo – racconta un diciottenne – E i miei sogni cambiavano man mano che crescevo. C'era comunque un tema costante: sarei stato felice, grande in qualcosa, conosciuto, speciale [...] Non ho rinunciato ai miei sogni, solo che ora so che sono sogni. E fuori dal sogno costruisco la mia vita».

Nelle situazioni di fatica più importante, diventa imperativo cancellare, annullare qualunque situazione che possa mettere in discussione il 'sogno', l'ideale immagine di sé.

È un processo di negazione che comporta la ridefinizione dei dati di realtà, e si realizza attraverso personali letture di significato su quanto avviene. Tale ridefinizione si realizza attribuendo all'esterno di tutto ciò che arriva come inaccettabile. Sono cattivi gli altri, troppo esigenti gli adulti, completamente ciechi e sordi gli insegnanti, stupidi i coetanei, ignoranti quelli che stanno intorno. Definizioni, queste, che manifestano attacco e critica e che palesano, in realtà, la grande fragilità, la 'pelle sottile' di chi non riesce o non può o non ha imparato a sostenere il freddo della delusione e della frustrazione.

Il mondo virtuale si struttura allora come il pianeta parallelo e sostitutivo di quello quotidiano, concreto, vissuto come avvilente e inappagante, e permette di tutelare e coltivare il proprio disegno idealizzato e irrealistico.

Charmet individua diverse tipologie di ritiro, citando, fra queste, il 'ritiro reazionale', come risposta a ciò che viene vissuto come contesto violento: conflittualità aperta, malattia, depressione. Il ritiro diventa riparo e protezione, tuttavia non cambiamento. Il 'ritiro dimissionario' descrive invece la fuga da aspettative elevate e forte pressione sui risultati, è un modo per fermare il tempo e sottrarsi alla pressione¹⁹.

Qualunque sia la tipologia specifica, esso comporta un arresto e una sottrazione dalla vita e dalle relazioni, un impoverimento, a volte

*Personali letture di
significato su quanto
avviene*

18. Piotti, A. (2016), *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*, Milano, FrancoAngeli.

19. Pietropolli Charmet, G. (2010), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Bari, Laterza; Aime, M. - Pietropolli Charmet G., (2014), *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Milano,

anche drammatico, di tutti gli stimoli che parlano di vita reale, talora capovolgendo i ritmi circadiani.

Questo tipo di sofferenza parla di storie.

Storie a volte pesanti, drammatiche, ma anche e soprattutto storie di mancanza. Mancanza di direzione, di contenimento, di norme che proteggono, di fermezza, di esperienza di quella giusta dose di frustrazione che permette di mobilitare apprendimento, riflessione e pensiero.

Forse l'appellativo più descrittivo per questo problema emergente è il *Nulla*.

Nulla contro cui opporsi perché tutto è concesso o tutto è proibito, nessuno spazio o l'eccessivo e inquietante spazio di un mare aperto senza riferimenti.

Da qui l'angoscia, il senso del nulla.

Spesso figli di genitori che hanno paura o non mobilitano energie per entrare nell'arena della crescita, e che, nella convinzione e nell'intenzione di preservare i figli dal dolore, loro per primi si ritirano da una relazione che richiede contatto e anche scontro affinché ci sia vero incontro. Genitori che vogliono riscrivere e sanare una propria storia attraverso la storia del figlio, rispondendo così non a lui ma a ciò che essi stessi hanno vissuto a loro tempo.

Fragili genitori, a contatto con ferite mai curate e forse nemmeno conosciute, fragili figli nella confusione di un inesistente confine io-loro.

Così anche il farsi male è una via accessibile: farsi male come modo per sentirsi, mai più per definirsi, questi i figli del lassismo, più sofferenti dei figli dell'autorità, più confusi, più vuoti, grandiosi, senza i confini della protezione e del contenimento.

Nessuna vera radice e ali virtuali, nessun vero legame e mondo reale inesplorato e non vissuto.

Uno di questi figli potrebbe essere Giuliano, 20 anni.

I confini della realtà di Giuliano sono quelli della sua camera. Dorme di giorno, vive di notte. Da almeno due anni i suoi contatti, ridotti all'essenza, sono con le figure di casa.

Tutto per lui arriva difficile. Con gli aghi disegna la sofferenza del vuoto sulla sua pelle. Inventava identità diverse e multiple sui social, attore virtuale, mai protagonista, di un mondo immaginario e instabile, perché, quando non c'è nemmeno il 'dover essere', la scelta, nel vuoto di tutto, è il 'non essere'.

*Farsi male come
modo per sentirsi*

Bibliografia

- Aime, M. – Pietropolli Charmet G., (2014), *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Milano, Einaudi.
- Benjamin, L.S. (2004), *Terapia ricostruttiva interpersonale. Promuovere il cambiamento in coloro che non reagiscono*, Roma, LAS.
- Berne, E. (1972), *“Ciao!”... e poi?*, Milano, Bompiani.
- Berne, E. (1977), *Intuition and Ego States*, San Francisco, TA press.
- Blos, P. (1993), *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica*, Milano, FrancoAngeli.
- Bowlby, J. (1996), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina.
- Di Carlo, A. – Di Carlo, S. (1986), *I luoghi dell'Identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Dubar, C. (2004), *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Ehreberg, A. (1999), *La fatica di essere se stessi*, Milano, Einaudi.
- Ehreberg, A. (2010), *La società del disagio*, Milano, Einaudi.
- Erikson, E.H. (1995) *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando Editore.
- Erskine, R. – Moursund, J. – Trautmann, R. (1999), *Beyond Empathy. A therapy of contact in relationship*, New York, Brunner/Mazel.
- Corona, M., *Il canto della manère*, Milano, Mondadori, 2009.
- Pietropolli Charmet, G. (2010), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Bari, Laterza.
- Piotti, A. (2016), *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*, Milano, FrancoAngeli.
- Pirandello, L. (1925), *Uno, nessuno, centomila*, Roma, La Fiera Letteraria.
- Scilligo, P. (2004), *La nuova sinfonia dei molti Sé*, Roma, LAS.

L'UNIVERSITÀ: LUOGO DI IDENTITÀ E APPRENDIMENTO

Beatrice Saltarelli

IUSVE

Obiettivo di questo lavoro è quello di tracciare una possibile via di riflessione intorno al tema dell'identità dei giovani oggi. La questione dell'identità è letta dalla prospettiva antropologica, ritenendo che un tema così vasto necessiti di un approccio epistemologico che permetta una riflessione non riduzionistica. L'identità oggi, in epoca contemporanea, è un processo dialogico nel quale il soggetto è ingaggiato a verificare la tenuta delle proprie convinzioni, credenze, valori in un processo continuo di articolazione delle proprie valutazioni, in rapporto ai propri quadri di riferimento all'interno del contesto nel quale si trova immerso. Ciò che emerge da questa riflessione è sia l'impossibilità di una definizione di se stessi auto-generata sia il legame forte tra la qualità di questa definizione e la qualità delle articolazioni con le quali si dà conto del valore della definizione stessa. Che ruolo gioca l'università nella qualità di queste articolazioni, è la domanda alla quale si giunge con questo lavoro. Ci si interroga su quali siano le caratteristiche, almeno quelle di avvio, perché l'università possa raccogliere la sfida di essere luogo privilegiato in cui, chi vi appartiene, non solo beneficia di una crescita in competenze ed efficienza, in cui diventa abile nel rispondere alla domanda 'come fare le cose in modo giusto', ma parimenti partecipa alla costruzione di un sistema di valori condiviso attraverso il quale ognuno sia attrezzato per rispondere alla domanda 'come fare le cose giuste'

Parole chiave: identità, processo dialogico, università, competenze, sistema di valori

The aim of this work is to trace a possible way of thinking about the theme of youth identity today.

The question of identity is read from the anthropological perspective, believing that such a broad theme needs an epistemological approach that allows a non-reductionist reflection. Identity today, in contemporary times, is a dialogical process in which the subject is engaged in verifying the tenacity of his beliefs and values in a continuous process of articulating his own assessments in relation to his own reference frameworks within the context in which he is immersed. What role does the university play in the quality of these joints, is the question that comes with this work.

What emerges from this reflection is the impossibility of self-definition by self-made and the strong link between the quality of this definition and the quality of the joints with which the value of the definition itself is taken into account. The question arises as to what characteristics, at least the start-ups, so that the university can meet the challenge of being a privileged place where those who belong to you not only benefit from a growth in skills and efficiency, where it becomes skilled in answering the question ‘how to do things fairly’, but also participates in building a shared value system through which each one is equipped to answer the ‘how to do the right things’.

Key words: *identity, dialogical process, university, skills, value system*



Le questioni in gioco

Quest'anno lo IUSVE chiama a raccolta i tre Dipartimenti intorno al tema *Identità e Giovani*. I docenti di Psicologia, di Scienze dell'Educazione e di Comunicazione sono invitati a interrogarsi sul significato di questo concetto nel mondo giovanile in epoca contemporanea.

Questo lavoro nasce all'interno del Dipartimento di Pedagogia - Scienze dell'Educazione e per questo vuole essere il contributo alla riflessione partendo dalla prospettiva educativa.

Il tema proposto è estremamente vasto e complesso.

Si decide quindi di delimitare il campo di questa riflessione entro due parametri, che potrebbero essere così riassunti:

Il processo identitario oggi.

L'università come luogo di identità.

1. Il processo identitario oggi: la prospettiva antropologica ed etica

Interrogarsi sul significato di identità significa chiedersi sostanzialmente «cosa fa di un essere umano ciò che è?» o anche, «ogni essere umano si definisce tale alla luce di cosa?».

Le prospettive disciplinari dalle quali è possibile provare a rispondere a queste domande sono molteplici.

Tuttavia la prospettiva educativa è, per sua natura, una riflessione destinata alla pratica, e presuppone, quindi, la necessità che siano definiti, almeno a grandi linee, alcuni dei principali fondamenti antropologici entro i quali collocarla e definirla. Da qui la scelta di leggere la questione dell'identità oggi dalla prospettiva filosofica.

Chi è l'agente umano

Quando in filosofia ci si domanda «cosa fa di un essere umano ciò che è?» probabilmente ci si sente rispondere: «dipende dall'epoca in cui l'essere umano vive», intendendo il fatto che il concetto di identità è un concetto il cui significato è fortemente condizionato dal contesto culturale al quale si riferisce. In questa prospettiva si colloca anche Charles Taylor, illustre pensatore canadese di epoca contemporanea, il quale, nei suoi numerosi scritti, mette in evidenza quelle che sono le caratteristiche culturali e quindi sociali dell'età moderna. La sua disamina è corposa e complessa, e si muove ora nell'ambito della

sfera privata ora in quella pubblica, spaziando tra riflessioni relative all'essere umano e alla sua esistenza e riflessioni di carattere sociale e politico. Ai fini di questo lavoro ci sono alcuni passaggi che, più di altri, sembrano essere particolarmente significativi nel tentativo di una pista di riflessione intorno al tema dell'identità oggi.

Secondo l'autore, l'epoca moderna vede la nascita dell'essere umano come 'individuo', un essere umano che, a differenza delle epoche precedenti, diventa ciò che è non tanto su indicazioni provenienti dall'esterno, ma sulla base di qualcosa che proviene dall'interno. L'essere umano moderno ha a suo carico la definizione di ciò che è e che vuole essere, ha a suo carico 'la costruzione della propria identità' processo che, prosegue l'autore, non solo è compito di ogni individuo per se stesso, ma che ognuno dovrà svolgere cercando dentro di sé e non fuori i parametri per questa costruzione. Taylor definisce questo cambiamento «la grande svolta soggettivistica della cultura moderna»¹ e ne traccia, con precisione e rigore, le caratteristiche, le ricadute private e pubbliche e le conseguenze culturali e sociali. Del ricco quadro che ne deriva verranno evidenziati in questa sede brevemente solo due aspetti, entrambi immediatamente correlati al concetto di identità: il concetto di autenticità e il concetto di riconoscimento. Quanto al primo, Taylor ne individua la nascita con la nuova visione dell'identità emersa alla fine del Settecento. Da quando per identità si è cominciato ad intendere una identità individualizzata, cioè propria di ognuno, particolare, originale, si è necessariamente introdotto il concetto di fedeltà a se stessi e quindi di autenticità. Scrive Taylor²:

«C'è un certo modo di essere uomo ch'è il *mio* modo. Io sono chiamato a vivere la mia vita in questo modo, e non a imitazione di un qualsivoglia modo altrui. Ma ciò conferisce un'importanza nuova all'idea della fedeltà a sé medesimi. Se non sono fedele a me stesso, perdo la sostanza della mia vita, perdo ciò che l'essere uomo è per *me* [...] Non solo io non debbo adattare la mia vita alle richieste della conformità esteriore, ma neppure posso trovare il modello su cui regolare la mia vita fuori di me. Essere fedele a me stesso significa essere fedele alla mia propria originalità, la quale è qualcosa che io solo posso articolare e scoprire. Nell'articolarla, io definisco altresì me stesso, realizzando una potenzialità ch'è propriamente

1. Habermas, J. - Taylor, C. (1992), *The politics of recognition*, Princeton University Press, trad. it. di Rigamonti, G. (20102), Milano, Feltrinelli, p. 13.

2. Taylor, C. (1991), *The Malaise of Modernity*, trad. it. (2006), Roma-Bari, editori Laterza, pp. 35-36.

ed esclusivamente mia. È questa l'idea che fa da sfondo al moderno ideale dell'autenticità, e agli obiettivi di auto-appagamento o auto-realizzazione che ne concretano solitamente la formulazione». Essere se stessi veramente, fino in fondo, autenticamente, è un percorso a carico di ognuno singolarmente, e questa ricerca va compiuta dentro i meandri della propria interiorità. Tuttavia, prosegue ancora l'autore, questo aspetto non deve trarre in inganno, non deve indurre a pensare che sia un percorso che possa avvenire in forma monologica. Caratteristica fondante dell'essere umano è il linguaggio e questa caratteristica è per sua natura dialogica. Per imparare e arricchire l'uso della parola è indispensabile lo scambio con gli altri esseri umani. E questo scambio permette non solo di alimentare la nostra capacità individuale di riflessione, ma soprattutto ha un'influenza su ciò che noi pensiamo di noi stessi, degli altri, del mondo. Scrive Taylor³: «Non è che dialogando noi ci limitiamo ad apprendere linguaggi, che poi continueremo ad usare per i nostri scopi. Ci si aspetta, ovviamente, che sviluppiamo opinioni e atteggiamenti verso le cose, tutti nostri, e che lo facciamo in ampia misura, attraverso una riflessione solitaria; ma per le questioni veramente importanti, come la definizione della nostra identità, le cose non funzionano così. Noi definiamo sempre la nostra identità dialogando, e qualche volta lottando, con le cose che gli altri significativi vogliono vedere in noi; e anche dopo che ci emancipiamo da questi altri – per esempio dai genitori – ed essi scompaiono dalla nostra vita, la conversazione con loro continua, dentro di noi, finché esistiamo».

L'autore in questi passaggi sembra voler esplicitare, rendere evidente, la presenza costante di una tensione tra due forze che coesistono nell'attuale processo di identità: da un lato la ricerca personale di ciò che si vuole essere e, dall'altro, la necessità che questo risultato, perché possa compiersi, sia riconosciuto dagli altri. Queste due forze hanno pari influenza nel processo identitario e sottovalutare la seconda in favore della prima rischia di alterare pesantemente la comprensione del processo e di misconoscere il ruolo fondamentale che gioca l'esterno, non solo come forza influente, ma soprattutto come luogo di

Essere se stessi veramente, fino in fondo, autenticamente, è un percorso a carico di ognuno singolarmente, e questa ricerca va compiuta dentro i meandri della propria interiorità

Da un lato la ricerca personale di ciò che si vuole essere e, dall'altro, la necessità che questo risultato, perché possa compiersi, sia riconosciuto dagli altri

3. Habermas et al., *The politics of recognition*, cit., pp. 17-18.

definizione del processo⁴. Taylor⁵ afferma:

«Il fatto che sia io a scoprire la mia identità non significa che io la costruisca stando isolato: significa che la nego attraverso un dialogo, in parte con esterno e in parte interiore, con altre persone. È per questo che la nascita del concetto di identità generata interiormente dà una nuova importanza al riconoscimento. La mia identità dipende in modo cruciale dalle mie relazioni dialogiche con altri. Naturalmente questa dipendenza dagli altri non è nata con l'era dell'autenticità. Una qualche forma di dipendenza c'è sempre stata; l'identità derivata socialmente dipendeva, per sua stessa natura, dalla società. Ma nell'epoca precedente il riconoscimento non costituiva mai un problema; c'era un riconoscimento generale, connaturato all'identità derivata socialmente, per il semplice fatto che quest'ultima si basava su categorie sociali che tutti davano per scontate. Ora, un'identità prodotta interiormente, personale, originale non fruisce di questo riconoscimento *a priori*⁶; deve conquistarselo attraverso uno scambio, e può non riuscire nel tentativo. Con l'età moderna non è nato il bisogno di riconoscimento, sono nate le condizioni nelle quali il tentativo di farsi riconoscere può fallire, ed è per questo che oggi, per la prima volta siamo consapevoli del bisogno di riconoscimento».

Un quadro culturale così delineato pone certamente delle questioni precise, all'attenzione di chi si interroga sul significato del concetto di identità in epoca odierna. In sintesi si potrebbero evidenziare alcuni snodi: l'essere umano di oggi ha a suo carico la definizione di ciò che è, ed è un valore culturalmente condiviso che questa definizione debba essere espressione della propria specifica originalità, della propria autenticità. A questo passaggio ne segue immediatamente un secondo, ossia il fatto che il processo identitario, cioè il percorso che ogni essere umano compie per definire se stesso, è un processo dialogico, gli altri giocano un ruolo essenziale, sia gli altri reali che gli altri immaginari nella costruzione dell'identità⁷.

4. Anche il filosofo scozzese Alasdair MacIntyre sembra sottolineare nei suoi lavori questo pericolo. In Dopo la virtù evidenzia come l'epoca moderna abbia visto la nascita dell'essere umano pensato come individuo. Prima di questa profonda trasformazione antropologica, l'essere umano era definito dalle funzioni che svolgeva, per descriverlo si ricorreva ai ruoli che ricopriva e i criteri erano dati dallo scopo e dal fine specifico di ciascun ruolo. L'individuo è invece tale in quanto «precede e trascende tutti i ruoli» e quindi non sono più questi ultimi a definirlo, con l'immediata conseguenza di dover trovare nuovi criteri di definizione - MacIntyre, A. (19842), *After virtue. A study in moral theory*, trad. it. di Capriolo, P. (2007), Roma, Armando Editore, pp. 93-94.

5. Habermas et al., *The politics of recognition*, cit., pp. 19-20

6. Corsivo dell'autore

7. Questo concetto è presente anche nella riflessione psicologica e rappresenta un punto rispetto al quale anche in teorie molto diverse, sia nelle origini, che nell'oggetto e metodo di studio, convergono. Basti pensare al concetto di identificazione e introiezione in psicoanalisi, allo stadio dello specchio in Lacan, alla teoria sulla dimensione interpersonale della coscienza di Liotti o al concetto di copione in Berne.

Questi due snodi delineano una posizione antropologica che apre ad una prospettiva morale diversa rispetto al passato e pone nuovi quesiti: in che modo questo essere umano andrà a dare forma alla sua originalità? E ancora, alla luce di quale criteri questo essere umano valuterà il valore di questa originalità e quindi di ciò che è? Le risposte possibili sono molteplici e portano con sé conseguenze molto molto diverse. Si vuole proseguire nel percorso di analisi tracciato da Taylor. Il pensatore canadese, in modo molto esplicito, mette in evidenza una delle derive che l'odierna cultura tende a prendere quando mal interpreta il concetto di autenticità. Il momento in cui l'autenticità viene eretta a principio morale⁸ secondo un'idea di «libertà che si autodetermina», si rischia di scivolare in quello che l'autore chiama in più passaggi «relativismo morbido». Nel relativismo morbido i criteri per stabilire la qualità della propria autenticità, cioè per «trovare ciò che è significativo nel mio essere diverso dagli altri» sono stabiliti da ciascun soggetto, i criteri scelti diventano rilevanti per il solo fatto di essere stati scelti e non perché lo siano indipendentemente, non perché lo siano in relazione ad un orizzonte di significati che va oltre ogni singolo individuo. La libertà che si autodetermina come conseguenza di una certa idea di autenticità sembra produrre come unico risultato un circolo vizioso dentro al quale l'essere umano rischia di rimanere imbrigliato.

In sintesi, questo passaggio cruciale nell'analisi del canadese, potrebbe essere descritto così: nel concetto di autenticità, così come concepito nella cultura odierna, è insito un possibile fraintendimento, ossia il fatto che, essendo l'individuo chiamato a scegliere egli stesso il significato da attribuire al suo operato, quindi il significato da attribuire a ciò che compie nello svolgimento del suo essere, questo significato acquista valore solo perché è scelto.

Percorrere questa via significa affermare che il significato scelto è valido perché è «la scelta che (gli) conferisce valore», ma questo implica che allora qualsiasi scelta è valida, qualsiasi scelta ha uguale valore, non esiste una differenza, tutte le scelte diventano uguali perché il valore è insito nelle stesse.

Questo punto di impasse morale al quale arriva il «relativismo morbido» che, si ricorda, è l'inevitabile conseguenza di una certa idea di autenticità, può essere evitato laddove si riconosce che il valore delle azioni, il loro significato, è definibile solo nell'ambito di un

In che modo questo essere umano andrà a dare forma alla sua originalità?

8. Ossia principio in base al quale ogni essere umano giudica il valore delle proprie azioni e quindi di ciò che lo definisce e lo identifica.

orizzonte che va oltre il singolo individuo capace di scelta. Allora, in questo caso, è la qualità di ciò che si sceglie che stabilisce il valore stesso della scelta e questa qualità non può che emergere dal confronto con un orizzonte di significati più ampio.

«Le cose assumono importanza contro uno sfondo di intelligibilità. Chiamiamolo un orizzonte. Ne segue che una delle cose che non possiamo fare, se vogliamo definire noi stessi in maniera significativa, è sopprimere o negare gli orizzonti contro i quali le cose assumono un significato per noi [...] (Se) tutte le opzioni hanno l'identico valore perché sono scelte liberamente, è la scelta che conferisce valore. È qui all'opera il principio soggettivistico che sottende il relativismo morbido. Ma ciò nega implicitamente l'esistenza, anteriormente alla scelta, di un orizzonte di significati in forza del quale alcune cose sono più ed altre meno importanti, ed altre ancora non lo sono affatto»⁹.

Nell'osservare un quadro antropologico così delineato sorge veloce un interrogativo. Se la cultura dell'autenticità serba in sé una deriva soggettivistica al punto da rischiare di gettare l'essere umano in un'*impasse* morale in cui riveste il doppio ruolo di attore di scelte e valutatore indiscusso di tali scelte, esiste una via diversa in cui intendere e significare 'autenticità'? Ancora il filosofo canadese offre un'interessante e corposa argomentazione per rispondere all'interrogativo, che lungi dall'essere una soluzione definitiva e tanto meno una ricetta risolutiva, sottolinea alcuni snodi cruciali sul come procedere.

Primo e fondamentale passaggio sembra essere proprio l'interrogativo su cosa si intende per 'autenticità'. Il significato che la persona singola, il gruppo, la comunità, la società decideranno di declinare determinerà a cascata tutta una serie di successive scelte. Taylor, ad esempio, dei possibili significati di 'autenticità' ne sottolinea lo straordinario potenziale di responsabilità che ne può emergere.

«Come tutte le forme di individualismo e di libertà, l'autenticità inaugura un'epoca di responsabilizzazione, se posso usare questo termine. Il fatto stesso dello sviluppo di questa cultura rende gli uomini più auto-responsabili. E nella natura di questo specifico allargamento della libertà che gli uomini possono sprofondare più in basso, come pure sollevarsi più in alto. Questo era il sogno di una varietà di movimenti rivoluzionari, per esempio il marxismo. Una volta abolito il capitalismo, sarebbero fioriti soltanto i grandi,

*Esiste una via diversa
in cui intendere
e significare
'autenticità'?*

⁹ Taylor, C., *The Malaise of Modernity*, cit., pp. 44-45.

ammirevoli frutti della libertà moderna; gli abusi e le forme devianti si sarebbero dissolti. Ma ciò non può mai essere in una società libera, la quale ci dà necessariamente, e contemporaneamente, le forme più alte dell'iniziativa e della dedizione morali auto-responsabili, e, poniamo le forme peggiori della pornografia. La pretesa delle vecchie società marxiste che la pornografia fosse soltanto un riflesso del capitalismo ha ora svelato la sua natura di vacua millanteria. Possiamo dunque parlare di buona notizia. Se il meglio non può mai essere definitivamente garantito, neppure il declino e la volgarità sono ineluttabili. La natura di una società libera è tale, ch'essa sarà sempre il luogo di una lotta tra le forme più alte e quelle più basse di libertà. Nessuno dei due lati può cancellare l'altro, ma la linea può spostarsi – mai definitivamente, ma almeno per alcuni e per un certo tempo – in un senso o nell'altro»¹⁰.

Taylor in questo passaggio offre una lettura molto chiara di come l'epoca dell'autenticità sia epoca di responsabilità soggettiva, e quindi epoca in cui il potenziale dell'umano ha occasione di grande crescita, in cui, direbbe MacIntyre, c'è l'occasione di «un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei valori impliciti»¹¹. La domanda cruciale sembra allora essere: in che modo ogni essere umano può estendere le proprie facoltà umane fino all'eccellenza? considerando che, così come lo scenario possibile è di estensione, altrettanto possibile è uno scenario di compressione e compromissione delle facoltà umane. Proprio alla luce di questa duplice possibilità, la domanda posta ha un valore forte ed ineludibile, perché è il modo per ridurre il rischio di prendere vie di compromissione, magari vie percorse anche solo per sciatteria di ragionamento o negligenza.

A questo punto si fa necessario l'introduzione di un ulteriore passaggio cruciale nel ragionamento dell'autore: il concetto di *interlocuzione*.

Taylor descrive e argomenta questo aspetto dell'agente umano con una grande attenzione e ricchezza, qui ci si limiterà ad una brevissima sintesi. Nel definire la propria identità, quindi nel rispondere alla domanda «chi sono?», ogni soggetto non solo è chiamato ad operare un processo di discernimento tra bene e male («sono questo e non sono quest'altro, questo è bene, questo è male»), ma è chiamato ad articolare questo discernimento a se stesso e agli altri.

«È questa situazione originaria a dar senso al nostro concetto di

Ogni soggetto è chiamato ad articolare questo discernimento a se stesso e agli altri

10. *Ivi*, p. 90.

11. MacIntyre, A., *After virtue. A study in moral theory*, cit., p. 232.

“identità” sotto forma di risposta alla domanda “chi sono?”, ossia individuando il punto da cui parlo e le persone a cui parlo. [...] l’idea che ho cercato di avanzare in questa discussione è che queste due dimensioni dell’identità-definizione rispecchiano la situazione originaria da cui nasce l’intera questione dell’identità. In realtà si tende a metter in ombra questa seconda definizione. La cultura moderna ha sviluppato concezioni individualistiche secondo le quali la persona umana, pur collocandosi all’interno delle reti di interlocuzione che l’hanno originariamente formata, almeno potenzialmente se ne dichiara indipendente o cerca di neutralizzarle. [...] Anche quando, sulla condizione umana, credo di aver individuato una verità mai vista prima da nessuno – una situazione a cui, a volte, sembra essersi accostato Nietzsche – ciò può avvenire soltanto sulla base della lettura che do del pensiero e del linguaggio degli altri. Colgo la “genealogia” della loro moralità e perciò ritengo che anch’essi, senza saperlo e senza volerlo, attestino la validità della mia visione. In qualche misura mi tocca affrontare una sfida: so quello che sto dicendo? Sono veramente certo di quello che sostengo? E questa sfida posso affrontarla solo confrontando il mio pensiero e il mio linguaggio con il pensiero e la reazione degli altri».¹²

Questo confronto, o meglio questa interlocuzione, come la chiama Taylor, è un passaggio che l’agente umano non può eludere, gli appartiene ontologicamente per il fatto che è tale in quanto capace di parola, parola che non solo apprende dagli altri, ma attraverso la quale resta in rapporto con gli altri: «Anche la visione molto comune dell’io come essere (almeno parzialmente o idealmente) capace di scegliere le proprie mete e i propri obiettivi, e di elaborare da solo propri piani di vita, cercando di stabilire rapporti con i suoi simili solo nel caso che tali rapporti lo aiutino a “realizzarsi”, è un’idea che scaturisce in larga misura dalla mancata considerazione del fatto che noi siamo immersi in una fitta rete di interlocuzioni»¹³.

12 Taylor, C. (1989), *Source of the Self: the making of modern identity*, Harvard University Press, trad. it. di Rini R. 1993, Milano, Feltrinelli Editore, pp. 54-55.

13 *Ivi*, p. 56.

2. L'Università: luogo di identità e apprendimento

Se si considera plausibile la lettura che Taylor offre della condizione umana in epoca contemporanea, fino a che non se ne trovi una migliore, ci si misura con le conseguenze che da essa derivano. Alcuni passaggi fondamentali sono: l'identità è il frutto di una negoziazione tra mondo interno ed esterno.

Il mondo interno è il luogo dove affonda la propria originalità, che ognuno è chiamato a cercare perché possa agire in modo 'autentico'. Perché questa autenticità non rimanga sterile esercizio di scelta auto-referenziata, «libertà che si autodetermina», si deve misurare con un orizzonte di significato altro dal Sé, sul quale prende forma il proprio quadro di riferimento, quadro in base al quale ognuno opera le proprie scelte ed agisce le proprie azioni.

Questo quadro di riferimento preesiste al singolo, così come preesiste la parola. Il singolo soggetto viene introdotto, sin da subito, al linguaggio e il linguaggio lo lega agli altri non solo nella definizione di se stesso («chi sono?», «cosa è bene e cosa è male»), ma nella verifica della tenuta di questa definizione («essendo ciò che sono, è bene scegliere questa via piuttosto che quest'altra?»).

È quindi dalla tensione che si crea tra mondo interno ed esterno, nel 'corpo a corpo' tra il soggetto e il mondo che prende forma l'identità di ognuno.

A questo punto, collocando questo articolo nel contesto dentro al quale prende forma, l'attenzione si sposta sull'università. E il primo interrogativo con il quale fare i conti, alla luce della definizione di identità data, è: l'università può essere considerata uno dei 'mondi esterni' con il quale i soggetti coinvolti vivono il corpo a corpo di cui sopra? Sarebbe una domanda pleonastica alla luce del fatto che per 'mondo esterno' si considera tutto ciò con il quale il soggetto entra in rapporto e si misura e rispetto al quale fa emergere e definisce se stesso. Anzi non solo è certamente uno dei mondi esterni, ma sembrerebbe quasi essere un 'mondo esterno privilegiato', nel senso che è uno spazio per sua natura tale per l'esistenza di reti non solo di scambio, ma di interlocuzione, come direbbe Taylor.

In che modo, allora, l'università può raccogliere questa sfida e divenire luogo in cui i soggetti non solo si trovino immersi in reti di interlocuzione, ma dove possano articolare, con ricchezza argomentativa, le loro valutazioni, esplicitarle e metterle alla prova? E ancora, detto diversamente, in che modo l'università può essere luogo

Il mondo interno è il luogo dove affonda la propria originalità, che ognuno è chiamato a cercare perché possa agire in modo 'autentico'

L'università può divenire luogo in cui i soggetti non solo si trovino immersi in reti di interlocuzione, ma dove possano articolare, con ricchezza argomentativa, le loro valutazioni, esplicitarle e metterle alla prova?

L'università organizzata come comunità, ossia come un sistema nel quale la trama principale della narrazione è «l'alleanza sociale»

dove viene favorita e perseguita l'estensione sistematica delle facoltà umane, come direbbe MacIntyre?

Nel tentativo di rispondere a questi due interrogativi, in realtà un solo interrogativo esplicitato in forme diverse, una possibile pista di ragionamento viene offerta da Thomas Sergiovanni, professore di Didattica e Amministrazione nell'Università di San Antonio in Texas. L'autore conduce da tempo ricerca intorno al tema della scuola come 'comunità', cioè luogo dove i soggetti coinvolti: studenti, docenti, gruppo dirigente e amministrativo, si sforzano insieme di costruire gli scopi verso i quali tendere e di incarnare questi scopi in tutto ciò che fanno, e la maggior parte dei suoi sforzi accademici si concentrano sul come sia possibile dar vita ad una realtà così concepita.

Come buon punto per cominciare questo percorso, Sergiovanni propone di esaminare le assunzioni non dichiarate che stanno dietro le scelte e le azioni che la scuola e in questo caso l'università mette in atto. L'autore comincia con l'individuare due diversi tipi di assunzioni e quindi due diversi tipi di organizzazione che da queste ne conseguono: 1) l'università organizzata su «la narrazione dei contratti sociali la cui trama principale implica un affare»¹⁴. In questo caso ciascuna delle due parti contraenti rinuncia a qualcosa a favore dell'altra allo scopo di ricevere in cambio qualcos'altro che abbia valore. Per esempio gli studenti posso essere motivati a partecipare al convegno in cambio del fatto che vedano riconosciute delle ore *bonus*, oppure i docenti possono accettare di partecipare alle giornate di formazione nei limiti in cui questo è un criterio per poter vedersi riconfermati nella docenza. 2) l'università organizzata come comunità, ossia come un sistema nel quale la trama principale della narrazione è «l'alleanza sociale»¹⁵. Nella narrazione delle alleanze sociali, le connessioni tra le persone si creano quando esse si connettono a idee e a valori condivisi. Questo legame tra le persone e questo vincolo che unisce alle idee, una volta realizzati, formano un tessuto di ruoli reciproci, di doveri e di obblighi che sono interiorizzati dai membri del gruppo.

Questi due aspetti possono essere intrecciati con un'altra riflessione, relativa sempre alle assunzioni che muovono e nutrono in modo non dichiarato i legami dentro il sistema, e che si può riassumere in questa domanda: cosa motiva gli esseri umani ad aggregarsi? Secondo diversi

14. Sergiovanni, T. J. (20014), *The principalship. A reflective practice perspective*, Allyn and Bacon, trad. it. di Comoglio, M. (2002), Roma, LAS, p. 86.

15. *Ibidem*

autori¹⁶ possiamo individuare tre regole: 1) Ciò che è ricompensato è fatto 2) Ciò che ricompensa è fatto 3) Ciò che stimiamo e crediamo essere buono è fatto.

I legami che scaturiscono dalla prima regola conducono ad un coinvolgimento calcolato. Rimaniamo legati agli altri e al nostro lavoro fino a che continuiamo a ricevere e apprezzare le ricompense che qualcun altro ci dà. Quando ci muoviamo secondo il criterio per cui è fatto ciò che ricompensa, seconda regola, siamo motivati a coinvolgerci nei rapporti con gli altri nei limiti in cui da questi rapporti deriva qualcosa di piacevole per noi e che troviamo gradevole e interessante. Impegnarci in legami perché stimiamo e crediamo essere buoni, terza regola, significa invece riconoscere lo stare insieme agli altri ha un valore in sé, che trascende il singolo soggetto. Significa riconoscere che la dinamica con la quale si è legati agli altri è una dinamica di interdipendenza positiva. Cosa si intende per interdipendenza positiva? L'interdipendenza positiva racconta di un legame tra le persone per cui ognuna è inscindibilmente legata all'altra per il raggiungimento dello scopo, che non può che essere raggiunto se non insieme (il legame genitoriale verso i figli, il legame dei docenti con gli studenti, l'essere abitanti dello stesso pianeta e doversene far carico, etc).

Nella realtà universitaria, studenti, docenti, il personale amministrativo e il gruppo dirigente sono uniti tra loro per il fatto che gli uni senza gli altri non potrebbero raggiungere alcun obiettivo. Ma si può generalizzare ulteriormente questo concetto e considerare il fatto che, come evidenzia Taylor, è nei legami con gli altri (intesi come contesto, persone, istituzioni, cultura etc, in generale come 'mondo esterno') che ognuno si gioca la partita della definizione della propria identità. Come dire: siamo interdipendenti gli uni con gli altri nel compito di dare significato alla nostra vita, nel compito di rispondere ognuno alla domanda 'chi sono?'. E ancora, pensare i soggetti aggregati tra loro da legami di interdipendenza positiva significa esplicitare il fatto che la qualità della propria identità passa anche per la qualità dell'identità degli altri con i quali ognuno si confronta. Interdipendenza positiva significa, come si è visto in precedenza, che l'obiettivo che si vuole o deve raggiungere lo si debba raggiungere insieme, a differenza di ciò che accade nell'interdipendenza negativa, la quale parla di legami nei quali perché un soggetto possa raggiungere l'obiettivo stabilito l'altro non deve raggiungerlo (come

Significa riconoscere che la dinamica con la quale si è legati agli altri è una dinamica di interdipendenza positiva

16. Sergiovanni, T. J. (1994), *Building community in schools*, Jossey-Bass Inc., trad. it. di Comoglio, M. (2000), Roma, LAS, pp. 45-46.

nelle competizioni sportive) o di interdipendenza nulla, nella quale ognuno può o non raggiungere l'obiettivo, a prescindere da ciò che accade agli altri. Accostarsi al tema dell'identità come processo governato da legami di interdipendenza positiva implica attribuire un peso significativo alla 'ricerca svolta insieme', alla qualità del confronto delle articolazioni, direbbe Taylor, che possono essere generate. In questa prospettiva, il partecipare ad un contesto è condizione indispensabile per definirsi, ed è nella qualità dei legami che da essa derivano che risiede la qualità della risposta alla domanda *chi sono*. Da queste affermazioni consegue il fatto che ognuno sia chiamato a partecipare alla costruzione dei valori, delle credenze e degli scopi che orientano le azioni di quel dato contesto e sia chiamato ad accettare quindi l'impegno che da questi deriva.

Se si applicano queste riflessioni nel contesto in cui ci si trova aggregati insieme, chi scrive con chi legge, la domanda che ne nasce potrebbe essere simile a: per quale idea di università si sta impegnando il nostro tempo? Ci si muove nell'*alleanza contrattuale* o all'interno di un'*alleanza sociale*? E qualora si individuasse nella partecipazione alle attività dell'università un legame dal sapore di alleanza sociale verso gli altri, quali sono i valori e qual è il progetto che unisce e per il quale si sente reciprocamente responsabilità, impegno, obbligo?

Qual è il progetto che unisce e per il quale si sente reciprocamente responsabilità, impegno, obbligo?

Per Sergio Giovanni le persone si aggregano intorno a valori e idee comuni 'in un certo modo'. È tanto la convergenza su valori comuni quanto la qualità delle relazioni tra i partecipanti a creare comunità. A chi spetta l'avvio e la manutenzione di questo processo? La risposta immediata è ovviamente la dirigenza, la quale è chiamata per prima, in forza del potere che ha all'interno del sistema a farsi carico della promozione di alleanze sociali. Scrive Sergio Giovanni¹⁷: «ogni qualvolta esiste una distribuzione ineguale di potere tra due persone, la relazione diventa morale. Che lo si voglia o no, la *leadership* implica un'offerta di controllo. Il *follower* accetta questa offerta partendo dall'assunzione che il controllo non sarà sfruttato. In questo senso la *leadership* non è un diritto, ma una responsabilità».

Per l'autore «la chiave della comprensione della dimensione morale nella *leadership* è capire la differenza tra razionalità normativa e razionalità tecnica». La prima si riferisce a criteri di valutazione basati su ciò che si ritiene essere buono, la seconda invece su ciò

17. Sergio Giovanni, T. J., *The principalship. A reflective practice perspective*, cit., p. 393.

che si considera efficiente ed efficace. Questi due ordini di criteri non necessariamente si escludono l'uno l'altro, tuttavia, sottolinea l'autore, qualora dovessero entrare in conflitto la prima dovrebbe prevalere sulla seconda, se lo scopo è la creazione di un contesto di apprendimento nel quale i legami siano di alleanza sociale. Nel concetto di efficacia e di efficienza, infatti, si impiegano criteri che rispondono alla tecnica, alla funzionalità e alla logica lineare. Il punto è che questi criteri senza quelli della razionalità normativa¹⁸ non informano sulla qualità dei legami, non dicono nulla sulle credenze, sui valori e sugli scopi per i quali le persone si sono aggregate. I criteri di efficienza ed efficacia tacciono su questioni come fedeltà, armonia, onore, bellezza, verità. Scrive Sergiovanni: «si può far funzionare un efficiente campo di sterminio o un efficiente monastero. I principi dell'efficienza sono fondamentalmente i medesimi in entrambi i contesti. La razionalità normativa offre la base per la leadership morale. Invece di affidarsi solamente all'autorità burocratica per costringere una persona a fare qualcosa o all'autorità psicologia per manipolare una persona a fare qualcosa il leader [...] dà delle ragioni per giustificare la scelta di un'alternativa rispetto ad un'altra. Le ragioni sono aperte alla discussione e alla valutazione di ciascuno. Per superare la prova della razionalità normativa, le ragioni devono incarnare gli scopi e i valori condivisi dal gruppo – la sacra alleanza che lega tutti nella scuola come membri di una comunità che apprende»¹⁹.

La sfida dunque che sembra emergere da queste riflessioni è legata alla costruzione di una università come luogo dove la domanda «come fare le cose in modo giusto» non offusca né prevarica la domanda «come fare le cose giuste».

18. Quella che Taylor chiamerebbe il quadro di riferimento per le valutazioni forti.

19. Sergiovanni, T. J., *The principalship. A reflective practice perspective*, cit., p. 395.

Bibliografia

- Habermas, J. - Taylor, C. (1992), *The politics of recognition*, Princeton University Press, trad. it. di Rigamonti, G. (2010²), Milano, Feltrinelli.
- MacIntyre, A. (1981), *After virtue. A study in moral theory*, trad. it. di Capriolo, P. (2007), Roma, Armando Editore.
- Sergiovanni, T. J. (1994), *Building community in schools*, Jossey-Bass Inc., trad. it. di Comoglio, M. (2000), Roma, LAS.
- Sergiovanni, T. J. (2001⁴), *The principalship. A reflective practice perspective*, Allyn and Bacon, trad. it. di Comoglio, M. (2002), Roma, LAS.
- Taylor, C. (1989), *Source of the Self: the making of modern identity*, Harvard University Press, trad. it. di Rini R. 1993, Milano, Feltrinelli.
- Taylor, C. (1991), *The Malaise of Modernity*, trad. it. (2006⁴), Roma-Bari, Laterza.

FILO ROSSO (O IRIDATO?) TRA I WORKSHOPS

Il tema proposto *Giovani e identità: costruzione del sé e nuove relazioni* è un tema complesso: numerose variabili vi intervengono e sono fra loro interrelate.

I gruppi di studio assumono differenti prospettive di analisi e diventano le variabili interpretative che si intrecciano in questo tema. Ogni gruppo di studio rimanda agli altri. Ma si possono reperire **tre filoni trasversali** che si sovrappongono e si richiamano in tutti:

I CONTESTI
LE COMUNICAZIONI
LE AZIONI

Questi filoni sono al plurale: perché? Perché occorre andare ad analizzare le componenti dei contesti in cui avvengono le comunicazioni; le comunicazioni possono essere di vario tipo, a seconda dei contesti e delle relazioni, infine le azioni sono direttamente proporzionali alla sostenibilità dei contesti e alla adeguatezza delle comunicazioni.

DUE ESEMPI:

1) *Identità e bisogni educativi speciali,*

- in quale contesto tale realtà si evidenzia? Educazione formale, non formale e/o informale?
- che tipo di comunicazione deve essere utilizzata? (parola, linguaggi non verbali, sguardi, suoni, movimenti, ecc.)
- che tipo di azioni da intraprendere? (conversazioni, *performances* mimiche e/o teatrali, che tipo di esercitazioni da avviare? ecc.)

2) *“L'altro sono io”. Prospettive sulla realtà virtuale tra estetica, fotografia e cinema*

- quale contesto? In casa, a scuola, in incontri informali, ecc.
- che tipo di comunicazione? (parola, immagini, comunicazione mista o integrata, ecc.)

- che tipo di azione? (stimolo allo studio, stimolo per discutere ed esprimere le proprie opinioni, conversazioni, approcci differenziati, interpretazione critica della doppia realtà ecc.)

3) *Lo sviluppo di identità tra dipendenza e autonomia*

- quale contesto? (con i genitori, a scuola, con gli amici, nei luoghi di incontro e/o di divertimento)
- che tipo di comunicazione? (atteggiamenti, espressioni, ‘confessioni’, parole, ecc.)
- che tipo di azioni si verificano? (confronti, emulazioni, dubbi e perplessità su di sé, ecc.)

E così via anche per gli altri *workshops*

Poi ognuno farà una lettura attenta di tutte le relazioni dei gruppi di studio nel numero prossimo della rivista *IUSVEducation* (a dicembre 2017: cartacea e on line) e si costruirà un proprio percorso.

L’approccio e l’elaborazione della conoscenza e della formazione non avviene solo secondo un approccio molare/disciplinare (pur necessario ed importante), ma anche nell’adottare un approccio molecolare, facendo attenzione alle interdipendenze, alle ‘zone di frontiera’, ai richiami, altrimenti c’è il rischio di essere auto-referenziali, come in un circolo chiuso: il paradigma della complessità e quello della sostenibilità (equilibrio e gestione fra le numerose variabili intervenienti in un evento) ci hanno insegnato a lavorare basandoci sul dinamismo dell’intelligenza (J. Maritain) che, come nel caso della formazione dell’identità, è un processo dinamico.

Roberto Albarea



LA CONDIZIONE GIOVANILE NELL'ITALIA DEL 2017

Davide Girardi, Marco Pischiutta, Beatrice Gatto

IUSVE

Alla luce delle riflessioni svolte durante la mattinata di lavori, il *workshop* pomeridiano si è focalizzato sulla condizione dei giovani adulti nel nostro Paese.

In una prima fase ci si è concentrati sull'illustrazione delle coordinate sociali entro cui le coorti considerate vivono l'esperienza di transizione allo stato adulto, evidenziando le molte criticità ma provando anche a considerare le potenzialità nascoste o, comunque, gli elementi che consentono di pensare a un futuro differente. Sul piano delle criticità, si è fatto riferimento soprattutto alle tendenze che disegnano i giovani adulti italiani in un quadro strutturale difficile sia dal punto di vista demografico sia da quello più specificatamente economico.

Da un punto di vista demografico, la riduzione quantitativa che ha toccato le fasce più giovani della popolazione italiana si è fatta negli ultimi anni ancora più intensa e preoccupante per il futuro. Pur non essendo stata l'Italia un Paese tradizionalmente caratterizzato da alti tassi di fecondità, la situazione attuale racconta un contesto in cui l'incidenza delle coorti più recenti sulla più ampia popolazione residente ha toccato degli allarmanti "livelli di guardia".

La variabile demografica – si è avuto modo di specificare nel corso del *workshop* – non è importante per i soli e più noti tratti che rinviano all'equilibrio dei sistemi pensionistici, ma perché la demografia è una sorta d'anticamera di più estese dinamiche sociali: un Paese

La variabile
demografica

che può contare su pochi giovani, infatti, è un Paese che si appresta ad affrontare le sfide che lo attendono per il futuro in modo più sguarnito di quel che accadrebbe se l'equilibrio della popolazione fosse maggiore. Più numerose fasce giovani, da questo punto di vista, garantiscono anche un serbatoio di competenze aggiornate (secondo un concetto di competenza latamente inteso) utili ad affrontare con maggiore efficacia le sfide che chiamano in causa proprio quelle competenze. Su quest'ultimo versante, si è ricordato come le recenti emigrazioni di cittadini italiani verso l'estero costituiscano un *vulnus* effettivamente preoccupante, perché privano l'Italia di una serie di opportunità derivanti dalla formazione – spesso qualificata – di cui i giovani emigranti si fanno portatori. Unendo le due dinamiche – migrazioni in crescita e diminuzione quantitativa delle coorti più giovani – le tendenze demografiche raccontano una situazione che reclama interventi urgenti di natura politica che facciano della condizione giovanile una priorità.

Il mercato del lavoro

Tra le note critiche, non può essere dimenticato il mercato del lavoro come infrastruttura materiale di primaria importanza nel consentire una solida transizione allo stato adulto. In merito, i dati riportati hanno marcato come nell'ultimo decennio di crisi siano stati propri i giovani a essere maggiormente colpiti dalla crisi, non solo con una rilevante perdita di posti di lavoro, ma anche con la difficoltà nel crearne di nuovi. Più in generale, si è fatto riferimento ai limiti che gli indicatori quantitativi dell'occupazione presentano quando ci si affidi ad essi per dire del miglioramento o del peggioramento delle condizioni occupazionali. I *trend* degli ultimi anni, infatti, dimostrano come anche a fronte di dinamiche occupazionali in crescita sia possibile un sostanziale peggioramento delle situazioni lavorative effettivamente esperite, sempre più legate a posizioni *non standard* e caratterizzate invece da contratti molto meno tutelanti rispetto al passato e da una più estesa frammentarietà delle carriere lavorative. Anche in questo caso, come già detto per l'elemento demografico, quel che conta non è solo il peggioramento delle tutele contrattuali

o degli stipendi, ma il fatto che questo peggioramento comporta minori possibilità di garantirsi precondizioni d'agio per una effettiva transizione alla vita adulta, possibilmente non sperimentata in condizioni di prolungata dipendenza dalla generazione precedente. È evidente che queste dinamiche riversano esiti ancor più nefasti su quelle tendenze demografiche di cui si è detto sopra, reiterandone le condizioni facilitanti e prolungandone l'impatto anche per gli anni a venire. Si è inoltre ricordato come l'esperienza lavorativa non sia solo contraddistinta da elementi strumentali, ma al contrario qualificata da elementi simbolico-relazionali che le ricerche svolte dimostrano essere altrettanto importanti. In merito, un lavoro svalutato è anche un lavoro svalutante nei processi identitari dell'individuo, che in un'esperienza lavorativa non coerente con gli investimenti svolti ravvisa una delusione delle aspettative che non può essere considerata 'normale' in un contesto sociale che intenda creare basi di fiducia nel futuro. I temi demografici e del lavoro, sui quali l'attenzione è stata maggiore nella prima fase della relazione pomeridiana, non esauriscono ovviamente la fotografia possibile della condizione giovane-adulta nel nostro Paese, ma possono utilmente essere richiamati per riferirsi a problemi che reclamano un'attenzione urgente, più di altri. Si diceva in apertura, tuttavia, che nell'illuminare la condizione giovane-adulta in Italia sarebbe parziale ricordare solo gli elementi problematici, pur di massimo rilievo, perché esistono altri dati che consentono alla speranza di un diverso futuro di non affievolirsi definitivamente. Da questo punto di vista, sono stati richiamati elementi quali la partecipazione associativa, la fiducia nell'orizzonte europeo e, paradossalmente, le capacità attestate proprio dai giovani italiani emigrati all'estero. Per quanto concerne la partecipazione associativa, in un Paese che non ha mai brillato per livelli di partecipazione particolarmente elevati nell'ambito del contesto europeo, sono stati riportati dei dati che evidenziano come la partecipazione sociale dei giovani sia mediamente più elevata rispetto a quella attestata da altre fasce di popolazione e

*La speranza di un
diverso futuro*

*La partecipazione
associativa*

anche la partecipazione politica non possa dirsi rarefatta, soprattutto se si considerano forme di partecipazione liminari o comunque ulteriori rispetto a quelle espresse dal voto o dalla partecipazione attiva alla vita dei partiti.

L'orizzonte europeo

Anche per quel che concerne l'orizzonte europeo, l'Italia continua a vedere giovani che non hanno perso la fiducia in un orizzonte inclusivo ed espansivo, anche perché sono oramai venute a consolidarsi le prime generazioni che ne hanno potuto apprezzare gli esiti sul piano della mobilità internazionale e dei vantaggi che da essa derivano. Gli ultimi anni, infatti, sono stati di particolare sofferenza per l'Unione, non solo per le difficoltà economiche ma forse soprattutto per l'estesa crisi di legittimità che l'ha colpita. Il fatto che le coorti più giovani non abbiano perso la speranza di farne ancora un'opportunità più che un limite è certamente un fattore positivo quando si voglia marcare quei tratti di proattività e fiducia nel futuro che presso i giovani adulti italiani certamente non difettano.

Non da ultimo, si diceva, è necessario ricordare anche i brillanti risultati di cui frequentemente si fregiano i giovani italiani all'estero, segno di percorsi formativi che hanno comunque creato dei retroterra di valore, amaramente riconosciuti più oltreconfine di quanto invece avvenga in Italia.

Questi elementi positivi non dovrebbero sconfessare – si è detto nel corso del *workshop* – i fattori comunque critici ripresi in precedenza, ma consentono di evitare un'unilateralità di giudizio che sempre mal si sposa con analisi complesse e ponderate. Resta la consapevolezza, tuttavia, che sia necessario individuare delle risposte strategiche per non doversi accontentare delle 'illustri eccezioni' o per limitarsi a contrapporre elementi positivi ed elementi negativi, perdendo cioè la coscienza di quanto questi ultimi siano limitanti per la condizione giovane-adulta nel nostro Paese.

Da questo punto di vista, interessanti contributi sono venuti sia dal *discussant* sia dal dibattito avviatosi a seguito delle relazioni introduttive.

Per quanto concerne il contributo del *discussant*, il concetto sul quale ci si è soffermati è quello di *agency*, con ciò intendendo la possibilità dei soggetti di non subire passivamente i condizionamenti strutturali, ma anche di influenzare l'ambiente, di autoregolarsi e di reagire alle sfide e alle frustrazioni. In una prospettiva soprattutto psico-sociale, si è fatto riferimento all'azione come elemento mediativo tra persona e ambiente, con la prima che va intesa anche nei termini di soggetto capace di anticipare e prefigurarsi i percorsi d'intervento, operando appunto nei contesti e non limitandosi a venire condizionato da essi. Questa prospettiva non nasconde le difficoltà strutturali, ma contribuisce a non cadere in determinismi univoci che rischierebbero di ipostatizzare i soggetti come soggetti passivi senza possibilità alcuna di resilienza. Su questo, la discussione si è fatta interessante e ha aperto alle valutazioni del dibattito successivo. Se è vero, infatti, che la persona resta capace di influenzare i contesti, ci si è chiesti come ciò possa avvenire, riconoscendo che contesti strutturalmente diseguali rischiano di minare le dinamiche di fiducia che sono spesso alla base di processi resilienti e comunque di risposta proattiva.

In questo senso, soprattutto per merito dei due studenti intervenuti a supporto del relatore e del *discussant*, sono stati ricordati quei processi che secondo una dinamica *bottom up* riescono a ricreare condizioni di fiducia e, insieme, a rendere possibili nuove forme di partecipazione non solo reattiva o comunque tale da concretizzarsi secondo i canali più tradizionali. Gli esempi riportati coprivano un ventaglio molto ampio: spaziando dall'educativa di strada a processi di *start up* d'impresa. In questa dinamiche – si notava durante la discussione – quel che contava era dato dal potenziale di fiducia in grado di emergere dai processi stessi.

In relazione a questi percorsi, si è tuttavia sottolineato come sia una responsabilità collettiva quella di creare serbatoi di fiducia, che non può derivare solo da aperture e 'buona volontà' individuale.

Si è fatto cioè notare come il senso di fallimento che non di rado riguarda quanti si sentono limitati dai condizionamenti strutturali non

La possibilità dei soggetti di non subire passivamente i condizionamenti strutturali, ma anche di influenzare l'ambiente, di autoregolarsi e di reagire alle sfide e alle frustrazioni.

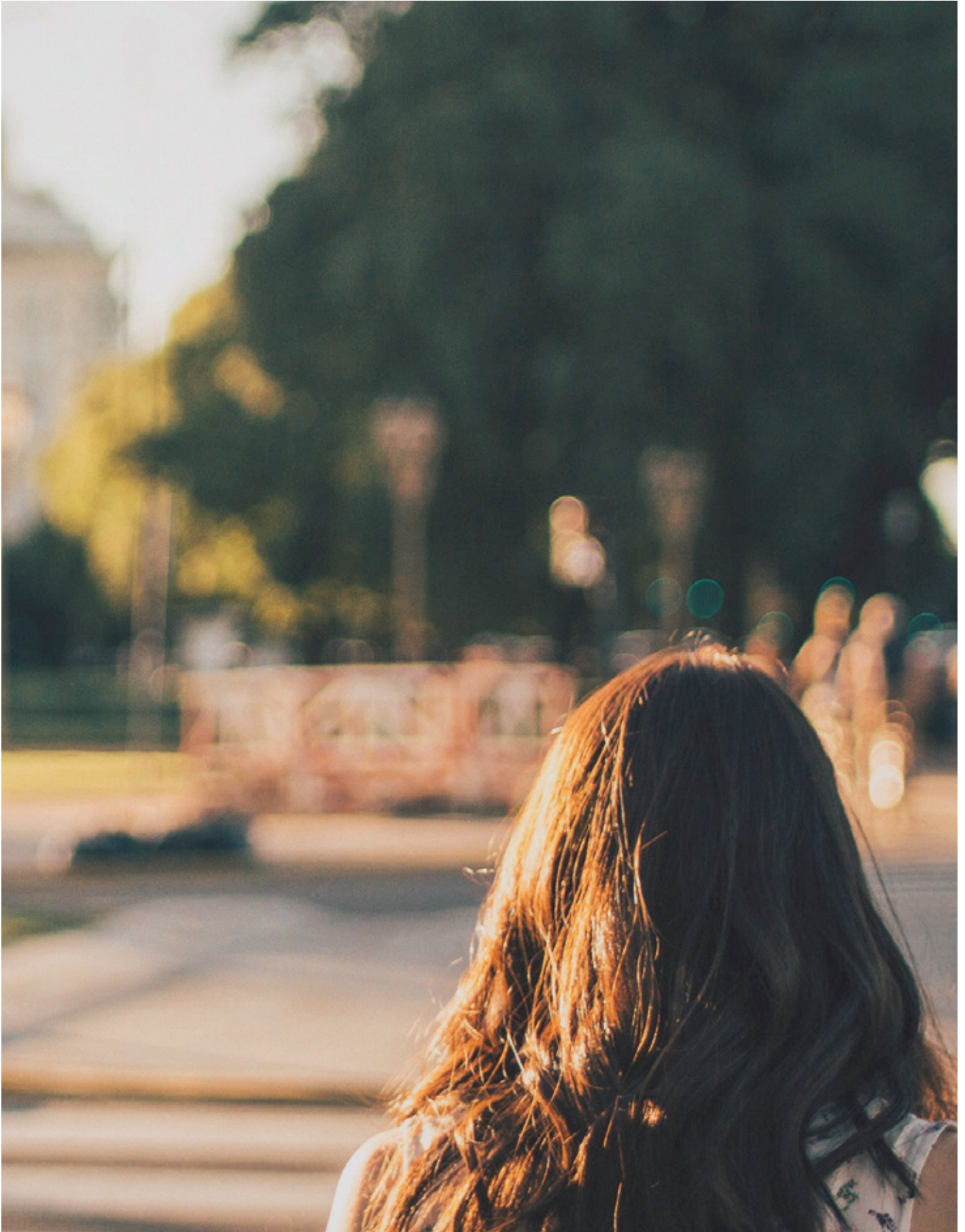
*Riscoprire risorse
d'intervento sui
contesti, senza
cedere alla
rassegnazione di un
percorso già scritto*

*Costruire 'ponti'
intergenerazionali*

possa essere aggredito solo puntando a generici incoraggiamenti, ma possa derivare da una presa d'atto complessiva che aiuti a prefigurare percorsi diversi. A tal proposito, si è portato l'esempio di un istituto professionale in cui gli studenti si percepiscono come marginali – perché non inseriti in percorsi ritenuti più 'qualificanti' – e per ciò rifuggono la propria condizione cercando di estraniarsi da essa. In una situazione come questa sarebbe appunto centrale aiutare quei ragazzi a riscoprire risorse d'intervento sui contesti, senza cedere alla rassegnazione di un percorso già scritto; ma senza, parimenti, credere che la sola 'pacca sulla spalla' sia una risposta credibile alla segmentazione formativa e a quella nel mercato del lavoro.

Un altro elemento portato nella discussione quale 'anticorpo' al venir meno di pratiche inclusive faceva invece riferimento alla necessità di costruire 'ponti' intergenerazionali, in cui le persone più giovani e quelle più anziane possano individuare spazi di costruzione condivisa del futuro. Non si fa qui riferimento alla solidarietà intergenerazionale di natura privata, che è stata ed è tuttora l'autentico ammortizzatore sociale che ha consentito al Paese di superare molti momenti critici anche recenti, ma a pratiche pubblicamente connotate in cui le generazioni riscoprono la possibilità di convergere su temi condivisi a fronte di processi strutturali che – si è visto in precedenza – hanno condotto a una sorta di Paese 'divergente'. In merito, l'esempio portato è stato quello di alcuni genitori che si sono associati per avviare l'esperienza di una scuola dell'infanzia, consci della necessità di dover attingere a risorse collettive volontarie per poter procedere; risorse che non sono mancate, a dimostrazione di come un obiettivo percepito come convergente possa riattivare meccanismi comunitari spesso latenti, ma non necessariamente scomparsi. In conclusione, il *workshop* si è dimostrato di particolare interesse nella misura in cui si è rivelato capace di superare la sola dimensione analitica e in grado di avanzare una riflessione sulle buone pratiche suscettibili di rispondere in modo complesso alla stessa complessità delle questioni sollevate dall'attuale condizione giovanile nel nostro Paese.





IDENTITÀ E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: RIFLESSIONI SUL RICONOSCIMENTO

Enrico Miatto, Davide Gradara, Marta Nisato

IUSVE

1. Premesse

Una delle maggiori sfide contemporanee nel nostro Paese che coinvolgono la scuola, il fare scuola e i servizi educativi extrascolastici è sicuramente legata all'ampia questione dei bisogni educativi speciali. Tali necessità educative sono rappresentative di difficoltà evolutive, in ambito educativo e/o apprenditivo, che sfociano in una risposta di carattere problematico per il minore che le vive¹.

La recente normativa rilasciata dal MIUR evidenzia come l'area dello svantaggio scolastico sia molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In merito, il DM 27 dicembre 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* mette ben in risalto come «in ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse»².

1. Cfr. Ianes, D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.

2. DM 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione*

Tutto ciò a fronte di una scuola e di servizi educativi impegnati a dare una risposta il più possibile vicina alle esigenze di promozione umana che i minori ‘non standard’, e le loro famiglie, manifestano.

I motivi per cui i bisogni considerati speciali sono sfidanti per i contesti educativi rappresentano una complessità che anima confronti tra professionisti e invita a riflettere sull’operatività educativa.

Ad influenzare il dibattito è certamente lo sguardo con cui si osserva il minore in difficoltà, coinvolto, al pari dei suoi compagni di banco, nella vicenda dell’istituzione scuola, intesa come sistema educativo di istruzione e formazione professionale. Oggi più che mai, ritorna attuale la celebre affermazione di Laberthonnière, il quale, nella sua *Teoria dell’educazione*, a proposito della supposta neutralità insita nell’azione educativa, asserisce che l’idea che si ha dell’uomo e del suo destino influenza di fatto l’agire educativo e finanche il ruolo dell’educatore³. Nulla di più vero di fronte ad un minore in difficoltà a scuola. Ciò significa che lo sguardo con cui l’educatore, o l’insegnante che ha nel suo ruolo una vocazione educativa, è determinante per il benessere e lo sviluppo del minore. Le recenti corse alla diagnosi, al trattamento riabilitativo di carattere sanitarizzante, all’utilizzo di strategie e strumenti didattici di carattere compensativo e/o dispensativo, se da una parte possono essere garanzia del rispetto dei tempi e dei modi dell’apprendimento del minore in difficoltà, nonché di un accompagnamento allo sviluppo pieno delle potenzialità del soggetto, dall’altra parte rischiano di palesarsi come una risposta etichettante del minore e come alibi per l’adulto educatore impreparato, oltre che dell’istituzione scuola ugualmente impreparata ad affrontare la questione dei bisogni educativi speciali. A muovere da queste premesse, il workshop ha voluto recuperare i fondamentali della *fenomenologia dell’uomo capace* delineata da Paul Ricœur, nella consapevolezza che riconoscere il minore a scuola, al di là delle

L’idea che si ha dell’uomo e del suo destino influenza di fatto l’agire educativo e finanche il ruolo dell’educatore

territoriale per l’inclusione scolastica.

3. Pazzaglia, L. (2014), a cura di, Laberthonnière. *Teoria dell’educazione e altri scritti pedagogici*, Brescia, La Scuola.

sue condizioni di partenza, equivale ad aiutarlo a riconoscersi come soggetto portatore di una identità personale che si costruisce, non tanto sul deficit, quanto sulla capacità di affermarsi attraverso il dire, il fare, il raccontare di sé e l'essere responsabile, non per ultimo anche del proprio apprendimento.

2. Percorsi di riconoscimento

Il volume *Percorsi del riconoscimento*, testimonia il tentativo di Paul Ricœur di sondare in maniera teoretica la questione del riconoscimento, tema a lui caro. Nelle sue analisi il filosofo «ci dà la possibilità di constatare come la questione del riconoscimento coincida con la posta in gioco del costituirsi di un soggetto all'interno di un contesto (sociale, politico economico...) dal quale il soggetto è sempre preceduto e determinato. In tal senso, dopo essersi costituito in quanto identità (attraverso proprio il conoscere), dopo essersi affermato come ipseità attraverso l'assunzione del proprio agire [...] il soggetto si ritrova ad affrontare la questione di sé relativamente all'altro, all'alterità»⁴. L'indagine ricœuriana muove da un'analisi lessicologica e semantica del termine riconoscimento in alcuni dizionari della lingua francese, dalla quale il nostro individua tre idee madri in tema di riconoscimento e del significato che esso porta con sé⁵. La prima idea restituisce un'accezione di riconoscimento come capacità di cogliere un oggetto «con la mente, con il pensiero, collegando tra loro immagini, percezioni che lo riguardano; distinguere, identificare, conoscere tramite la memoria, il giudizio o l'azione». Tale definizione fa riferimento al pensare un oggetto come un elemento già presente nel pensiero umano e ugualmente espande la dimensione del riconoscimento a quella del richiamo alla mente di qualcosa già noto all'uomo.

4. *Ivi*, p. XV.

5. Ricœur, *Percorsi del riconoscimento*, cit., p. 17.

*Il riconoscimento
come accettazione
di qualcosa che
viene riconosciuto
come tale e dunque
accettato*

La seconda idea madre, invece, intende il riconoscimento come accettazione di qualcosa che viene riconosciuto come tale e dunque accettato. Vi è infine una terza idea madre elaborata dal filosofo che guarda al riconoscimento quale elemento di umana gratitudine nei confronti di persone, di qualcosa o verso una specifica azione. A muovere da tali concezioni primarie, l'invito che il filosofo fa al lettore attento è di considerare sia l'accezione attiva del riconoscimento legata al riconoscere gli elementi «esterni dal sé», sia di contemplarne la forma passiva, tendente alla promozione nel soggetto della riflessività implicita in cui esso stesso è invitato a «conoscer-si», nel tentativo di costituire una sorta di ermeneutica del sé, che si dipana nella trama di una vita narrata e autonarrata. È seguendo questa pista originaria che nella sua speculazione il filosofo invita il lettore a sostare sulla forma modale dell'«io posso».

Per Paul Ricœur, il considerarsi del soggetto come portatore di un «io posso» è rappresentativo di un passaggio identitario sostanziale per il suo sviluppo⁶. Si tratta di un elemento che richiama il rapporto fedele della persona con il senso personale, con il proprio di potere, con il permesso dato dalla persona a sé medesima di pronunciarsi. È in tal modo che il filosofo, facendo riferimento a ciò che nel testo *La persona* delinea come «fenomenologia ermeneutica della persona», definisce nel volume *Percorsi del riconoscimento*, «fenomenologia dell'uomo capace», caratterizzata da quegli strati primati che costituiscono la persona in quanto tale: il linguaggio, l'azione, il racconto, la vita etica. Come egli afferma: «[...] si dovrebbe più correttamente parlare di: uomo parlante, uomo agente [...], uomo narratore e personaggio del suo racconto di vita, e infine uomo responsabile»⁷. Ne consegue che i fondamentali che rendono una persona tale vanno a sostegno della capacità dell'uomo di *poter dire*, *poter fare*, *poter raccontare e raccontarsi*, e *poter essere responsabile* intesa come capacità di essere considerato soggetto di responsabilità.

6. *Ivi*, p. 111.

7. Ricœur, P. (1997), *La Persona*, Brescia, Morcelliana, p. 39. (*Lectures 2. La contrée des philosophes sez. La personne*, 1983.)

3. I quattro elementi di una fenomenologia dell'uomo capace

1. *Io posso dire*: in merito a tale elemento Paul Ricœur apre tre piste di giustificazione della sua analisi sull'uomo capace. Primariamente egli afferma che il soggetto in sé è sempre soggetto parlante. Tale affermazione viene da lui ripresa dal linguista Austin il quale assimila il parlare all'agire concreto. Per Austin, infatti, «parlare equivale a fare cose con le parole»⁸. Da tale suggestione Paul Ricœur è portato ad asserire che, «[...]inaugurando l'idea di capacità con il poter dire, l'uomo conferisce in un solo colpo alla nozione di agire umano l'estensione che giustifica la caratterizzazione come un uomo capace del sé che si riconosce nelle proprie capacità»⁹.

In secondo luogo viene dal filosofo introdotta la questione del «Chi parla?». Di fronte all'esclamazione «io dico che» egli sottolinea come *l'io* non compaia come termine lessicale del sistema linguistico, ma come espressione autoreferenziale attraverso cui il soggetto si autodesigna, diventando insostituibile.

La terza pista giustificatoria del «poter dire» quale elemento primo per una fenomenologia dell'uomo capace, interessa proprio l'autodesignazione del soggetto parlante. Quest'ultima, infatti, trova fondamento in rapporto all'alterità: «la parola pronunciata dall'uno è infatti una parola rivolta all'altro; per di più, accade che essa risponda ad una interpellazione venuta da altri»¹⁰.

L'autodesignazione assume per il filosofo un ruolo di fondazione, in quanto l'attribuzione di un nome proprio ad un soggetto, secondo le regole convenzionali di una data cultura, ha un potere dichiarativo e affermativo imprescindibile per cui un soggetto parlante è capace di dire, dichiarando il suo nome proprio: «io, tal dei tali, mi chiamo ...».

Il soggetto in sé è sempre soggetto parlante.

8. Cfr. Austin, J.L. (2002), *Come fare cose con le parole*, Genova, Marietti. (*How to Do Things with Words*, 1962.)

9. Ricœur, *Percorsi del riconoscimento*, cit., p. 112.

10. *Ivi*, p. 113.

*Capacità umana
di provocare
avvenimenti nel
contesto di vita del
soggetto agente*

2. ***Io posso fare***: un ulteriore utilizzo della forma modale «io posso» è indicativo della capacità umana di provocare avvenimenti nel contesto di vita del soggetto agente che può riconoscersi in quanto *causa* del provocare eventi dichiarandosi nella forma del: «sono stato io». Per Paul Ricœur si tratta di passaggio fondamentale che narra del legame preciso tra azione e agente in quanto «l'iscrizione dell'azione a un agente fa parte del senso dell'azione in quanto far accadere»¹¹. Il poter fare non inquadra dunque solo l'agente ma il possesso da parte di quest'ultimo della stessa azione compiuta di cui esso stesso si appropria.

3. ***Io posso raccontare e raccontarmi***: nel declinare una fenomenologia dell'uomo capace, il filosofo francese definisce come terzo elemento il tema dell'identità personale collegato alla capacità di raccontare. Paul Ricœur afferma che è «sotto la forma riflessiva del “raccontarsi”, che l'identità personale si proietta come una identità narrativa»¹². Nell'intreccio dunque tra elementi che rimangono stabili nel tempo, ed elementi che nel tempo invece cambiano, il soggetto attraverso il racconto sviluppa la sua identità. In altre parole, il soggetto impara a raccontarsi. Proprio il racconto, in quanto imitazione di azione, chiede di essere organizzato come un intreccio, una costruzione di intrigo. Di fatto, attraverso la narrazione di sé l'uomo scopre la sua identità, così come la può ritrovare in momenti di smarrimento, vulnerabilità e crisi, imparando anche a mantenerla e a rafforzarla. È riflettendo sul proprio vissuto che l'uomo impara a riconoscere le connessioni e gli elementi vitali che lo strutturano, così come ad individuare il finalismo più o meno esplicito che lo dirige¹³. In tutto ciò l'uomo si scopre narrandosi in una rivoluzione silenziosa che lo ancora alla vita e lo mantiene fedele a se stesso, seppur nel cambiamento.

*Proprio il racconto,
in quanto imitazione
di azione, chiede di
essere organizzato
come un intreccio,
una costruzione
di intrigo*

11. *Ivi*, p. 115.

12. *Ivi*, p. 117.

13. Xodo, C. (2003), *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola, p. 241.

4. *Io posso essere responsabile*: come visto, il concetto di identità narrativa porta con sé tratti di fragilità nel racconto, soprattutto laddove il soggetto è o diventa incapace di cogliere nessi significativi di esperienza nella sua esistenza. Seguendo il percorso di Paul Ricœur la serie di domande: «Chi parla?», «Chi agisce?», «Chi si racconta?», trova seguito nella domanda «Chi è capace di imputazione?». «Con l'imputabilità la nozione di "soggetto capace" raggiungere il suo più alto significato, e la forma di autodesignazione da essa implicata include e in certo modo ricapitola le forme precedenti di *sui-riferimento*»¹⁴.

Nella ripresa di tale concetto sul piano giuridico, «[...]l'imputazione presuppone un insieme di obblighi, delimitati negativamente dalla precisa enumerazione delle infrazioni alla legge scritta e a ciò corrisponde, secondo il diritto civile, l'obbligo di riparare il torto commesso e, secondo il diritto penale, l'obbligo di sottomettersi alla pena. È dunque considerato imputabile il soggetto sottoposto all'obbligo di riparare i danni di subire la pena»¹⁵. Ciò che appare evidente è che l'imputazione di una azione ad un soggetto porta ad attribuirgli lo *status* di unico autore che ha sul suo conto tale azione, del quale è soggetto responsabile.

Occorre tuttavia dire, come fa Paul Ricœur, che sul piano filosofico e ancor prima su quello antropologico, tale definizione di imputabilità viene arricchita dall'idea più recente di responsabilità, la quale è in grado di offrire al soggetto un orizzonte ben più ampio. Come tracciato dal filosofo tedesco Hans Jonas nel suo *Principio responsabilità*, la definizione di imputabilità del soggetto si apre alla sfera della responsabilità, ben oltre i danni di cui gli autori e le vittime sono supposti essere contemporanei, così come invece avviene nella definizione giuridica. Ne consegue dunque che sul piano morale, il soggetto agente diviene responsabile dell'altro uomo. «In virtù di questo spostamento di accento, l'idea

14. Ricœur, *Percorsi del riconoscimento*, cit., p. 123.

15. *Ibidem*.

Un io che si fa
responsabile di un
altro che ha in carico

dell'altrui vulnerabilità tende a sostituire, nella posizione di oggetto di responsabilità, l'idea di danno commesso»¹⁶. Su questo fronte troviamo affine il concetto di *carico in affidamento*, *presa in carico* e dunque di un io che si fa responsabile di un altro che ha in carico. Quest'ultima estensione fa sì che colui il quale si ritrova ad essere vulnerabile e fragile sia l'oggetto ultimo della responsabilità dell'agente, in quanto entità rimessa alle sue cure.

4. Riflessioni sulla pratica educativa: il caso di Luca

L'indagine ricœuriana sul riconoscimento apre alla sfida da parte delle figure che ricoprono un ruolo educativo a livello scolastico ed extrascolastico di riconoscere il soggetto con bisogni educativi speciali come uomo capace, legittimato in quanto tale a dire, fare, raccontare ed essere responsabile. Su questa base il *workshop* ha offerto ai partecipanti l'occasione di riflettere sul caso di Luca, ragazzino di 12 anni con disabilità fisica che non gli consente di assumere una postura eretta, né di parlare, ma capace tuttavia di esprimere le proprie emozioni con il corpo anche se in maniera incontrollata. Luca frequenta 'per legge' la quinta classe, condividendo il suo percorso in affiancamento ad una insegnante di sostegno e ad un operatore sociosanitario. A scuola non conosce i suoi compagni di classe e frequenta attività pensate solo per lui¹⁷. Non si tratta di un caso limite. Luca è uno dei tanti minori che durante l'anno scolastico abitano i servizi scolastici ed extrascolastici del Paese Italia.

L'analisi del caso di Luca ha fatto emergere le seguenti suggestioni che possono contribuire a rivedere alcune logiche di azione educativa:

1. Una prima riflessione porta ad affermare la necessità di non dare per scontato l'esistente a partire dalla forma che questo ha. Ciò è a

16. Ivi, p. 126.

17. Cfr. Baratella, P. – Littamè, E. (2009), *I diritti delle persone con disabilità. Dalla convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Trento, Erickson, pp. 102-103.

dire, per esempio, che Luca è molto di più del suo deficit e quando non è ridotto a soggetto disabile viene riconosciuto come persona capace nel senso ricœuriano del termine. Tale considerazione elude le visioni che portano i suoi genitori, le maestre e finanche qualche compagno e apre invece alla possibilità che Luca possa accedere agli spazi scolastici abitati da tutti i suoi compagni.

2. Considerare Luca come soggetto capace significa cavalcare logiche di inclusione che aprono la pratica educativa all'impensato, e che consentono a Luca di partecipare in maniera rinnovata alla comunità scolastica. Come emerso dal dibattito, diventa fondamentale per l'educatore valorizzare e potenziare le competenze che Luca dimostra (il suo saper fare!), espandendo nel contempo la sua esperienza di soggetto capace.
3. In merito al poter narrarsi e al narrare, le crisi fisiche (spasmi) che Luca manifesta, possono non dipendere dalla condizione esterna, ma diversamente potrebbero riferirsi a situazioni di incomprensione che nascono nell'ambiente scolastico. Se è vero che Luca ha difficoltà di parola, è altrettanto vero che è portatore di un forte linguaggio non verbale e di grande energia vitale che gli consente di muovere il corpo, anche se talvolta in modo incontrollato. Qualcuno durante il *workshop* ha affermato che in fondo «Luca parla con i pugni in testa, lui comunica così e sta a noi educatori e insegnanti capirlo. Se non lo cogliamo lui rimane inerme».
4. Il ruolo dell'adulto educatore allenato a riconoscere e a valorizzare il fare, di fronte a minori con bisogni educativi speciali, è necessariamente orientato alla dualità del termine riconoscere, evidenziata da Paul Ricœur che non è solo leggibile nella forma attiva dell'«io mi riconosco», ma anche nella forma passiva dell'«io vengo riconosciuto».

Solo leggibile nella forma attiva dell'«io mi riconosco», ma anche nella forma passiva dell'«io vengo riconosciuto»

Dal dibattito scaturito durante il *workshop* sono emersi quesiti interessanti per la pratica educativa: quanto spazio viene lasciato al 'Luca di turno' per poter dire, al di là delle condizioni di partenza che lo caratterizzano? Quanta possibilità ha di essere riconosciuto come soggetto che può fare? Quanto Luca può narrarsi in libertà, al di là della fatica che fa nel manifestarsi? Ed infine, quanto Luca è considerato soggetto responsabile per sé e verso gli altri?

Seppur largamente inesplorati tali quesiti rimangono a sfidare la pratica educativa nella consapevolezza che il riconoscimento rimane tema centrale nei percorsi di promozione e sviluppo dell'identità personale.

Bibliografia

- Baratella, P. – Littamè, E. (2009), *I diritti delle persone con disabilità. Dalla convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Trento, Erickson.
- Pazzaglia, L. (2014), *Laberthonnière. Teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*, Brescia, La Scuola.
- Ricœur, P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ricœur, P. (1997), *La Persona*, Brescia, Morcelliana.
- Xodo, C. (2003), *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola.



GIOVANI, IDENTITÀ E NARRAZIONE

Emanuele Balduzzi, Roberta Biasini

IUSVE

La narrazione è centrale nella costruzione identitaria, dal momento che sono proprio alcuni racconti condivisi a definire chi siamo e quale sia la storia personale in cui ci riconosciamo. L'intento che ha attraversato l'intero *workshop* è stato quello di far riflettere sull'importanza della condivisione di alcune storie con le persone a noi particolarmente care – amici, familiari, parenti –, in modo tale da far emergere quanto sia decisiva la relazione interpersonale con una figura educativamente significativa per poter comprendere se stessi ed aprirsi agli altri. Il *workshop* è stato strutturato sostanzialmente in *due* momenti. *Un primo* passaggio di ricognizione e focalizzazione teorica sul tema, di natura introduttiva, cui ha contribuito significativamente anche il prof. Carlo Meneghetti, in quanto *discussant*, docente di Teologia della comunicazione presso il Dipartimento di Comunicazione dello IUSVE. *Una seconda parte* più operativa, in cui i partecipanti, suddivisi in piccoli gruppi, hanno lavorato su di un materiale narrativo predisposto dai docenti, seguendo alcune linee guida nell'analisi e restituendo in plenaria quanto emerso. Complessivamente i differenti lavori hanno fatto emergere proposte e letture ermeneutiche particolarmente interessanti che non solo hanno scandagliato il materiale di approfondimento ma anche elevato proficuamente il livello di comprensione sul tema in oggetto.

*Quanto sia decisiva
la relazione
interpersonale
con una figura
educativamente
significativa per poter
comprendere se
stessi ed aprirsi
agli altri*

Le storie sono fondamentali per la crescita dell'essere umano

«In quali storie personali mi riconosco?»

L'alterità diviene decisiva nella costruzione identitaria

Le storie¹ sono fondamentali per la crescita dell'essere umano. Fin da piccoli, infatti, la possibilità di comunicare, parlare e maturare fiducia in se stessi e verso il mondo si lega inscindibilmente alla narrazione ed alla sua straordinaria fecondità educativa. Anche la capacità futura di narrare, quando ormai la parola viene ampiamente padroneggiata nelle sue sfumature linguistiche, è vincolata alla necessità di aver ascoltato storie e racconti nella prima infanzia, in particolar modo quando sono affettivamente ed emotivamente caratterizzate, vale a dire presentate da quelle figure educative per noi centrali: *in primis*, genitori e nonni. Ne discende come una delle questioni cruciali dell'identità personale – ossia la domanda: «Chi sono io?» – possa essere anche espressa secondo una formulazione diversa, ma pur sempre inerente il senso della costruzione identitaria, vale a dire: «In quali storie personali mi riconosco?». Quest'ultimo snodo semantico si può esplicitare ulteriormente in altre due ramificazioni: 1) «Quali storie mi definiscono?»; 2) «Quali storie condivido?». Ecco perché, nella costruzione identitaria, la domanda educativa per eccellenza – ossia «*Con chi costruisco la mia storia personale, la storia della mia vita?*» – si definisce proprio in virtù di una relazione interpersonale in cui l'alterità diviene decisiva nella costruzione identitaria. Dopotutto, nel momento in cui racconto qualcosa di me, ho sempre bisogno di un interlocutore che quanto meno mi ascolti, ma anche di qualcuno che mi aiuti a completare quando il racconto stesso si fa più arduo e faticoso, oppure che possa raccontare insieme a me quello che ci unisce, ci lega, e che, il più delle volte, prende forma nell'atto narrativo vero e proprio (si pensi a quanto siano decisive le nonne in questo passaggio così cruciale della nostra vita).

L'alterità che condivide con noi la costruzione della nostra storia personale costituisce sicuramente un riferimento ineludibile, ma ancora non sufficiente per determinare una relazione educativa.

1. Nel corso del contributo, storia, racconto e narrazione verranno utilizzate senza una adeguata puntualizzazione semantica. Per una più precisa connotazione concettuale si rimanda alla bibliografia finale, in particolare Bernardelli (1999), Balduzzi (2016).

Quest'ultima infatti, per essere educativamente connotata, necessita di una peculiarità distintiva: *ossia che il desiderio di condivisione sia finalizzato alla promozione del bene della persona*. Ne discende che, seguendo tale intenzionalità, la storia raccontata e condivisa con una figura educativamente importante consente, alla persona in crescita, di maturare una particolare esperienza che, proprio grazie a questa storia, si trasfigura in un'esperienza carica di senso esistenziale, diventando così un'esperienza di accoglienza, custodia e donazione. Da questo punto di vista quali sono le possibilità educative che la narrazione può dischiudere?

Un'esperienza di accoglienza, custodia e donazione

1. Il ruolo della narrazione nella costruzione identitaria

Soltanto *due* punti verranno brevemente accennati. *Il primo* è stato sottolineato da Carlo Meneghetti ed è caratterizzato dal fatto che, il più delle volte, siamo invitati da qualcuno a raccontare una storia, e quel racconto che noi viviamo, e che condividiamo proprio con colui/coloro che ci ha/hanno invitati a raccontare, è il racconto imprevedibile della nostra vita, un racconto ricco di avventure, di soste e di ripartenze, ma anche di perdite e di pericoli: in breve, un racconto tanto affascinante quanto complesso e faticoso, ma che, in ultima istanza, non lascia mai indifferenti, ma ci cambia e ci trasforma (sempre). E questo accade perché è un racconto vissuto, partecipato e condiviso con chi ci accompagna nel cammino. Al riguardo si è voluto presentare l'incontro iniziale che avviene nel film *Lo Hobbit: un viaggio inaspettato*, in cui *Gandalf* invita proprio *Bilbo* a “condividere un'avventura” che, come poi si scoprirà durante tutto il film, cambierà quest'ultimo profondamente e irrimediabilmente, facendogli però prendere coscienza di ciò che davvero ha valore e sapore nella vita. Il *secondo* snodo si coglie nel fatto che la narrazione diventa educativamente rilevante nella costruzione identitaria proprio quando consente di fondare quella relazione in senso educativo. Questo

Un racconto vissuto, partecipato e condiviso con chi ci accompagna nel cammino

Il senso educativo della relazione si coglie anche dalla qualità ma in un certo senso anche dalla dimensione quantitativa, intensa appunto come frequenza e relativa stabilità – dei racconti e delle storie che condividiamo autenticamente con gli altri

significa che il senso educativo della relazione si coglie anche dalla qualità – ma in un certo senso direi anche dalla dimensione quantitativa, intensa appunto come frequenza e relativa stabilità – dei racconti e delle storie che condividiamo autenticamente con gli altri e che rendono unica quella relazione interpersonale, differenziandola da tutte altre. Questo ci consente di cogliere due aspetti cruciali: 1) non si può raccontare tutto a tutti, ma è bene scegliere accuratamente a chi raccontare e con chi condividere le nostre storie più preziose; e 2) gli amici non si definiscono per la prossimità fisica, per la convergenza di interessi, né tanto meno per la loro appartenenza ad una compagnia più o meno coesa. Gli amici sono tali proprio grazie alle storie, uniche ed irripetibili, che caratterizzano proprio la loro amicizia: ancora più esplicitamente, hanno una “storia in comune” da custodire e proteggere.

2. L'esperienza condivisa nel laboratorio

Il *workshop*, è, per definizione, una proposta seminariale, un evento riguardo uno studio d'interesse dalla durata assai limitata rispetto alla portata, l'ampiezza e la ricchezza dei contenuti che ne sono l'oggetto: va da sé che esso sia tanto accattivante ed interessante quanto di difficile gestione proprio per la discrepanza tra la mole, l'importanza e la quantità di aspetti e saperi sia teorici che esperienziali che si potrebbero trasmettere, condividere, creare e l'esiguo tempo a disposizione. Alla luce di questa considerazione, il *workshop* in oggetto ha cercato e voluto presentare, dopo una prima parte teorica generale e sufficiente per delineare il mondo della narrazione in luce pedagogica, un *focus* preciso: ossia la *scrittura autobiografica*. Ed in particolare la *lettera* come mezzo narrativo ed educativo.

La scrittura autobiografica

Il *workshop* potrebbe essere visto esso stesso come una storia da narrare: non a caso l'*incipit* dell'attività è stato laboratoriale ed ha potuto così unirsi ed amalgamarsi con il secondo e pratico momento del seminario in una sorta di circolarità, di presa e ripresa del

materiale da narrare, proprio come accade nei racconti, abilmente orchestrati e artigianalmente tessuti dal narratore. Non appena accomodati, infatti, è stato proiettato il videoclip musicale *Dicono di me* (2011) del cantautore italiano Cesare Cremonini. La musica orecchiabile e ritmata fa da sottofondo ad un testo che sembra essere cucito su misura per la tematica scelta e per un video che simpaticamente rappresenta appunto la storia autobiografica dell'autore (fittizia o reale, poco importa in questo caso, anche se in altra sede si potrebbero affrontare motivazioni e risvolti educativi di questa eventualità). Questo momento iniziale non solo ha avuto il merito di accattivare e catturare l'attenzione e la curiosità di tutti dopo la pausa pranzo a seguito della mattinata dedicata al convegno, ma anche di "rompere il ghiaccio" ed accogliere in maniera alternativa e non troppo ufficiale i partecipanti, che avrebbero altrimenti avuto l'impressione di trovarsi di fronte ad una "classica" lezione frontale. In aggiunta a questi elementi, il *videoclip* ha dato modo di creare un momento di condivisione: docenti e studenti si sono ritrovati dalla stessa parte, ciascuno immedesimato nel ruolo di ascoltatore/spettatore ma soprattutto di protagonista ed Io narrante della propria storia, delle proprie riflessioni, del proprio sentire rispetto a ciò che il contributo poteva suscitare.

La riflessione personale in merito al ruolo che la narrazione riveste (ed ha rivestito) per ciascuno di noi e le sue forti potenzialità educative, penso sia proprio l'azione che maggiormente abbiamo cercato di suscitare attraverso l'attività proposta.

A tal proposito, quale esempio di queste considerazioni pedagogiche, l'attività proposta in questa seconda parte del *workshop* ha visto la presentazione, attraverso un documento cartaceo consegnato ad ogni partecipante, di una serie di stralci e contributi educativamente significativi della *Lettera al padre* di Franz Kafka, accompagnati da una breve presentazione dell'opera e della biografia dell'autore. In conclusione, sono state predisposte ed inserite alcune domande guida: la somministrazione delle stesse voleva essere non certo una

*Il videoclip musicale
Dicono di me (2011)
del cantautore
italiano Cesare
Cremonini.*

*Lettera al padre di
Franz Kafka*

valutazione alla comprensione del testo, bensì stimolo alla riflessione prima personale, poi di confronto in piccoli gruppi ed infine di restituzione e discussione in plenaria, guidata dai docenti.

L'autore, nell'opera presentata cerca di ricomporre un tenue rapporto interpersonale con il padre attraverso la mediazione della lettera autobiografica. Per fare questo, però, deve alleggerirsi delle zavorre che hanno limitato la sua relazione interpersonale con il padre e che hanno anche creato solchi profondi di incomprensione. Egli così può ripensare agli eventi della sua vita e a se stesso, quindi alla propria identità – che essendo sempre in divenire deve necessariamente vivere e crescere nel rapporto con l'alterità –, in una luce nuova: senza accusare nessuno o sottolineare pesantemente alcune azioni negative, ma esponendole in forma depotenziata, senza rancore o ricerca di colpevolezza.

Attraverso il percorso guidato delle domande-stimolo si chiedeva di riflettere in merito all'alternanza o il contrasto che emerge tra i vari sentimenti che sottendono ai vari passaggi, alla scelta della scrittura quale mezzo per esprimersi, agli intenti che la lettera dovrebbe promuovere e soprattutto quali risvolti educativi si possono maggiormente ricavare da essa.

La risposta e la partecipazione sono state positive e di valore, arricchite dal confronto e dalle differenti peculiarità presenti tra gli studenti, in particolare quanto a età, percorso formativo e lavorativo. Le riflessioni sviluppate in plenaria, alcune delle quali particolarmente convergenti su alcuni snodi rilevanti, hanno anche fatto emergere alcuni rilievi personali ed originali molto apprezzabili che, tuttavia, non potranno essere riportate per ragioni di spazio.

Ora, fra quanto di più significativo è emerso va ricordato che:

- I sentimenti dell'autore nei confronti del padre sono assai contrastanti: emergono rabbia, paura, vergogna, inconsapevolezza. Egli non condanna il padre e non ne giudica errati i precetti bensì l'incoerenza che egli dimostra, abbinata alla perenne colpevolizzazione e insoddisfazione che manifesta verso il figlio.

Nonostante ciò, l'autore sembra provare comprensione e lanciare metaforicamente attraverso la lettera una corda per poter di nuovo cercare di ricucire, fra ferite emotive e psicologiche ancora sanguinanti, il rapporto spezzatosi (o forse mai creatosi davvero) con il padre;

- La relazione tra autore e padre si potrebbe definire come 'mancata', in quanto manca l'Altro educativamente. La riflessione ha portato a credere che effettivamente la narrazione che faceva il padre al figlio potesse avere un valore pedagogico, ma essa veniva sminuita dal suo agire incoerente e dal modo di relazionarsi con il figlio. Emergono quindi alcune domande: quando la narrazione diventa autorevole educativamente, cioè significativa per gli altri? È sufficiente narrare un messaggio, un valore o è necessario dimostrarlo con i fatti personalmente affinché funga da esempio? Quanto la narrazione del padre ha valore se non incontra la narrazione del figlio adolescente che sta costruendo la propria identità? Si tratta di due rette parallele, di labili tangenti o di rette che si incontreranno solo all'infinito, magari attraverso la lettera?
- Attraverso la lettera e quindi la scrittura, l'autore ha modo di riflettere su di un passato problematico: lo riprende, lo rivive e lo trasfigura in una nuova prospettiva che modifica e non condanna. Il mezzo utilizzato si ipotizza che sia stato scelto perché qualcosa impediva di esprimere oralmente i messaggi da veicolare, per la paura di non essere ascoltato altrimenti verbalmente, per l'esigenza di far decantare, maturare i propri sentimenti e dipingerne maggiori sfumature possibili. La lunghezza (la lettera non è mai stata recapitata al padre, anche se consegnata alla madre e lunga più di cento pagine) fa emergere un desiderio enorme di dire infinitamente, di prendere e riprendere, di tornare e ritornare sulla storia con sentimenti differenti, quasi non volesse mai abbandonare o staccarsi da questa tormentata dualità di amore/odio con il padre e che non riesce a trovar pace se non in una pressoché inesauribile narrazione. La lunghezza dell'opera è stata

Una corda per poter di nuovo cercare di ricucire, fra ferite emotive e psicologiche ancora sanguinanti, il rapporto spezzatosi

paragonata alla lunghezza delle scritture dei carcerati anche per il dramma interiore che porta con sé e fa riaffiorare in solitudine. L'ostacolo più grande nella scelta della lettera in oggetto è dato dall'impossibilità di un confronto e quindi di una critica costruttiva perché manca l'Altro e quindi essa ha esaurito le proprie potenzialità nella catarsi per l'autore;

- Il valore educativo della scrittura, ed in particolare della lettera autobiografica, viene identificato *in primis* nella catarsi pocanzi citata e quindi nella liberazione, pacificazione ed armonia che ne deriva a livello emotivo e quindi identitario per l'Io narrante. Attraverso la narrazione scritta egli ha modo di mettersi a nudo, esponendo 'tutte le proprie carte sul tavolo', giocandole e predisponendole, scambiandole come meglio gli pare per esprimere se stesso. Anche la narrazione autobiografica è sempre diversa da se stessa ed esplica al contempo la capacità e l'incapacità che ci caratterizza quali esseri umani nella vita complessa, donandoci però la possibilità di redimerci, di cambiarci, di riaggiustare i pezzi o riattaccare i cocci della nostra interiorità potendo potenzialmente tornare e ritornare infinite volte su noi stessi, usufruendo di tutto il tempo e le modalità di cui necessitiamo per riappacificarci con noi stessi e con l'Altro.

Ecco perché, alla luce di questi spunti, che purtroppo sono stati soltanto appena accennati, si scopre quanto la narrazione sia davvero decisiva nella costruzione identitaria e quanto ancora oggi certe narrazioni siano davvero vitali per costruire il senso della nostra esistenza.

Bibliografia

- Balduzzi, E. (2016), *Narrazione educativa e generatività del perdono*, Milano, Mimesis.
- Bernardelli, A. (1999), *La narrazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Bruner, J. (2006) *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Bari, Laterza.
- Demetrio, D. (2012), a cura di, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis.
- Gottschall, J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri. *The Storytelling Animal. How Stories Make Us Human* (2012).
- Smorti, A. (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti.
- Xodo, C. (1990), *Conti e racconti. Teoria e didattica del testo narrativo*, Teramo, E.I.T.



TATUO ERGO SUM: ALLA RICERCA DELLA IDENTITÀ GIOVANILE

**Salvatore Capodieci, Maria Stella Paladin,
Maria Giovanna Schiavone**

IUSVE

Introduzione

Il lavoro del gruppo Tatuò ergo sum: *alla ricerca dell'identità giovanile* è stato articolato in cinque fasi: interrogativi che hanno sollecitato la ricerca: *Tatuaggi e piercing in adolescenza* e alcuni significati che assumono queste pratiche; *body modification*, breve descrizione della ricerca e presentazione dei principali risultati; media e modificazioni corporee, dibattito conclusivo tra ricercatori e partecipanti al gruppo.

Interrogativi che hanno sollecitato la ricerca *Tatuaggi e piercing in adolescenza* e alcuni significati che assumono queste pratiche

I principali interrogativi sono stati:

- a. Perché si praticano tatuaggi e *piercing*?
- b. Chi utilizza i tatuaggi per comunicare presenta un deficit di immaginazione e di simbolizzazione per cui ciò che desidera esprimere si ferma su quel confine, tra il mondo interno e il mondo esterno, che è rappresentato dalla pelle?

- c. I tatuaggi, quando ricoprono gran parte della superficie corporea, sono da considerare come un involucro narcisistico, moderna versione della fiaba “Il vestito nuovo dell'imperatore”?
- d. Il tatuaggio è un'espressione di libertà e di affermazione del sé giovanile?
- e. Il tatuaggio può essere considerato una forma moderna dei vecchi riti di iniziazione?
- f. I tatuaggi, che sono stati ideati dalle tribù degli aborigeni e dai Maya potrebbero rappresentare una ricerca di “animismo” in un mondo sempre più tecnologizzato?

“Il mio tatuaggio
esprime chi sono!”

I significati che assumono queste pratiche sono numerosi ma l'affermazione «Il mio tatuaggio esprime chi sono!» è quella che si ritrova più spesso negli articoli, nei *blog* e nei libri degli amanti di tatuaggi in tutto il mondo. Le persone tatuate si sentono parte di una comunità che utilizza questa espressività corporea. C'è una comunanza, un senso di appartenenza dovuti alla condivisione di questa scelta, di questa pratica.

I tatuaggi sono, inoltre, più stabili e permanenti della stessa memoria perché consentono di ricordare avvenimenti che, dopo anni, potrebbero essere dimenticati dal momento che la memoria è plastica e modificabile nel tempo.

Se organizzassimo un gioco di fantasia, consistente nell'immaginarsi di essere senza il proprio corpo e di trovarsi dentro il corpo di un altro, chi possiede dei tatuaggi avrebbe maggiori difficoltà a partecipare perché ha bisogno del proprio corpo per riuscire a esprimere la parte più profonda del suo Sé.

Si può sostenere, quindi, che i tatuaggi rappresentano una forma di auto-espressione e, dal momento che lo strumento di questa comunicazione è il corpo, rimangono numerosi gli interrogativi in chiave psicologica riguardanti l'identità del tatuato.

Body modification

Nel luglio 2013 l'*American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* ha pubblicato un articolo intitolato *Self-Injury in Adolescents*¹ dove i tatuaggi e l'uso eccessivo di *piercing* sono inseriti tra le condotte di autolesionismo in adolescenza. Gli autori definiscono con il termine autolesionismo il danneggiamento dei tessuti del proprio corpo con lo scopo di modificare la percezione delle sensazioni fisiche. Questa pratica è vista in modo diverso da gruppi e subculture all'interno della società ed è diventata più diffusa negli ultimi tempi soprattutto fra gli adolescenti. Nell'ambito delle *body modification* rientrano: praticarsi dei tagli, graffiarsi, marchiarsi, escoriarsi, strapparsi la pelle e i capelli, procurarsi bruciate e abrasioni, pungersi, sbattere la testa, percuotere il corpo.

Molte persone ritengono allarmistica la decisione dell'Accademia psichiatrica dell'Infanzia e dell'Adolescenza di inserire tatuaggi e piercing tra i comportamenti autolesionistici.

Un interrogativo che il *team* dei ricercatori si è posto è stato: «Tatuaggi e piercing debbono essere considerati delle *body modification* o possiedono un altro significato?».

È facile osservare dei giovani con il corpo ricoperto di immagini, sia innocue (farfalle, rose e cuori), sia terribili (teschi, demoni e svastiche) e domandarsi: «Ma a cosa stava pensando quando se le è tatuate?», «Cosa lo ha portato a tatuarsi un drago sulla schiena?». Alcune persone sono disposte ad andare anche molto distanti pur di trovare chi possa modificare il loro aspetto disegnando baffi e occhi di gatto sulla faccia e affilando gli incisivi come quelli di un felino. Cosa pensare, infine, dei casi più estremi in cui alcuni soggetti, attraverso un intervento chirurgico, si impiantano delle corna sulla fronte e si dipingono in modo permanente il volto con lo scopo di assomigliare a un demone?

“Autolesionismo”

“Tatuaggi e piercing debbono essere considerati delle *body modification* o possiedono un altro significato?”

1. https://www.aacap.org/aacap/families_and_youth/facts_for_families/Facts_for_Families_Pages/Self_Injury_In_Adolescents_73.aspx

Fortunatamente esistono spiegazioni con significati meno patologici per questo *tsunami* di dissacrazione del corpo e nei casi più 'benigni' tatuaggi e *piercing* sono semplicemente forme di auto-espressione, un mezzo di marchiatura di se stessi in una società che promuove, sia consapevolmente sia inconsapevolmente, anomia e anonimato. Forse, in quest'epoca di postmodernità, si potrebbe pensare che l'auto-marchiatura sia un mezzo per affermare padronanza e controllo sul proprio corpo e per ancorare se stessi in quel preciso periodo della vita, l'adolescenza, in cui l'unica costante è il cambiamento. Probabilmente in fase adolescenziale, come nella ricerca in esame, la scelta di praticare tatuaggi e *piercing* non si basava su un'intenzionalità autolesiva ma, piuttosto, sulla valorizzazione di sé e su un desiderio di decorare il proprio corpo. Non bisogna dimenticare la lettura socio-antropologica che vede il tatuaggio e il *piercing* come un segno di fedeltà, affiliazione o l'equivalente di un rituale di passaggio.

Per qualcuno queste pratiche hanno il significato di ricerca di una scarica adrenalinica che accompagna un momento caratterizzato dal dolore fisico. Un'ultima riflessione riguarda il paradosso che vede nella scelta di praticare un tatuaggio il desiderio di possedere qualcosa che sia definitivo e irreversibile in un'epoca, come l'attuale, in cui tutto risulta precario e transitorio.

E se, invece, i tatuaggi avessero ormai un significato romantico e sentimentale e debbano essere considerati un fenomeno al tramonto che, nel giro di qualche anno, lascerà il posto alle 'ibridazioni trans-umane'?

Il desiderio di possedere qualcosa che sia definitivo e irreversibile

Breve descrizione della ricerca e presentazione dei principali risultati

La ricerca è uno studio longitudinale che consentirà di osservare, nel corso del tempo, il fenomeno dei tatuaggi e dei *piercing* negli adolescenti. Il gruppo dei ricercatori ha elaborato un apposito

questionario diviso in sei sezioni: famiglia; tempo libero; interessi; opinione sui tatuaggi; opinione sui *piercing*; i propri desideri. In quest'ultima sezione è stata inserito il *Brief Sensation Seeking Scale (BSS)*, una scala il cui costrutto di base è la ricerca di sensazioni forti e la propensione al rischio, che valuta i seguenti aspetti: ricerca di esperienze, ricerca del brivido e dell'avventura, disinibizione, sensibilità alla noia.

Il questionario è stato somministrato, in sei Istituti del Veneto orientale, a 1274 soggetti tra i 14 e i 19 anni (56% maschi, 44% femmine). È emerso un 6,10 % di tatuati (ovvero 78 studenti, dei quali: 52 ragazze e 26 ragazzi) e quasi il triplo di giovani con *piercing*: il 16 %, di cui 32 maschi (il 5.7% dei ragazzi) e 172 femmine (il 24% delle ragazze). I soggetti che hanno sia tatuaggi che *piercing* sono il 4 % (10 maschi e 33 femmine).

Il punteggio del *BSSS* indica che esiste una differenza tra i non tatuati e i tatuati e lo stesso si riscontra tra chi ha uno o più *piercing* rispetto a chi non ne possiede; nello specifico c'è una maggiore propensione al rischio nei ragazzi con tatuaggi e *piercing*.

Si è anche riscontrata una relazione tra i punteggi del *BSSS* e due domande: il livello di soddisfazione per la propria immagine fisica e il grado di soddisfazione per l'immagine corporea che si ritiene abbiano coetanei e amici. Si è trovato che chi ha una buona percezione del proprio corpo presenta punteggi molto alti al *BSSS* e, al contrario, chi ha punteggi molto bassi in questo *item* presenta punteggi molto bassi al test sulla propensione al rischio.

Infine, i giovani con tatuaggi e *piercing* riferiscono che i loro genitori hanno un'opinione positiva per questa pratica evidenziando una concordanza genitori-figli statisticamente significativa.

Media e modificazioni corporee

Si è partiti dai dati ricavati dalle sezioni del questionario su *Tempo libero e interessi* per cercare di comprendere come, in base ai media

utilizzati, la cultura del tatuaggio venga rappresentata e percepita dal campione indagato.

Sono stati individuati i tre media maggiormente utilizzati dai giovani: internet, televisione e cinema². Si è cercato di mappare cosa c'è in televisione, al cinema e nel *web* sui tatuaggi e, partendo da questi dati, è stata fatta un'analisi contenutistica circa la rappresentazione del tatuaggio all'interno dei *format* presi in esame. Le domande erano: «Come viene rappresentato il tatuaggio in televisione?» e «Come vengono rappresentati tatuatori e tatuati in televisione, nel *web* o al cinema?».

È stato esaminato, inoltre, il sito *Repubblica.it* riscontrando che è presente mediamente un articolo sui tatuaggi ogni 13 giorni. Si è quindi cercato di capire attraverso quali media i giovani si avvicinano all'argomento *tattoo* riscontrando che il programma televisivo più seguito (almeno due volte a settimana) era – al momento dell'indagine – *Ink Master*, sia dalla maggioranza dei giovani intervistati sia da quelli tatuati.

È stata realizzata una mappatura anche sul mondo del *web* riscontrando i seguenti punti:

- esistono *social network* sul mondo dei tatuaggi e *App* che consentono di simulare i tatuaggi permettendo di pre-visualizzare virtualmente le zone del corpo che si desidera tatuare;
- sono presenti *social* che permettono di vedere i tatuaggi e *social* destinati ai tatuatori;
- è possibile seguire i tatuatori preferiti, collezionare foto, si può commentare e condividere un film su *Facebook*.

Strumento di
socializzazione

Il tatuaggio è visto quasi sempre come uno strumento di socializzazione ma non esiste in questi programmi un approfondimento sulla cultura del tatuaggio o una riflessione sul fenomeno e sulle motivazioni alla base della tatuazione; il sito *tatuatore.it* mostra delle sezioni dove si approfondisce la storia del tatuaggio. Tutti i *media* presentano il tatuaggio come una pratica decorativa associata a fenomeni di costume, socializzazione e intrattenimento.

². Dai risultati al questionario è emerso che film e serie tv riguardanti i tatuaggi sono molto seguiti dai ragazzi.

L'ultima mappatura ha riguardato il cinema rilevando una galassia di tematiche, dove il tatuaggio è rappresentato di volta in volta come stereotipo del malvivente o di comportamenti ambigui. Il tatuaggio è uno strumento in mano al regista che lo utilizza per caratterizzare il personaggio e, in alcuni film d'autore, è rappresentato come una metafora visiva del concetto di identità e memoria. In questi film i protagonisti sono rappresentati come individui con un'esistenza incarnata, dove alla modificazione corporea ne corrisponde una mentale e viceversa.

Una pratica decorativa associata a fenomeni di costume, socializzazione e intrattenimento

Dibattito conclusivo tra ricercatori e partecipanti al gruppo

Domanda: «Il campione è costituito da ragazzi dai 14 ai 19 anni di età. Ci si può tatuare in questa fascia di età».

Risposta: «Sì, se c'è il consenso dei genitori».

D.: «Tutte queste persone minorenni hanno avuto il consenso dei genitori?».

R.: «Certo. È interessante, inoltre, osservare come il giovane considera il tatuaggio e come ritiene lo percepiscano i genitori».

D.: «Nel *piercing* è stato considerato il doppio buco al lobo delle orecchie?».

R.: «Per facilitare l'indagine sono stati esclusi dai piercing gli orecchini ai lobi nelle ragazze».

D.: «Anche il *microdermal*?»

R.: «Sì, quindi in quel 24 % di ragazze che ha risposto di avere un piercing, non ci si riferisce ai classici orecchini ma a piercing in altre parti del corpo».

D.: «Ma ai ragazzi è stato chiesto espressamente che cosa ne pensano dei tatuaggi?».

R.: «Certo, una delle domande è: ‘esprimi la tua opinione sui tatuaggi».

Oltre alla domanda sull'interesse per i tatuaggi, che prevede una scala Likert con una gamma di risposte, c'è una parte che prevede una risposta aperta, in cui gli studenti hanno espresso liberamente la loro opinione sui tatuaggi.

Intervento 1

«A proposito del discorso sui media e i programmi TV e del fatto che si parla di pratiche decorative e di socializzazione perdendo di vista l'aspetto culturale, riporto la mia esperienza. Tra i miei amici che hanno dei tatuaggi, esistono grosse differenze: ci sono quelli che ritengono che i tatuaggi abbiano un forte significato culturale legato alla loro identità e, così facendo, in un certo senso discreditano coloro che non sanno motivare la scelta di fare un tatuaggio e che rispondono semplicemente: ‘per il piacere di farlo’».

In realtà, dall'analisi che abbiamo fatto della letteratura, abbiamo rilevato che la motivazione prima dei 30 anni sulla scelta del tatuaggio può essere per lo più legata all'amicizia e al fidanzamento mentre dopo i 30 anni diventa più un rito simbolico, in relazione a un evento importante della vita, come una relazione che è finita, la morte di un parente, ecc..

Si evidenzia come sia diminuita e/o cancellata la forza simbolica della ribellione, cioè il tatuaggio potrebbe rappresentare un gesto di ribellione. Oggi difficilmente viene rappresentato come tale, anzi il tatuato è visto come una tela umana, cioè non ha questo carattere di ribellione pur essendo un gesto molto forte.

Abbiamo cercato di realizzare uno studio che non fosse un doppione rispetto a quanto è già stato realizzato in Italia cercando di capire cosa mancasse. C'è oggi molta più consapevolezza nei giovani sulla tipologia

dei tatuaggi e si conoscono le differenze tra i vari *piercing* e i tatuaggi; c'è molta più autoformazione grazie a Internet e questo consente di fare una foto del tatuaggio che si desidera praticare, di consultare un medico e anche scegliere se fare un tribale piuttosto che un'altra tipologia di tatuaggi.

L'obiettivo ultimo della ricerca è capire, avendo tutte le variabili, cosa determina in un adolescente, nel corso degli anni, la decisione di farsi un tatuaggio; non esistono ricerche di questo tipo, perché sono tutte trasversali e offrono solo una fotografia dell'esistente.

Intervento 2

«Mi sono sentita 'colpita e ... affondata' perché, vivendo in prima persona nel mondo dei tatuatori e delle *convention* sui tatuaggi, mi sono sentita molto colpita dai risultati della vostra ricerca. Vorrei sapere come mai avete fatto uno studio del genere e perché non avete fatto anche una ricerca sul campo? Rimane una ricerca molto bibliografica, non ci sono le storie».

Prima di mettere mano agli *items* del questionario, abbiamo fatto per sei mesi degli incontri di *équipe* per riuscire a capire cosa volessimo indagare. Questo è uno studio di popolazione finalizzato a individuare le motivazioni a queste pratiche, cosa sottostà al desiderio di effettuare una modificazione corporea reversibile, come il *piercing*, o non reversibile come il tatuaggio.

Abbiamo in programma anche degli studi di casi. Questa ricerca è uno studio di popolazione che serve a individuare le percentuali all'interno dei vari gruppi di tatuati. Abbiamo *in fieri* un'indagine su tatuaggi e attività sportiva e uno studio di casi sui tatuati.

Intervento 3

«È stata anche indagata una possibile correlazione tra posizione corporea del tatuaggio e forma?».

No, questo ancora no. Abbiamo chiesto agli studenti dove hanno praticato i tatuaggi ma non abbiamo ancora studiato queste risposte».

L'abbiamo chiesto perché è importante sapere la posizione sul corpo, la forma e quale sia la tipologia di *piercing* e tatuaggi perché ci servirà successivamente. Tra gli obiettivi c'è anche quello di collaborare con l'Università di Udine dove esiste un Master per tatuatori e realizzare un polo di ricerca permanente sul fenomeno di *piercing* e tatuaggi.

Intervento 4

«A me è piaciuto molto il fatto che nei vari interventi non si sia mai percepito un atteggiamento giudicante; ho apprezzato il tipo di ricerca che avete fatto, perché è stata molto rispettosa, e la posizione che avete preso».

La premessa della ricerca è stata quella di poter lavorare in equipe: psicologi, pedagogisti ed esperti in comunicazione. L'obiettivo di collaborare tra i vari Dipartimenti era che ognuno potesse 'portarsi a casa' le competenze del proprio specifico settore in modo da leggere da diverse angolazioni lo stesso fenomeno. Questo ha permesso di non avere una visione inficiata dagli strumenti di ogni specializzazione ma di riuscire a vedere e riflettere sul fenomeno ponendosi domande diverse. Abbiamo lavorato molto sulla parte di analisi della letteratura soprattutto di quella straniera perché in Italia sono pochi i centri che hanno studiato il fenomeno: l'Università di Napoli, la Statale di Milano e il Dipartimento di Scienze della Formazione di Padova.

La definizione degli obiettivi conoscitivi della ricerca è derivata da una domanda che rimane alla base del nostro interesse scientifico: *Quali motivazioni e processi psicologici spingono un ragazzo in età evolutiva a compiere sul proprio corpo una modificazione corporea?*

'Quali motivazioni e processi psicologici spingono un ragazzo in età evolutiva a compiere sul proprio corpo una modificazione corporea?'





LO SVILUPPO DI IDENTITÀ TRA DIPENDENZA E AUTONOMIA

**Federico Battaglini, Milly Isidora Ravagnin, Lorenzo Niero,
Leonardo Anzi.**

IUSVE

1. Concetto di dipendenza

La parola dipendenza e il verbo dipendere possono essere usati in molti modi, con molte accezioni: «Andrei al mare domenica, ma dipende dal tempo che farà!», «Ho un lavoro da dipendente», «il gioco può provocare dipendenza», ecc. È necessario quindi chiarire in che modo si vuol intendere la dipendenza quando si argomenta questo tema. Una persona affetta da ipotiroidismo che necessita di ingerire ogni giorno ormoni tiroidei nella lingua italiana è definibile dipendente da quel farmaco, in quanto non può farne a meno per stare bene. Non è però di questa dipendenza che si tratterà in questa sede, infatti, non esiste nessun potenziale di risorse latenti nella persona affetta da ipotiroidismo che, se stimolato o sostenuto adeguatamente, possa permettergli di star bene senza la sua dose giornaliera di ormoni. Allo stesso tempo un malato di tumore osseo sottoposto a terapia antalgica con quotidiane dosi massicce di derivati oppiacei non daremmo del dipendente - nel senso qui espresso - fintanto che non vi sia da parte della scienza dimostrata una qualche sua capacità di fronteggiare il dolore acuto mediante l'utilizzo di sue risorse latenti. Va da sé che, al contrario, di fronte a chi utilizza derivati dell'oppio per stare meglio con se stesso o gli altri, per accedere ad una sensazione di protezione,

Non è quindi una questione né di tipologia di sostanze, né di dosi, né di effetti, né di controindicazioni

incolumità, sicurezza o altro ancora, il professionista dovrà porsi la domanda: Cosa non viene espresso, cosa non vive di questa persona in tali esperienze di comportamento/consumo? Cosa potrebbe vivere/esprimere di differente in una condizione alternativa? In quali modi potrebbe raggiungere, in tutto o in parte, quelle condizioni o sensazioni soddisfacenti utilizzando le proprie risorse?

Non è quindi una questione né di tipologia di sostanze, né di dosi, né di effetti, né di controindicazioni. La questione cruciale è la presenza o meno di un potenziale latente di autonomia da far crescere o riabilitare. Per poter arrivare a questo scopo dunque si tratterà l'argomento da due punti di vista diversi ma intrinsecamente connessi: quello evolutivo e quello clinico. È necessaria infatti la riflessione da entrambi i punti di vista per permettere una visione il più possibile completa della persona e dell'aiuto che il professionista può fornire alla stessa. In particolare, l'aspetto della cura di tipo evolutivo implica la possibilità, da un lato, di considerare le persone in crescita come soggetti dotati di risorse potenziali emergenti che possono essere espresse, affermate e integrate; dall'altro presuppone che gli individui possano beneficiare degli stimoli e del sostegno di chi svolge rispetto ad essi una funzione educativa. L'aspetto della cura di tipo clinico, sul fronte delle dipendenze, implica invece il fatto che le persone dipendenti stiano adottando dei consumi o dei comportamenti che ritengono svantaggiosi e inadeguati, ma che continuano a replicare nel tentativo di raggiungere o mantenere delle *performances*, delle sensazioni o degli stati d'animo desiderati. La possibilità di cura presuppone, in questo caso, anche che le persone dipendenti abbiano l'opportunità di fare a meno di tali comportamenti o consumi e che possano cercare il soddisfacimento dei propri bisogni con mezzi propri, accedendo ad una riserva di risorse potenziali latenti: la funzione del clinico è dunque principalmente quella di riconoscere e far riconoscere questo potenziale nascosto e favorirne la riattivazione.

2. Processo di consapevolezza

Una volta riconosciuto questo potenziale latente nella persona dipendente è fondamentale riuscire a farne prendere coscienza anche al soggetto dipendente stesso. L'aver consapevolezza della propria condizione è infatti il primo *step* fondamentale e irrinunciabile per il cambiamento.

Generalmente, uno dei problemi più grandi delle persone dipendenti è quello di volere fare qualcosa ma non riuscire a portarla a termine senza supporto esterno, soprattutto nelle situazioni stressanti. Semplificando, si può dire che ogni azione nasce prima da una sensazione o stimolo che la persona avverte, subito seguita dal pensiero e dalla riflessione su come poter soddisfare il bisogno avvertito, dopodiché si raccolgono energie e strumenti necessari al compiere l'azione e, infine, si agisce. Durante questi quattro passaggi esistono altrettante e più modalità di auto sabotaggio in qualche modo: può succedere di riuscire a sentire il bisogno di fare qualcosa e realizzare tale bisogno nella propria mente, reperire le risorse per soddisfarlo ma abbandonare il progetto perché non ci si sente in grado, ad esempio. Si può sentire lo stimolo di fare qualcosa senza riuscire a dargli un nome e quindi bloccare tutto il processo ancor prima di iniziarlo. Si può addirittura non sentire stimolo e non fare nulla. È proprio in questi casi di 'blocco' che le persone con modalità comportamentali dipendenti tendono ad appoggiarsi a supporti esterni alle loro risorse per accedere a quella quantità di sicurezza in più, o di senso di autoefficacia in più che consente loro di superare il blocco. Questo tipo di atteggiamento apparentemente efficace per superare il disagio o la situazione di stallo del momento, comporta però una grande perdita di cui la persona dipendente non è consapevole: la perdita di una quota della propria identità. Questo perché è la possibilità di misurarsi con l'ambiente, in situazioni nuove, che consente all'individuo di sperimentare le proprie reazioni al mondo e, viceversa, le reazioni del mondo alle proprie azioni in esso. In termini gestaltici, l'esito di questo processo viene integrato nell'identità, che è sempre in divenire, al termine dell'esperienza di contatto con l'ambiente. Questo processo, che prende il nome di assimilazione, è il procedimento con il quale ognuno costruisce la propria identità. Va da sé che se questo processo viene inquinato e falsato dall'utilizzo di supporti esterni alle proprie risorse per arrivare a risultati che, da sole, queste persone non riuscirebbero ad ottenere, l'assimilazione che si otterrà alla fine dell'esperienza sarà incredibilmente fragile, e avrà poco o nulla a che fare con la costruzione e la definizione di identità. Tornando quindi alla necessità di consapevolezza, solo conoscendo e rendendosi conto che tale modalità relazionale sta alla base di ogni relazione che l'individuo dipendente instaura, sarà poi possibile strutturare un intervento efficace.

Solo conoscendo e rendendosi conto che tale modalità relazionale sta alla base di ogni relazione sarà poi possibile strutturare un intervento efficace

3. Ruolo dei *supporters*

In quest'ottica, il ruolo dei professionisti nell'ambito della prevenzione delle dipendenze e, in particolar modo, con coloro che già hanno interiorizzato un modello comportamentale dipendente, non sarà per nulla semplice o privo di insidie.

Per la prevenzione è necessario insegnare e spiegare anche ai genitori dei bambini che dovranno essere in grado di permettere al proprio figlio di fare sempre più esperienze da solo, facendolo sentire sicuro che sarà riaccolto al suo ritorno. Altrimenti il rischio soprattutto per genitori particolarmente apprensivi, è quello di tutelare all'eccesso il figlio dalla possibilità di fare esperienza di una situazione a lui sconosciuta; pensando di aiutarlo, o di far prima, o di proteggerlo potrebbero ad esempio cedere alla tentazione di sostituirsi al figlio in compiti che egli potrebbe potenzialmente svolgere in autonomia. Agendo in questo modo, il messaggio che potrà essere recepito dal bambino è che lui non è in grado di svolgere quel dato compito, e per questo ha bisogno di aiuto. In questi casi infatti, il genitore svaluta più o meno implicitamente le capacità del proprio figlio di far fronte al problema e allo stesso tempo non permette al figlio stesso di sperimentarsi in una situazione nuova, con conseguente perdita di un'occasione per costruire la propria identità, come visto prima. Il buon *supporter*, al contrario, deve saper accompagnare il ragazzino al raggiungimento del suo bisogno, mantenendo un livello di *stress* accettabile e fornendo una base sufficientemente solida e sicura a cui poter far ritorno, elogiandolo poi per aver saputo impiegare le proprie risorse e le proprie competenze in una nuova esperienza.

Fare esperienza dei propri limiti

In quest'ottica, l'esperienza di crescita per eccellenza è rappresentata dalla capacità di sperimentare i propri limiti. Fare esperienza dei propri limiti infatti, vuol dire avere potuto esprimere l'intera misura del proprio potenziale, il che permette di avere informazioni molto precise su di sé e sulle proprie possibilità di azione nell'ambiente. È inoltre vero che finché la persona non sperimenta i propri limiti non può sapere fin dove le proprie competenze e il proprio bagaglio personale possano essergli di supporto nell'affrontare una nuova esperienza. È importante sottolineare ancora che sono queste stesse informazioni che permettono alle persone di conoscersi, le caratterizzano e le definiscono.

Per questo motivo è importante nella pratica con persone dipendenti riuscire a far sì che queste imparino a cogliere il piacere che sta nel

contatto autentico con l'altro, elogiando ogni piccolo successo e dando così motivazione e facendo sì che la persona impari a fidarsi di sé e credere in sé. Allo stesso tempo è importante prevedere uno spazio in cui il fallimento è tollerato e, di più, è considerato come un'ulteriore occasione di crescita. Infatti se, come si è visto finora, per conoscere se stessi e affermarsi come individui è importantissimo sperimentarsi nei propri limiti, è anche naturale e fisiologico che si debba fare esperienza del fallimento, in quanto per conoscere con precisione il proprio limite si deve in qualche modo osare superarlo senza successo, e perciò fallire.

In questo caso è essenziale che il *supporter* si metta egli stesso a disposizione con un atteggiamento maieutico, ovvero che sappia incoraggiare il *partner* a mettere in campo tutte le proprie risorse nell'affrontare positivamente situazioni nuove. Non si tratta di spingere la persona dipendente al fallimento, ma di spronarlo a confrontarsi con il nuovo creando i presupposti perché questi possa avventurarsi nella novità sentendo a disposizione tutte le proprie risorse potenziali, e non sentendosi trattenuto dalla perenne incombenza di un evento nefasto che a tutti i costi debba essere evitato. Il compito del *supporter*, inoltre, non si esaurisce sulla soglia del fallimento, ma procede in esso, sempre con funzione maieutica, nel sostegno e nell'orientamento del soggetto dipendente. All'interno dell'esperienza stessa del fallimento, il compito del *supporter* permane quello di agevolare il *partner* affinché questi riesca ad attivare le proprie risorse anche per gestire questa specifica esperienza, come qualsiasi altra, in modo da assimilarne ogni aspetto rilevante e individualizzante.

Incoraggiare il partner a mettere in campo tutte le proprie risorse

4. Conclusioni

Nella pratica sul tema delle dipendenze gli ostacoli sono molti, a partire dal termine stesso che può fuorviare, all'opinione comune. Ripercorrendo però il sentiero concettuale fin qui espresso, la prima tappa fondamentale per il professionista è orientare lo sguardo all'orizzonte evolutivo e della cura. Solo in quest'ottica il professionista potrà discriminare anche quegli atteggiamenti apparentemente innocui che invece possono celare una modalità interiorizzata di comportamento dipendente. Quindi, sarà necessario spostare lo sguardo sulle potenzialità latenti della persona dipendente, per poter così pensare di strutturare un intervento che non abbia a che fare solo ed esclusivamente con la mera astinenza (soprattutto per quanto

riguarda le dipendenze da sostanze), ma che abbia come obiettivo ultimo quello della riabilitazione della persona in toto, il poter aiutare la persona a riappropriarsi della propria identità e delle proprie capacità, fino a farla riconoscere nel vero se stesso e non in un ex - dipendente.

Per far sì che questo processo parta con il piede giusto è indispensabile capire e riconoscere quali sono le situazioni che bloccano la persona dipendente dal fare esperienza autentica del mondo, e farne quindi prendere coscienza alla persona stessa. Dopodiché si procederà nell'accompagnamento silenzioso della persona all'autonomia, prevedendo spazi di limite e fallimento tollerabili, nei quali la persona possa imparare ad apprendere chi è davvero, senza aiuti esterni.

È procedendo su questo sentiero, sicuramente lungo e tortuoso, che sarà possibile per la persona riscoprire il contatto sano con l'ambiente, e solo facendo questo l'individuo sarà anche in grado di scoprire e definire poco alla volta la propria vera identità.





SPORT E DIFFERENZA DI GENERE

Marcella Bounus, Sabina Gandini

IUSVE

1. Introduzione

L'attività sportiva è veramente un luogo di pari opportunità?

Le differenze di genere sono decodificate attraverso l'uso di stereotipi, che veicolano un'immagine rigida e semplificata della realtà. Gli stereotipi non risparmiano neanche il rapporto tra sport e differenze di genere.

L'attività sportiva dovrebbe rappresentare un'occasione privilegiata per crescere, un luogo di pari opportunità capace di veicolare valori e favorire l'inclusione sociale.

Ma è davvero così?

Nonostante lo sport sia tradizionalmente un dominio maschile negli ultimi venti anni si è verificato un incremento della presenza femminile nelle diverse discipline sportive e nei diversi ruoli.

Obiettivo dell'incontro è stato quello di offrire alcune chiavi di lettura per cogliere il ruolo dello sport rispetto alle differenze di genere, analizzando il ruolo dei modelli parentali (famiglia) e sociali (*mass media*), riflettendo su come l'immaginario socio-culturale riesca ad influenzare le nostre vite e anche la pratica sportiva.

2. Un po' di storia

La storia dello sport è sempre stata caratterizzata da una massiccia presenza maschile e, ancora oggi, lo sport è spesso considerato un santuario di eterosessualità e bravura dell'uomo, così che il campo delle attività sportive continua ad essere segnato da differenze in termini di pari opportunità tra uomo e donna.

Basti pensare che, le donne sono sottorappresentate sia nella copertura mediatica sia all'interno del giornalismo (meno del 10% dei giornalisti sono donne): i tecnici donna sono poche all'aumentare del livello competitivo e l'abbandono sportivo dopo i 15 anni è più frequente tra le ragazze e poche donne occupano cariche direttive.

L'Istituto Europeo per l'Uguaglianza di Genere (Eige) nel 2015, ha evidenziato come le donne rimangano sottorappresentate negli organi decisionali delle diverse istituzioni sportive, sia a livello locale e nazionale, che a livello europeo e mondiale.

I dati contenuti nella relazione sulle donne al potere e nei processi decisionali preparata dall'Eige, indicano che a livello europeo le donne rappresentano in media il 14 % delle posizioni decisionali nelle confederazioni continentali degli sport olimpici in Europa. Nelle 28 confederazioni esaminate (tra cui anche l'Italia), soltanto una donna presidente e otto donne vicepresidenti, su un totale di 91 (cfr. figura 1). Questi dati rispecchiano le tendenze riscontrabili in altri ambiti decisionali, dove il divario di genere diventa tanto più ampio quanto più la posizione sia al vertice.

In tutti gli Stati membri, la rappresentanza delle donne nelle posizioni decisionali di vertice delle organizzazioni sportive rimane molto bassa. Infatti in media, solo il 14 % delle posizioni è occupato da donne nel 2015, con percentuali diverse tra i vari Paesi, dal 3% in Polonia al 43% in Svezia (cfr. figura 2).

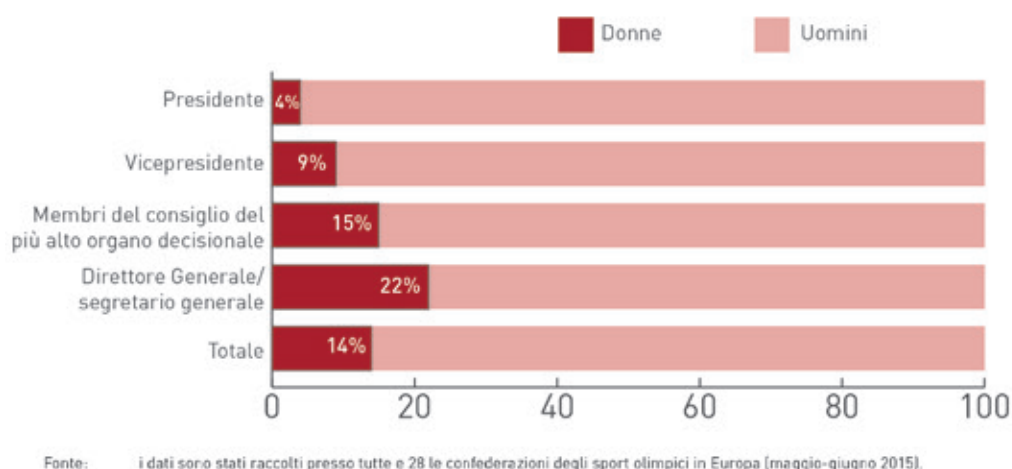


FIGURA 1

Proporzione di donne e uomini nelle posizioni decisionali nelle Confederazioni Continentali degli Sport Olimpici in Europa, 2015, Eige.

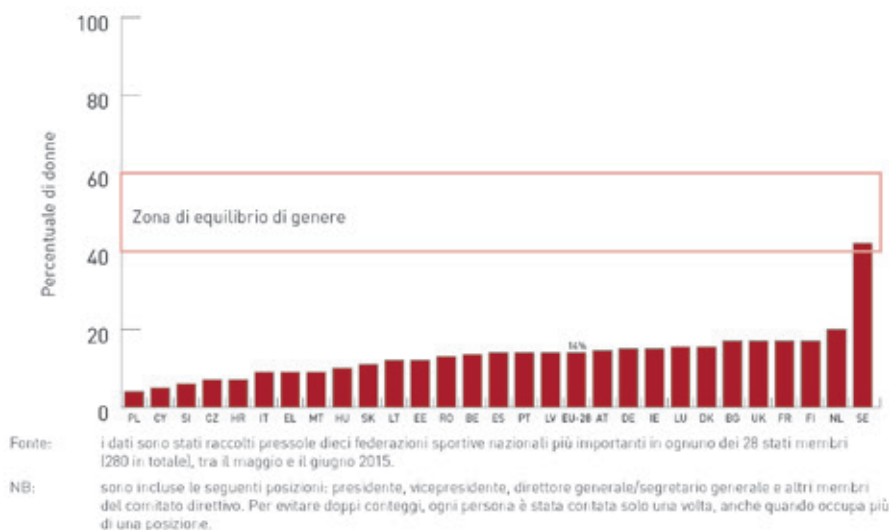


FIGURA 2

Proporzione delle donne tra tutte le posizioni decisionali nelle Confederazioni Sportive Nazionali dell'Ue a 28 stati, 2015, Eige.

3. Le differenze di genere nella scelta dello sport

Le ricerche fino ad oggi hanno sottolineato come fin dall'infanzia i bambini imparino dall'ambiente circostante le condotte che a livello sociale sono maggiormente rinforzate in relazione al proprio sesso. Riguardo ciò esistono due diverse linee di ricerca che cercano di spiegare come l'ambiente influenzi nella scelta dello sport.

La prima linea di ricerca, mette al centro l'imitazione dei modelli parentali e sociali (famiglia, *media* e gruppo dei pari). La famiglia è il primo agente di socializzazione; basti pensare che figli di uno o entrambi i genitori sportivi hanno maggiore possibilità di sviluppare interesse per lo sport e praticano attività sportiva le ragazze che hanno avuto supporto familiare e sociale durante la fanciullezza¹. Il ruolo svolto dal nucleo familiare, però, non è sempre positivo: eccessive aspettative possono essere elemento di disturbo per adolescenti, sia maschi che femmine, tanto da portare all'abbandono.

Un altro aspetto da considerare è quanto la presenza dei *media* e di un modello di riferimento con cui identificarsi sia un fattore motivazionale molto forte; i grandi campioni sono prevalentemente maschili e così anche i modelli a cui riferirsi e al contrario, pochi modelli da imitare per le femmine². La seconda linea di ricerca prende in considerazione il ruolo dell'attività ludica nell'infanzia; le precoci differenze di genere nel gioco potrebbero essere i precursori delle differenze di genere nel coinvolgimento sportivo.

*I grandi
campioni sono
prevalentemente
maschili*

1. Brown, B.A. – Frankel, F. – Fennel, M. (1989), Hugs or shrugs: Parental and peer influence on continuity of involvement in sport by female adolescents, *Sex Roles*, n. 20, pp. 397-412.

2. Battioli, E. – Di Monaco, R. (2003), *Donne e uomini nello sport: una parità da costruire. Una ricerca sulle federazioni sportive in Provincia di Torino*, in http://www.provincia.torino.gov.it/sport/convegni/vi_conferenza/dwd/pdf/donne.pdf.

4. Stereotipi in azione

Lo sport è tradizionalmente un settore dominato dagli uomini e i progressi compiuti nella parità di genere in questo campo sono limitati dalle concezioni sociali di ‘femminilità’ e ‘mascolinità’. Esse associano lo sport a caratteristiche ‘maschili’, quali la forza fisica e la resistenza, la velocità e l’aver uno spirito molto combattivo, mentre le donne che si impegnano nello sport vengono viste come ‘mascoline’.

Gli stereotipi di genere prevalenti influenzano la partecipazione delle donne non solo ai processi decisionali nelle organizzazioni sportive, ma anche alla pratica sportiva.

I *media* possono svolgere un ruolo importante nel rafforzare o, viceversa, nell’indebolire gli stereotipi di genere negli sport.

L’applicazione degli stereotipi di genere da parte dei *media* è ben documentata e spesso le atlete vengono ‘sessualizzate’: spesso si tende, infatti, a rappresentarle in un modo che contribuisce a mettere in secondo piano i risultati ottenuti nello sport, dando risalto alla femminilità e alla loro avvenenza, invece, che alla forza e alle loro abilità motorie e mentali.

All’interno del *workshop: Sport e differenze di genere* questo tema è stato momento di riflessione, di arricchimento e di confronto.

Ai partecipanti è stato proposto un video recente in cui il giornalista Ivan Zazzaroni, durante una trasmissione Rai, dichiara la sua contrarietà alla scelta di una donna alla guida di una nazionale maschile: il CT è Patrizia Panico, ex calciatrice (500 goal nel suo *palmares*) e attualmente prima donna CT ad allenare la Nazionale *Under 16* maschile di calcio.

Il giornalista Zazzaroni, dà la sua personale opinione da scettico sui possibili risultati di Patrizia Panico in panchina e su quale possa essere effettivamente il ruolo di una donna alla guida di una nazionale maschile «Il calcio femminile non ha niente a che fare con quello maschile, sono due cose completamente diverse [...] Sto pensando a cosa puoi aggiungere e cosa puoi dare tu ai ragazzi. Non riesco a

Le atlete vengono
‘sessualizzate’

trovare dei punti di contatto reale tra calcio femminile e maschile». Il dibattito prosegue e l'allenatrice risponde dicendo «Io non scendo in campo con loro, li dirigo, posso aggiungere un punto di vista femminile. Sto pensando a una mia crescita personale, mi piace aggiornarmi, basta studiare e impegnarsi».

Questo video ha suscitato nei vari partecipanti reazioni diverse. Chiarito il fatto che il calcio femminile e il calcio maschile siano dal punto di vista fisico diversi questo non preclude l'esperienza femminile nel mondo maschile. Si è anche detto che la donna possa dare qualcosa in più rispetto all'uomo perché incontra, durante la propria carriera, più difficoltà rispetto all'uomo (in Italia le calciatrici non sono professioniste, ma solo dilettanti).

Un altro quesito che è emerso è «Perché non guardare alle differenze di genere come a ad una risorsa, piuttosto che una limitazione?». Si è cominciato quindi a riflettere su quali siano gli stereotipi che guidano la scelta dello sport.

Per esempio, a tutt'oggi esistono nell'immaginario comune 'sport maschili' (es. calcio, rugby, boxe, ...) e sport 'femminili' (es. ginnastica, danza, equitazione, ...).

Il problema, soprattutto in campo, sembrano essere proprio gli *stereotipi di genere*, duri a morire: gli uomini devono essere muscolosi, razionali, competitivi, mentre le donne è meglio se si dedicano a salvaguardare le linee flessuose del corpo, dedicandosi a sport più artistici: si pensa poi che la dimensione del pericolo appartenga più all'uomo che alla donna e che le donne siano più sensibili mentre gli uomini siano portati a fare più fatica.

Questi stereotipi sono emersi anche all'interno del gruppo, ma le ricerche presentate, la riflessione portata in gruppo, la documentazione accurata sul ruolo della donna fino ai giorni nostri, le testimonianze presentate hanno contribuito a 'smussare' alcuni pregiudizi che i partecipanti hanno portato.

Alla fine è emersa l'idea di guardare alla donna atleta come individuo unico e non paragonabile all'uomo, ma dotato di proprie caratteristiche

irripetibili e da valorizzare, in base alle quali adattare il resto del mondo, e non viceversa: solo così lo sport potrà diventare, davvero, di tutti.

L'idea finale (condivisa da tutti) con cui è stato concluso il seminario è come lo sport possa essere strumento di sviluppo, integrazione e supporto ai processi educativi migliorando la vita di ogni singolo individuo, non soltanto per ogni singolo individuo, bensì per intere comunità.

«Lo sport abbatte le barriere razziali. Ride in faccia di tutti i tipi di discriminazione. Lo sport parla alla gente in una lingua che si possa comprendere» (Nelson Mandela).

Bibliografia

Battioli, E. – Di Monaco, R. (2003), *Donne e uomini nello sport: una parità da costruire. Una ricerca sulle federazioni sportive in Provincia di Torino*, in http://www.provincia.torino.gov.it/sport/convegni/vi_conferenza/dwd/pdf/donne.pdf.

Brown, B.A. – Frankel, F. – Fennel, M. (1989), Hugs or shrugs: Parental and peer influence on continuity of involvement in sport by female adolescents, *Sex Roles*, n. 20, pp. 397-412.

Video

Puntata di *La Domenica Sportiva* del 19/03/2017, in <http://video.corriere.it/zazzaroni-attacca-panico-il-calcio-femminile-non-ha-niente-che-fare-quello-maschile/b6ef81fc-0d67-11e7-a60b-8fc97ae3c91d>.
https://www.youtube.com/watch?time_continue=27&v=Emawq64b0DU





IDENTITÀ E ORGANIZZAZIONI TRA CARENZE IDENTITARIE E ORIZZONTI DI SENSO

Diana De Stefano, Daniele Callini

IUSVE

Il focus

Persone e sistemi organizzati, si trovano oggi a dover fronteggiare continue sfide e rapidi cambiamenti esogeni ed endogeni, con non poche ripercussioni, anche sulla sfera più profonda, quella della loro identità. La nostra può definirsi a tutti gli effetti l'epoca delle carenze identitarie, fenomeno da ritenersi fisiologico, ogni volta che un sistema attraversa una moltitudine di stadi mutageni.

Un esercito di professionisti, psicologi, pedagogisti, consulenti dell'immagine e della comunicazione, 'organizzativisti', si trovano di sovente ad affrontare variegata situazioni di complessità dei loro clienti, siano questi persone oppure organizzazioni, dunque crisi di identità, fragilità identitarie, per l'appunto. Non sono però più sufficienti le soluzioni di superficie, come il ricorso a tatticismi comunicativi o a soluzioni di semplice *make up*, senza operare in profondità, nelle direzioni più gravide di senso.

Il seminario ha affrontato questo tipo di problematiche nonché i processi di rigenerazione del significato dell'azione, quale fondamento identitario dell'essere umano e delle sue organizzazioni, e questa relazione ne sintetizza i contenuti.

*Diffuse diverse forme
di dipendenza*

Complessità e archetipi identitari

La società attuale, sia sul fronte micro che su quello macro, è tempestata da continue novità, scoperte, rivoluzioni, sfide dettate dal cambiamento che sottopongono a dura prova l'identità dell'individuo, così come delle sue istituzioni: Zygmunt Baumann (1925-2017) parla appunto di *società liquida* proprio perché inafferrabile e in continuo movimento.

Diffuse diverse forme
di dipendenza

In questo tipo di società l'uomo cerca di conformarsi agli schemi comuni attraverso processi di omologazione determinati dal consumismo, ma il consumo non risponde alla domanda di senso, e ciò che ne deriva è una profonda e diffusa insicurezza ontologica. L'insicurezza ontologica ha portato forme effimere di piacere quali il *fitness*, e pratiche di consumo quali lo *shopping live* e *online* oramai sempre più diffuso su ampio *target*, il cui effetto placebo si esaurisce quasi istantaneamente in un senso di insoddisfazione costante. La felicità è stata così confusa con l'appagamento. Proprio nella società dei consumi si sono diffuse diverse forme di dipendenza (sfera sessuale, gioco, *internet*, *social networks*, fumo, cibo ecc.), in realtà forme compensatorie di spazi vuoti da colmare. Si respirano sentimenti di precarietà e di paura che rischiano di incrementare forme di sospetto e ostilità tra individui, la cosiddetta frammentazione del sociale.

Nel suo scritto *Paura Liquida* (2008) Baumann descrive la crisi delle zone di stabilità del passato come la casa, la famiglia e il lavoro. La coscienza collettiva della società è andata così disgregandosi assieme alle identità di soggetti, istituzioni, comunità.

In questo processo irrefrenabile di differenziazione di consumi, valori, stili di vita, cosa unisce gli esseri umani?

Sotto un profilo archetipico, 'essere figlio' è una condizione che accomuna tutti gli uomini: questo archetipo, esattamente come quello dell'essere genitore, si rivela utile nella lettura dei fenomeni sociologici ed in particolare nella lettura dei comportamenti e delle

dinamiche relazionali all'interno delle organizzazioni poiché queste nascono proprio dalle esigenze più arcaiche dell'uomo, prima fra tutte la riduzione dell'insicurezza dettata dall'imprevedibilità del futuro ed il bisogno di perseguire risultati che un singolo uomo altrimenti non potrebbe raggiungere da solo.

Ogni individuo apporta nell'esperienza lavorativa il suo particolare vissuto, il suo sistema relazionale e affettivo, i valori acquisiti nel tempo, gli atteggiamenti che lo caratterizzano, le esperienze recenti e quelle trascorse. L'organizzazione, quale insieme di persone che interagiscono per uno scopo comune, può essere allora concepita anche come un intreccio alchemico di variabili soggettive altamente imprevedibili. Se uniamo queste alla crescente complessità della società e della vita organizzativa ne esce inevitabilmente un quadro estremamente articolato. Decisioni, comportamenti, interazioni, si svolgono sotto l'alveo dell'insicurezza e l'ambiente economico e sociale di certo ne aumenta le intensità. Le identità di persone e organizzazioni ne escono provate, costrette come sono a una lotta permanente per la sopravvivenza.

La mera ingegneria organizzativa, l'analisi e il controllo di processi e procedure, così come il ricorso a un principio di razionalità assoluta mostrano i loro limiti nel governare, da soli, e dentro binari certi, l'azione organizzativa. Lo scostamento tra il progettato e l'agito è sempre più evidente e diffuso nelle realtà organizzate ed è determinato sia dalla complessità esogena in cui operano i sistemi organizzativi, sia da quel paradigma invisibile che è costituito dal fattore umano, ovvero da sistemi dinamici di percezioni, relazioni e aspettative.

Identità di persone e organizzazioni non vivono isolate e chiuse in se stesse, ma convivono e interagiscono in ambienti che al giorno d'oggi si possono definire iper-complessi (poiché la complessità è determinata da fattori mutageni dell'ambiente) ed iper-dinamici (poiché la velocità del cambiamento è aumentata rispetto alla società agro-pastorale), e per questo stesso motivo è cambiata la concezione di futuro. Il futuro e la stessa rappresentazione di sé nel futuro non è più certa come in

*Ogni individuo
apporta
nell'esperienza
lavorativa il suo
particolare vissuto*

passato. Quindi non resta che rifugiarsi nel presente e in ciò che si è ora.

Il sociologo Manuel Castells in *La nascita della società in rete* (2008) tratta il tempo rispetto alla richiesta di massimizzazione del risultato in rapporto con esso. L'atemporalità nel mondo moderno, ossia il concetto di 'tempo senza tempo' di Castells, si traduce in *-Life is now-* popolare *claim* dello spot *Vodafone* pubblicizzato nel 2006. L'identità nella società post-industriale pare essere un prodotto del mercato e dei processi di massimizzazione e di efficienza. Il tempo presente diventa così l'unica istanza temporale data per valida e sulla quale investire le proprie energie. Ma se Io sono ciò che vivo nel presente, cosa ne è di tutto il resto?

Identità e ruoli...

Pier Paolo Pasolini (1922-1975) negli *Scritti Corsari* (1975) narra della figura del fornarino, argomentandone proprio in termini identitari. Nella Roma degli anni Sessanta il fornarino portava il pane sul cesto della sua bicicletta, offrendolo gentilmente agli abitanti del quartiere. La gente appariva felice della sua presenza fisica quotidiana e l'intera comunità riconosceva il fornarino come figura essenziale del quartiere. Lui ne andava fiero. Quello non era solamente un ruolo lavorativo, ma era la sua identità. Lui era il fornarino. La sovrapposibilità di ruolo-identità del fornarino sarebbe al giorno d'oggi impensabile. Il ciclo di vita dei ruoli lavorativi è sempre più breve. Ogni identità è un coacervo di ruoli sociali, spesso mutevoli. Ma cosa significa identità? L'etimologia della parola identità (dal lat. *Idem*= uguale a se stesso, che non cambia, che non muta nel tempo) suggerisce che questo termine, nella società post-industriale, non possa essere sovrapposto a quello di ruolo. L'identità dovrebbe insomma essere un elemento immutabile e costante. Si assiste invece a mutazioni repentine di identità fluide e di ruoli temporanei. Per ruolo si intende un prodotto sociale, quindi l'esito del consolidamento delle norme e dei valori che

Si assiste invece a mutazioni repentine di identità fluide e di ruoli temporanei

definiscono le modalità e i contenuti comportamentali di una specifica posizione sociale. In una società in cui una persona investe molteplici ruoli (il ruolo di figlia, madre, moglie, manager, rappresentante di classe, membra di un partito, ecc.) la sua identità può essere messa in difficoltà. Per esempio possono nascere il conflitto e la collisione tra ruoli diversi e tra i loro corrispettivi obiettivi. C'è poi il caso opposto, se in un contesto mutevole un ruolo si impossessa impropriamente, e in maniera totalizzante, dell'identità di un individuo, quest'ultima diviene prigioniera del ruolo. Si pensi all'imprenditore che si suicida poiché la sua impresa è fallita. Egli era diventato l'impresa. Ma la prigione di ruolo è pericolosa tanto quanto l'assenza di ruolo. Giovanni Paolo II nel 1982 ha dedicato la XVI Giornata delle Comunicazioni Sociali al tema degli anziani, intitolata: *Le comunicazioni sociali e i problemi degli anziani*, promuovendo l'integrazione della figura dell'anziano e la sensibilizzazione del pubblico rispetto questa tematica. Anche la senilità investe un ruolo utile nella comunità per la formazione delle coscienze dei giovani. L'assunzione di un ruolo obbliga l'attore ad agire secondo comportamenti attesi, ma talvolta il pensionato percepisce che la società non necessita di lui.

Alcuni soggetti invece, si ancorano permanentemente ad alcuni ruoli. Lo psicologo e psicoterapeuta italiano Roberto Assagioli (1888-1974) analizza il concetto di sub-personalità. La personalità è molteplice, cioè composta di varie parti, mentre una sub-personalità è una parte di personalità, ovvero del modo di essere e di esprimersi nella vita, costituita da un bisogno o desiderio importante intorno al quale si strutturano e organizzano comportamenti abituali.

Per isolare alcune sub-personalità bisogna indagare *in primis* gli innumerevoli ruoli che si investono nella quotidianità in modo generico. Ciò che contraddistingue la sub-personalità dal ruolo è il suo centro vitale costituito da un bisogno o desiderio profondo da cui derivano un insieme di caratteristiche psicologiche e comportamentali ad esso correlate e che ne consentono l'espressione.

Ogni persona possiede quindi una personalità molteplice, composta

Il concetto di
sub-personalità

da più ruoli e sub-personalità, alcune delle quali (dette primarie) si esprimono in misura e in forme particolari. La questione è incentrata nel dover affidare la propria identità a caratteristiche proprie e reali, e non a elementi instabili. Infatti, quando si affida la propria identità a una competenza distintiva acquisita si affida erroneamente la propria identità a un elemento che può rivelarsi mutevole nel tempo, rischiando anche in questo caso una crisi identitaria.

Nella società post-industriale lo stesso ciclo di vita di ogni ruolo è diminuito. I ruoli, a differenza della società agro-pastorale, non sono vitalizi: essi tendono a mutare nel tempo. La differenziazione dei ruoli rende altrettanto complessa l'integrazione identitaria all'interno della società; talvolta si assiste addirittura a un capovolgimento in cui il ruolo diventa l'identità del soggetto, il classico caso appunto dell'imprenditore suicida.

Nell'era post-industriale anche i *social networks* fanno trasparire la pluralità di ruoli. Vanni Codeluppi, noto sociologo della comunicazione, introduce il concetto di «vetrinizzazione sociale». I *social networks* esprimono e sono specchio della complessità dei ruoli, e talvolta generano il divario tra identità reale e identità virtuale. Si assiste così a una spettacolarizzazione degli affetti, della sessualità, del corpo, dell'attività sportiva, di ogni campo appartenente al tempo libero, ai luoghi del consumo, spazi urbani e, in alcuni casi, a fenomeni di bullismo o di discriminazione sociale. Se da una parte l'utente coglie nuove opportunità e sviluppa diverse competenze rapportandosi con le tecnologie e i *new media* (come le applicazioni, dette più comunemente *App*), dall'altra perde occasioni di vicinanza fisica e di un contatto sociale basato anche sul corpo oltre che sulla sola vista.

Sistemi a confronto

La teoria dei sistemi sociali di Niklas Luhmann (1927-1998) può essere applicata estensivamente in diversi ambiti disciplinari. Persone

e organizzazioni possono essere considerati come sistemi, intendendo per sistema un insieme di elementi tra loro interdipendenti che interagiscono incessantemente per mantenere un equilibrio (omeostasi) e che sono in continua relazione con l'ambiente esterno. Ogni sollecitazione esterna può comportare uno stato di disordine (entropia), e proprio la caduta di equilibrio induce allo sforzo il sistema che in questo modo ricerca un nuovo ordine attraverso il riassetto di sé. La teoria sistemica può essere utilizzata tanto dal punto di vista del paradigma dell'azione tanto in quello della struttura. Ovvero si presta a una lettura sia statica che dinamica della realtà, a seconda delle esigenze dell'osservatore. Partendo da questa considerazione impresa e persona possono essere considerati sistemi simili.

L'analogia tra impresa e persona può trovare un'esemplificazione metaforica nella novella di Italo Calvino (1923-1985) *Un Re in ascolto*, nella raccolta *Sotto il sole giaguaro* (opera incompiuta del 1982 sui cinque sensi). Il Re protagonista è tutto preso nell'intercettare e nel decifrare i suoni, le voci, i discorsi, da cui dipendono la sua sopravvivenza, e la conservazione del potere. Il racconto può essere interpretato in chiave allegorica sia dal punto di vista dell'impresa, considerando il re come imprenditore vigilante ed il castello la sua azienda, sia da quello della persona che deve saper cogliere le voci interiori ed aprirsi all'altro.

Sul piano tecnico, nella modernità, l'impresa deve garantire non solo l'efficienza richiesta tipica nelle economie di scala (in cui predomina il rapporto risorse/risultati) ma anche l'efficacia, la qualità, la specializzazione interna e l'integrazione degli individui nell'ambiente di lavoro. Un'organizzazione deve poi possedere flessibilità strategica per affrontare i mutamenti del mercato, strutturale poiché deve essere capace a modificare la propria struttura organizzativa secondo necessità, processuale per reinventare soluzioni utilizzando il *problem solving* per raggiungere il risultato, e infine relazionale, per la migliore cooperazione possibile orientata al bene comune.

In un mondo iper-complesso è indispensabile identificare gli

*La consapevolezza
che implica l'essere
in ascolto*

elementi necessari al consolidamento di un'identità (di persona o di impresa), solida e duratura. Il primo elemento fondamentale, come insegna Calvino nel suo racconto, è la consapevolezza che implica l'essere in ascolto. Un'impresa sorda è destinata a morire. Seguono forza di volontà e vocazione le quali devono essere accomunate e indirizzate per non disperdere energia. Le radici, e quindi la storia di ogni impresa o persona, sono poi alla base della costruzione di identità: la storia di un sistema può essere percepita e raccontata (compito del comunicatore), analogamente l'identità può essere ciò che percepiscono gli altri e ciò che l'individuo proietta volontariamente o involontariamente di se stesso.

Duccio Demetrio suggerisce il percorso autobiografico, scrivere di sé per ritrovarsi. Questa modalità serve al *sense-making* cioè capire e ritrovare il filo conduttore di sé, la propria integrità, anche nella molteplicità di ruoli imposti dalla modernità. L'utilità e l'importanza dell'uso del metodo autobiografico nelle pratiche educative viene motivata dal fatto che l'individuo, raccontandosi, costruisce l'immagine di se stesso, degli altri, del mondo che vive, attraverso procedimenti cognitivi ed emotivi. Uno degli effetti delle pratiche narrative è la generazione di autostima. Il narratore viene aiutato a esprimere la sua soggettività attraverso la riscoperta della propria storia di vita, del suo significato, e nel piacere di sentirsi autorizzato a ritrovare la dignità dell'uso della prima persona.

Se l'autobiografia ha trovato ampia applicazione nelle pratiche educative e di emancipazione identitaria, lo *storytelling* è divenuta una tecnica sempre più utilizzata nella comunicazione organizzativa e di impresa.

Fonti di senso

*la radice etimologica
di teleologia, lo studio
dell'intenzionalità*

Il *telos* (dal greco: scopo, fine ultimo, significato) è un termine di aristotelica memoria, ma è anche la radice etimologica di teleologia, lo studio dell'intenzionalità, così come degli oggetti in funzione dei loro

obiettivi, oppure degli obiettivi stessi.

Pierpaolo Donati introduce il concetto di *telos* all'interno del saggio *La matrice teologica della società* come fine ultimo della relazione, orizzonte di senso promosso *in primis* dal messaggio cristiano. La vocazione è il corridoio che porta l'essere umano al senso (inteso appunto come *telos*) che trascende l'essere umano (valore, fine ultimo, bene). Nella post-modernità i sistemi sono diventati sempre più autoreferenziali in ragione della mera sopravvivenza nel breve periodo. Persone ed imprese hanno infatti sviluppato una competenza tattica dimenticando l'importanza della strategia e della direzione di senso che questa comporta. La tattica impoverisce lo sguardo verso il medio-lungo periodo che offre invece la strategia. Le istanze esclusive della sopravvivenza allontanano dal *telos*, se viene meno una riflessione sul 'bene comune' e sulla 'vita buona'.

Nelle organizzazioni dove pervadono crisi di senso si assiste così al diffondersi di grandi lamentazioni. Il lamento diffuso e protratto, entro un sistema sociale, è infatti un sintomo della caduta di senso, della percezione collettiva di assenza di un significato.

Manager a capo delle grandi multinazionali abusano del profitto economico tratto nel breve periodo, creando 'stupidità funzionale'. Con questo termine si designa la stupidità che accresce il *business*, una teoria formulata da Mats Alvesson, economista e ricercatore presso la *Lund University* in Svezia, secondo cui il lavoratore diventa maggiormente produttivo nel momento in cui non pensa attivamente e svolge passivamente ciò che gli viene ordinato. L'assenza di discussioni e di domande nel breve periodo viene dunque considerata favorevole al processo produttivo.

Ma quali sono gli effetti psicologici e sociali della stupidità funzionale e, più in generale, dall'abdicazione dal *telos*? La caduta di senso, è la risposta più ovvia. Si tratta di una perdita che agisce tanto sul piano soggettivo quanto su quello sociale. Dove è possibile allora recuperare il senso? Il pensiero di Victor Frankl (1905-1997) è di grande attualità a tal proposito.

La caduta di senso, è
la risposta più ovvia

Per la filosofia dello psicologo sopravvissuto nei lager nazisti esistono tre categorie di valori trascendenti l'essere umano per costruire un senso, prima fra tutte quella della creazione, ossia il costruire qualcosa di utile e di bello, il 'fare bene', che comprende l'operosità ben fatta, la pratica eccellente, l'etica e l'estetica in azione. Bisogna identificarsi affettivamente ed effettivamente in ciò che si fa, ritrovare l'amore nelle proprie azioni e creazioni. In un certo senso la qualità è il derivato del tenere a ciò che si fa.

La seconda categoria di valore è quella di relazione, cosa si riceve dagli altri e cosa si offre agli altri. Questa logica di scambio non è tanto e solo di tipo economico, ma prima di tutto simbolico, e prevede anche la forma più gratuita del dono che esprime la presenza di una necessità di equilibrio morale e affettivo tipicamente umani.

La terza categoria fondamentale è quella dell'atteggiamento, ovvero il comportamento dignitoso che si tiene di fronte alle frustrazioni, alle difficoltà della vita, e persino al destino ineluttabile. I giovani talvolta sono incapaci di sopportare il sopportabile, come le normali frustrazioni dell'esistenza quotidiana, mentre sono fortemente allenati a convivere con l'insopportabile, ad esempio la stessa caduta di senso. La filosofia di Frankl insegna che esiste significato se nell'uomo c'è una ragione per essere felice. Attraverso la logoterapia, associata all'analisi esistenziale, ha dimostrato che la vita non smette mai di avere un senso neanche nelle situazioni più difficili e disperate, questo vuol dire nemmeno nella totale complessità post-moderna tipica della società post-industriale. Frankl definisce la felicità come l'effetto intenzionale dell'intenzionalità della vita. Quindi la felicità scaturisce solo se l'individuo ha un significato da perseguire. Tuttavia la società attuale vive in un'epoca in cui l'economia e il business sono surrogati artificiali della felicità. Tuttavia, per ricreare un orizzonte di senso servono creatività, realizzazione di idee, quindi governo e contenimento della paura, dunque coraggio, ed infine solidità emotiva, ovvero resistenza allo stress, all'ansia, alla fatica.

Il cinema moderno ha tratto numerosi spunti da questa filosofia, sia

in oriente che in occidente. È significativo il film giapponese di Akira Kurosawa *Vivere* (1952), che racconta le sofferenze di un burocrate di Tokyo malato di cancro alla ricerca del senso della vita. Ebbene il protagonista pur avendo vissuto una vita priva di significato, troverà proprio al termine della sua esistenza, attraverso la malattia, un senso da perseguire, un *telos* da realizzare.

Il film *Sully* (2016), prodotto del mercato cinematografico occidentale, è metafora emblematica di quanto detto rispetto alla ricerca di significato esistenziale. Nella vicenda infatti sono trasposti tutti gli elementi per una ricerca di senso ed il suo stimolo scaturito dall'esperienza: il protagonista è un pilota che deve ridefinire il concetto di fiume per considerarlo, creativamente, una pista di atterraggio. In secondo luogo il pilota necessita di solidità emotiva: in pochi secondi deve riconsiderare la situazione, contro il manuale di protocollo, per salvare 155 persone a bordo del suo aereo. Grazie a questa esperienza egli ritroverà un nuovo equilibrio privato e professionale aprendo una agenzia di sicurezza.

La complessità della vita, il cambiamento, la novità, persino quella più problematica, genera crisi e apre alla possibilità progettuale e di apprendimento. Secondo il filosofo Charles Taylor nessuna epoca come in quella attuale è un condensato tanto di pericoli quanto di opportunità. In quest'ottica il mutamento va letto anche in senso positivo non solo negativo. Dove si trova il rischio si trova anche la possibilità di crescita. Uno dei meriti maggiori di Taylor è il contributo contenuto in *Radici dell'Io*. Il titolo originale è significativo -*Sources of the Self: The Making of Modern Identity*- in cui *sources* sono le radici, ma anche le fonti, i depositi di senso cui si deve attingere per scoprire nuovi significati.

Il titolo originale utilizza il gerundio inglese *making*, ad indicare un percorso ancora aperto, di cui ogni individuo è responsabile e che include un processo di auto-interpretazione. Gli esseri umani sono infatti concepiti come *self-interpreting animals*: la comprensione di sé incide sulle deliberazioni, sulle esperienze tangibili e sulle scelte politiche di ogni cittadino.

I depositi di senso cui si deve attingere

Per reagire in modo positivo alla perdita di significati, e per vivere costruttivamente nella complessità, il sistema educativo avrà un ruolo strategico nei prossimi decenni. Dovrà occuparsi non solo di contenuti e di meri saperi, ma anche di virtù. Non è sufficiente promuovere il ragionamento o sostenere la modalità di apprendimento meccanico, foriero di puro nozionismo e di una parcellizzazione di conoscenze iper-specialistiche. Serve una visione di insieme della realtà, a partire dalla conoscenza di sé e dalla coltivazione dei propri talenti e vocazioni. In una società dominata dalla complessità non è semplice riconoscere o valorizzare la propria identità. La crescita integrale della persona, del resto, non potrebbe non attraversare questo tipo di esplorazione e di trasformazione. Lo stesso tipo di processo accompagnerà un'organizzazione, composta da tante singole persone. Allora un qualsiasi sistema sociale formato da persone con identità solide e mature potrà dare vita a una propria identità collettiva evoluta, pronta ad affrontare le numerose sfide che l'attendono.





L'ALTRO SONO IO. PROSPETTIVE SULLA REALTÀ VIRTUALE TRA ESTETICA, FOTOGRAFIA E CINEMA

Cristiano Dalpozzo, Federica Negri, Arianna Novaga

IUSVE

La premessa teorica

Dobbiamo ammettere, seguendo il filo dell'analisi del filosofo francese Pierre Lévy¹, l'esistenza nel contemporaneo di un vero e proprio movimento generale di virtualizzazione che ha investito tutte le attività umane, dall'informazione all'economia, oltre all'ambito della comunicazione. La nascita di nuove categorie conoscitive e pragmatiche necessita di una particolare indagine, che riguarda le sue implicazioni e prospettive di sviluppo.

L'educazione e la formazione dell'individuo vengono immancabilmente coinvolte in questo processo, che implica la trasformazione delle modalità di trasmissione e costruzione della conoscenza, in un rapporto spesso in assenza, *virtuale* appunto.

Una domanda che diventa allora fondamentale, non solo per la sfera filosofica, è quella che si interroga sulla ricaduta di un processo che sembra implicare la sparizione dell'alterità, in una virtualità priva di consistenza. Ci si chiede, allora, se non si tratti di un processo fondamentalmente narcisistico, autoreferenziale e profondamente problematico.

Ci si chiede, allora, se non si tratti di un processo fondamentalmente narcisistico, autoreferenziale e profondamente problematico

1. Lévy, P. (1997), *Il virtuale*, Milano, Raffaello Cortina.

La natura intrinsecamente complessa e stimolante del virtuale lo rende un quesito importante per chi indaga il contemporaneo, soprattutto alla ricerca di nuove chiavi di lettura legate alle giovani generazioni, alla loro diversa modalità di comunicare, crescere e 'fare comunità'. Questi sono i motivi che hanno portato alla presentazione del lavoro di ricerca che si sta svolgendo in seno allo IUSVE, per tentare di rispondere a questi interrogativi fondamentali, soprattutto nell'ambito teorico e comunicativo. Il progetto è stato avviato nell'anno accademico 2016/2017 con il titolo *Realtà virtuale. Dispositivi, estetiche, immagini*, promosso dal Dipartimento di Comunicazione dello IUSVE. I direttori scientifici della ricerca sono gli autori di questa relazione, docenti Iusve la cui diversa formazione permette di esplorare la questione del virtuale a partire dai loro specifici ambiti di ricerca: il cinema, la fotografia e l'estetica.

L'obiettivo della ricerca è la costruzione di uno strumento metodologico di studio per individuare, conoscere e comprendere le relazioni connesse all'ampliamento e al diffondersi del virtuale; in questo senso, prendere in considerazione i diversi ambiti di sviluppo sopracitati, può aiutare a riconoscere la ricaduta quasi immediata sulle modalità di formazione e autorappresentazione dell'individuo. L'analisi dei nodi teorici ed artistici risulta particolarmente interessante e propone piste di riflessione per promuovere un osservatorio permanente sul virtuale, a partire dalle seguenti domande: nell'ambito delle arti visive che cosa s'intende per realtà virtuale e quale tipologia di immagini produce? Qual è la sua genesi e i quali sono i suoi prodromi? E, sempre in campo artistico-comunicativo, quali sviluppi prefigura? Il suo sviluppo in ambito audiovisivo e fotografico decreterà di fatto la morte del *medium* analogico fotografico e cinematografico? Che tipo di *medium* è? Che tipo di spettatore prevede? Fondamentale aspetto per quanto riguarda la questione del rapporto con l'alterità, è la ricerca di 'immersività' implicata nel virtuale. Che cosa significa in termini estetici, ma anche etici questa 'immersività'?

Il suo sviluppo in ambito audiovisivo e fotografico decreterà di fatto la morte del medium analogico fotografico e cinematografico?

Cosa si può imparare dallo studio degli stimoli neurologici coinvolti? Quali modalità percettive sollecita e coinvolge? Che ruolo hanno in tutto ciò il corpo e la mente dello spettatore? Quali sono i confini neuro-percettivi che si possono toccare?

Ridefinire i termini storico-critici

La ricerca intende soffermarsi dapprima sulla definizione di virtuale per capire se ci sono stati cambiamenti sulla modalità stessa di intendere il termine. In seconda battuta, si tratterà di ripercorrere la storia della realtà virtuale attraverso i dispositivi di visione prodotti e che trovano origine in strumenti ottici e pre-cinematografici ottocenteschi.

Molti sono, infatti, gli strumenti e le apparecchiature che anticipano questo tipo di esperienze, aprendo ad un immaginario completamente nuovo e capace, per questo stesso motivo, di 'vedere' diversamente il futuro.

Come notava René Barjavel, scrittore di fantascienza e autore di un saggio tanto ingenuo quanto visionario sul cinema (*Cinema totale. Saggio sulle forme future del cinema*, Roma, Editori Riuniti, 2001), anche la stereoscopia era già stata applicata nell'epoca del pre-cinema, schiudendo, di fatto, una nuova utopia di visione.

I fratelli Lumière, nel febbraio del 1935 presentarono all'*Accademia delle Scienze* di Francia un prototipo di film 'in rilievo', realizzato seguendo il principio degli anaglifi e visibile attraverso un particolare tipo di occhiali. Un fotografo francese, Maurice Banner, aveva inventato la fotografia in rilievo attraverso l'uso di un vetro composto di una miriade di minuscole lenti applicato alle singole foto.

Questa storia degli strumenti e dell'immaginario genera spunti e riflessioni fondamentali per comprendere punti di contatto ed osmosi, ri-mediazioni e prefigurazioni tra *medium* di età diverse. Ripercorrere diacronicamente lo sviluppo di tali dispositivi, infatti, permette di

*Ripercorrere
diacronicamente
lo sviluppo di tali
dispositivi, permette
di elaborare
un'analisi degli
scarti significativi
messi in atto in
ambito comunicativo-
artistico*

elaborare un'analisi degli scarti significativi messi in atto in ambito comunicativo-artistico della realtà virtuale e i suoi apparati di visione. L'ambito temporale ritenuto significativo ai fini della ricerca, è tuttavia concentrato sul periodo degli anni Ottanta del Novecento, inizio della postmodernità, momento in cui lo sviluppo delle tecnologie digitali ha aperto al concetto di 'immersività' e alla visualizzazione 3D.

Secondo molti filosofi di fine millennio, nell'era post-moderna si sarebbe avviato un processo di separazione: i segni, sotto la spinta di un ripiegamento autoreferenziale, sarebbero giunti ad un grado di autonomia totale rispetto alla realtà, perdendo qualsiasi legame con le cose e la realtà stessa. La scomparsa dei concetti di reale, autentico e originale sarebbero quindi alla base della condizione attuale e il virtuale sembrerebbe ben riassumere questa tesi.

Per contro, altri filosofi come Pierre Lévy sembrano avere una visione diversa, ben più conciliante col mondo virtuale; secondo Lévy, infatti, il virtuale è soltanto un'altra modalità del reale, non si tratta perciò di una 'derealizzazione' secondo le linee teoriche proposte da Baudrillard, ma di un cambiamento d'identità del reale, nel senso di un ampliamento della nostra capacità di leggere la complessità del reale stesso.

Ecco che allora il concetto di realtà virtuale non risulta più essere una contraddizione in termini ma un particolare tipo di realtà (virtuale per l'appunto), una sorta di identità assunta dal reale in un determinato contesto. E, per questo stesso motivo, allora, altri autori come Philippe Quéau possono affermare che «il virtuale è uno stato del reale e non il contrario del reale. C'è del virtuale nel reale».

Da questo punto di vista «[...] ciò che è virtuale nel reale sono le essenze, le forme, le cause nascoste, i fini. Il virtuale è il principio attivo, l'elemento rivelatore della potenza nascosta del reale. Ciò che è all'opera nel reale»². L'idea che esistano diversi gradi di realtà sembra accordarsi perfettamente anche con la dimensione rappresentata dalla realtà aumentata.

*il virtuale è uno stato
del reale e non il
contrario del reale.
C'è del virtuale nel
reale*

². Quéau, P. (2000), *La planète des esprits. Pour une politique du cyberspace*, Paris, Odile Jacob, p. 82 [trad. nostra].

Approcci e argomenti

La ricerca ha preso le mosse da un'analisi sulle differenze e continuità tra le diverse forme espressive e le declinazioni intraprese nella contemporaneità (come, ad esempio, il post-cinema o la fotografia digitale), laddove si è ritenuto necessario tentare di capire se sia possibile considerare la realtà virtuale un'estensione del cinema e della fotografia, oppure se si tratta di qualcosa di completamente nuovo. D'altra parte, nel frattempo, anche il cinema e la fotografia sono cambiati profondamente e si sono contaminati con nuovi linguaggi e *media*.

L'indagine è integrata da un'ulteriore topografia degli studi di settore significativi, in maniera tale da poter monitorare gli sviluppi teorici ed applicativi nell'ambito delle relazioni tra realtà virtuale ed espressione artistica.

Il percorso di ricerca procede poi con lo sviluppo di alcuni nodi teorici significativi emersi per ogni ambito disciplinare, nel tentativo di definire le caratteristiche specifiche dell'esperienza percettiva messa in atto dalla realtà virtuale, cercando di far dialogare anche fenomenologia e neuroestetica, approcci spesso visti come opposti ed inconciliabili.

Gli studi più recenti delle neuroscienze confermano che le esperienze estetiche mediate attiverebbero una vera e propria *simulazione incarnata (embodied simulation)*, attraverso l'attivazione di rappresentazioni sensorio-motorie e visceromotorie nel cervello di chi guarda. Nel momento in cui vediamo un film, o un contenuto multimediale, (ri)usiamo parte delle risorse neuronali che solitamente utilizziamo per interagire con la realtà quotidiana. Tale questione sono indagate nelle loro conseguenze sul piano della fruizione delle opere d'arte e, in particolare, di quelle cine-fotografiche prodotte e visualizzate attraverso i dispositivi per la realtà virtuale.

In questo ambito, si cercherà di sondare la dimensione percettiva promossa dalle nuove tecnologie che, grazie ad una temporalità in

modalità *live* e una maggiore immersività e vicinanza, permetterebbero all'utente un'esperienza di tipo *empatico*. È il caso dei documentari prodotti da registi come Chris Milk sul dramma dei profughi o sulla guerra in Siria: «La scommessa della realtà virtuale, la sua utopia, è quella di usare la tecnologia per forzare i limiti delle capacità emotive e intellettuali di chi guarda. È quella di permettere la conoscenza attraverso la percezione. Se ho la possibilità di entrare in un campo profughi e vedere quello che chi ci vive vede, forse la mia capacità di provare empatia aumenta. E con l'empatia aumenterà l'interesse, che potrà stimolare la comprensione della realtà, non virtuale, in cui viviamo»³.

Dal punto di vista espressivo e contenutistico, al di là dei documentari realizzati da Milk, ci sono registi come Werner Herzog che sottolineano il pericolo di avere una tecnologia a disposizione, ma non avere un'idea di cosa raccontare con questa.

La realtà virtuale sembra corrispondere, come ricordano Gallese e Guerra, a ciò che scriveva Benjamin sul cinema, ovvero «una nuova regione della coscienza». In questo contesto, l'esperienza percettiva attivata dalla realtà virtuale va considerata come un vero e proprio esempio del superamento della dicotomia tra corpo e psiche, che considera lo spettatore - una volta per tutte - come un corpo 'incorporato' nella mente e una mente incarnata nel corpo. Corpi-cervello e cervelli-corpi, come proposto da Gilles Deleuze e Annette Michelson. La realtà virtuale, allora, risulterà essere quel dispositivo in grado di incorporare i nostri corpi-cervello, metafora essa stessa di questi particolari organismi ibridi, materiali e immaginari, reali e virtuali, che noi stessi siamo. Che cos'è in fondo la realtà virtuale se non proprio questo? Un corpo-cervello da abitare e un cervello-corpo da perlustrare?

La realtà virtuale appare come la tecnologia maggiormente in grado di rappresentare la nostra complessità percettiva di spettatori e di

Considera lo spettatore come un corpo 'incorporato' nella mente e una mente incarnata nel corpo

3. <http://www.doppiozero.com/materiali/ovvioottuso/realtà-virtuale> (ultimo accesso 14/2/2017).

organismi complessi, soggetti che sentono e oggetti sentiti al tempo stesso, per dirla con Merleau-Ponty.

Una tecnologia che sembra diventare essa stessa contenuto, secondo la formula di McLuhan, la quale sembra spostare sempre più l'attenzione sul contenitore piuttosto che sul contenuto, in quanto centro stesso dell'esperienza, «vero polo attrattivo nonché oggetto del desiderio dell'utilizzatore, soddisfatto dalla sue continue attività manipolatrici, di contatto e dagli effetti che producono sulle immagini che scorrono sotto la superficie dello schermo»⁴.

L'esperienza del mondo, in questa nuova *era aptica*, sembrerebbe sempre più 'sensuosamente incarnata' e sempre meno linguistica, riportando nuovamente il corpo al centro del rapporto con la realtà fenomenica. A patto che con corpo si intenda quel complesso intreccio tra sensi e mente che chiamiamo appunto corpo-cervello o cervello-corpo.

Queste nuove tecnologie rimettono in gioco il corpo dello spettatore, quello del film e dell'operatore. Le nuove immagini fruite attraverso questi dispositivi sembrano riaprire, dunque, la riflessione sui concetti di disincorporazione e reincorporazione.

In più, se il dispositivo di visione viene a mancare (o meglio a simulare la propria assenza in quanto nel momento in cui lo indosso non lo vedo), l'oggetto non è più situato dall'altro lato del soggetto che guarda per mezzo del dispositivo (come nel caso dei dispositivi di visione 'cartesiani'); perciò, entrambi (l'oggetto e il soggetto percipiente), si ritrovano nel medesimo ambiente e privi di distanza 'di sicurezza'.

Tutti questi cambiamenti delle dinamiche di conoscenza ed esperienza, implicano grandi conseguenze sui concetti di autore, spettatore, spazio filmico, regime scopico etc, che devono essere analizzate con attenzione.

'Sensuosamente
incarnata' e sempre
meno linguistica

4. Gallese, V. - Guerra, M. (2015), *Lo schermo empatico*, Milano, Raffaello Cortina, p. 266.

Virtuale come strumento dell'arte

Proprio i nuovi dispositivi e le applicazioni che permettono un'esperienza di questo tipo sono diffusi e usati dalle giovani generazioni, che spesso ne sperimentano, in anticipo sui tempi, le possibilità e i limiti.

La ricerca sta procedendo, per questo motivo, ad una mappatura dei principali strumenti di applicazione della realtà virtuale in ambito espressivo-comunicativo; in questo senso, si intende indagare quali strumenti siano stati effettivamente realizzati ed abbiano portato un contributo al tema e ai suoi futuri sviluppi, come piattaforme, *App*, prodotti audiovisivi, ma anche luoghi di confronto, convegni e festival dedicati. I colossi delle telecomunicazioni investono sempre di più sulla nuova tecnologia, come nel caso di *Sky* che rilascia una propria *App* per usufruire di contenuti in realtà virtuale, mentre nel frattempo nelle città d'Europa più attente alle novità, iniziano a sorgere le prime sale in *Virtual Reality*, come è successo ad Amsterdam, o si organizzano festival dedicati come *Kaleidoscope*. D'altra parte, anche i festival cinematografici più importanti hanno iniziato ad ospitare stand dedicati alla realtà virtuale, come nel caso di Cannes (edizione 2016) e Venezia (73esima edizione). Durante il festival di Venezia, in particolare, è stato presentato un estratto di quaranta minuti del primo lungometraggio interamente girato in realtà virtuale *Jesus VR – The Story of Christ*, inaugurando così il *VR Theater*, una nuova sala con 50 postazioni dotate di caschetti per la realtà virtuale e sedie rotanti a 360 gradi.

Oltre ai registi, esistono oggi numerosi artisti che lavorano usando il linguaggio della realtà virtuale, che usa specifici mezzi ormai universalmente identificabili. Per questo motivo, secondo molti osservatori, prima ancora che *Oculus Rift* venga commercializzato massivamente, sembra già emergere come il più iconico *medium* dei nostri tempi.

L'arte incarna lo
spirito del tempo

Come è noto, l'arte incarna lo spirito del tempo, e i *media* «[...] have historically risen from the predominant technology and social relations of the time in which they exist. And this crumbling divide between the physical and virtual worlds has no doubt trickled into artmaking»⁵.

A cosa mirano, dunque, queste tipologie di opere d'arte attuali imperniate sul virtuale? Secondo alcuni non si tratterebbe soltanto di alimentare e soddisfare un desiderio di fuga, ma anche creare vere e proprie nuove esperienze conoscitive, come dimostrano diverse opere recentemente viste ad *Art Basel* o alla Biennale di Venezia.

La realtà virtuale diventerà forse il *medium* principale dell'arte contemporanea? I più entusiasti sostenitori del mezzo rispondono affermativamente.

È così che la forza della realtà virtuale, come mezzo artistico, secondo alcuni risiederebbe nella sua stessa capacità di guidare lo spettatore «[...] to find their own way to vision. It's that sense of self-discovery, of the viewer's feeling of having their own aesthetic, artistic, and conceptual revelation, that makes virtual reality so powerful»⁶.

D'altra parte, se possiamo affermare che «è il vedere che determina il nostro posto all'interno del mondo che ci circonda» (Berger), il virtuale è sicuramente una risorsa che apre scenari nuovi non solo per il giornalismo e l'arte, ma per la didattica e la fruizione degli spazi museali. La realtà virtuale e l'ipermedialità, quindi, si fondono con i nuovi interessi dell'educazione, della costruzione della conoscenza, della creatività, in definitiva, con la nascita di una nuova modalità di formazione della personalità.

5. <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-virtual-reality-is-the-most-powerful-artistic-medium-of-our-time>.

6. *Ibidem*

Bibliografia

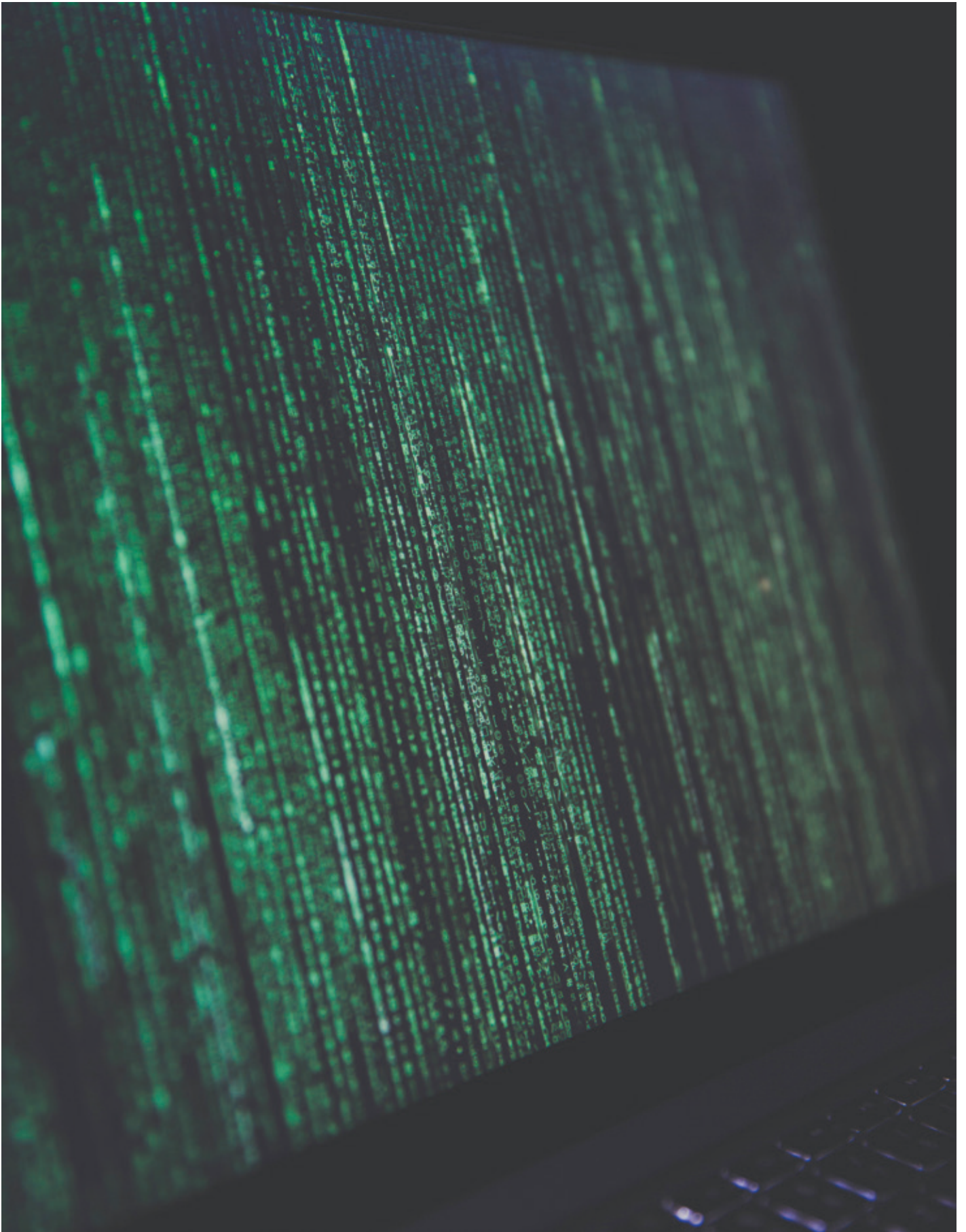
Berger, J. (2015), *Modi di vedere*, Torino, Bollati Boringhieri.

Diodato, R. (2005), *Estetica del virtuale*, Milano, Bruno Mondadori.

Guerra, M. - Gallese V., (2015), *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*, Milano, Raffaello Cortina.

Lévy, P. (1997), *Il virtuale*, Milano Raffaello Cortina, (ed. orig. *Qu'est-ce que le virtuel?*, Paris, La Découverte, 1995).

Quéau, P. (2000), *La planète des esprits. Pour une politique du cyberspace*, Paris, Editions Odile Jacobs.





IDENTITÀ CREATIVA: LE IMMAGINI PARASSITA. USI E CONSUMI.

Paolo Schianchi, Chiara Baggio

IUSVE

L'incontro, coordinato dal Prof. Paolo Schianchi con la collaborazione dalla studentessa Chiara Baggio, è iniziato con una necessaria introduzione al tema, in quanto *le immagini parassita* sono ancora un campo d'indagine *in nuce*, nonché tuttora fonte di equivoci lessicali. È stato fatto notare che questa tipologia di raffigurazione, sviluppatasi negli ultimi anni con l'avvento del *web*, rischia di limitare l'identità espressiva e la capacità creativa di chi opera tanto nel campo della comunicazione, quanto in quelli della pedagogia e psicologia. Per comprendere come funzionano tali immagini si è partiti dal primo *medium* attraverso cui le percepiamo e produciamo: il nostro corpo. È stato spiegato dal docente coordinatore che tutto accade in noi, in quanto distinguiamo il mondo attraverso le immagini che albergano e arrivano al nostro corpo. In altre parole egli ha evidenziato che esiste una correlazione fra il nostro agire e le immagini che costruiamo e consumiamo, poiché intercorre un legame stretto fra le sovrastrutture culturali e sociali insite nelle raffigurazioni e i nostri comportamenti. Ma è stato soprattutto evidenziato che le immagini parassita, proprio perché ancora non siamo in grado di distinguerle, imbrigliano la nostra capacità di reagire alle sollecitazioni culturali, al cambiamento e alla comprensione di noi stessi. Allo scopo di capire come le immagini parassita si divulgano e per entrare nel merito, senza rimanere nell'astratto, si è fatto un primo

esempio utilizzando i sogni.

È stato chiesto ai partecipanti al gruppo: «I sogni che tipo di immagini sono?» Questi nascono nel nostro pensiero.

In seguito per trasportarli in una forma a tutti comprensibile viene utilizzato un *medium*, che esso sia il disegno o la parola. A quel punto l'immagine nata in noi diventa di seconda generazione, in quanto filtrata dalla cultura a cui apparteniamo e dalla tecnica che abbiamo utilizzato per divulgarla. Ed è in quel filtro, nel tipo di *medium* usato per renderle visibili a tutti, che si annidano appunto *le immagini parassita*.

Ad esempio, se si è sognato una famiglia il pericolo figurativo è di restituirla non *attraverso* la nostra personale idea di famiglia, ma con quella maggiormente condivisa, in quanto più vicina al sentire comune. In questo modo, involontariamente, si rischia di cambiare le carte in tavola, perdendo la possibilità di trasmettere agli altri la nostra stessa idea di famiglia. Infatti, in presenza delle immagini parassita, anche se si è sognato dei genitori non proprio avvenenti e figli non certo affettuosi, si potrebbe mostrare un 'quadretto' in cui tutti sono sorridenti e piacevoli alla vista. Insomma si tende a riprodurre, inconsciamente, l'immagine parassita della famiglia felice, anche nei casi in cui questo non è richiesto.

Si è potuto quindi affermare che *le immagini parassita sono talmente in noi da non accorgerci della loro presenza*. E non solo, queste, agendo sulla nostra visione del mondo, limitano la nostra stessa identità visiva, bloccando tutte le altre possibilità rappresentative insite in una stessa immagine. La soluzione a tali situazioni si trova nell'imparare a riconoscerle e isolarle, allo scopo di poter vedere una raffigurazione per quello che è: un insieme di connotazioni lessicali. E tutto questo vale certamente per i comunicatori, ma aiuta anche i pedagogisti e gli psicologi che desiderano valutare la libertà d'espressione di chi si trova loro di fronte.

A questo punto della discussione è stato necessario chiarire la differenza fra immagine stereotipo e immagine parassita, in quanto la possibilità di essere confuse può diventare un alto rischio. Così il

Ed è in quel filtro, nel tipo di medium usato per renderle visibili a tutti, che si annidano appunto le immagini parassita

docente coordinatore ha messo in luce le diversità.

Le immagini stereotipo sono *cliché* facilmente riconoscibili. Ad esempio, nella pubblicità la casalinga è sempre attenta al pulito della sua abitazione, felice di avere più tempo da dedicare a se stessa e vestita con i colori del *brand* che pubblicizza. In questo caso però un bravo creativo, ma anche l'intelligenza di qualsiasi persona, riesce facilmente a individuare ed eliminare il luogo comune. Oppure, in alternativa, il creativo sa come utilizzare consapevolmente questa tipologia di immagine nel proprio progetto comunicativo.

Le immagini parassita invece albergano in ognuno di noi, quale frutto del dilagante perbenismo visivo *web* e quindi più difficili da individuare. Per intenderci, sono tutte quelle raffigurazioni considerate di gusto e ritenute belle, spesso caldegiate dal *marketing* in cinque mosse. Si comportano come quei gesti o quelle parole che tendiamo ad associare inconsapevolmente. Si pensi ad esempio alle virgolette mimate con le dita quando si vuole sottolineare una parola del discorso. Oppure a come venga spontaneo, quando si parla o scrive, unire «lupo» a «solitario», «genio» ad «incompreso», il sostantivo «svolta» all'aggettivo «epocale», nonché associare un uomo con barba e turbante a «terrorista». ¹

Si è così potuti passare al *medium* che negli ultimi anni ha esasperato il concetto di immagine parassita: il *web*. Un fenomeno dovuto al fatto che, per comunicare in rete, non abbiamo ancora elaborato un apposito linguaggio figurativo. Anzi, abbiamo riempito *internet* di immagini parassita, tutte simili e tutte corrispondenti a un perbenismo visivo, strozzando ogni altra possibilità espressiva. *Insomma il web è il luogo in cui proliferano, contagiando ogni individuo attraverso la loro omologazione.* Limitandone di conseguenza libertà figurativa e creativa. Al fine di capire meglio questo passaggio si è fatto l'esempio

Si è così potuti passare al medium che negli ultimi anni ha esasperato il concetto di immagine parassita: il web

1. A tale proposito si consulti: P. Schianchi, *Visual marketing e creatività post-web: le immagini parassita. Come risolvere il problema delle immagini parassita, quelle raffigurazioni talmente annidate in noi da non accorgerci nemmeno della loro esistenza?* Apparso, in seguito a questo incontro, sul portale Ninja Marketing in data 26 luglio 2017. <http://www.ninjamarketing.it/2017/07/26/visual-marketing-creativita-post-web-immagini-parassita-paolo-schianchi/>

delle parole. Queste sono condivise nel loro singolo significato, ma al tempo stesso lasciano libero ogni scrittore di comporle in infiniti altri modi personali, dando vita alla letteratura. Insomma l'uso della parola lascia spazio alle identità, mentre le sue parassita sono facilmente individuabili ed eliminabili. Invece, allo stato attuale delle cose, le immagini non sono ancora arrivate alla stessa libertà di significato ed espressione, lasciando campo libero alle parassita di far loro campo bruciato intorno.

Si è così passati a fare un esempio pratico utilizzando *Facebook*. Se si pubblica un'immagine non ritenuta consona a degli standard, quindi priva di parassita, si viene facilmente *bannati*. Ma in realtà possiamo aver pubblicato qualcosa di interessante, di fortemente espressivo e culturale. L'immagine pubblicata, però, se non piace, o meglio se non viene capita e letta perché priva di parassiti visivi, rischia di essere cancellata, oltre ovviamente a non creare *engagement*. Ipotizziamo di gestire una pagina dedicata alla storia dell'arte su cui pubblichiamo la fotografia in cui Henri de Toulouse-Lautrec si è fatto immortalare mentre stava defecando. Il rischio immediato è quello di essere *bannati*, facendo perdere a chi ci segue l'occasione di riflettere in merito a un passaggio della storia dell'arte.

In questo caso il pubblico, facendola cancellare da *Facebook*, non ha guardato il contesto in cui è stata inserita e il suo valore storico, ma solo la superficie dell'immagine, quella priva di parassita, quindi libera e fortemente narrativa, ma ancora di difficile comprensione. Un episodio come questo, dal punto di vista della creatività, e della capacità di esprimere se stessi attraverso un'immagine, risulta molto limitante, in quanto restituisce l'esistenza di un perbenismo visivo radicato nei *social network*, come in tutto il *web*, che rosica, giorno dopo giorno, il concetto di pluralità espressiva. Infatti, se ci si pensa, su *Facebook* Henri de Toulouse-Lautrec va bene quando si pubblicano i suoi poster, anche senza conoscerne il significato, ma non va bene quando vengono mostrati gli stessi ideali artistici senza filtri, la sua stessa innovazione figurativa. Tutto questo perché quest'ultima fa paura

e la si ritiene volgare, non consona, complessa ecc. Mentre riconoscere nell'opera di questo artista ciò che già si conosce di lui è rassicurante. Insomma si guarda la superficie dell'immagine e non la sua profondità. A questo punto ci si è chiesti come sia possibile trovare la nostra identità, e di conseguenza esprimere la nostra creatività, anche in presenza di immagini parassita. Lo si è fatto analizzando circa 50 raffigurazioni di un cuore. Il prof. Schianchi ha chiesto a ogni partecipante di raccontare cosa vedesse mentre scorrevano.

Non ha importanza riportare tutte le interpretazioni, ma le conclusioni dell'esercizio visivo. Infatti si è potuto constatare che nelle diverse raffigurazioni ognuno ha cercato, e visto, le immagini che già albergano in lui, non riuscendo a vedere qualcos'altro, oltre a un cuore. Nell'esercizio, però, il fatto che il professore abbia affermato trattarsi di un cuore, anche quando è apparso un sacco dell'immondizia, è stato l'origine di una visione guidata e già incatenata nell'idea di cuore. Ed è stato così che i partecipanti hanno preso consapevolezza di possedere, senza saperlo, molte immagini parassita pronte a scatenarsi, a loro stessa insaputa.

Tale esercizio, o gioco del cuore, ha portato il gruppo di lavoro a constatare che, anche se non si è ancora in presenza di un linguaggio visivo condiviso, esistono delle possibilità su cui lavorare per crearlo. Infatti oggi, quando si parla di cultura visiva, se non si impara a utilizzare la *visual literacy*, la disciplina che studia la correlazione fra immagine e contenuto, non si riesce nemmeno a liberarsi delle immagini parassita. Un processo, quello della letteratura visuale, che può aiutare tutti a comprendere la vera poetica comunicativa di ogni raffigurazione, nonché il suo esprimere talmente tante idee da prevedere una nuova grammatica del vedere. E in questo percorso il *web* dove essere d'aiuto e non di intralcio, poiché si tratta del *medium* che più di ogni altro vive di pura visione, informando e trasmettendo cultura attraverso le raffigurazioni.

È stato quindi ribadito che, mentre alle parole associamo più significati, ciò non accade per le immagini, in particolare quando si

Quando si parla di cultura visiva, se non si impara a utilizzare la visual literacy, la disciplina che studia la correlazione fra immagine e contenuto, non si riesce nemmeno a liberarsi delle immagini parassita.

è presenza di quelle parassita, constatando che si è ancora agli albori della cultura visiva, la stessa in cui tutti possiamo ritenerci, appunto, analfabeti visivi. Allora l'auspicio del gruppo di lavoro è stato quello di individuare un percorso di alfabetizzazione alle immagini, interno alla *visual literacy*, che prenda le mosse da una collaborazione interdisciplinare fra comunicatori, pedagogisti e psicologi. Il suo scopo? Trovare una grammatica compartecipata in grado di far interagire le tre discipline, senza interferenze dovute alle immagini parassita che poco comunicano di chi le ha create o scelte.

Si è quindi tornati alle immagini dei cuori proiettate in aula, chiedendosi: «Come è possibile passare dal cuore fatto con le mani, tipico della cultura *web* e parassita, ad altre possibilità visive del concetto di cuore?»

Dalla discussione sono affiorate due possibili soluzioni.

Nella prima soluzione si prende un cuore e gli si cambia il significato, pur lasciandolo visivamente immutato. Ovvero lavorando sul significato e la percezione delle cose.

Nella seconda soluzione si aggiorna la forma visiva del cuore, ossia si costruisce il dato più interessante ed influente nel nostro momento storico: cioè lavorando sull'interpretazione e il cambiamento del gusto estetico.

Per spiegare meglio tali due possibilità sono stati utilizzati, in qualità di esempio, i cuori raffigurati da Keith Haring e Frida Kahlo.

Per il primo l'opera del 1988 intitolata *Heart*, in cui due persone sorreggono un enorme cuore rosso. Per la seconda l'opera intitolata *Le due Frida*, dove l'artista e il suo doppio si stringono le mani collegate da due cuori anatomici ben in vista sui corpi.

Si è evidenziato che in questo caso Keith Haring ha lavorato sul significato e la percezione dell'oggetto cuore, mentre Frida Kahlo ha lavorato sull'interpretazione e il cambiamento di gusto estetico. La cosa importante, notata da tutto il gruppo di lavoro, è stata che entrambi gli artisti si sono resi indipendenti dall'immagine parassita del cuore, guardando alla raffigurazione per quello che è, poiché liberi di

esprimere se stessi.

A quel punto si è concordato che *imparare a riconoscere le immagini parassita sia un passaggio utile per tutte e tre le categorie di ricercatori coinvolte in questo dialogo.*

Per i comunicatori, in quanto apprendono quanto esse siano di intralcio nel loro mestiere. E non solo, perché smontandole possono dare vita a nuove raffigurazioni.

Per gli psicologi, perché imparare a riconoscere le immagini parassita, li aiuta a capire quali sono le problematiche inerenti la visione del mondo, sia interiore che esteriore, di chi fa ricorso a loro.

Per i pedagogisti, perché riconoscere le immagini parassita li può far entrare nel mondo del bambino e capirne, attraverso la raffigurazione, qual è il suo comportamento e da dove abbia origine. Insomma quali possono essere i suoi modelli, e a livello adulto quali siano i modelli che permangono.

Il gruppo ha così cercato un esempio comune per comprendere l'influenza delle immagini parassita in tutte e tre le discipline: si è trovato una concordanza nel *cyberbullismo*.

Si è notato che basta *non* associare una persona a una raffigurazione condivisa, quindi a una immagine parassita, che il gioco è fatto.

In alternativa si può utilizzare un'immagine parassita negativa ed associarla al destinatario da deridere. In pratica, nel primo caso l'oggetto dello scherno non viene considerato conforme alle immagini parassita, mentre nel secondo viene ritenuto uguale alle immagini parassita negative.

Un esempio da cui può avere origine un tale atteggiamento è stato trovato nelle raffigurazioni di molte pubblicità della moda, dove « o sei perfetto o sei fuori». Un lessico visivo che ci sta abituando a un modello di uomo e donna che tende alla perfezione (la sua immagine parassita) abbandonando l'idea di imperfezione tipica dell'uomo, la vera libertà d'espressione visiva. Allora identificare e contrastare le immagini parassita, significa anche allentare tale atteggiamento negativo, allo scopo di non arrivare al paradosso di identificarsi in un

Che imparare a riconoscere le immagini parassita sia un passaggio utile per tutte e tre le categorie di ricercatori coinvolte in questo dialogo.

solo modello, pur sapendo di non essere perfetti. E in questo caso il rischio è quello di giungere al disorientamento esistenziale e a disturbi nell'identità.

In un contesto di questo tipo devono quindi agire tanto i comunicatori, quanto gli psicologi e i pedagogisti i quali, spiegando e smontando le immagini parassita del *cyberbullismo*, possano insegnare, al tempo stesso, come difendersi.

Ma non ci si è fermati qui, arrivando ad un'ulteriore conclusione. Infatti si è concordato che se impariamo a leggere le immagini parassita possiamo anche creare delle nuove strutture applicative ed educative più etiche. Tutto questo poiché, nel *web*, dove queste raffigurazioni comunicano qualcosa che non è autentico, si ha solo l'illusione di essere liberi, mentre in realtà nello spazio virtuale alberga un controllo e una diffusione di modelli, dovuti al perbenismo visivo, che non lascia libertà di espressione e di formazione. In altre parole si è stati tutti concordi nell'affermare che, per creare un nuovo genere di raffigurazione, bisogna prima di tutto creare un nuovo immaginario visivo in cui le immagini parassita non siano escluse, ma arginate e riconosciute. Ovvero è necessario imparare a leggerle. E gli educatori in questo processo hanno una grande importanza nell'insegnare alle nuove generazioni l'esistenza di questa tipologia di raffigurazione, al fine di aiutare ogni individuo nella sua crescita personale e culturale. In fondo ogni atto educativo permette di far fiorire una persona, proponendo una strada che l'aiuti a decodificare quanto sta vedendo per crescere libero e, perché no?, anche creativo.

Infatti si è concordato che se impariamo a leggere le immagini parassita possiamo anche creare delle nuove strutture applicative ed educative più etiche.

I testi vanno inviati al seguente indirizzo di posta elettronica:
rivista@iusve.it

È preferibile ricevere testi prodotti su Word, salvati in un unico file, con le note a piè pagina e bibliografia/sitografia a fine testo, accompagnati dall'indirizzo mail dell'Autore e dall'appartenenza accademica o istituzionale.

NORME GENERALI

Ogni scritto presentato deve essere accompagnato da un breve riassunto (abstract), in italiano e in inglese, di 150 parole o 1000 caratteri ciascuno, inclusi gli spazi, in cui vengano enunciati con chiarezza le intenzioni e i contenuti dell'articolo. Ogni abstract dovrà essere seguito da cinque parole-chiave, rispettivamente in italiano e in inglese. L'abstract non dovrà contenere note a piè pagina o riferimenti bibliografici.

I testi vanno divisi il più possibile in paragrafi titolati e numerati.

Le pagine vanno numerate progressivamente e visibilmente con cifre arabe.

Il testo, in Times New Roman corpo 12, deve essere allineato a sinistra, a interlinea singola. Le note a piè pagina dovranno essere scritte in Times New Roman corpo 10, con allineamento a sinistra e interlinea singola. Occorre attenersi alla massima uniformità per quanto riguarda l'uso delle maiuscole e minuscole. La e accentata va scritta con l'accento grave (È), non con l'apostrofo (E').

Le sigle andranno battute in tondo alto e basso e senza puntini tra una lettera e l'altra (es. Usa, Acli).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i wordprocessor, evitando assolutamente la sottolineatura.

Si raccomanda la correttezza nell'accentazione delle vocali: à, ì, ò, ù (sempre con accento grave); cioè, è (grave); né, sé, perché ecc. (acuto).

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); s. e ss. (non seg. e segg.); cap. e capp.; cit.; cfr.; vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo (non in corsivo, ma in carattere normale); in corsivo et al., ibidem, passim, supra e infra,

come tutte le parole straniere lungo il testo italiano, che non vanno quindi messe fra virgolette.

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Le citazioni composte da più di tre parole vanno indicate tra virgolette a caporale («...»), mentre le citazioni dentro la citazione vanno indicate con virgolette doppie (“...”). I brani di testo espunti dalla citazione vanno segnalati fra parentesi quadre ([...]).

Una o due parole impiegate in senso traslato, o alle quali l'Autore vuole dare particolare enfasi, o quelle parole originariamente di uso tecnico, ma poi entrate nell'uso normale della lingua, vanno indicate con virgoletta semplice ('...'); ad esempio: 'Base sicura'; 'Oggetto transazionale'; 'Parole generatrici'; 'Esser-ci'; 'Essere-per-la-morte'. È da evitare l'uso di elenchi puntati o numerati.

Il riferimento dell'Autore a se stesso deve essere fatto in forma impersonale alla terza persona; ad esempio: «Di questo argomento si è già trattato altrove...» invece che «Di questo argomento abbiamo...» o «Di questo argomento ho...».

NOTE

Le note, che saranno pubblicate a piè pagina, devono essere numerate progressivamente.

Se nelle note a piè di pagina vi è un testo, contenente chiarimenti o delucidazioni, con dei riferimenti bibliografici occorre sempre rispettare la modalità di citazione sotto presentata, inserendo la fonte tra parentesi tonda alla chiusura della nota a piè di pagina.

Per le citazioni seguire esclusivamente le seguenti indicazioni:

a) opere citate per la prima volta:

Libro pubblicato da un solo Autore

Laeng, M. [normale] (19827 [dove il numero all'apice sta a indicare la 7a edizione]), *Lineamenti di pedagogia* [corsivo], Brescia, La Scuola, p. 9 [pp. 9-13, pp. 5 s., pp. 7 ss.].

Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana

Wittgenstein, L. (1970), *Über Gewißheit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp

Verlag, trad. it. di Trincherò, M. (1978), *Della certezza*, Torino, Einaudi, p. 42.

Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori

Nanni, C. (1997), Educazione [normale], in *Dizionario di scienze dell'educazione*, a cura di Prelezzo, J. M. – Nanni, C. – Malizia, G., Torino, ElleDiCi – Las – Sei, pp. 340-343.

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

Comoglio, M. (2004), Portfolio e Riforma [normale], *Orientamenti pedagogici*, 51, n. 3, pp. 377-397.

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

Ammerman, R.T. – Van Hasselt, V.B. – Hersen, M. – McGonigle, J.J. – Lubetsky, M.J. (1989), Abuse and neglect in psychiatrically hospitalized multihandicapped children, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 13, n. 3, pp. 335-343.

Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

Pallera, M., *Fashion Camp 2013*, in <http://www.ninjamarketing.it> (rimosso il collegamento testuale).

Poster o paper presentato ad un convegno

Patteri, I. – Riggio, L. – Umiltà, C. (2002), Svantaggio per la ripetizione di attributi non spaziale dello stimolo: evidenze a favore dell'inibizione di ritorno, *Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sperimentale*, Rimini.

b) opere già citate in precedenza:

Libro pubblicato da un solo Autore

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Si usa *Ibidem* [corsivo] per indicare la stessa opera citata nella nota precedente, alla stessa pagina.

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Ibidem.

Si usa *Ivi* [corsivo] per indicare la stessa opera citata nella nota precedente, ma ad una pagina diversa.

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Ivi, p. 50.

Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana

Wittgenstein, *Della certezza*, cit., p. 42.

Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori

Nanni, *Educazione*, cit., p. 341.

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

Comoglio, *Portfolio e Riforma*, cit., p. 378.

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

Ammerman et al., *Abuse and neglect* [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit., p. 338.

Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

Pallera, *Fashion Camp 2013*, cit.

Poster o paper presentato ad un convegno

Patteri et al., *Svantaggio per la ripetizione di attributi* [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

La bibliografia e la sitografia seguono le indicazioni redazionali delle note.

NOTE PARTICOLARI

La lunghezza degli articoli deve essere compresa fra le 5.000 e le 8.000 parole (circa 50.000 caratteri - note, bibliografia, spazi inclusi).

Grafici e tabelle, numerati progressivamente, vanno salvati in un file excel a parte. Nel file word dell'articolo vanno inseriti nel testo i riferimenti ai grafici e alle tabelle entro parentesi tonda: (cfr. grafico 1), (cfr. tabella 1).

