

ISSN 2283-334X_DICEMBRE 2014 /04

IUSVE*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



—
I dipartimenti
scrivono
—

#4

/COLLABORATORI

DIRETTORE RESPONSABILE:

Riccardo Michielan, SDB Padova

DIRETTORE SCIENTIFICO:

Roberto Albarea, IUSVE

REDAZIONE:

Giovanna Bandiera, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Fabio Benatti, Dipartimento Psicologia IUSVE

Lorenzo Biagi, Dipartimento Educazione sociale IUSVE

Loredana Crestoni, ISRE Verona

Mariano Diotto, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Nicola Giacomini, Dipartimento Psicologia IUSVE

Michele Marchetto, Dipartimento di Comunicazione e Psicologia IUSVE

Cristiana Pauletti, ISRE Verona

Vincenzo Salerno, Dipartimento Educazione sociale IUSVE

SEGRETERIA DI REDAZIONE:

Paola Ottolini, ISRE Verona

COMITATO SCIENTIFICO:

Anna Maria Ajello, Università di Roma "La Sapienza"

Walter Cusinato, Segretaria Generale ISRE

Olga Bombardelli, Università di Trento

Lucio Cottini, Università di Udine

Cristiano Dalpozzo, IUSVE

Sabino De Juan, CES-Don Bosco Madrid

Paolo Gambini, UPS Roma

Carlo Nanni, UPS Roma

Annalisa Oppo, IULM Milano

Michele Pellerrey, UPS Roma

Arduino Salatin, IUSVE

CONCEPT:

Giovanna Bandiera, Coordinatrice dipartimento Comunicazione IUSVE

Greta Ruffino, Comunicazione Integrata IUSVE

PROGETTO GRAFICO:

Nicolò Mamprin, **Ilaria Pitteri**, Comunicazione Integrata IUSVE

- 04 EDITORIALE
Roberto Albarea
- 10 IL SENTIMENTO FILIALE
Sandra Scibelli, Susy Zanardo, Salvatore Capodieci
- 26 FAMILY SYSTEM TEST
Tiziana Magro, Fabio Benatti, Arianna Comelli, Giuseppe Sartori,
Laura Alessio, Silvia De Lorenzi, Sara Codognotto, Nicola Giacomini
- 48 ESPERIENZE CREATIVE DI RIDISEGNO DELLO SPAZIO PUBBLICO
IN FRANCIA
Moreno Baccichet
- 68 L'EVOLUZIONE DEL MARKETING DEI PRODOTTI MUSICALI
Michele Porceddu Cilione
- 90 L'EMPATIA E L'OPERA D'ARTE.
Alessia Anello
- 112 DAL BALCONE DEL KITSCH
Simone Azzoni
- 136 CROWDSOURCING
Roberto Cazzanti
- 150 «WELL, NEWMAN, I WOULD HAVE YOUR PHILOSOPHY...».
Michele Marchetto
- 176 “SONO FORSE IO IL CUSTODE DI MIO FRATELLO?” (GEN 4,9)
Loris Benvenuti
- 192 RECENSIONI
- 202 SEGNALAZIONI

EDITORIALE

Roberto Albarea

Questo è il quarto numero della rivista dello IUSVE, consultabile on line. Esso presenta due contributi di psicologia (Scibelli et al., Magro et al.), ben quattro saggi di scienze e tecniche della comunicazione, con alcune ‘invasioni di campo’ verso i temi della percezione estetica, dell’architettura, delle tecnologie musicali e della funzione dell’arte nella società contemporanea (Anello, Baccichet, Porceddu, Azzoni), una riflessione socioeducativa sulle utilizzazioni attuali del web (Cazzanti), un apporto filosofico in merito al valore educativo della didattica universitaria (Marchetto) e un contributo propriamente pedagogico (Benvenuti) che, in una certa misura, si rivela come una ‘alterfaccia’ dell’articolo di Marchetto.

Quello che colpisce, nella maggior parte di tali scritti, è il loro carattere e sviluppo interdisciplinare. Nessuno di essi (salvo, forse, i contributi del dipartimento di Psicologia) si colloca in modo completo ed esaustivo in un definitivo campo di ricerca: vi sono assonanze, suggestioni, stimoli provenienti da altri settori della conoscenza, se non proprio da ambiti rigorosamente disciplinari.

L’articolo di Sandra Scibelli, Susy Zanardo e Salvatore Capodiecì è relativo ad un accurato studio empirico sulla relazione tra madri anziane e figlie adulte. Emerge la potenza e la significatività di tale relazione, intensa e problematica, attraverso i numerosi item e i dati aggregati e disaggregati analizzati dalla ricerca.

Un elemento distintivo è il carattere di ambivalenza che soggiace ai sentimenti legati a questa relazione. Tale ambivalenza è parte della struttura della relazione stessa, di cui la bambina prende coscienza sin dall’infanzia nel percepire la madre-oggetto e la madre-ambiente. Da qui gli schemi educativi vissuti (ereditati?) attraverso la propria madre, così che si evince la valenza trigerazionale e

transgenerazionale del fenomeno.

L'articolo di Tiziana Magro, Fabio Benatti, Arianna Comelli, Giuseppe Sartori, Laura Alessio, Silvia De Lorenzi, Sara Codognotto e Nicola Giacomini è relativo ad uno studio pilota di taratura e standardizzazione del Family System Test (FAST) di Thomas M. Gehring sulla popolazione italiana. Il FAST è un test proiettivo, sviluppato all'interno della cornice teorica sistemico-relazionale, per lo studio e l'analisi delle dinamiche e delle alleanze familiari.

Tale ricerca segnala la collaborazione tra l'Università degli Studi di Padova e lo IUSVE. Il campione selezionato investe bambini, adolescenti ed adulti della realtà del triveneto. Lo scopo dell'indagine è quindi quello di importare in Italia uno strumento psicodiagnostico utilizzato all'estero per la valutazione delle capacità genitoriali, sia nei contesti clinici che nei contesti forensi.

Particolarmente attuale è il contributo di Moreno Baccichet il quale, fornendo una serie di foto ed immagini appropriate, fa comprendere come il ridisegnare lo spazio pubblico in alcune zone micro e macro del territorio francese non è più compito di una sola disciplina, ma necessita di una visione complessa e pluriprospettica che include i temi del dialogo e del vivere sociale, dell'urbanistica, della percezione del paesaggio, delle pratiche d'uso dell'ambiente, della progettazione partecipata.

La Francia è una delle nazioni più all'avanguardia in questo settore, sia negli studi che nelle loro applicazioni, come testimoniano le recenti Biennali di Architettura di Venezia. È come se l'intelligenza acuta francese, di stampo cartesiano, si incontri con una vocazione politica orientata alla cittadinanza attiva, così da coniugare gli spazi di aggregazione sociale con quelli oggetto di proposte e di elaborazione creativa.

L'interessante escursione di Michele Porceddu fa una retrospettiva storica dei supporti e delle tecnologie in ambito musicale, insieme alle loro interconnessioni con ambienti e contesti che hanno mutato, e continuano a mutare, le figure e i ruoli di artisti, produttori, aziende,

negozianti e professionisti. Ne risulta una pluralità di usi della musica, sollecitata anche dallo sviluppo che in quest'ultimi cinquant'anni hanno avuto, prima i supporti analogici, poi le tecnologie digitali ed oltre.

Musica come prodotto e trasmissione, musica come ambiente, musica come spazio web: tutto questo fa sentire con una certa urgenza il bisogno di alcuni criteri interpretativi di tali fenomeni (anche perché sembra si stia assistendo ad un revival della prestazione dal vivo). Il contributo si pone lungo questa linea di percorso. Si tratta, per chi lavora in ambiti caratterizzati da una scelta etica, per educatori e operatori sociali e del territorio, di porsi in between tra le richieste del marketing musicale e aziendale (senza esserne subordinati) e finalità più propriamente sociali ed educative, in modo da inoltrarsi con una sufficiente e sostenibile competenza in questo mondo variegato, sorprendente e impensabilmente creativo, ma anche talvolta veicolo di produzione sottoculturale.

Il contributo di Alessia Anello si sofferma all'inizio sulle discussioni intorno al significato e al valore del termine *Einfühlung*, prima inteso come immedesimazione (Freud e Jung), poi come empatia: con ciò focalizzandosi, a proposito della seconda accezione, sull'importanza dell'empatia nella pratica psicoanalitica. Il termine è stato inoltre recuperato per spiegare la fruizione artistica, ma anche questa ipotesi non sembra essere adatta allo scopo, in quanto non considera le differenze individuali e non spiega l'infinita varietà di reazioni che si possono provare di fronte ad un'opera d'arte.

Lo stesso fondatore della neuroestetica, Semir Zeki, è tra i sostenitori del fatto che il meccanismo dei neuroni specchio non possa spiegare la fruizione artistica o, almeno, non completamente (per fortuna, diremmo noi). Da qui l'intento del saggio della Anello di provare ad integrare la ricerca psicologica con quella neuroscientifica sulla fruizione artistica, illustrando la proposta di Graziella Magherini, il cui scopo è quello di salvaguardare la complessa varietà delle differenziate percezioni/reazioni individuali, orientandosi così verso una valenza idiografica

(la valorizzazione dei casi situati) piuttosto che nomotetica (la ricerca delle costanti). Ciò porta a sottolineare, ancora una volta, l'irriducibilità dell'umano e la sua valenza come microcosmo.

Il saggio di Simone Azzoni tende ad illustrare il problematico rapporto tra arte, Kitsch e souvenir. In arte, per Kitsch si concepisce un fenomeno periferico, marginale: un fenomeno incentrato sull'oggetto o sull'evento che dell'arte ha l'apparenza, senza averne la sostanza. È Kitsch l'oggetto di cattivo gusto che deriva dalla falsificazione e dalla contraffazione di un oggetto artistico autentico, replicato meccanicamente, variato nelle dimensioni, trasposto in un nuovo medium. Fotografia e scultura, pittura e cinema si sono contaminate di Kitsch fino ad aprire le frontiere dell'arte. Molti visitatori alle ultime edizioni della Biennale Arte di Venezia sono rimasti impressionati da tali contaminazioni.

In realtà, dice Adorno, il Kitsch è una parodia dell'esperienza estetica. E allora?

Tra gli artisti che cercano di sublimare il Kitsch c'è Daniel Gonzalez, artista argentino, intervistato dall'autore del saggio. Ma non è solo così. Se si leggono attentamente le parole di Gonzalez si capisce come un'idea creativa non appartenga tanto al suo creatore, semmai sia debitrice del suo tempo. L'arte non è un momento di rottura quanto un momento per porre grandi domande (e in questo sta la valenza formativa dell'arte).

D'altra parte tutte le civiltà hanno creato idoli, monumenti celebrativi, oggetti da contemplare, da adorare e su cui meditare. Insomma, l'arte pubblica può essere celebrativa, può legarsi al passato o no, ma ciò che conta è che stabilisca un rapporto di dialogo con la sua contemporaneità.

Viene in mente ciò che diceva John Dewey a proposito del rapporto tra arte, creatività ed esperienza umana. Per Dewey, l'arte e il processo creativo sembrano rappresentare una sorta di prefigurazione della realtà, di quel principio interno di problematizzazione del reale e dell'umano che ne sottolinea la tensione tra il reale e il possibile, come

un gioco tra componenti.

Il contributo di Roberto Cazzanti si occupa di Crowdsourcing, analizzandone le componenti sociali, comunicative, economiche e giuridiche. Si tratta di un terreno attraversato da luci ed ombre, in cui accanto ad implicazioni di tipo eticosociale che riguardano la promozione di una cittadinanza attiva, c'è anche una utilizzazione del Crowdsourcing che rappresenta un tentativo, già avviato, di rimodellare il marketing aziendale, conducendo a nuove e più raffinate forme di sfruttamento nel lavoro. È sempre lo stesso annoso problema della tecnologia, di cui si è parlato al Forum internazionale sulla Positive Economy, tenutosi presso la Comunità di San Patrignano, nel giugno di quest'anno: si usa la tecnologia per un sempre maggiore, veloce ed efficace profitto o essa serve per liberare energie ed occasioni di sviluppo umano? Il primo numero di IUSVEducation, precedente a questo, traccia alcuni punti e linee di forza della questione.

Così che, non sembra fuori luogo, nell'articolo di Cazzanti, il riferimento ad Adriano Olivetti, per riprendere, in tempi oggi così mutati, una riflessione critica in merito al valore collettivo del lavoro. Il pregevole saggio di Michele Marchetto ci ricorda qual è il ruolo di chi insegna a livello universitario e, in genere, quale configurazione assume la figura dell'intellettuale (si cita Gramsci) che si prefigge di riflettere e di 'arare' su una Bildung che continua a rimanere, tra Modernità e Postmodernità, il proprium di ogni educazione integralmente intesa. Da Newmann a Morin, da Gadamer ad Eliot, Marchetto avverte dei pericoli cui si può incorrere con una pseudoconoscenza e una pseudocultura ridotte a giustapposizione di immagini od icone (il non-proposizionale, citato da Morin e dal linguista Raffaele Simone), a pure informazioni, a performativity (cosa ben diversa dal pragmatismo deweyano), per giungere ad affermare come: «Il vero sapere sia una disposizione, un possesso personale e una dote interiore», da coltivare e renderci fieri cosicché insegnando una parte si insegni il tutto. Solo nell'accettare la propensione alla conoscenza come una funzione ineliminabile dell'intelligenza e della

persona si può comprendere questo apparente paradosso.

Sembra qui riecheggiare il concetto di *habitus* così caro alle riflessioni di Jacques Maritain che puntualizzava, a sua volta, l'importanza dell'educazione generale di base, la quale non doveva essere, per il filosofo francese, un sapere enciclopedico, piuttosto tradursi in una disposizione centrata sulla 'forma' dell'essere e dell'apprendere, preludio all'alta formazione (che è poi il focus del saggio di Marchetto). Ispirato alla pedagogia salesiana, ma non estraneo alle riflessioni precedenti, con una speciale attenzione alle attuali condizioni socioculturali, pur mantenendo l'apporto fondativo di San Giovanni Bosco, è l'articolo di Loris Benvenuti. L'autore sottolinea come l'emergere prepotente della soggettività e la sua valorizzazione nelle società occidentali (e non più solo in queste) abbia, sul piano educativo, posto in secondo piano le pratiche comunitarie ed inclusive nel contesto di una gestione consapevole dei legami sociali, di una pedagogia di ambiente e di una pedagogia del dono.

La modernità e il neocapitalismo di stampo liberista si sono interessati all'educazione dal punto di vista del recupero delle risorse produttive individuali (che vengano definite 'umane' o no, è secondario e talvolta retorico): il fatto che si sottolinei le Life Skills, come il decision making, il problem solving, l'autoconsapevolezza, la realizzazione di sé (su questa equivocità si veda quanto scrive Charles Taylor) è illuminante di una certa unilaterale posizione.

La pratica laboratoriale proposta dall'autore punta a costruire nella scuola una categoria di 'benessere' condivisa e partecipata, andando oltre una mera interpretazione soggettivistica ed aprendosi ad un'educazione alle relazioni e ai legami che danno senso alla vita integrale di tutti e di ciascuno.

Insomma: si tratta di contributi aperti che si segnalano per le loro risonanze profonde e per la loro caratteristica a non rinchiudersi in connotazioni eccessivamente specialistiche e in spazi autoreferenziali.

IL SENTIMENTO FILIALE

UNO STUDIO RETROSPETTIVO SULLA RELAZIONE TRA MADRI ANZIANE E FIGLIE ADULTE

Sandra Scibelli, Susy Zanardo, Salvatore Capodiecì

La letteratura ha lungamente narrato e trattato il rapporto della figlia con la propria madre dal punto di vista delle teorie psicoanalitiche sino alla letteratura femminile/femminista.

Nel tempo si sono succeduti numerosi studi sperimentali ma, a tutt'oggi, poche ricerche empiriche hanno trattato la relazione tra madri anziane e figlie adulte. Il presente articolo riporta uno studio retrospettivo volto alla ricerca di un'ulteriore chiave di lettura della relazione e delle ragioni dei conflitti che danno luogo a disagi esistenziali e psichici rintracciabili sulle figlie alla luce di quell'insieme di sentimenti che unisce ognuna di loro alla propria figura materna. I risultati dello studio fanno emergere l'esistenza di un rapporto indissolubile che si perpetua per tutta la vita anche quando le madri sono assenti o defunte. I dati risultanti dai sentimenti espressi dalle figlie, evidenziano, inoltre, la valenza trigenerazionale e transgenerazionale della relazione.

For a long time literature has informed about and dealt with the relationship between mothers and daughters: significant pages have been written about it from the point of view of psycho-analytic theories even in feminist literature.

Through the course of time experimental studies into this theme have followed one another, but only a few empirical research studies have dealt with the relationship between elderly mothers and daughters.

The present article takes a retrospective study on the relationship in the lives of many grown women directed to a further investigation of the problem. A key reading on this relationship can be found in the mother-daughter bond and the reasons for the conflicts that cause psychic and life-long trouble. The results of this research show that the bond still exists with absent mothers or after their death.

Data resulting from expressed feelings by daughters towards mothers show a third generation meaning and ambivalence.

1. Introduzione

Nella relazione madre-figlia, la madre è il primo oggetto d'amore per una figlia; è il suo punto di riferimento essenziale e il tramite per entrare in relazione col mondo esterno. La figlia viene accompagnata verso la vita adulta attraverso la mediazione della madre in un percorso intriso di amore o di sofferenza; si tratta comunque di un rapporto principe¹ dalla cui genealogia, struttura e dinamica derivano tutti i successivi rapporti esistenziali che riguardano, rispettivamente, l'essere nelle relazioni affettive, sociali e professionali. Forse, meglio di chiunque altro, psicoterapeute e scrittrici hanno descritto e narrato questo rapporto raccontando anche la loro personale esperienza² rimarcando come spesso si presenti l'esigenza di considerare quanto affiora alla coscienza, silente o in ombra, perché rappresenta una componente della realtà che va rivisitata con strumenti nuovi, i quali consentono un'interpretazione più profonda, armonica e funzionale del passato.

2. Considerazioni preliminari alla ricerca

Per una figlia, la madre rappresenta il primo ambiente confortante e sicuro: c'è una fisicità nel rapporto madre-figlia che lega i due corpi in un abbraccio naturale che nulla può modificare; anche quando c'è lontananza, si ripete simbolicamente il primo tepore di un'abitazione buia e primordiale, in cui la madre rappresenta un concentrato di mondo che ripara da qualsiasi fonte di male e di dolore.

I genitori, e in particolare la madre, non si rendono conto di applicare un'intenzionalità educativa in cui ogni commento e atteggiamento mirano ad affiliare il bambino a un progetto educativo e a farlo aderire a un impianto culturale in cui la figura educativa adegua intuitivamente i propri atteggiamenti alle esigenze che questo compito richiede. In altri termini, laddove nasce un bambino, inizia anche una

1 Charles, M. (1999), *Patterns: unconscious shaping of self and experience*, Journal of Melanie Klein and object relations, 17, pp. 367-388; Main, M. – Kaplan, N. – Cassidy, J. (1985), *Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation*, *Growing Points of attachment theory: Monographs of the Society for Research in Child Development*, n. 50, pp. 66-104.

2 A partire da Melanie Klein, dalla sua personale esperienza di madre a quella descritta in qualità di psicoterapeuta, a Luce Irigaray, filosofa e psicoanalista che rivede le categorie fondamentali della psicoanalisi e della filosofia a partire dai temi dell'inconscio femminile, del corpo femminile, del legame della donna con la madre, sino alle parole toccanti espresse nei suoi romanzi dalla scrittrice Dacia Maraini, per finire a qualche illustre nome come quello di Silvia Vegetti Finzi, psicoterapeuta e docente di Psicologia Dinamica.

professione: quella dell'educatore.

La maggior parte di coloro che esercitano questa professione, *in primis* la madre, non sono stati esplicitamente preparati a tale mestiere (ruolo), e parallelamente, dall'altra parte, inizia la professione (il mestiere) del bambino che consiste nel lavorare ogni giorno, non solo nel cercare di soddisfare le proprie esigenze, ma anche quelle dei genitori.

Da questo interscambio, che può essere inteso anche come vicendevolmente educativo, possono sorgere conflitti e proiezioni – che, come vedremo, sono particolarmente frequenti tra madri e figlie – tali da generare le basi di future incomprensioni che possono dar luogo a sofferenze e conflittualità che alimentano sentimenti negativi anche di lunga durata quando non, addirittura, senza fine perché insoluti.

Punti di vista e prospettive differenti sono stati espressi dalle diverse teorie psicoanalitiche, fino ad arrivare alla letteratura femminile/femminista che si è lungamente espressa, offrendo pertanto una panoramica densa sia sulla ricchezza di tale rapporto ma anche sui suoi limiti e conflitti. Sono attualmente in corso studi sperimentali in tali ambiti, però poche ricerche empiriche si soffermano sulla relazione tra madri anziane e figlie adulte.

Lo studio sperimentale sviluppato, illustrato nella parte seguente dell'articolo, ha come oggetto uno studio retrospettivo sulla relazione tra madri anziane e figlie adulte per approfondire proprio questa relazione intensa e complessa.

3. Lo studio sperimentale

Per svolgere lo studio retrospettivo è stato messo a punto uno strumento di indagine attraverso un questionario da somministrare a figlie di età compresa tra i 40 e 55 anni con lo scopo di considerare le loro risposte circa la relazione e i sentimenti provati nei confronti delle rispettive madri (cfr. Questionario pag. 17).

Lo studio sperimentale rappresenta uno strumento conoscitivo per verificare l'ipotesi dell'esistenza e della qualità di correlazioni tra sentimenti e percezioni di sé da parte delle figlie, considerato l'esiguo numero di ricerche empiriche sull'argomento ad oggi disponibili.

In particolare:

- Metodologia: la ricerca retrospettiva ha preso in considerazione i sentimenti provati dalle figlie in tre periodi della vita: infanzia, adolescenza e età adulta. I sentimenti considerati sono: amore, senso di colpa, imbarazzo, orgoglio, gelosia e invidia;
- Scopi della ricerca: 1. verificare il sussistere di correlazioni tra le risposte agli item del questionario da 2 a 7 riguardanti Autostima, Autonomia e Dipendenza; 2. verificare il sussistere di correlazioni tra le risposte agli item del questionario da 2 a 7 riguardanti Autostima, Autonomia e Dipendenza e l'intensità dei sentimenti di Amore, Senso di colpa, Imbarazzo, Orgoglio, Gelosia e Invidia provati nelle tre fasi della vita considerate (infanzia, adolescenza e età adulta);
- Scelta del campione: donne di età compresa tra i 40 e i 55 anni di età;
- Tipo di campionamento: non probabilistico, a grappolo;
- Rilevazione dei dati: compilazione diretta via web attraverso strumento informatico di raccolta dati (su server *https*) e, in via residuale, inserimento della medesima scheda qualora compilata in formato cartaceo;
- Elaborazione dei dati: poiché le risposte possibili, 'Vero/Falso', 'Sì/No', 'Scarsa/Adeguata/Forte', sono variabili qualitative a scala nominale, oltre al calcolo delle distribuzioni di frequenza, si è proceduto, ai fini della valutazione delle possibili correlazioni tra variabili, al calcolo del Chi Quadro (matrice tra le variabili dicotomiche e se stesse e matrice tra le variabili dicotomiche e le variabili sui sentimenti espressi nei tre momenti di vita);
- Elaborazione statistica: si è utilizzato il software IBM-SPSS 20. Il questionario è riportato nell'Allegato.

TABELLA 1.
Item (da 02 a 07)
e dimensioni
considerate

Item	Dimensione
02. Mia madre ha la capacità di farmi sentire colpevole per qualcosa o verso qualcuno	DIPENDENZA
03. Spesso ho la sensazione che ciò che dico o faccio venga percepito da mia madre come non buono	AUTOSTIMA
04. Mi scopro ad agire come una donna adulta eccetto quando sono vicina a mia madre	AUTONOMIA
05. Non impedisco a mia madre di intervenire nel mio matrimonio e nella mia vita privata.	AUTONOMIA
06. I sentimenti che nutro verso mia madre a volte comportano una esagerata attrazione o un rifiuto del cibo	DIPENDENZA (FAME D'AMORE)
07. Vivo nella speranza che un giorno mia madre cambi, apprezzandomi e diventando accogliente verso di me e ciò che dico.	DIPENDENZA

4. Risultati

Gli esiti della ricerca sono emersi dalle risposte raccolte da un campione di 200 soggetti, di cui 167 con madre vivente (83,5%) e 33 con madre non vivente (16,5%). La distribuzione di frequenza delle risposte da 2 a 7 e le distribuzioni di frequenza sono presentati nelle tabelle 2 e 3.

Item	Risposta	Frequenza	%
02. Mia madre ha la capacità di farmi sentire colpevole per qualcosa o verso qualcuno	Vero	92	46
	Falso	108	54
03. Spesso ho la sensazione che ciò che dico o faccio venga percepito da mia madre come non buono.	Vero	82	41
	Falso	118	59
04. Mi scopro ad agire come una donna adulta eccetto quando sono vicina a mia madre.	Vero	36	18
	Falso	164	82
05. Non impedisco a mia madre di intervenire nel mio matrimonio e nella mia vita privata.	Vero	33	16,5
	Falso	167	83,5
06. I sentimenti che nutro verso mia madre a volte comportano una esagerata attrazione o un rifiuto del cibo.	Vero	28	14
	Falso	172	86
07. Vivo nella speranza che un giorno mia madre cambi, apprezzandomi e diventando accogliente verso di me e ciò che dico.	Vero	43	21,5
	Falso	157	78,5

TABELLA 2.

Distribuzione di frequenza delle risposte da 2 a 7 (autonomia, autostima).

Dato aggregato (tutti gli intervistati: con madre vivente e madre non vivente)

TABELLA 3.

*Dato disaggregato
(intervistati: con
madre vivente e con
madre non vivente)*

Item	Stato madre	Risposta	Frequenza	%
02. Mia madre ha la capacità di farmi sentire colpevole per qualcosa o verso qualcuno	Vivente (MV)	Vero	76	38
		Falso	91	45,5
	Non vivente (MNV)	Vero	16	8
		Falso	17	8,5
03. Spesso ho la sensazione che ciò che dico o faccio venga percepito da mia madre come non buono	MV	Vero	65	32,5
		Falso	102	51
	MNV	Vero	17	8,5
		Falso	16	8
04. Mi scopro ad agire come una donna adulta eccetto quando sono vicina a mia madre	MV	Vero	32	16
		Falso	135	67,5
	MNV	Vero	4	2
		Falso	29	14,5
05. Non impedisco a mia madre di intervenire nel mio matrimonio e nella mia vita privata.	MV	Vero	30	15
		Falso	137	68,5
	MNV	Vero	3	1,5
		Falso	30	15
06. I sentimenti che nutro verso mia madre a volte comportano una esagerata attrazione o un rifiuto del cibo	MV	Vero	21	10,5
		Falso	146	73
	MNV	Vero	7	3,5
		Falso	26	13
07. Vivo nella speranza che un giorno mia madre cambi, apprezzandomi e diventando accogliente verso di me e ciò che dico	MV	Vero	32	16
		Falso	135	67,5
	MNV	Vero	11	5,5
		Falso	22	11

Questionario

0. Tua madre è vivente?
01. Il questionario è indirizzato a donne tra i 40 e i 55 anni.
Puoi indicare la tua età?
02. Mia madre ha la capacità di farmi sentire colpevole per qualcosa o verso qualcuno.
03. Spesso ho la sensazione che ciò che dico o faccio venga percepito da mia madre come non buono.
04. Mi scopro ad agire come una donna adulta eccetto quando sono vicina a mia madre.
05. Non impedisco a mia madre di intervenire nel mio matrimonio e nella mia vita privata.
06. I sentimenti che nutro verso mia madre a volte comportano una esagerata attrazione o un rifiuto del cibo.
07. Vivo nella speranza che un giorno mia madre cambi, apprezzandomi e diventando accogliente verso di me e ciò che dico.
08. Nel corso dell'infanzia come definiresti l'intensità dell'amore provato nei confronti di tua madre?
09. Nel corso dell'adolescenza come definiresti l'intensità dell'amore provato nei confronti di tua madre?
10. Nel corso dell'età adulta come definiresti l'intensità dell'amore provato nei confronti di tua madre?
11. Nel corso dell'infanzia come definiresti l'intensità del senso di colpa provato nei confronti di tua madre?
12. Nel corso dell'adolescenza come definiresti l'intensità del senso di colpa provato nei confronti di tua madre?
13. Nel corso dell'età adulta come definiresti l'intensità del senso di colpa provato nei confronti di tua madre?
14. Nel corso dell'infanzia come definiresti l'intensità dell'imbarazzo provato nei confronti di tua madre?
15. Nel corso dell'adolescenza come definiresti l'intensità dell'imbarazzo provato nei confronti di tua madre?
16. Nel corso dell'età adulta come definiresti l'intensità dell'imbarazzo provato nei confronti di tua madre?

17. Nel corso dell'infanzia come definiresti l'intensità dell'orgoglio provato nei confronti di tua madre?
18. Nel corso dell'adolescenza come definiresti l'intensità dell'orgoglio provato nei confronti di tua madre?
19. Nel corso dell'età adulta come definiresti l'intensità dell'orgoglio provato nei confronti di tua madre?
20. Nel corso dell'infanzia come definiresti l'intensità della gelosia provata nei confronti di tua madre?
21. Nel corso dell'adolescenza come definiresti l'intensità della gelosia provata nei confronti di tua madre?
22. Nel corso dell'età adulta come definiresti l'intensità della gelosia provata nei confronti di tua madre?
23. Nel corso dell'infanzia come definiresti l'intensità dell'invidia provata nei confronti di tua madre?
24. Nel corso dell'adolescenza come definiresti l'intensità dell'invidia provata nei confronti di tua madre?
25. Nel corso dell'età adulta come definiresti l'intensità dell'invidia provata nei confronti di tua madre?
26. (madre vivente) Come definiresti la relazione che hai oggi con tua madre?
- 26.a (madre non vivente) Come percepisci la relazione che hai avuto con tua madre?

Nota al testo del questionario

L'item da 0 ha risposta dicotomica 'Sì/No'.

Gli item da 1 a 7, relativi a percezione di autonomia e autostima, hanno risposta dicotomica 'Vero/Falso'.

Gli item da 8 a 25, relativi ai sentimenti provati nelle tre fasi della vita considerate, hanno risposta 'Scarsa/Adeguate/Forte'.

L'item 26 è di tipo aperto per chi ha risposto che la madre è vivente mentre ha risposta 'compiuta/incompiuta' (con eventuale terza possibilità di risposta aperta) per chi rispondeva che la madre non è più vivente.

Le dimensioni considerate (cfr. Tabella 1) evidenziano i seguenti aspetti:

- tutte le variabili (02, 03, 04, 05, 06 e 07) risultano indipendenti rispetto all'esistenza in vita della madre delle intervistate;
- la variabile 02 è correlata a: 03, 04, 06, 07;
- la variabile 03 è correlata a: 02, 04, 06, 07;
- la variabile 04 è correlata a: 02, 03, 06, 07;
- la variabile 06 è correlata a: 02, 03, 04, 07;
- la variabile 07 è correlata a: 02, 03, 04, 06.

La variabile 05 (Autonomia in ambito della vita privata), non risulta correlata alle altre. Si può ipotizzare, trattandosi dell'unica variabile non correlata, che o l'item ha suscitato una reazione che ha causato un 'falso negativo' oppure che, effettivamente, l'ambito della propria vita familiare è circoscritto da un perimetro difensivo invalicabile, anche in soggetti nei quali le altre variabili hanno tuttavia riscontro positivo. Si potrebbe anche ipotizzare una reazione di pudore o, ancora, il desiderio di 'tenere segreto' il forte legame persistente con la madre che riporterebbe ad una affermazione negativa di autonomia.

Considerando la quantità di correlazioni emerse, si rileva l'esistenza di un legame multidimensionale la cui solidità ricorda l'intreccio dei trefoli di una corda che compongono una cima, all'interno della quale scorrono gli elementi vitali essenziali per il mantenimento di questo rapporto.

I sentimenti che hanno maggior significatività sono: Amore, Senso di colpa e Imbarazzo. In particolare:

- la Dipendenza, item 2, trova picchi di corrispondenza (Amore, Senso di colpa, Imbarazzo) nell'infanzia che culminano nell'età adulta; i valori dell'adolescenza, per quanto validi, sono inferiori. L'Orgoglio durante l'infanzia è ulteriore componente;
- L'Autostima all'item 3 è invece correlata ad un numero superiore di sentimenti: Amore, Senso di colpa, Imbarazzo, Orgoglio e Gelosia. L'Amore, che segue il medesimo andamento dell'item 2, ha un valore culminante in età adulta. Il Senso di

colpa ha andamento decrescente. L'Imbarazzo è costante con flessione in adolescenza. A questi si aggiungono Orgoglio in età adulta e Invidia in età adolescenziale;

- L'Autonomia all'item 4 è correlata ad Amore, Senso di colpa e Imbarazzo. Purtroppo il valore che riguarda l'Imbarazzo in età adulta non ha raggiunto validità poiché il valore di due celle attese è risultato inferiore a 5. Sarebbe interessante approfondire ampliando il numero di intervistate, aventi madre non vivente, per verificare se, partendo da una più ampia base di campionamento, tale valore (alto ma non valido) possa rientrare tra i validi;
- Gli item 5 e 6, dimensioni Autonomia e Dipendenza verso il cibo, anche laddove potrebbero indicare correlazioni, queste non sono valide per la presenza di celle con valori attesi <5;
- L'item 7 ha come nell'item 2 corrispondenze nei sentimenti di Amore, Senso di colpa e Imbarazzo. L'andamento nel tempo è invece di tipo crescente rispetto all'età. Si consideri che i valori del Chi Quadro relativi a questa dimensione sono i valori più alti riscontrati. Di più, osservando i valori del sentimento di Imbarazzo, validi e crescenti nel tempo (passano da 15,72 a 21,58 e ben 39,36 in età adulta – valore massimo riscontrato), si potrebbe ipotizzare l'origine dello scudo difensivo che cela i valori degli item 5 e 6 relativi ad Autonomia e Dipendenza.

Conferme alle osservazioni su esposte provengono dalla lettura di un certo numero di articoli pubblicati su riviste scientifiche internazionali. La forza della relazione madre-figlia, in accordo con lo studio sulle relazioni personali³ di Fingerman, non risulta inficiata dalle tensioni interpersonali e dalla conflittualità, ed è basata su un approccio costruttivo da entrambe le parti, sebbene le madri siano portate a basare i propri comportamenti sulla lealtà e nonostante una valutazione su quanto emerge in quello studio venga dall'autore stesso definito 'complesso'. Anche dalla percezione dei conflitti, indagata da Fingerman⁴, che prende in considerazione la percezione del grado di

³ Fingerman, K.L. (1998), *Tight lips?: Aging mothers' and adult daughters' responses to interpersonal tensions in their relationships*, *Personal Relationships*, Vol. 5, n. 2, pp. 121-138.

⁴ Fingerman, K.L. (1995), *Aging mothers' and their adult daughters' perception of conflict behaviors*,

valutazione del coinvolgimento espresso da madri e figlie, proprio e della controparte, in comportamenti di tipo costruttivo, distruttivo o evitante, emerge che la forza della relazione è al di sopra degli aspetti conflittuali. Tra l'altro, sia madri che figlie hanno riferito di utilizzare approcci costruttivi e le madri hanno dichiarato di utilizzare approcci costruttivi più di quanto le figlie abbiano percepito e le figlie hanno riferito di attuare comportamenti distruttivi o evitanti più di quanto le madri abbiano compreso.

Circa il Senso di colpa⁵ è evidenziata la correlazione positiva tra senso di colpa e peso degli oneri nel *caregiver*; ciò apre a una riflessione sulle vere possibili motivazioni che stanno alla base del rapporto tra *caregiver* figlia e madre assistita (Amore o Senso di colpa? Emerge un vissuto di ambivalenza).

L'ambivalenza delle madri verso le figlie adulte⁶, poco presente in letteratura, evidenzia – poiché le variabili predittive di ambivalenza, vicinanza e stress sono diverse – che sentimenti ambivalenti nella relazione madre-figlia e lo stadio di sviluppo delle madri sono predittivi del fallimento del raggiungimento dello *status* 'adulto' e della loro indipendenza economica.

5. Conclusioni

I dati emersi dallo studio retrospettivo confermano la centralità della relazione madre-figlia, l'esistenza di un carattere indissolubile che resta tale anche quando le madri invecchiano – o vengono a mancare – e che le figlie, oramai adulte, riflettono in modo retrospettivo su questo rapporto che è fondamentale anche nella prospettiva transgenerazionale.

Ne emerge che madre e figlia condividono il genere e l'identificazione nello stesso ruolo sociale mentre il ruolo della figura materna è fondamentale nel fornire alla figlia un modello e un oggetto di identificazione, nonché la fonte di supporto e incoraggiamento per

Psychology and Aging, Vol. 4, n. 10, pp. 639-49.

5 Gonyea, J.G. – Paris, R. – de Saxe Zerden, L. (2008), *Adult daughters and aging mothers: the role of guilt in the experience of caregiver burden*, *Aging and Mental Health*, Vol. 12, n. 5, pp. 559-567.

6 Pillemer, K.L. – Suito, J.J. (2002), *Explaining Mothers' Ambivalence Toward Their Adult Children*, *Journal of Marriage and Family*, Vol. 64, n. 3, pp. 602-613.

sviluppare un sano equilibrio interiore in grado di determinare la specificità dell'essere donne, declinate in ruoli e *status* individuali adulti.

Parallelamente, lo studio clinico ha evidenziato alcune caratteristiche importanti quali la potenza della relazione e il carattere di ambivalenza che soggiace ai sentimenti insiti nella relazione. La potenza della relazione viene espressa anche dal luogo del 'non detto' e da alcune contraddizioni che emergono dalle risposte date, sia in relazione al rapporto con la madre sia in riferimento ai sentimenti provati. La figlia sembra tendere a difendere ad oltranza il legame con la propria madre, pur consapevole di alcuni limiti e fragilità dello specifico rapporto, laddove tende a nascondere o minimizzare i punti critici. Proprio di fronte a questi punti critici sembra innescarsi un'azione tesa alla salvaguardia della propria madre da una qualsiasi visibilità e criticabilità pubblica, come a dire: «esiste un perimetro intimo invalicabile, un luogo che ammette gli *omissis*». Tale fatto mette in luce la potenza e l'essenza del forte legame, in cui la figlia, e solo lei, ha facoltà di criticare o mettere in luce i punti deboli della relazione materna che comunque rimane un fatto intimo tra loro due. Questi aspetti metterebbero in luce la difficoltà di madri e figlie nel trovare immagini e mediazioni appropriate, di esplicitare un luogo simbolico e un linguaggio che esprima il riconoscimento del debito originario verso la madre, in grado di formulare una sintassi evolutiva e un'articolazione discorsiva sulle figure di riferimento. Si tratta di una accettazione dell'autorità femminile, intesa a creare un'alleanza tra madri e figlie, per abbandonare l'illusione dell'onnipotenza materna in nome della gratitudine.

Altro elemento emerso, correlato a quanto espresso in precedenza, è costituito dal carattere dell'ambivalenza. Essa è parte della struttura della relazione della quale la bambina prende coscienza sin dall'infanzia (nel percepire la madre-oggetto e la madre-ambiente) e di quanto la madre stessa porta in sé⁷, con gli schemi educativi vissuti (ereditati?) attraverso la propria madre, nell'educare la figlia.

⁷ Charles, M. – Frank, S.J. – Jacobson, S. – Grossman, S. (2001), *Repetition of the Remembered Past: Patterns of Separation-Individuation in two Generations of Mothers and Daughters*, *Psychoanalytic Psychology*, Vol. 18, n. 4, pp. 705-728.

Ciò sembra determinare il sovrapporsi di un «donare amore verso la figlia non libero» dal proprio passato di figlia: in ciò si delinea la valenza trigerazionale e transgenerazionale del rapporto, a seguito della quale la madre non riesce a liberarsi, o fare pace con un passato doloroso tentando, nel rapporto con la figlia, la riparazione di una lontana, vera o presunta, ingiustizia subita.

In queste ragioni si scorgono l'opportunità di continuare la ricerca empirica, in continua evoluzione⁸, orientandola allo studio e alla comprensione del carattere ambivalente che viene espresso dai sentimenti nella relazione madre-figlia⁹, in vista di dare un significativo contributo a nuove prospettive utili alle attività psicoterapiche.

8 Shrier, D.K. – Tompsett, M. – Shrier, L.A. (2004), *Adult Mother-Daughter Relationships: A Review of the Theoretical and Research Literature*, Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry, n. 32, pp. 91-115.

9 Lefkowitz, E.S. – Fingerman, K.L. (2003), *Positive and negative emotional feelings and behaviors in mother-daughter ties in late life*, Journal of Family Psychology, n. 17, pp. 607-617.



Bibliografia

- Charles, M. (1999), Patterns: unconscious shaping of self and experience, *Journal of Melanie Klein and object relations*, 17, pp. 367-388.
- Charles, M. – Frank, S.J. – Jacobson, S. – Grossman, S. (2001), Repetition of the Remembered Past: Patterns of Separation-Individuation in two Generations of Mothers and Daughters, *Psychoanalytic Psychology*, Vol. 18, n. 4, pp. 705-728.
- Fingerman, K.L. (1995), Aging mothers' and their adult daughters' perception of conflict behaviors, *Psychology and Aging*, Vol. 4, n. 10, pp. 639-49.
- Fingerman, K.L. (1998), *Tight lips?: Aging mothers' and adult daughters' responses to interpersonal tensions in their relationships*, *Personal Relationships*, Vol. 5, n. 2, pp. 121-138.
- Gonyea, J.G. – Paris, R. – de Saxe Zerden, L. (2008), *Adult daughters and aging mothers: the role of guilt in the experience of caregiver burden*, *Aging and Mental Health*, Vol. 12, n. 5, pp. 559-567.
- Lefkowitz, E.S. – Fingerman, K.L. (2003), *Positive and negative emotional feelings and behaviors in mother-daughter ties in late life*, *Journal of Family Psychology*, n. 17, pp. 607-617.
- Main, M. – Kaplan N. – Cassidy, J. (1985), *Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation*, *Growing Points of attachment theory: Monographs of the Society for Research in Child Development*, n. 50, pp. 66-104.
- Pillemer, K.L. – Suitor, J.J. (2002), *Explaining Mothers' Ambivalence Toward Their Adult Children*, *Journal of Marriage and Family*, Vol. 64, n. 3, pp. 602-613.
- Shrier, D.K. – Tompsett, M. – Shrier, L.A. (2004), *Adult Mother-Daughter Relationships: A Review of the Theoretical and Research Literature*, *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, n. 32, pp. 91-115.

Sandra Scibelli, IUSVE

Susy Zanardo, Università Europea di Roma

Salvatore Capodiecì, IUSVE

FAMILY SYSTEM TEST

VERSO LA TARATURA SULLA POPOLAZIONE ITALIANA

Tiziana Magro, Fabio Benatti, Arianna Comelli, Giuseppe Sartori, Laura Alessio, Silvia De Lorenzi, Sara Codognotto, Nicola Giacopini

Il presente articolo ha come oggetto la presentazione del lavoro sperimentale che si pone come contributo iniziale per la taratura italiana del Family System Test. Tale test, ideato da Thomas Gehring nel 1993, valuta la percezione che il soggetto ha delle relazioni che intercorrono nel proprio sistema familiare, indagando due dimensioni: 'Coesione' e 'Gerarchia'. Oltre alla percezione che il soggetto ha della propria famiglia è anche possibile identificare il tipo di struttura familiare predominante in varie situazioni. Le rilevazioni sono state svolte attenendosi al campione di standardizzazione dello stesso autore: lo strumento è stato somministrato individualmente ad un gruppo eterogeneo di persone residenti, prevalentemente, nel Nord Italia. Oltre al FAST è stato somministrato anche il questionario FACES III per valutare la validità convergente. Successivamente, sono state effettuate delle analisi correlando le due dimensioni al fine di verificare la validità interna del Family System Test, l'indipendenza dei due costrutti indagati e la tipologia di struttura familiare preponderante che emerge dal campione di dati italiano. Dai risultati ottenuti, si può affermare che il FAST abbia una buona validità di costrutto e che 'Coesione' e 'Gerarchia' si possano considerare due variabili indipendenti. In riferimento alla validità convergente si confermano bassi indici, a causa della poca somiglianza concettuale tra i due test. Questa ricerca, pur presentando dei limiti, facilmente superabili, può essere considerata una buona base di partenza per futuri approfondimenti e una base sufficientemente idonea per arrivare ad una taratura e standardizzazione del test sulla popolazione italiana.

The present article regards the presentation of an academic work, which can be a contribution for the Italian validation of the Family System Test (FAST). The test, first introduced by Thomas Gehring, evaluates the subject's perception about the relationships that he lives within his family system, investigating two dimensions: 'Cohesion' and 'Hierarchy' In addition to a subject's perception about his family, FAST is also useful to identify a prevailing pattern of family structure in various situations.

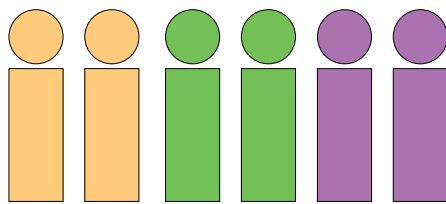
Surveys were performed sticking to Gehring's standardization sample. The test was dispensed to a heterogeneous group of people individually, mainly residents in the North-East of Italy. Not only FAST Test, but FACES III was dispensed as well, to assess the convergent validity. Next, the analysis took place, correlating the two dimensions, aiming at verifying the internal validity of the Family System Test, the independence of the two investigated constructs, and the prevailing family structure pattern emerging from the Italian data sample.

The results obtained indicate that the FAST Test has a good construct validity, and that the cohesion and hierarchy dimensions are, in fact, two independent variables. Regarding the convergent validity, we confirm low data results, due to the conceptual difference of the two tests.

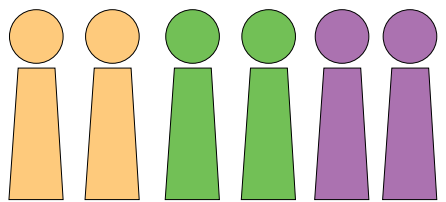
This research, though it has some limitations, however easy to avoid, can be considered a good place to start, inviting to further insights, and a suitable basis for reaching the calibration and the standardization of the test on the Italian population.



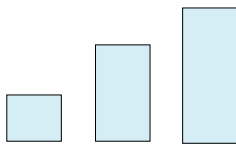
81 quadrati



6 pedine maschili



6 pedine femminili



18 blocchetti cilindrici
di 3 differenti altezze

1. Introduzione

Nel 1993 Thomas Gehring, partendo da un approccio sistemico-relazionale, ideò uno strumento innovativo per poter raccogliere dati quantitativi e qualitativi relativi alla percezione che ciascun soggetto ha delle proprie strutture familiari in tre situazioni diverse: tipica, ideale, conflittuale¹. I primi studi pilota effettuati con il *Family System Test* (FAST) erano stati condotti con i pazienti e le rispettive famiglie nel Dipartimento di Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza dell'Università di Zurigo.

In una prima fase iniziale, il test non era ancora stato standardizzato, poiché si considerava di maggiore importanza lo studio del FAST in campo clinico, in termini di efficienza e validità; veniva riservata particolare attenzione allo studio del comportamento del soggetto sottoposto al test durante la creazione della rappresentazione familiare e alle sue interpretazioni personali in merito ai *patterns* strutturali raffigurati. Successivamente, il FAST fu sottoposto al processo di validazione in California, dove furono condotti una serie di studi con campioni di soggetti non clinici, e venne infine standardizzato.

Primi studi pilota dell'Università di Zurigo

Processo di validazione in California

2. Il campione di standardizzazione californiano

Il campione californiano comprendeva 598 soggetti non clinici (48% femmine, 52% maschi) provenienti da famiglie composte da un minimo di 3 ad un massimo di 6 membri (media 4.2) tutte appartenenti alla classe media della *San Francisco Bay Area*.

Il 29% dei soggetti era genitore, il 41% era composto da alunni di sesto grado (età media 11.5 anni), il 22% era composto da alunni di nono e dodicesimo grado (età media 16.3 anni) e l'8% era composto da studenti universitari che non vivevano più con la famiglia d'origine (età media 20.1 anni). La composizione etnica del campione era costituita da: 70% caucasici, 14% asiatici, 10% ispanici e 6% afro-americani.

598 soggetti non clinici

¹ Gehring, T.M. – Marti, D. – Sidler, A. (1994), Family System Test (FAST): Are Parents' and childrens' family constructs either different or similar or both?, *Child Psychiatry and Human Development*, n. 25, pp. 125-138.

Il test FAST è stato poi somministrato in maniera individuale ad un totale di 322 soggetti, tra bambini, adolescenti e studenti universitari. Inoltre, è stato somministrato sia come test individuale sia come test di gruppo a 276 soggetti tra genitori e figli, per un totale di 108 famiglie. Per stabilire le proprietà psicometriche delle rappresentazioni individuali, sono stati utilizzati i seguenti criteri: a) indipendenza delle dimensioni *coesione* e *gerarchia*; b) relazioni tra le rappresentazioni della famiglia e del sottosistema; c) attendibilità test-retest; d) validità convergente e discriminante.

Poiché non è stata riscontrata nessuna differenza significativa tra le rappresentazioni dei soggetti maschili e femminili, i risultati non sono stati distinti in base alla variabile genere.

3. Utilizzo del FAST

Il FAST è uno strumento molto flessibile e consente all'esperto di visualizzare contemporaneamente sia la famiglia come unità che i vari sottosistemi familiari².

Lo strumento è stato progettato per quei professionisti che sono interessati allo studio dell'evoluzione della famiglia e del singolo membro familiare.

Lo scopo di tale valutazione è quello di determinare i problemi psicologici e di sviluppo all'interno di una famiglia ed allo stesso tempo di facilitare la concettualizzazione e la valutazione degli interventi clinici messi in atto³.

Al partecipante viene richiesto di tradurre concretamente le rappresentazioni simboliche, astratte, analogiche ed altamente soggettive riguardanti le proprie dinamiche familiari. Quello che ne deriva è una rappresentazione simbolica basata sulla percezione che ogni membro familiare ha della famiglia; tale rappresentazione può variare a seconda delle interazioni tra i vari membri.

² Gehring et al., Family System Test (FAST), cit., pp. 125-138; Feldman, S.S. – Gehring, T.M. (1988), Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence, *Child Development*, n. 59, pp. 1034-1035.

³ Gehring, T.M. – Debry, M. – Smith, P.K. (2001), *Family System Test (FAST). Theory and Application*. Brunner-Routledge, pp. 6-10.

Attraverso il FAST è possibile indagare due costrutti dimensionali: il primo è la ‘Coesione’, ovvero il legame emozionale che unisce reciprocamente i componenti della famiglia, la quale viene misurata osservando la vicinanza/prossimità tra le pedine collocate dal soggetto⁴; la seconda dimensione indagata è la ‘Gerarchia’ che fa riferimento alla dominanza, o mutua influenza, dei membri della famiglia: essa risulta collegata all’abilità di cambiare i ruoli e le regole nel *ménage* familiare⁵.

Un’ulteriore dimensione indagata è la ‘Flessibilità’ intesa come l’abilità di adattare i *patterns* di ‘Coesione’ e ‘Gerarchia’ alle richieste determinate sia dalle situazioni che dallo sviluppo⁶; questa dimensione viene misurata attraverso il confronto di tre differenti situazioni: ‘Tipica’, ‘Ideale’ e ‘Conflittuale’. Combinando tali variabili fondamentali, si ottengono tre diverse strutture familiari: ‘Bilanciata’, ‘Non bilanciata’ e ‘Labile’; queste tre configurazioni sono permesse di determinare il grado di connessione emotiva e il grado di influenza percepita all’interno del sistema familiare.

È possibile indagare
due costrutti
dimensionali

4. Materiali del FAST

Il professionista ha a disposizione un protocollo di annotazione diviso in quattro parti ed alcune pagine integrative/supplementari, in base al numero dei membri della famiglia a cui dovrà essere sottoposto il test. Il materiale del FAST è composta da: una tavola quadrata monocromatica (45cm*45cm) divisa in 81 quadrati ciascuno con una propria coordinata (da 1/1 a 9/9); 6 pedine maschili e 6 pedine femminili, tutte della stessa altezza, con occhi e bocca disegnati; 2 pedine (l’una maschile e l’altra femminile) di colore arancione, 2 di colore verde e 2 di colore viola; 18 blocchetti cilindrici di tre differenti altezze (1.5 cm; 3cm e 4.5cm).

A seconda del contesto e delle problematiche, il test FAST può essere somministrato sia individualmente sia collettivamente, ovvero con tutti i membri della famiglia od una parte di essi.

4 Bowen, M. (1960), The family as the unit of study and treatment, *American Journal of Orthopsychiatry*, n. 31, pp. 40-60; Bying-Hall, J. – Campell, D. (1981), Resolving conflicts in family distance regulation: an integrative approach, *Journal of Marital and Family Therapy*, n. 7, pp. 321-330.

5 Moos, R. – Moss, B.S. (1974), *Family Environment Scale (FES)*, Palo Alto Consulting Psychologists Press; Bloom, B.L. (1985), A factor analysis of self-report measures of family functioning, *Family Process*, n. 24, pp. 225-239.

6 Carter, E.A. – McGoldrick, M. (1980), *The family life cycle: a framework for family therapy*, Gardner, New York.

IMMAGINE 1.
Materiali del FAST

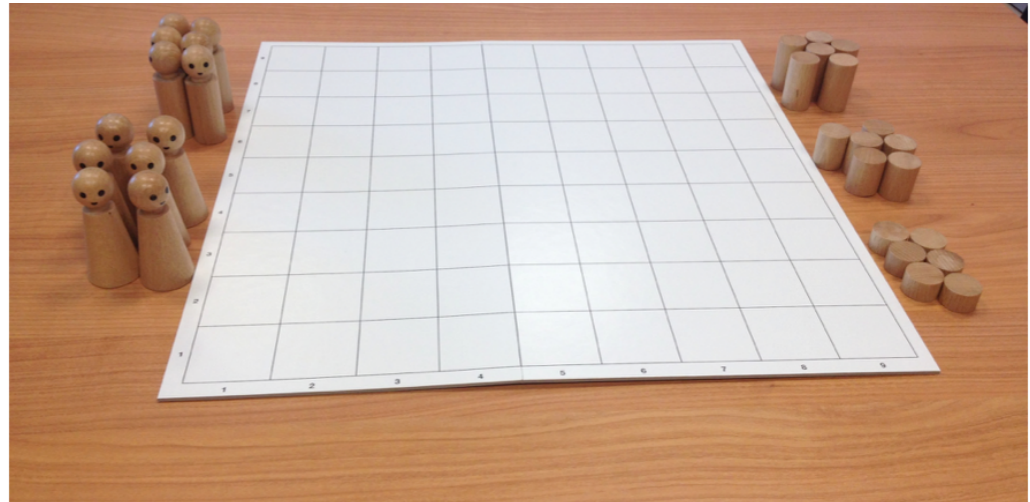
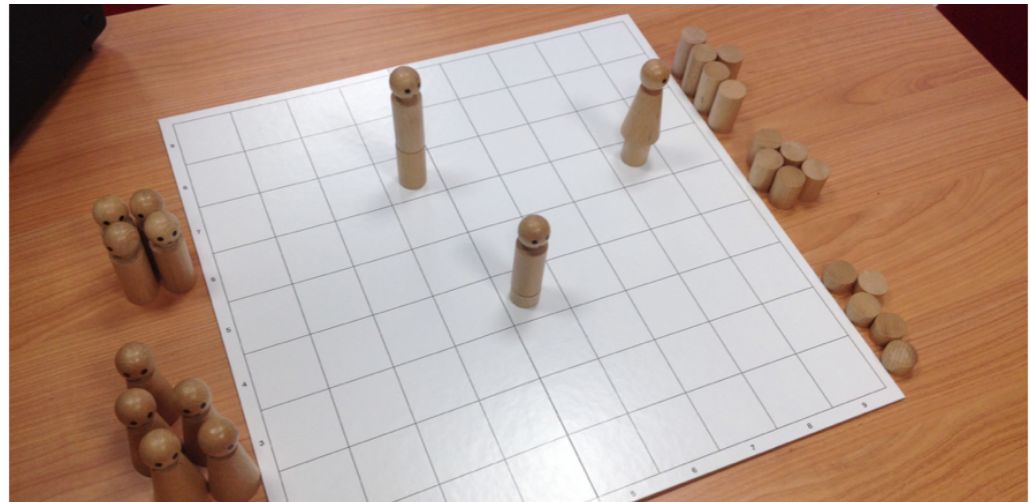


IMMAGINE 2.
*Posizionamento delle
pedine del FAST*



5. Somministrazione del FAST

*Tre differenti
configurazioni*

La procedura di somministrazione è composta da tre differenti configurazioni, che comprendono una situazione di routine o 'Tipica', una situazione 'Ideale' ed una situazione di 'Conflitto', che il soggetto ritiene particolarmente saliente; al termine di ciascuna rappresentazione viene condotta un'intervista qualitativa. Il test può essere somministrato a partire dai 6 anni di età, poiché

non richiede particolari abilità logico-verbali. La somministrazione collettiva viene effettuata partendo da quella individuale, cui fa seguito una rappresentazione di gruppo. In questa situazione, tutti membri del gruppo famiglia vengono invitati a discutere tra loro, proponendo e negoziando le proprie percezioni in merito alla ‘Coesione’ e alla ‘Gerarchia’, cercando di trovare un comune accordo.

Il ricercatore, prima di iniziare la sessione, spiega le regole generali del test⁷ mostrando inizialmente la griglia, le pedine, le altezze e come queste dovranno essere posizionate: se il soggetto pone le pedine, che rappresentano i familiari, sulla griglia in due quadrati adiacenti questo significa che i membri della famiglia simboleggiati sono ‘molto vicini’⁸. Le distanze maggiori vengono definite come: ‘vicino’ (un quadrato di distanza)⁹, ‘ragionevolmente vicino’ (due quadrati di distanza), ‘quasi vicino’ (tre quadrati di distanza) e ‘non vicini’ (quattro quadrati di distanza)¹⁰. Maggiore è la distanza tra le figure e maggiore sarà la distanza emotiva che si intende rappresentare. Collocando due pedine agli angoli opposti, si indica la massima distanza possibile. Lo sperimentatore esplicita al soggetto la possibilità di direzionare gli sguardi delle pedine: le pedine si possono guardare le une alle altre direttamente, indirettamente o possono guardare lontano dalle altre pedine¹¹.

Successivamente, viene spiegata la ‘Gerarchia’, rappresentata da blocchi di tre differenti altezze che possono essere utilizzati per alzare le pedine¹²: maggiore è l’altezza della pedina, maggiore sarà il suo potere o la sua influenza; maggiore è la differenza di altezza tra le pedine, maggiore sarà la differenza gerarchica della relazione raffigurata; se due pedine sono alla stessa altezza, il potere o l’influenza è equilibrato.

La distanza emotiva che si intende rappresentare

La differenza gerarchica della relazione raffigurata

7 Lo sperimentatore (I), illustra i materiali del test e introduce il FAST ai membri della famiglia a cui viene somministrato con le seguenti osservazioni: «Vorrei illustrarvi la procedura che ora useremo per rappresentare le relazioni familiari. Con questa tavola e con queste figure a blocchi (si indica il materiale) è possibile rappresentare quanti i membri della vostra famiglia siano vicini tra loro e quanto potere e influenza ha ciascun membro sugli altri della famiglia. I componenti della stessa famiglia di solito valutano le loro relazioni in modo differente».

8 I: «Ci sono delle pedine maschili e femminili per rappresentare i membri della tua famiglia. Disponendo le figure sulla mappa, tu puoi far vedere quanto vicini sono i membri della famiglia l’un l’altro. Puoi usare qualsiasi spazio della mappa».

9 I: «Questo significa che i due membri della famiglia hanno una relazione molto stretta».

10 I: «La maggiore distanza tra le due figure indica la maggiore distanza emotiva tra essi e gli altri. Collocando le figure negli angoli diagonalmente opposti della mappa significa che tu pensi che la relazione tra questi due membri della famiglia non è affatto vicina».

11 I: «Le pedine si possono guardare le une e le altre direttamente, indirettamente o possono guardare lontano dagli altri».

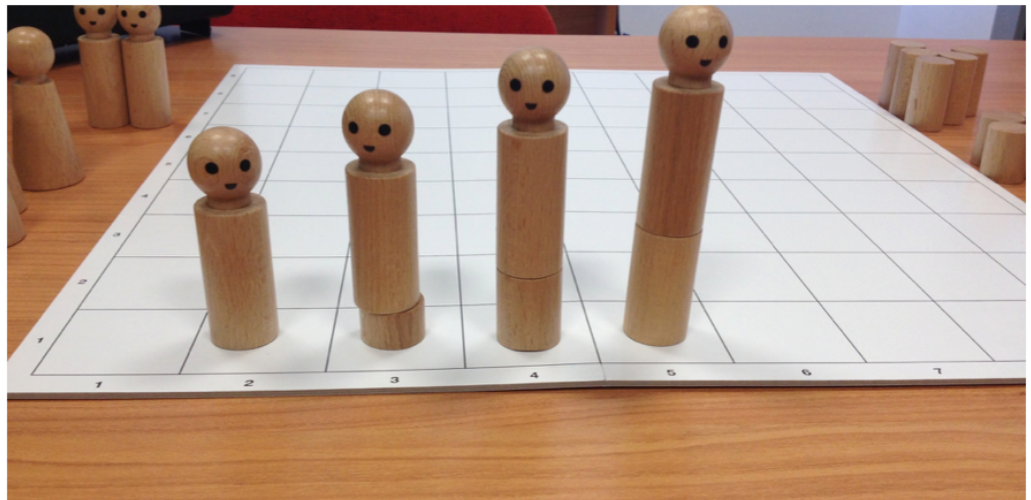
12 I: «Qui ci sono dei blocchi di tre differenti altezze che puoi utilizzare per alzare le figure. Puoi utilizzare questi blocchi per rappresentare la forza o l’influenza che ogni membro ha in famiglia. Maggiore è l’altezza della figura, maggiore è il potere e l’influenza che la persona ha in famiglia. Tu puoi utilizzare qualsiasi numero di differenti blocchi per elevare le figure».

IMMAGINE 3.

Le diverse gerarchie delle pedine femminili del FAST

**IMMAGINE 4.**

Le diverse gerarchie delle pedine maschili del FAST



Al termine delle istruzioni, il ricercatore dovrà assicurarsi che le indicazioni fornite siano state comprese in maniera corretta, chiarendo eventuali dubbi dei soggetti.

La somministrazione del FAST deve avvenire in modo uniforme e standardizzato, in una stanza confortevole ed alla presenza dello sperimentatore.

Dopo l'introduzione di tutto il materiale, al soggetto viene poi chiesto di inserire le diverse figure che simboleggiano i familiari sulla griglia secondo la propria percezione della situazione familiare attuale,

rappresentazione ‘Tipica’ (TR) facendo attenzione alla vicinanza tra le pedine, all’altezza e all’orientamento degli sguardi¹³.

Il *tester* registra quindi le coordinate delle pedine sulla scheda, la direzione del loro sguardo e le rispettive altezze. Infine, viene condotta un’intervista semi-strutturata nella quale il soggetto è invitato ad illustrare la situazione concreta appena rappresentata¹⁴.

Una volta conclusa l’intervista, lo sperimentatore può togliere le pedine dal tabellone e proseguire la somministrazione del test con la rappresentazione ‘Ideale’, incoraggiando il soggetto ad immaginare il modo in cui desidererebbe che fossero le relazioni all’interno della sua famiglia e successivamente provando a rappresentarle¹⁵.

Una volta conclusa la rappresentazione e la registrazione, si effettua un’intervista semi-strutturata per chiarire le tematiche della configurazione effettuata¹⁶.

Dopo aver annotato le risposte, lo sperimentatore può togliere le pedine dal tabellone e passare alla rappresentazione dell’ultima situazione, ovvero quella ‘Conflittuale’, chiedendo al soggetto di pensare ad un conflitto particolarmente importante, accaduto nella sua famiglia, ed invitandolo a rappresentare come fossero le relazioni familiari in quel conflitto¹⁷; in seguito si passa alla terza ed ultima intervista semi-strutturata¹⁸.

13 I: «Ora vorrei che tu rappresentassi le Relazioni all’interno della tua famiglia come sono in genere (tipicamente). Per prima cosa, posiziona le pedine sul tabellone per mostrare quanto vicini sono i membri della tua famiglia [...] Ora io vorrei che tu utilizzassi i blocchi per mostrare quanto potere o influenza ogni membro della famiglia ha in genere».

14 I: «1) Questa rappresentazione mostra una situazione concreta e specifica? Se sì, quale? 2) Da quanto tempo questa situazione si verifica così come tu l’hai rappresentata? 3) Quanto differenti sono queste relazioni rispetto a una situazione prima di questa? 4) Qual è la ragione per cui le relazioni sono diventate così come tu le hai rappresentate? 5) Quale significato ha il contatto visivo tra le figure o la direzione in cui si guardano?»

15 I: «Le relazioni familiari non sono spesso ideali. Io vorrei che tu mi mostrassi come desidereresti che fossero le tue relazioni, in altre parole, in che modo dovrebbero cambiare le tipiche relazioni della tua famiglia in modo che esse corrispondano al tuo ideale di come dovrebbero essere [...] Ora vorrei che tu mostrassi come desideri che le relazioni nella tua famiglia siano ideali. Per prima cosa le pedine dovrebbero essere posizionate sul tabellone e poi tu puoi regolare le altezze».

16 I: «1) È già accaduta una situazione simile a questa? Se sì, quale è stata [se la risposta è no, omettere le domande 2 e 3] 2) Quanto spesso e per quanto tempo questa situazione si verifica? 3) Quando questa situazione è accaduta la prima volta e quando è stata l’ultima? 4) Che cosa dovrebbe accadere (un fattore esterno, un cambiamento del comportamento, ...) affinché le relazioni tipiche corrispondano a come tu idealmente vorresti che esse fossero? 5) Quanto sarebbe importante questo per te e per gli altri membri della famiglia? 6) Quale significato ha il contatto visivo tra le figure o la direzione in cui si guardano?».

17 I: «In ogni famiglia ci sono dei conflitti. Io vorrei che tu pensassi al più importante conflitto della tua famiglia. [...] Io vorrei che ora tu mi mostrassi come sono le relazioni nella tua famiglia durante questo conflitto. Come prima, tu dovresti per prima cosa posizionare le pedine sul tabellone e poi regolare le altezze».

18 I: «1) Chi è coinvolto in questo conflitto? 2) Qual è la ragione di questo conflitto? 3) Quanto spesso questo conflitto succede e quanto tempo è durato l’ultima volta? 4) Quanto è accaduto la prima volta e quando è stata l’ultima? 5) Quanto importante è questo conflitto per te e per i membri della tua famiglia? 6) Quale ruolo giocano i diversi membri della famiglia nella soluzione di questo problema? 7) Quale significato ha il contatto visivo tra le figure o la direzione in cui si guardano?».

*Un quadro generale
delle rappresentazioni
familiari*

Al termine della somministrazione del FAST, lo sperimentatore avrà un quadro generale delle rappresentazioni familiari del soggetto¹⁹. Il protocollo del FAST si divide in quattro parti: a) registrazione dei dati anagrafici (età, genere, ...) delle persone incluse nella rappresentazione, ovvero la costellazione familiare; b) descrizione del comportamento del soggetto durante tutta la somministrazione del test; c) registrazione della posizione delle pedine sul tabellone, inclusa la direzione degli sguardi, le altezze delle pedine ed eventuali scelte di pedine colorate in tutte e tre le situazioni e d) somministrazione dell'intervista successiva alla rappresentazione, includendo la classificazione del tipo di situazione, la frequenza, ...

6. Scoring e interpretazione del FAST

*La valutazione del
FAST è sia qualitativa
che quantitativa*

La valutazione del FAST è sia qualitativa che quantitativa. La 'Coesione quantitativa' è stata calcolata applicando la formula di Pitagora alla distanza delle pedine sulla griglia; la distanza tra le due pedine (distanza diadica) è $\sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2}$, con x_1/y_1 e x_2/y_2 che rappresentano le coordinate della pedina. Il punteggio della distanza diadica tra due pedine posizionate su quadrati adiacenti è 1; tra due pedine posizionate su due quadrati diagonalmente adiacenti è 1.4; tra due pedine posizionate agli angoli diagonalmente opposti della tavola è 11.3.

I punteggi della distanza vengono poi stati sottratti al valore 12, producendo quindi i punteggi di 'Coesione' che vanno da 0.7 (coesione minima) a 11 (coesione massima).

La 'Coesione qualitativa' si valuta utilizzando una griglia 3*3 di 9 quadrati come sistema di riferimento allo scopo di distinguere tra i *patterns* di 'Bassa', 'media' ed 'Alta' coesione. Questa griglia immaginaria va localizzata in modo tale che il maggior numero di pedine si trovi all'interno dell'area 3*3; se tutte le pedine all'interno della griglia sono posizionate in quadrati adiacenti, la struttura

¹⁹ Gehring, T.M. (1993), Family System Test (FAST), Hogrefe&Huber Publishers, Seattle, p. 25.

familiare avrà una ‘Coesione alta’; se tutte le pedine sono all’interno dell’area 3*3, la struttura familiare avrà ‘Coesione media’; se qualche figura è posizionata al di fuori della griglia, la struttura familiare avrà ‘Coesione bassa’. Criteri aggiuntivi devono poi essere applicati alle rappresentazioni con più di quattro pedine.

La ‘Gerarchia’ nelle strutture familiari può essere classificata come ‘Alta’, ‘Media’ o ‘Bassa’ a seconda della differenza in altezza all’interno di una diade. La valutazione della gerarchia della famiglia si basa sulla differenza di altezza tra i sottosistemi genitoriali (pedine raffiguranti i genitori) e il sottosistema figlio (pedina rappresentante il figlio). Se le pedine nei sottosistemi non sono della stessa altezza, la gerarchia è calcolata come differenza tra il genitore meno influente (la pedina genitoriale meno elevata) e il figlio più potente (la pedina del figlio più elevata). Una struttura familiare ha una ‘Gerarchia alta’ se la differenza tra il potere del genitore meno influente ed il potere più influente del figlio equivale a 3 o più blocchetti da 1.5cm; vi è una ‘Gerarchia media’ quando la differenza equivale ad uno o due blocchetti da 1.5 cm; vi è una ‘Gerarchia bassa’ quando non vi è differenza tra potere genitoriale e potere dei figli, o quando un figlio ha più potere di uno dei genitori; in quest’ultimo caso si parla di ‘Gerarchia inversa’.

La valutazione della ‘Flessibilità’ della ‘Coesione’ e della ‘Gerarchia’ richiede che si confrontino le due dimensioni sia a livello di famiglia che dei sottosistemi nelle diverse rappresentazioni che il singolo individuo elabora. Il calcolo si effettua sottraendo il punteggio della rappresentazione ideale o conflittuale da quello della rappresentazione tipica²⁰.

Nella valutazione finale sono importanti anche le risposte all’intervista che l’esaminatore conduce al soggetto dopo ogni situazione sperimentale, al fine di esplicitare meglio ciò il partecipante ha inteso rappresentare²¹.

Nella rappresentazione ‘Tipica’ l’esaminatore valuta la stabilità di ciò che ha delineato e le ipotetiche differenze rispetto ad una struttura

²⁰ *Ibidem*, p. 31.

²¹ *Ibidem*, p. 35.

familiare precedente: la ‘Stabilità’ è valutata come ‘Alta’ se la struttura familiare permane in un determinato modo da almeno sei anni, mentre è considerata ‘Bassa’ quando la relazione rappresentata si verifica da meno di sei mesi. Per quanto riguarda le differenze rispetto ad una situazione precedente, si parla di ‘Piccola’ se la posizione o l’altezza di una sola delle pedine posizionate sulla griglia è cambiata; si definisce ‘Grande’ quando la posizione o l’altezza di più di una pedina è cambiata rispetto alla precedente struttura²². In questo caso vengono analizzate la ‘Situazione’ e la ‘Frequenza’. La ‘Situazione’ può essere considerata di ‘Routine’ se si tratta di un’attività o di un evento che si verifica spesso, anche nel quotidiano; mentre è considerata ‘Speciale’ una situazione inusuale, che non si verifica spesso. Per quanto riguarda la ‘Frequenza’, essa si divide in ‘Spesso’, quando l’evento si verifica più di sei volte in un anno, oppure ‘A volte’, quando l’evento si presenta meno di sei volte in un anno²³.

Nella rappresentazione ‘Conflittuale’, si valuta il tipo di conflitto, cioè le persone coinvolte nello stesso: genitori, genitori-figli, fratelli ed altri. La natura del conflitto viene classificato come di ‘Routine’, cioè piccoli litigi che possono verificarsi quotidianamente, o ‘Speciale’, litigi di più grave entità e meno frequenti.

Anche nel caso del conflitto si valuta la frequenza: ‘A volte’, quando il conflitto si verifica meno di una volta al mese, ‘Spesso’ quando si verifica più di una volta al mese²⁴.

Attraverso l’intervista semi-strutturata che viene svolta dopo ogni rappresentazione si ottengono molte informazioni in merito allo sviluppo e all’evoluzione della struttura e dei processi familiari, lungo tutto il ciclo di vita della famiglia. Per questo motivo, quando si passa all’interpretazione dei risultati del test, è importante integrare queste informazioni con i dati che emergono dalle rappresentazioni fatte dai soggetti. In questo modo sarà più semplice comprendere gli aspetti di una data rappresentazione, che dipendono in gran parte dal contesto e dalle differenze tra due situazioni (ad esempio ‘Tipica’ vs. ‘Conflittuale’).

*Interpretazione dei
risultati del test*

²² *Ibidem*, p. 22.

²³ *Ibidem*, p. 24.

²⁴ *Ibidem*, p. 26.

Inoltre, le osservazioni spontanee che un soggetto può fare durante la somministrazione del test, lo scambio di informazioni e idee tra i vari membri della famiglia e tra questi e lo sperimentatore forniscono un aiuto fondamentale per meglio interpretare i costrutti della famiglia. Richiamando l'attenzione su alcune caratteristiche di una rappresentazione o discutendo sulle differenze che possono esserci tra le rappresentazioni possono emergere dati utili per la costruzione di ipotesi sistemiche.

Allo stesso tempo, grazie a queste ulteriori riflessioni, i soggetti vengono coinvolti in un processo attivo di riflessione e maggiore consapevolezza, che può manifestarsi nel comportamento verbale o in quello non verbale, fornendo dati utili per generare ipotesi cliniche. Durante la somministrazione del test, è interessante notare l'ordine con il quale il soggetto posiziona le pedine ed eventuali successivi cambiamenti, al fine di ottenere informazioni su quali membri della famiglia sono figure centrali per il soggetto e quanto le posizioni all'interno della famiglia sono stabili e definite. Importante è, inoltre, osservare se sono stati omessi alcuni membri della famiglia o se sono state incluse nella rappresentazione figure che non fanno parte del sistema famiglia, poiché questo ha una rilevanza clinica.

Il FAST è stato utilizzato per esaminare anche le differenze di percezione di 'Potere' e 'Coesione' tra i membri di una famiglia²⁵, le variazioni del 'Potere' e della 'Coesione' durante l'adolescenza²⁶ e le differenze di 'Potere' e 'Coesione' nelle situazioni familiari tipiche e di conflitto²⁷.

7. Studio pilota sulla popolazione italiana

Il presente lavoro si propone come un contributo per la taratura italiana del *Family System Test* FAST. È stato somministrato in maniera individuale, andando quindi ad indagare le percezioni soggettive dei singoli membri della famiglia. In questo studio, oltre al

25 Feldman, S.S. - Wentzel, K.R. - Gehring, T.M. (1989), A comparison of the views of mothers, fathers, and pre-adolescents about family cohesion and power, *Journal of Family Psychology*, n. 3, pp. 39-60.

26 Feldman - Gehring, Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence, cit., pp. 1034-1035.

27 Gehring, T.M. - Funk., U. - Schneider, M. (1990), The Family System Test (FAST): A three-dimensional method to analyze social relationships, *The German Journal of Psychologist*, n. 14, pp. 55-56.

FAST, è stato somministrato il questionario FACES III.

Gli obiettivi alla base dello studio sono stati: a) verificare la validità interna del FAST test su un campione di dati italiani; b) verificare l'indipendenza dei due costrutti alla base del test, 'Coesione' e 'Gerarchia' su un campione di dati italiani; c) valutare l'attendibilità interna del questionario FACES III su un campione di dati italiani; d) dimostrare la validità convergente e discriminante tra le dimensioni del test FAST e le dimensioni del questionario FACES III; e) valutare la tipologia di struttura familiare preponderante che emerge dal campione italiano attraverso il test FAST.

7.1 Descrizione del campione italiano

402 soggetti

Per lo studio, i dati sono stati raccolti da un campione composto da 402 soggetti, diviso in due gruppi: il primo gruppo è composto da 202 soggetti provenienti da 66 famiglie appartenenti al ceto medio, reclutate prevalentemente nel Nord-Est e Sud Italia; il secondo gruppo è composto da 200 soggetti reclutati in maniera casuale in scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado, università e luoghi pubblici del Veneto. Il campione totale (N= 402) è formato dal 47.5% di maschi e dal 52.5% di femmine. L'età media è 27.4 anni con una deviazione standard di 15.04 anni. Alcuni soggetti hanno omesso di rappresentarsi in alcune situazioni e questo comporta una riduzione della numerosità campionaria nell'elaborazione dei risultati.

7.2 Procedure

A tutti i partecipanti sono stati somministrati il test FAST e, al fine di verificare la validità convergente e discriminante, il questionario FACES III in maniera alternata.

Dopo una breve introduzione per spiegare lo scopo della ricerca, sono stati raccolti i dati anamnestici relativi a tutti i componenti del nucleo familiare; conclusa questa prima fase, lo sperimentatore ha illustrato il

materiale del test FAST e le istruzioni da seguire per poterlo svolgere correttamente.

Per il FACES III, si richiedeva di rispondere a due questionari relativi uno alla famiglia ‘Tipica’ e uno a quella ‘Ideale’. Con i bambini sotto i dodici anni, le domande venivano spesso lette dal ricercatore e spiegate, nel caso non risultassero chiare, per favorirne una maggiore comprensione. La somministrazione è avvenuta per il primo gruppo prevalentemente nelle case dei partecipanti, mentre per i soggetti del secondo gruppo, è avvenuta prevalentemente in ambiente scolastici ed universitari adibiti a tale scopo.

Tutti i dati raccolti sono stati analizzati con strumenti parametrici e non parametrici a seconda dell’obiettivo considerato ed in relazione alle caratteristiche del campione²⁸.

*Strumenti parametrici
e non parametrici*

7.3 Risultati

7.3.1 Analisi delle dimensioni ‘Coesione’ e ‘Gerarchia’

Le dimensioni ‘Coesione’ e ‘Gerarchia’ sono state valutate sia dal punto di vista qualitativo sia da quello quantitativo. L’analisi è stata svolta per tutte le situazioni indagate dal test FAST, ovvero situazione ‘Tipica’, ‘Ideale’ e ‘Conflittuale’.

Emergono i seguenti risultati esposti nella Tabella 1:

	M	DS	BASSA	MEDIA	ALTA	DATI MANCANTI
Coesione T	10.30	9	15.7%	28.1%	54.0%	2.2%
Gerarchia T	-17	1.11	22.9%	67.2%	8.2%	2.2%
Coesione I	10.62	58	6.2%	17.7%	75.4%	0.7%
Gerarchia I	11	99	31.6%	59.2%	8.5%	0.7%
Coesione C	8.69	2.25	41.8%	33.1%	16.7%	8.5%
Gerarchia C	-1.3	1.73	26.9%	41.8%	22.9%	8.5%

TABELLA 1.
*‘Coesione’ e ‘Gerarchia’
quantitativa e
qualitativa per il
campione italiano*

²⁸ Tutte le analisi sono state svolte mediante il programma statistico SPSS 18. Le statistiche descrittive hanno incluso il calcolo delle frequenze, percentuali, medie, deviazioni standard e range; i test non parametrici utilizzati sono stati l’alpha di Cronbach per il calcolo della coerenza interna, il test di Kolmogorov-Smirnov, il test di Kruskal-Wallis ed il test di Mann-Whitney; le correlazioni parametriche sono state ottenute con la r di Pearson mentre le correlazioni non parametriche con la rho di Spearman.

I dati mancanti si riferiscono ai soggetti che nelle specifiche situazioni non hanno rappresentato se stessi, rendendo quindi impossibile l'analisi. È da sottolineare come, nell'analisi delle due dimensioni, la 'Gerarchia', appaia negativa sia nella situazione tipica (-.17), che in quella conflittuale (-.13); questo perché una grande parte del campione era costituita da soggetti che avevano il ruolo di figli, e che si attribuivano 'meno potere' rispetto a quello attribuito ai genitori. Questo non accade nella rappresentazione ideale (.11), come a dimostrare che idealmente auspicano una maggiore parità di potere.

7.3.2 *Analisi delle strutture familiari*

Le strutture familiari sono state classificate in tre grandi gruppi sulla base di specifici patterns basati sulla combinazione delle dimensioni della coesione e della gerarchia. I tre tipi di strutture familiari sono: 'Bilanciata', 'Labile' e 'Non bilanciata'. L'analisi della struttura familiare è stata fatta per tutte e tre le situazioni indagate, come si può vedere nella Tabella 2.

TABELLA 2.
*Struttura familiare
nel campionario
italiano*

Categoria	Situazione		
	TIPICA	IDEALE	CONFLITTUALE
Bilanciata	10.30	9	15.7%
Labile	-17	1.11	22.9%
Non Bilanciata	10.62	58	6.2%

Nel campione totale le famiglie sono definite 'Bilanciate' nella rappresentazione 'Tipica' ed 'Ideale'; invece, per la rappresentazione 'Conflittuale' non esiste una struttura dominante.

7.3.3 *Correlazioni interne al FAST*

Le correlazioni per appurare le validità di costrutto tra le due dimensioni del test, sono state calcolate inizialmente attraverso il coefficiente r di Pearson.

	Coesione T	Gerarchia T	Coesione I	Gerarchia I	Coesione C	Gerarchia C
Coesione T	1	100*	.423**	.138**	.392**	.199**
Gerarchia T	100*	1	.074	.463**	.167**	.404**
Coesione I	.423**	.074	1	.012	.125*	.140**
Gerarchia I	.138**	.463**	.012	1	.232**	.327**
Coesione C	.392**	.167**	.125*	.232**	1	.273**
Gerarchia C	.199**	.404**	.140**	.327**	.273**	1

TABELLA 3.
Correlazioni interne
al test FAST

*La correlazione è significativa al livello 0.05 (2-code)

**La correlazione è significativa al livello 0.01(2-code)

Le analisi interne al FAST sui dati raccolti indicano, nelle tre situazioni, che sia ‘Coesione’ che ‘Gerarchia’ hanno una buona correlazione. Tale risultato sta ad indicare che le due dimensioni sono tra loro indipendenti, ad eccezione delle correlazioni relativamente basse che ci sono tra la ‘Coesione Conflittuale’ e la ‘Gerarchia Tipica’ e tra la ‘Coesione Tipica’ e la ‘Gerarchia Ideale’. In generale, questo è un risultato che indicherebbe una buona validità di costrutto, andando a convalidare le ipotesi iniziali.

7.3.4 Attendibilità FACES

Per quanto concerne il questionario del FACES III, l’attenzione si è focalizzata per prima cosa nell’analisi dell’attendibilità del test, calcolata attraverso il coefficiente *alpha* di Cronbach; successivamente si è passati all’analisi della validità di costrutto, attraverso il coefficiente *r* di Pearson. La coerenza interna al questionario, valutata attraverso il coefficiente *alpha* di Cronbach, è stata calcolata separatamente per ciascuna delle dimensioni (‘Coesione’ ed ‘Adattabilità’) e per le due diverse situazioni (‘Tipica’ ed ‘Ideale’). I risultati sono riportati nella Tabella 4. La consistenza interna del test appare adeguata per tutte le variabili prese in considerazione.

Coerenza interna

	Coesione T	Adattabilità T	Coesione I	Adattabilità I
A Cronbach	.83	.58	.80	.62

TABELLA 4.
Attendibilità FACES III
per le due dimensioni

7.3.5 Correlazione tra le due dimensioni del FACES

Attraverso il calcolo del coefficiente di correlazione di Pearson, sono state valutate le correlazioni per i livelli di coesione e di adattabilità nelle due diverse situazioni, quella ‘Tipica’ e quella ‘Ideale’.

TABELLA 5.
Correlazioni interne
tra le due dimensioni

	Coesione T	Adattabilità T	Coesione I	Adattabilità I
Coesione T	1	.373**	.452**	-.042
Adattabilità T	.373**	1	.187**	.306**
Coesione I	.452**	.187**	1	.168**
Adattabilità I	-.042	.306**	.168**	1

**la correlazioni è significativa al livello 0.01 (2-code)

7.3.6 Correlazioni tra FAST e FACES III

I risultati emersi dai coefficienti indicano correlazioni relativamente basse, fatta eccezione per la dimensione della ‘Coesione Tipica’ dal FAST che correla moderatamente con quella del FACES III. Sono state fatte anche delle analisi per vedere se vi fossero differenze statisticamente significative tra le rappresentazioni maschili e femminili, ma non sono emerse differenze significative.

TABELLA 6.
Correlazioni tra il
FAST test ed
il FACES III

	FACES			
FAST	Coesione T	Adattabilità T	Coesione I	Adattabilità I
Coesione T	.370**	.129*	.110*	-.074
Gerarchia T	.184**	.081	.145**	-.093
Coesione I	.238**	.099*	.123	.064
Gerarchia I	.170**	.006	.060	-0.004
Coesione C	.289**	.035	.027	-.154**
Gerarchia C	.255**	.049	.159**	-.034

**la correlazione è significativa al livello 0.01 (2-code)

*la correlazione è significativa al livello 0.05 (2-code)

7.4 Conclusioni

Tale ricerca, proponendosi come iniziale contributo alla taratura italiana del FAST, presenta, tuttavia, alcuni limiti: a) il primo limite della ricerca è rappresentato dall'esiguità del campione reclutato, composto da 402 soggetti. Sarebbe opportuno ampliare tale campione somministrando il test, nella sua versione integrale, ad almeno altri 200 soggetti, per eguagliare il campione di standardizzazione californiano (598 soggetti) utilizzato da Gehring²⁹; b) il secondo limite riguarda la ristretta provenienza geografica; infatti, il test è stato somministrato prevalentemente nella regione Veneto, ad eccezione di una parte del campione che è stata raccolta nella regione Puglia. Questo pone dei limiti alla generalizzabilità dei risultati sulla popolazione italiana di riferimento; sarebbe opportuno stratificare maggiormente il campione, reclutando partecipanti anche da altre regioni geografiche italiane; c) il terzo limite riguarda le condizioni psicofisiche dei soggetti (soggetti non patologici) che hanno partecipato allo studio: i soggetti non presentavano patologie o situazioni familiari fuori dalla normalità statistica. Sarebbe quindi opportuno individuare dei gruppi preselezionati di soggetti per patologia (ad esempio, soggetti affetti da disturbi dell'umore, soggetti con diagnosi di schizofrenia, soggetti affetti da malattie genetiche, ...) e per situazioni familiari fuori dalla norma (ad esempio, famiglie con un membro in carcere, famiglie con un membro deceduto, famiglie con un membro affetto da malattia cronica, ...). Questo ampliamento del campione permetterebbe di generalizzare ulteriormente i risultati alla popolazione italiana di riferimento, d) il quarto limite riguarda l'eccessivo peso dato alle analisi quantitative; in questo studio, infatti, le analisi statistiche sono state maggiormente focalizzate sui dati quantitativi rispetto a quelli qualitativi. Per questo motivo, in futuro, si potrebbe ampliare la valutazione dei dati ottenuti approfondendo le informazioni qualitative ed osservative ottenute dalla prima somministrazione del FAST. In particolare, si potrebbe prestare più attenzione, ad esempio, alla direzione dello sguardo delle pedine ed al significato che, secondariamente, veniva chiarito nell'intervista semi-strutturata.

29 Gehring, T.M. – Candrian, M. – Marti, D. – Del Sartre, O.R. (1996), Family System Test (FAST): The Relevance of parental family constructs for clinical intervention, *Child Psychiatry and Human Development*, n. 27, pp. 55-65.

*Una base
sufficientemente
idonea per arrivare
ad una taratura e
standardizzazione del
test sulla popolazione
italiana*

In conclusione, si può sostenere che la realizzazione di questo studio preliminare, per la taratura italiana del FAST, rappresenti una buona base di partenza per futuri approfondimenti e che sia una base sufficientemente idonea per arrivare ad una taratura e standardizzazione del test sulla popolazione italiana.

Bibliografia

- Bloom, B.L. (1985), A factor analysis of self-report measures of family functioning, *Family Process*, n. 24, pp. 225-239.
- Bowen, M. (1960), The family as the unit of study and treatment, *American Journal of Orthopsychiatry*, n. 31, pp. 40-60.
- Bying-Hall, J. – Campell, D. (1981), Resolving conflicts in family distance regulation: an integrative approach, *Journal of Marital and Family Therapy*, n. 7, pp. 321-330.
- Carter, E.A. – McGoldrick, M. (1980), *The family life cycle: a framework for family therapy*, Gardner, New York.
- Feldman, S.S. – Gehring, T.M. (1988), Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence, *Child Development*, n. 59, pp. 1034-1035.
- Feldman, S.S. – Wentzel, K.R. – Gehring, T.M. (1989), A comparison of the views of mothers, fathers, and pre-adolescents about family cohesion and power, *Journal of Family Psychology*, n. 3, pp. 39-60.
- Gehring, T.M. (1993), *Family System Test (FAST)*, Hogrefe&Huber Publishers, Seattle.
- Gehring, T.M. – Candrian, M. – Marti, D. – Del Sartre, O.R. (1996), Family System Test (FAST): The Relevance of parental family constructs for clinical intervention, *Child Psychiatry and Human Development*, n. 27, pp. 55-65.

Gehring, T.M. – Debry, M. – Smith, P.K. (2001), *Family System Test (FAST). Theory and Application*. Brunner-Routledge.

Gehring, T.M. – Funk., U. – Schneider, M. (1990), The Family System Test (FAST): A three- dimensional method to analyze social relationships, *The German Journal of Psychologist*, n. 14, pp. 55-56.

Gehring, T.M. – Marti, D. – Sidler, A. (1994), Family System Test (FAST): Are Parents' and childrens' family constructs either different or similar or both?, *Child Psychiatry and Human Development*, n. 25, pp. 125-138.

Moos, R. – Moss, B.S. (1974), *Family Environment Scale (FES)*, Palo Alto Consulting Psychologists Press.

Tiziana Magro
UNIPD
tiziana.magro@gmail.com

Fabio Benatti
IUSVE
f.benatti@iusve.it

Arianna Comelli
UNIPD
arianna.comelli@gmail.com

Giuseppe Sartori
UNIPD
giuseppe.sartori@unipd.it

Laura Alessio
IUSVE
laura21alessio@gmail.com

Silvia De Lorenzi
UNIPD
silviadelor@libero.it

Nicola Giacopini
IUSVE
n.giacopini@iusve.it

ESPERIENZE CREATIVE DI RIDISEGNO DELLO SPAZIO PUBBLICO IN FRANCIA

AAA, BRUIT DU FRIGO, COLLECTIF ETC

Moreno Baccichet

L'articolo affronta il tema del recente cambiamento nelle tecniche del progetto dello spazio urbano, analizzando tre esperienze professionali francesi importanti per definire una evoluzione nelle pratiche di progettazione partecipata. Sempre di più emerge l'intento di reinterpretare i residui urbani proponendo progetti che non assumono un carattere definitivo, ma devono essere continuamente rigenerati attraverso il coinvolgimento e la collaborazione della popolazione. I progetti propongono risultati informali e collaborativi.

In modo non diverso cambia il ruolo e la struttura del progettista. Non a caso i tre esempi professionali presentano diverse forme di aggregazione di per competenze lasciando presagire forme nuove a venire degli organismi che si incaricheranno di progettare lo spazio pubblico con i cittadini.

This article deals with the latest changes in the techniques of planning urban spaces by analysing three French professional experiences which best define how shared planning is evolving.

Always more frequently emerges the aim of reinterpreting urban remains proposing temporary projects which must be continuously regenerated through the involvement and co-operation of the same citizens. These projects propose informal partnership results.

Not differently, even the designer's role and structure is changing.

It is not just a coincidence if the three examples proposed show different forms of professional aggregation which let us foresee possible new entities with the specific task of designing public spaces in cooperation with the citizens.

La crisi economica e quella di senso della disciplina urbanistica nell'età della crisi pongono un problema anche agli strumenti di disegno e di controllo dell'ambiente costruito. L'idea di piano, scaturita alla metà del Novecento, si dimostra sempre di più incapace di determinare e controllare i fenomeni di rigenerazione urbana che dovrebbero essere alla base di una città sempre più restia ad espandere la sua forma fisica. Le popolazioni che abitano le città sono sempre meno omogenee e la necessità di costruire cittadinanza si rivela sempre più indispensabile all'interno di un'idea di inclusività sociale richiesta a gran voce.

*Un'idea di inclusività
sociale*

Ma nuovi e vecchi cittadini cosa conoscono delle procedure di controllo e gestione della tecnica urbanistica? Ben poco.

La disciplina urbanistica sempre di più si esprime attraverso strumenti di difficile comprensione anche per cittadini preparati. Le ricadute delle filiere burocratiche che accompagnano le trasformazioni urbane sono complesse e ormai sempre più distanti dai modelli classici della declinazione formale o di quella funzionale del significato di metropoli. La città fino a pochi anni fa era vista come una struttura in continua espansione. La crisi e il dibattito seguito alla consapevolezza dell'inutile consumo di suolo, alimentato dalla bolla immobiliare, sta aprendo nuovi fronti interpretativi nella definizione del concetto stesso di città. La città nell'era della crisi è una città che non cresce, ma che ricicla i suoi tessuti interni depurandoli e fornendo loro nuova efficienza. Alle procedure che incrementano funzionalità e forma si stanno recentemente affiancando strumenti che permettono di agire sul corpo sociale della città.

A partire dal 2005 in poi sta accadendo qualcosa di nuovo nella disciplina del controllo della città, qualcosa che esula dalle esperienze classiche degli urbanisti e che introduce una nuova categoria di progetti più attenta alla trasformazione o rigenerazione del senso di città e della percezione che il corpo sociale della stessa ha di sé. Progetti che hanno a che fare con la psicologia, la ricostruzione mentale della dimensione spaziale dell'urbanesimo e la necessità di

costruire comunità¹. Diventa sempre più evidente che la qualità della vita dei cittadini non dipende più solo dallo urban design, ma dagli strumenti di coabitazione messi a disposizione di un corpo sociale sempre più disomogeneo anche nelle pratiche urbane. Una popolazione in continuo cambiamento si sentirà parte attiva della cittadinanza di quel determinato territorio, di quella determinata porzione della città, di quel quartiere, di quella strada, solo se ci sarà la capacità di territorializzarla². Nel prossimo futuro aumenteranno i progetti che affrontano il tema della creatività urbana come momento di attivazione di cittadinanza, proponendo una rigenerazione che proviene dal basso e produce una nuova consapevolezza territoriale³.

Quello che sta succedendo nelle città in questo momento è un cambiamento che dipende più dalle pratiche d'uso che dalle tecniche dell'urbanistica. Quindi anche la disciplina si deve adattare e trovare nuovi strumenti di progettazione della città⁴. Partendo da queste premesse vi mostrerò alcune opere di tre studi di giovani progettisti e una serie di progetti realizzati in Francia tra il 2005 e il 2013⁵.

La rigenerazione dello spazio pubblico spesso si esprime con il recupero di luoghi abbandonati o poco utilizzati⁶. L'esempio che si conosce meglio è quello dell'High Line di New York, il recupero di una sopraelevata che è diventato uno degli spazi verdi più amati dai cittadini. Uno spazio in cui è possibile sostare, nonostante la frenesia delle strade sottostanti.

L'attivazione di attenzione e di progettualità porta a far diventare molto frequentato un luogo che prima era evitato o non riconosciuto. Ci sono molti esempi nel mondo di progetti che scelgono come oggetto la trasformazione dei 'non-luoghi', proponendovi nuove pratiche d'uso. I non-luoghi e i residui urbani diventano gli spazi sui quali è più facile intervenire con processi che prevedono la partecipazione dei cittadini. A quel punto lo spazio pubblico non viene attrezzato per il cittadino, ma dal cittadino. I non-luoghi diventano luoghi, elementi marginali

Trasformazione dei
'non-luoghi'

1 Davoli, P. – Macchioni, E. (2013), Interventi di agopuntura urbana attraverso Piccole Opere Pubbliche. Rigenerazione creativa e partecipata dello spazio collettivo, *L'ufficio Tecnico*, n. 9, pp. 12-22.

2 È interessante il supporto teorico offerto all'iniziativa di Belfast del 2007 e sintetizzato in: *Space Shuttle. Six Projects of Urban Creativity and Social Interaction*, Belfast, Belfast, PS², 2007.

3 Questo tema è stato al centro dell'attenzione del Festival di Marsiglia, capitale della cultura, per il 2013: *Le sens des quartiers creatifs, Mouvement*, fascicolo speciale, n. 72, gennaio-febbraio, 2014. All'interno anche un interessante articolo di Gabi Farage, dei Bruit du Frigo: Gabi Farage, *Fabrique urbaine*, pp. 47-48.

4 Crosta P.L., (2010), *Pratiche. Il territorio "è l'uso che se ne fa"*, Milano, Franco Angeli.

5 Sono molte le raccolte e i testi che illustrano il tipo di progetti a cui si fa riferimento: *Urban/ACT (2007)*, Parigi, AAA-Peprav; *Re-architecture. Re-cycle, re-use, re-invest, re-build. New ways of building european cities*, 8 Jun 2012, Marseille.

6 In Francia già nel 2003-2007 la *Fondation de France* raccolse circa trecento progetti legati alla *governance* territoriale e ambientale prodotti a livello locale. Era la base sperimentale di una nuova esperienza di progettazione diffusa e creativa degli spazi pubblici in Francia. Beuret J.E. – Cadoret A. (2010), *Gérer ensemble les territoires. Vers une démocratie coopérative*, Parigi, Charles Léopold Mayer.



La High Line di New York da infrastruttura abbandonata diventa un giardino pubblico e un luogo per attività e incontri

*Trasformazione dei
'non-luoghi'*

diventano centralità dotate dei servizi richiesti dai cittadini stessi. C'è un nuovo intento per nulla moralistico nei confronti dei paesaggi urbani: non esistono paesaggi belli e paesaggi brutti, ma solo paesaggi trasformabili e reinterpretabili attraverso pratiche d'uso e trasformazioni fisiche dei luoghi. Per esempio, negli ultimi anni si è espressa una profonda attenzione al tema di una riconquista delle pratiche dell'agricoltura nella città. Se negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento la città si espandeva erodendo enormi quantità di campagna, adesso si registrano molte pratiche d'uso che tendono a riportare l'agricoltura dentro la città, con il significato di riscoperta di un valore antico e importante, che è quello del rapporto con la produzione del cibo. Non è un caso infatti che l'Expo milanese avrà come tema conduttore il cibo e verrà organizzato in un'area un tempo produttiva e appositamente rigenerata. L'agricoltura urbana riappare sui tetti dei condomini di Brooklyn o nel centro delle città più grandi d'Europa. Dove non c'è più terra sul suolo si iniziano a colonizzare tetti e terrazzi e i brani di terreno incolto delle frange urbane diventano una risorsa grazie all'attivazione di orti e agricoltura di prossimità.

*Il recupero della
parte sottostante
un cavalcavia per
attrezzare una
palestra all'aperto.
Cora Garrido boxe,
San Paolo, 2004*



Non stupisca quindi il fatto che alcuni interventi di progettazione partecipata e creativa che si evidenzieranno partono proprio dal significato positivo che l'agricoltura trasmette alle popolazioni inurbate. Agricoltura o giardinaggio comuni diventano occasioni per incontrare e incontrarsi all'interno di un programma di valori positivi e condivisi. Nascono così gruppi di volontariato che propongono una colonizzazione dello spazio al contrario. I Coloco, gruppo di paesaggisti francesi, organizzano il lancio di bombe di semi in zone abitate, la guerrilla gardening assalta spazi pubblici privi di cura per trasformarli in giardini comuni.

Guerilla gardening

Questi progetti pensati e realizzati da cittadini e per i cittadini coinvolgono ormai moltissimi volontari in un'operazione culturale che propone di riciclare lo spazio così come si riciclano i rifiuti. In modo non diverso anche lo spazio non può essere sprecato perché è un bene prezioso e pubblico. L'operazione non è facile. I luoghi abbandonati il più delle volte sono già stati asfaltati e quindi per ricolonizzarli bisogna costruire suolo, anche con operazioni lente e difficili (ad esempio, attraverso l'attivazione di corsi per imparare le tecniche del compostaggio del rifiuto organico). La riconquista dei residui è un tema che tocca ormai tutte le città dei Paesi sviluppati e l'esperienza dei community garden è una pratica che sta iniziando ad entrare in uso anche in Italia. Il prendersi cura di una parte di città insieme ad altri cittadini permette non solo di esprimere passione, ma soprattutto di creare cittadinanza, appropriazione del territorio e partecipazione.

Di seguito si cercherà di ricostruire il profilo professionale di tre associazioni di professionisti che approcciano in modo empirico il tema della trasformazione del senso dei luoghi e quello della territorializzazione delle popolazioni.

1. Atelier d'Architecture Autogerée, Parigi

Quello degli AAA è lo studio di progettazione che da più tempo opera con una serie di proposte innovative sul tema della rigenerazione dello spazio pubblico. Costituito nel 2001, l'Atelier d'Architecture Autogerée ha costruito il suo impalcato ideologico sul tema del recupero dell'interpretazione sociale dello spazio pubblico abbandonato. Doina Petrescu e i suoi collaboratori hanno sviluppato progetti che permettono di fornire letture plurali e in continua trasformazione di ambienti residuali e interstiziali⁷. La declinazione europea dei giardini di comunità con il progetto ECObox (2001-2005) ha segnato la nascita di un nuovo modo di fare progettazione partecipata con i cittadini. Non va sottovalutato il fatto che questo progetto nasca contemporaneamente all'attenzione mostrata anche dai paesaggisti per i residui urbani (Gilles Clément⁸).

Colonizzazione
biologica del terreno

Alla periferia di Parigi, su un terreno pavimentato, gli AAA hanno dato vita a un giardino temporaneo e colonizzatore a partire dalla posa in opera di ecobox costruiti con materiale riciclato. La colonizzazione biologica del terreno abbandonato è avvenuta prima con la costruzione di suolo, posizionando dei pallets per creare un luogo sul quale camminare, e poi con il trasferimento in sito di terra coltivabile⁹. Nella periferia parigina questi luoghi dell'abbandono vengono proposti nei quartieri come opportunità per aggregare i cittadini, poiché la pratica di manutenzione di un giardino di questa dimensione deve necessariamente coinvolgere un alto numero di volontari. All'interno di questo spazio possono nascere occasioni per creare iniziative come concerti, prendere il sole, avere momenti di socialità che non sarebbero stati possibili senza un luogo fisico che si trasforma continuamente anche nelle pratiche d'uso che vengono proposte dagli abitanti. Un altro importante progetto realizzato dagli AAA per la periferia di Parigi è quello del Passage 56 (2006), un pertugio piccolissimo e difficilmente gestibile che collegava due strade, ed era un pozzo di luce per i due edifici limitrofi. Il suolo era del comune ma cintato e

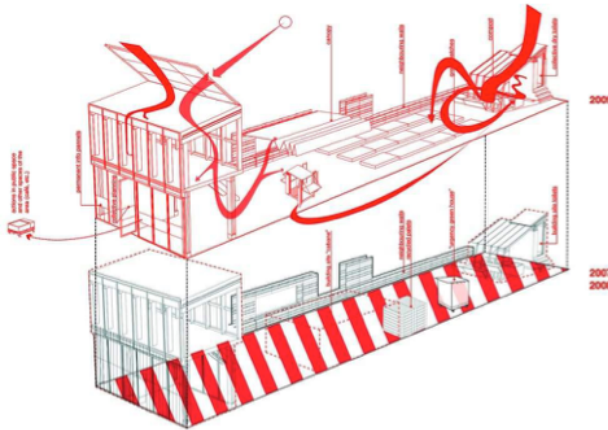
7 Petibon L. (2011), Les interstices comme «champs des possible urbains»: faut-il créer des marges dans la ville?, *Jeune République, Marges et frontières: pensées du territoire*, n. 5, pp. 84-89; Rambert F. (2010), From the Interstice to the Interface, in *In favour of Public Space. Ten years of the European prize for urban public space*, Barcellona, ACTAR, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, pp. 83-85.

8 Clément G. (2006), *Manifesto del Terzo paesaggio*, Macerata, Quodlibet.

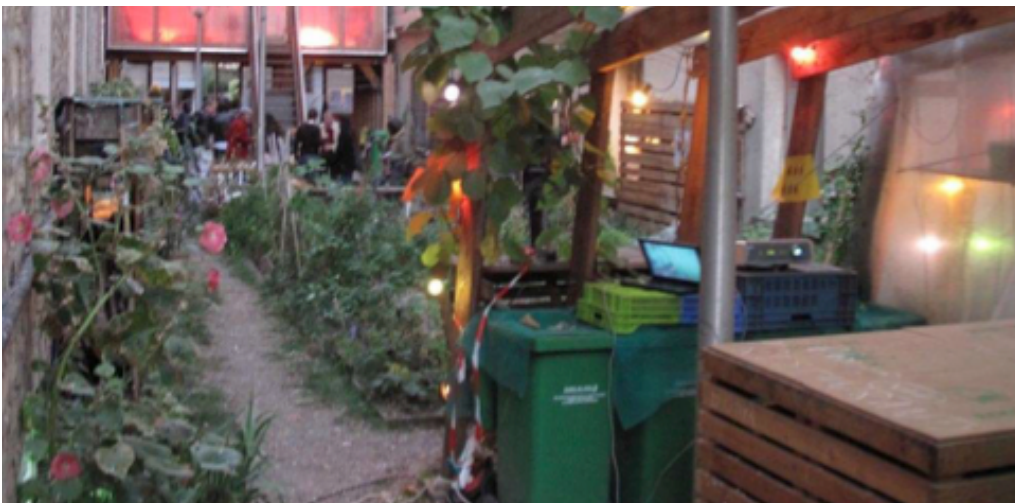
9 In modo non diverso nel 2012 a Milano, sul sito abbandonato di un cantiere edile adiacente alla stazione Garibaldi, è stato costruito il *Community Garden Isola Pepe Verde*.



AAA, Parigi, ECObox,
2001



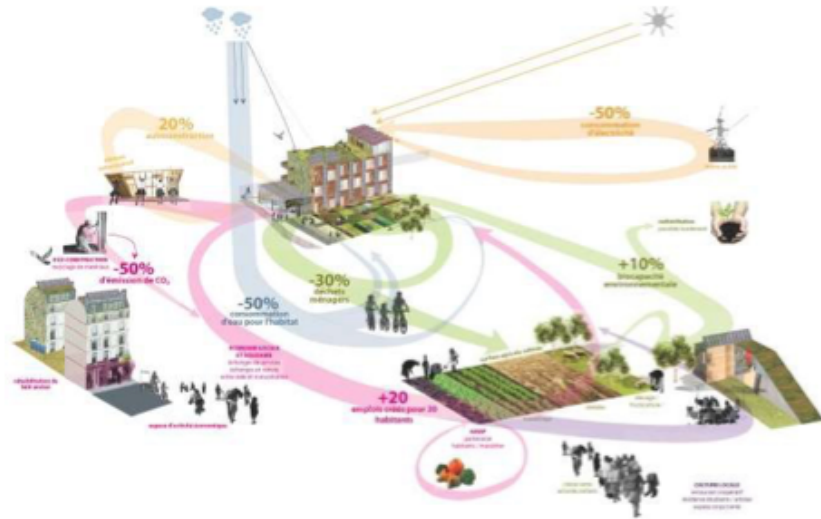
AAA, Passage 56,
Parigi, 2006



AAA, Passage 56,
Parigi, 2006

indisponibile . Gli AAA con i cittadini hanno cominciato a proporre l'idea di recuperare questo spazio abbandonato. Le due grandi cancellate, che evitavano che il luogo si trasformasse in una discarica o in uno spazio adatto alla delinquenza, furono aperte e iniziò la fase di progettazione per trasformare quello stretto collegamento pavimentato in un luogo frequentato dagli abitanti del quartiere. Il progetto propose uno spazio attrezzabile con più funzioni e gestito come una sorta di community garden.

*AAA, R-urban, Parigi,
2008-2013*



*AAA, R-urban, Parigi,
2008-2013*



Il progetto realizzato in accordo con i cittadini ha previsto la riconquista di quello spazio residuo per farlo diventare un luogo di incontri, concerti, riunioni, gestito dagli stessi abitanti, fintanto che ne avranno l'energia. Non a caso, lungo il fronte stradale è stata costruita una piccola sala di quartiere al fine di creare socialità attraverso un luogo di aggregazione dove trovarsi alla sera a discutere dei problemi che riguardano questo brano di periferia.

Tali progetti creano legami tra la gente che abita gli stessi luoghi e contribuisce a formare gruppi di cittadini che svolgono un lavoro di intermediazione tra gli abitanti e l'amministrazione cittadina. La costruzione di una nuova consapevolezza dell'abitare è l'obiettivo che si prefiggono le pratiche d'uso che vengono introdotte con queste azioni di recupero urbano. Il cittadino è il referente primo con il quale lavorano gli AAA ed egli viene interpellato tre volte nel mentre si rigenerano i luoghi. All'inizio partecipa alla progettazione, successivamente collabora alla trasformazione fisica dei luoghi e infine gestisce lo spazio trasformato¹⁰.

Questo tipo di progetto permette di promuovere massa critica all'interno dei quartieri e permette a persone che non si conoscevano prima di frequentarsi e comprendersi, soprattutto nelle periferie sottoposte a un profondo cambiamento delle popolazioni insediate. Le basi teoriche di questa esperienza si rifanno a una idea di 'deglobalizzazione' che pone di nuovo attenzione agli ambienti micro e alle loro dinamiche. Questo indirizzo è stato esplorato dagli AAA anche all'interno del programma UE Cultura 2007 con il progetto Rhyzom (www.rhyzom.net) dove sono state indagate diverse pratiche culturali locali¹¹.

R-urban è il più recente progetto degli AAA che nella periferia di Parigi hanno costruito una sorta di utopia concreta per un nuovo rapporto tra città e campagna nelle zone delle frange urbane. In aree caratterizzate da un insediamento poroso, dove ci sono ancora brandelli di aree agricole poco produttive o persino abbandonate¹²,

Lavoro di
intermediazione

¹⁰ I due progetti sono ben descritti in AAA (2008), Politiques de l'interstice. De la friche au «lardin de projets partagés», *Geste*, Dossier habiter, a cura di Dousson L. – Prudhomme S., n. 5, pp. 56-70.

¹¹ Petrescu D. (2010), Rhyzom: Local Cultural Production, Translocal Dissemination: Review of an European networked project, *www.field-journal.org*, Vol. 4, n. 1, pp. 211-216.

¹² Petcon C. – Petrescu D. (2012), R-urban resilience, in *Atlas geography architecture and change in an interdependent world*, a cura di Tyszczyk, R. – Smith, J. – Clark, N. – Butcher, M., Londra, Black Dot Publishing, pp. 64-71. Il progetto è stato presentato a Barcellona nel 2012; cfr. Atelier d'architecture autogérée (2012), in *eme3_2012*, Barcellona, eme3, pp. 70-73. Vedi anche: *(Re-inventando) comunità urbane, concepire forme collettive di accesso, governo e uso delle risorse urbane*, in *A life in common. Arte e cultura per un cambiamento degli aspetti chiave della vita urbana*, Biella, Cittadellarte Fondazione Pistoletto, 2013, pp. 37-43.

*Pratiche d'uso di
agricoltura sociale e
urbana*

R-urban propone la costruzione di pratiche d'uso di agricoltura sociale e urbana ed esemplari modi di abitare, progettando edifici e stili di vita che garantiscano la chiusura dei cicli ecologici urbani. Il progetto pilota prevede la costruzione di sette case ecologiche delle quali due sono case d'artista e cinque saranno usate come case d'emergenza per persone che hanno problemi di residenzialità. Queste abitazioni hanno impianti che garantiscono il riutilizzo dell'acqua, la produzione energetica da fonti rinnovabili e il recupero di una consistente quantità di rifiuti.

2. Bruit du Frigo, Bordeaux

*Des pistes vers
lequelles on peut
tendre*

Le prime esperienze dei Bruit du Frigo erano legate alla capacità/possibilità di leggere la complessità della città contemporanea, mappando i luoghi di incertezza capaci di sollecitare un urbanisme utopique. Fin dal primo momento l'associazione aveva lo scopo di agire sulla disciplina che soprintendeva all'organizzazione della città, ma con una visione riformatrice, appunto utopica: «quelque chose d'ideal, de parfait (par exemple un lieu, une organisation) que l'on ne peut pas atteindre, mais qui nous donne des pistes vers lesquelles on peut tendre»¹³. Durante questa prima fase l'intervento non si esprimeva in una tecnica di progettazione partecipata che coinvolgesse i cittadini. Gli abitanti sarebbero stati i principali fruitori e attivatori dei progetti, ma non i modellatori della riforma dello spazio pubblico.

Nel 2007, l'anno seguente, con l'attivazione degli Ateliers Urbains per Certé la popolazione fu coinvolta fin dall'inizio attraverso una serie di incontri pubblici alla Maison des Rencontres e attraverso passeggiate esplorative nel quartiere. L'apertura di una strategia di ascolto rispetto alle esigenze del quartiere non fu percepita come un'occasione per un progetto partecipato e si limitò a concretizzare, nella primavera del 2008, una serie di proposte condivise sulla realizzazione di percorsi

¹³ Atelier d'urbanisme utopique 1. Des vision pour le quartier St. Michel à Bordeaux (2006), Bordeaux, Ville de Bordeaux. L'iniziativa servì per individuare una serie di spazi pubblici che potevano essere trasformati da nuove pratiche urbane. Un'operazione simile fu portata a termine anche per il quartiere Bastide-Queyries.

pedonali e ciclabili interni al quartiere¹⁴.

Nel 2008, con gli interventi nel quartiere Mérideck, i Bruit du Frigo dimostrarono una maggiore contaminazione con i temi dell'arte e la pratica delle installazioni: «Bruit du Frigo est un hybride entre bureau d'étude urbain, structure d'éducation populaire et collectif d'intervention artistique, qui se consacre à l'étude et l'action sur la ville et le territoire habité»¹⁵. La vocazione urbana e territoriale si univa al tema della co-progettazione scandendo una precisa sequenza di steps progettuali e introducendo la pratica della co-costruzione di attrezzature e installazioni significative.

L'utopia diventava concreta attraverso l'azione comune di trasformazione dello spazio pubblico. All'interno di questo processo cominciava ad assumere un senso rilevante il tema della convivialità che stimolava un'atmosfera di socialità locale capace di costruire legami tra i cittadini.

Nel 2010 la collaborazione alla Biennale Panoramas di Bordeaux portò lo studio a interessarsi agli spazi pubblici attrezzati a verde e poco utilizzati dalla popolazione della periferia¹⁶. Per due lunghe giornate, notte compresa, i parchi furono un'occasione per mettere in atto una serie di azioni artistiche alle quali doveva collaborare anche la popolazione. La Biennale che dovrebbe durare per quattro edizioni, quindi fino al 2016, è a 'durata limitata'; essa ha il compito di dimostrare come i luoghi possono essere reinterpretati attraverso operazioni di riuso, stimulate da eventi artistici o da semplici azioni di rilettura dello spazio pubblico.

Il 2010 fu anche l'anno che vide svilupparsi la più esemplare iniziativa dei Bruit du Frigo nel settore della progettazione partecipata. Con l'occasione dei Lieux possibles, lo studio virò decisamente direzione per passare dalle pratiche 'osservazioniste' a quelle progettuali, intese più che come esperienze artistiche o architettoniche, come occasioni per un nuovo modo di declinare la pratica urbanistica: per una «ville

*L'utopia diventava
concreta*

*Ville créative et
développement
désirable*

14 Nell'occasione Gabi Farage, dei Bruit du Frigo, disegnava l'orizzonte di quelle prime esperienze: «A travers le projet d'Atelier d'exploration urbaine, nous souhaitons contribuer à rendre ce débat populaire et ordinaire, en permettre à chacun d'y participer et d'apporter sa contribution. Nous postulons que mieux comprendre notre cadre de vie, c'est mieux s'y impliquer et mieux l'habiter. Notre objectif principal est de contribuer collectivement à l'élaboration d'une ville plus humaine, plus partagée, plus responsable et plus durable». Farage G. (2009), Pratiques du décalage. Pour une coproduction des pratiques, in *Construire quoi comment? Rencontres nationales des pratiques socioculturelles de l'architecture*, 16-18 ottobre 2007, Marsiglia, Association didattica, pp. 22-25.

15 Cfr. il fascicolo: *Lieux Possibles, ville créative et développement désirable* (2008), in http://www.bruitdufrigo.com/assets/files/dossiers_pdf/dossier_presse_lieux_possibles_2010.pdf

16 L'iniziativa fu anticipata da attività di ricognizioni guidate e promosse da La Cub, la *Communauté Urbaine de Bordeaux*. Il resoconto del seminario è in *Natures de Villes. Séminaire 22-23 septembre 2010*, Synthèse, (2010), Bordeaux, La Cub.

créative et développement désirable»¹⁷. In quell'occasione furono realizzate alcune delle opere più importanti e innovative dei Bruit du Frigo come La Plage, Le Jardin des remparts, Le parc des coteaux/ panoramas. Il progetto prevedeva l'attivazione di determinati luoghi attraverso la costruzione di installazioni temporanee e rinnovabili. La simbiosi tra città e collettivo di progettazione diventava sempre più evidente e funzionale al raggiungimento degli obiettivi attraverso tentativi del tutto empirici, come quello di *Once upon a future* del 2011, dove la creatività dei cittadini veniva letta come una sorta di previsione delle trasformazioni urbane di lungo periodo: «Local residents are the people who best know how to use the city. They deploy forms of collective organization, inventing their city day by day and constructing new forms of solidarity»¹⁸.

Presenza
partecipativa di un
sapere non esperto

La trasformazione creativa diventava l'occasione per fare qualcosa insieme ai cittadini guidando in modo discreto un processo che alla fine dell'opera doveva essere illustrato e rappresentato¹⁹. L'architettura perdeva forza di fronte alla necessità della presenza partecipativa di un sapere non esperto. Ciò che conta in queste realizzazioni fatte con materiale di recupero non è che il luogo di ritrovo alla fine sia bello o stilisticamente aggiornato, ma sia frequentato dalla gente che lo considera uno spazio importante.

La provocazione nelle proposte dei Luoghi Possibili è molto chiara nel progetto di una beauty farm alternativa, fatta con vasche da bagno inserite in piattaforme di legno di recupero e collocate lungo il fiume. Vasche nelle quali si può fare il bagno con le alghe e accanto c'è il massaggiatore, o il barbiere. A questa provocatoria pratica d'uso non interessa la forma dello spazio fisico e quanto durerà l'installazione. Il luogo non assumerà mai un carattere definitivo, ma resterà incerto, come è incerta la vita quotidiana.

Per i Bruit du Frigo non ha senso spendere molti soldi per gli spazi da trasformare, piuttosto è fondamentale considerare quel gesto progettuale come un momento nel continuo processo di ricerca del

17 È intrigante l'introduzione al progetto, tutta centrata sul declinare piccoli esempi di progettazione rispetto ai temi principali della disciplina: «Peut-il exister un urbanisme complémentaire à l'urbanisme planifié "fait pour durer"?

Un urbanisme souple, léger, évolutif, temporaire.

Un urbanisme qui part en éclaireur pour défricher et tester des possibles,

Un urbanisme qui révèle et augmente le potentiel poétique et d'usage des lieux de la ville,

Un urbanisme qui contribue à lutter contre l'appauvrissement et la fadeur de l'espace public en réinventant des espaces communs désirables et stimulants?».

Lieux possibles 2010-2011. Ville créative et développement désirable; cfr. il programma dell'iniziativa in: http://www.bruitdufrigo.com/assets/files/dossiers_pdf/dossier_presse_lieux_possibles_2010.pdf

18 *Once upon a future, il était une fois demain érase que sera* (2011), Bordeaux, Arc en rêve, Centre d'Architecture.

19 Vedi il caso: *Le Jardin de ta Soeur*, nella periferia nord di Bordeaux in: *Bordeaux Report* (2011), Bordeaux, s.e., p. 61.



*Bruit du Frigo, La
plage, Bordeaux, 2010*

senso dei luoghi che continuano a trasformarsi, così come la città che vive loro intorno.

La semplicità e il coinvolgimento della popolazione in questi progetti ha portato di volta in volta ad una semplificazione del progetto stesso. Ciò che si costruisce con la popolazione viene utilizzato da essa già il giorno dopo; non è qualcosa che deve attendere i tempi lunghi della progettazione e della cantierizzazione.

Tra le proposte più interessanti realizzate dall'associazione nell'ultimo



*Bruit du Frigo, Le
Brasero, Bordeaux,
2010*

*Bruit du Frigo, Le
Ring, Bordeaux, 2013*



anno c'è senza dubbio il tema dei bivacchi peri-urbani. Interessanti costruzioni di servizio agli ampi parchi della periferia di Bordeaux che servono come base di appoggio ai ragazzi che cominciano ad esplorare i loro territori, andandoci anche a dormire. Questa operazione di esplorazione e abitazione permette di riorientare la loro percezione degli ampi spazi verdi della periferia urbana costruendo una nuova geografia ambientale e simbolica²⁰.

3. Collectif Etc, Strasburgo

L'associazione nasce a Strasburgo nel 2009 con l'intento di promuovere iniziative di animazione urbana, ma si è già imposta all'attenzione per l'originalità e l'efficacia della comunicazione del metodo progettuale. Nel 2011 il Collectif Etc partecipò al progetto di animazione di un quartiere popolare di Strasburgo (htp 40 Hautepierre a 40 ans!) con l'associazione Horizome attivando una interessante esperienza di cucina di strada²¹.

Il Collectif Etc nasce come attivatore di partecipazione dei cittadini. Questo obiettivo si esprime nell'apprestamento di progetti che

*L'associazione
Horizome*

²⁰ Per rendere tutto ciò evidente, nel settembre del 2012 l'Amministrazione ha organizzato una serie di iniziative artistiche e culturali proprio in questi ampi spazi. *Panoramas 29 e 30 septembre 2012*, fascicolo delle iniziative, in otto facciate. L'iniziativa seguiva quella dell'ottobre del 2011 dove il tema del rinnovamento della città era stato letto in modo più programmatico costruendo un filo conduttore tra alcune esperienze di interpretazione utopiche della città, come *Cluster city* (1952) di Peter e Alison Smithson, *New Babylon* (1959) di Constant Nieuwenhuys, *Fun Palace* (1961) di Cedric Price, *No-Stop-City* (1969) di Andrea Branzi di Archizoom o *Quaternary sector* (1978) di Yona Frieman, collegandole con le utopie concrete e sperimentali degli: AAA nel 56, *Passage, Rue Saint-Blaise*; *l'Ecoboulevard* di Madrid (2007) o il *Jardin de ta soeur* dei Bruit du Frigo (2003). Cfr. *Once upon a future, il était une fois demain érase que sera* (2011), Bordeaux, s.e.

²¹ *Bilan de l'exposition Re: Hautepierre du 15 au 23 octobre 2011 (2011)*, Strasburgo, Association Horizome.

escludono la partecipazione passiva; tali progetti richiedono la partecipazione attiva ed esaltano quella creativa: «les citoyens sont décideurs et à l'origine du processus». L'intento è quello di produrre un progetto collettivo da parte degli utilizzatori dello spazio pubblico senza dover passare per la mediazione di uno o più progetti proposti da professionisti: «Il s'agit de faire émerger des stratégies de projet à partir de l'imaginaire des citoyens»²².

Il loro intento è quello di attivare processi che permettano ai cittadini di cambiare la percezione che hanno dei luoghi in cui abitano, cosa che l'insider spesso non riesce a fare da solo. L'attivatore dei processi, in questo caso il Collectif, ha il compito di sollecitare l'attenzione sulla possibilità di modificare l'ambiente urbano attraverso la costruzione di un processo collettivo di progettazione e realizzazione.

In modo non diverso la riconquista temporanea di un parcheggio di fronte a una scuola di Strasburgo caratterizzava l'esperienza di costruire processi lenti di trasformazione delle pratiche d'uso dello spazio pubblico (*A nous le parking!*, 2010)²³.

Uno dei progetti più famosi del Collectif Etc è quello realizzato a Saint-Etienne con il recupero di uno spazio di risulta, frutto della demolizione di un edificio. Su questa piccola particella di terreno vacuo l'associazione e gli abitanti hanno prodotto una prima forma di giardino e area attrezzata per la biennale cittadina del 2011, completamente rivisto per l'edizione successiva del 2013. Con questo progetto il luogo è sottoposto a un'opera continua di revisione degli spazi e delle funzioni (*Place au changement 2011-2013*).

In altri casi, come per il quartiere Prague-Volga, il processo breve e concentrato ha permesso di rendere evidente quale era la strada, creativa e collaborativa, di trasformazione dello spazio pubblico comune²⁴.

Con l'intervento nel piccolo centro urbano di Châteldon (780 abitanti), la strategia del Collectif Etc cambia leggermente per costruire

Cambiare la percezione che hanno dei luoghi in cui abitano

22 Vedi: <http://www.forum-urba.com/index.php?post/2012/02/02/FORUM-URBA-n%C2%B05>

23 Gli interventi vengono previsti come dei progetti non finiti: *Chantier ouvert au public* (2013), in *EK Ville en transition Architectures durables*, n. 31, pp. 51-52; Collectif Etc. (2013), *Disponibilità, un'attitudine come metodo di lavoro*, *Lotus*, n. 152, pp. 48-56; Lemonier M. (2013), *Le Palmarés des jeunes urbanistes*, *Diagonal*, n. 188, pp. 50-53; *Jeunes urbanistes 2012: mixité des postures* (2013), *Traits urbains*, n. 59, pp. 53-56; Collectif Etc (2013), *Azioni urbane per ripensare la democrazia*, in *Città pubblica-Paesaggi comuni. Materiali per il progetto degli spazi aperti dei quartieri ERP*, a cura di Lambertini A. – Metta A. – Olivetti M.L., Roma, Gangemi.

24 Il *Collectif Etc* si esprime molto spesso con toni propagandistici che ricordano quelli delle avanguardie artistiche: «Nous sommes arrivés à une situation étonnante: l'impérative participation des habitants à la fabrique de leur ville est actée, inscrite dans des textes de loi! Ne devrions nous pas plutôt nous poser la question de savoir comment nous, architectes, pouvons participer à la vie de la société, comment nous pouvons nous mettre au service de nos concitoyens. Et comment, avec nos propres outils, nous pouvons contribuer à une construction collective». *Prague-Volga. Un chantier ouvert et participe* (2012), Rennes, s.e.

un processo ancora più chiaro del lavoro di attivazione locale. Un approccio che si articola in fasi esplicite: l'étude, l'installation, la récolte, les hypothèses, activation, aiguillage, développement, restitution che ritmano la collaborazione con la popolazione, attivata con creatività²⁵. Si è trattato di un lavoro molto delicato perché il luogo era una piccola borgata; c'erano legami molto forti tra la popolazione e il senso dei luoghi. Un villaggio sottoposto a un profondo spopolamento e all'invecchiamento dei residenti.

Le proposte progettuali sono state dimensionate su pochi segni e funzioni capaci di riattivare l'attenzione dei cittadini rispetto ai piccoli spazi pubblici individuati nell'abitato.

Nel 2013, all'associazione è stato dato un incarico apparentemente simile; si trattava di una esperienza in un parco naturale, all'interno di un piccolo paese e non di una periferia urbana. Al Collectif Etc in questo caso venne affidato il compito di far sì che la popolazione locale individuasse tre progetti per la rigenerazione dello spazio pubblico e predisponesse l'attenzione ai luoghi attraverso installazioni e azioni artistiche. La procedura, simile a quella dei Bruit du Frigo, è passata attraverso il contatto con la popolazione, l'installazione di un laboratorio, la costruzione di un'officina per la produzione delle cose che sarebbero servite per trasformare i luoghi scelti. I cittadini hanno deciso di intervenire su un belvedere, una chiesetta abbandonata ed infine su una fermata per gli autobus e, accompagnati dall'associazione nel progetto e nella costruzione, hanno trasformato i luoghi con tre proposte creative e provocatorie. Del resto ha più importanza il processo che il progetto in quanto tale.

È interessante notare come persino nella presentazione dei progetti, a partire dal 2013, il Collectif Etc predisponga il disegno del progetto descrivendo le diverse fasi dello stesso e della realizzazione dell'opera, come nel caso de Le jardin a venir?

Il Collectif Etc si è recentemente confrontato anche con l'ambiente italiano partecipando nel 2013 al festival A di città, centrato sui temi della rigenerazione urbana e sociale organizzato a Rosarno, in

Ha più importanza il processo che il progetto in quanto tale

25 wProjets pour l'ollière & idées locales (2013), Saint-Gervais sous-Meymont, Parc naturel régional Livradois-Forez. Vedi anche Habiter autrement les centres-bourgs en Massif central. L'exemple du Livradois-Forez (2013), Saint-Gervais sous-Meymont, Parc naturel régional, Livradois-Forez.

Calabria. In questo caso il collettivo francese ha costruito un processo di progettazione e costruzione di uno spazio pubblico posto sotto la torre piezometrica dell'abitato. Un ricettacolo di funzioni e servizi che nel reticolo del centro abitato non trovavano spazio.

4. Conclusioni

La necessità di considerare il progetto non un prodotto finito, ma una «*construction incrémentielle et progressive*», uno spazio che necessita comunque di una continua revisione funzionale e strutturale, sta caratterizzando gran parte dei nuovi studi di progettazione dedicati allo spazio urbano.

In tutte e tre le esperienze analizzate si rintraccia il desiderio di applicare nuove forme di progettazione e costruzione dello spazio pubblico che nascano dal basso, non abbiano carattere verticistico (top down), e che permettano di trasformare il territorio costruendo un rapporto a-gerarchico tra società e amministrazione.

Applicando questa modalità di lavoro, il progettista assume il ruolo del facilitatore/mediatore e di conseguenza deve modificare il suo profilo professionale. Nei laboratori che si sono descritti trovano spazio, oltre ad architetti e ad urbanisti, psicologi, sociologi, artisti, grafici, esperti di comunicazione.

Anche l'architettura si piega all'ideologia espressa da questi profili ideali/professionali che coniugano l'informalità progettuale con una pratica movimentista, generando un prodotto che di fatto esula dal consueto processo di progettazione/cantierizzazione/produzione/utilizzo. Il percorso illustrato, invece, si configura come una tecnica che riesce a fornire ai cittadini uno spazio nel quale riconoscersi, attraverso la presa di possesso dei luoghi e la costruzione di consapevoli forme di cittadinanza attiva.

Lo spazio pubblico diventa così un luogo identitario per chi lo abita e lo riconosce come proprio, la scena della mediazione, ma, a volte, anche quella del conflitto.

Bibliografia

Cullen, G. (2006), *The concise townscape*, Oxford, Elsevier.

Blundell Jones, P. – Petrescu, D. – Till, J. (2005), *Architecture and Participation*, Londra, Spon Press.

Clément, G. (2006), *Manifesto del Terzo paesaggio*, Macerata, Quodlibet.

Urban/act (2007), a cura di Atelier d'Architecture Autogerée, Parigi, aaa-PEPRAV.

Trans-local-act: Cultural practices within and across (2010), a cura di aaa/rhizom, Parigi, aaa/peprav.

Hou, J. (2010) a cura di, *Insurgent Public Space. Guerrilla urbanism and the remaking of contemporary cities*, Londra e New York, Routledge.

Créer le changement en design urbain (2013), Quebec, Association du design urbain du Quebec.

Marini, S. – Roselli, S.C. (2014), *Re-cycle Op_positions II*, Roma, Aracne.

Vitellio, M. (2014), a cura di, *Città open source. Spazio pubblico, network, innovazione sociale*, Atti workshop Biennale dello Spazio Pubblico 2013, Roma, Inu Edizioni.

www.collectifetc.com/

www.bruitdufrigo.com/

www.urbantactics.org

Università IUAV Venezia e IUSVE

mbaccichet@iuav.it

L'EVOLUZIONE DEL MARKETING DEI PRODOTTI MUSICALI

Michele Porceddu Cilione

Negli ultimi vent'anni, il marketing dei prodotti musicali è incorso in un cambiamento epocale. L'avvento delle tecnologie digitali, e di Internet in particolare, ha innescato una rivoluzione rapida e tumultuosa i cui effetti hanno scosso pratiche radicatesi in più di cinquant'anni di continuo ricorso ai medesimi processi commerciali. Tale sconvolgimento ha travolto artisti, produttori, aziende, negozianti ed un indistinto arcipelago di professionisti il cui contributo al mondo della musica acquistava un senso solo all'interno di rapporti e consuetudini ormai in via di obsolescenza.

Tuttavia, la musica non è morta, ed il cambiamento sta favorendo quei musicisti, imprenditori e operatori di settore che, per abilità o per caso, stanno tramutando la minaccia in opportunità.

A complicare la situazione vigente, la quale vede metodi distributivi tradizionali convivere con lo scaricamento di files digitali compressi in formato mp3, intervengono anche i nuovi 'contesti di fruizione' entro i quali il prodotto musica viene goduto o consumato. Dai tempi di Elvis Presley e i Beatles, la musica si è evoluta in modo complesso, divenendo non solo elemento d'ascolto radiofonico o pretesto per ballare, ma anche colonna sonora di spot pubblicitari e videogiochi, propellente per fenomeni come MTV, veicolo di comunicazione sottoculturale e collante di spazi web come Youtube. Per quasi sei decenni questa evoluzione è stata mascherata da un supporto tecnologico, il disco registrato, usato dalle aziende di settore sia come icona, sia come elemento di definizione, attraverso le vendite, del valore di un artista.

In the last twenty years, the marketing of music products has been caught in an earthshaking change.

The advent of digital technologies, especially the Internet, triggered a quick and turbulent evolution which took fifty years' worth of tried and true marketing practices by storm. This revolution overwhelmed artists, producers, industries, retailers and a vague group of professionals whose role in the music business was tied to relationships and routines that are nowadays losing importance.

However, music is not dead, and the new scenario is sustaining those musicians, entrepreneurs and workers who, by chance or skill, are exploiting the actual opportunities.

To make things more confused, not only the traditional distribution system is operating together with the new habit of mp3 downloading, but new 'fruition contests' also have appeared, changing the ways music products are bought or enjoyed. Since the times of Elvis Presley and the Beatles, music has deeply evolved, serving not only as radio entertainment or dancing material, but also as jingle or videogame soundtrack, fuel for entities like MTV, subcultural theme and commodity for the Youtube phenomenon. For almost sixty years, this impending evolution has been kept at bay by a technological support, the record, used by the sector industries both as an icon and as a measure, through the sales, of an artist's value.



1. La musica come prodotto

Naturalmente, il percorso attraverso il quale una forma d'arte è divenuta prodotto di largo consumo è piuttosto lungo e tortuoso, e non privo di colpi di scena.

Per certi versi, la musica è vecchia come l'umanità, e non ha, qui, molto senso collocarne l'origine in taluni o tal altri momenti del paleolitico.

E, del resto, dalla preistoria alla fine dell'Ottocento, la musica si evolve, ma, comprensibilmente, non diviene mai un vero e proprio 'prodotto'. Tanto nell'Antica Roma che nella Vienna degli Asburgo, la musica esiste, ed è retribuita, ma ciò che il fruitore eventualmente acquista consiste nella *performance*, ossia nella prestazione tecnica dell'artista che suona lo strumento. Anche nei casi in cui il musicista sia chiamato alla creazione anziché all'esecuzione, egli è tipicamente un impiegato al servizio di un sovrano, retribuito con vitto, alloggio e compenso mensile. Il nobile non paga la musica creata, ma la disponibilità presso la propria corte della persona che la crea. La musica, in questi casi, è semmai accomunabile ad un servizio.

Eppure, già dal Medioevo era iniziata l'adozione di metodi standardizzati di notazione musicale, e lo spartito musicale può essere considerato il primo pseudo-prodotto originatosi da un'arte altrimenti totalmente astratta. Ed è proprio lo spartito il protagonista della prima fase di commercializzazione della musica, poiché esso incarna la merce che alcuni compositori, specialmente nel XIX secolo, possono consegnare in cambio di denaro al cliente, tipicamente borghese, che ordina loro di scrivere una musica originale da suonarsi durante una ricorrenza.

Ma, per avere un prodotto di largo consumo, non basta l'invenzione dello spartito. Sono necessari anche un sistema di produzione di massa ed una moltitudine di acquirenti disponibili alla spesa. Tale situazione si verifica per la prima volta negli Stati Uniti, all'inizio del Novecento. In una New York rampante e imborghesita, le classi

*La musica è vecchia
come l'umanità*

*Tra Broadway e
la Sixth Avenue,
sorse un vero e
proprio distretto di
produzione culturale*

sociali neoarricchite trascorrono il proprio tempo libero assistendo agli spettacoli di genere *vaudeville*, un tipo di teatro che costituisce, per molti versi, l'antenato del moderno varietà e del *musical*. In questo genere di spettacoli, in cui recitazione in prosa e musica si mescolavano per dar luogo ad un intrattenimento leggero e divertente, venivano letteralmente lanciate canzoni e canzonette le quali, rimanendo nei cuori degli spettatori, davano luogo a fenomeni di grande coinvolgimento. L'usanza di allora consisteva nel rivivere le emozioni dello spettacolo in casa propria, riproducendo le canzoni più amate su un simbolo di *status* e di ricchezza, qual era il pianoforte. Per coordinare melodia e canto era però necessario anche un accurato spartito, e fu attorno a questo prodotto editoriale che iniziò la proto-storia del marketing dei prodotti musicali. E infatti, anche se l'industria discografica ancora non esisteva ed i principi del marketing avrebbero dovuto aspettare ancora mezzo secolo per essere stabiliti, l'importanza dei legami tra teatro, cantanti alla moda, pubblico ed industria dell'editoria musicale non sfuggì agli imprenditori americani, tanto che a New York, in una via situata tra Broadway e la Sixth Avenue, sorse un vero e proprio distretto di produzione culturale in cui gli spartiti erano la merce di consumo finale. Questa strada e le sue traverse vennero denominate *Tin Pan Alley* e giunsero a costituire, fino al 1920, una sorta di distretto produttivo di merce culturale che lo studioso scandinavo Patrik Wikstrom, attingendo a Barfe e Poe, descrive così:

«In questo quartiere, gli uffici delle case editrici dedite alle pubblicazioni musicali sorgevano l'uno addosso all'altro. In una stanza, dei compositori scrivevano musica chini sul pianoforte mentre in quella a fianco alcuni parolieri cercavano la strofa giusta da cantarvi sopra. Tin Pan Alley finì per incarnare l'intera scena musicale dei suoi tempi. Gli editori di Tin Pan Alley producevano canzoni e le promuovevano come una vera e propria merce. Costoro si servivano di compositori a contratto incaricati di inventare musica sulle tematiche del momento o

di imitare i pezzi di maggior successo. Poi usavano differenti tecniche per promuovere e commercializzare le loro canzoni, situazione in cui i musicisti vaudeville giocavano un ruolo decisivo. Gli addetti delle case editrici svilupparono un marketing talvolta aggressivo nei confronti di questi pianisti e cantanti, per esempio tramite annunci sui giornali o tramite veri e propri “piazzi di canzoni” incaricati di persuadere i vari *performers* di varietà ad adottare le nuove musiche proposte»¹.

Certo, l'uso della parola marketing nel passo citato è volutamente ironico, eppure già si intravedono in questi primi processi di commercializzazione le moderne figure del *promoter* e del facilitatore, nonché un prototipo di sistema di creazione dei significati applicato al prodotto culturale.

Insomma, *Tin Pan Alley* è la prova che, per quanto piccola e immatura, l'industria delle produzioni musicali esisteva prima dell'arrivo dei dischi e delle classifiche di vendita.

2. La radio e il rock'n'roll

Già durante l'esplosione del teatro *vaudeville* e di *Tin Pan Alley*, la tecnologia di riproduzione della musica esisteva. Tuttavia, la qualità ancora acerba e gli alti costi di produzione non lasciavano intravedere un vero e proprio mercato di massa per quel che concerne la musica registrata. Nel primo ventennio del XX secolo, i dischi erano meri accessori promozionali costruiti allo scopo di facilitare la vendita dei grammofoni. Eppure, già a partire dal 1920, le industrie americane dedite alla produzione di questi apparecchi, ossia Edison, Columbia e Victor, si resero conto che il prodotto strategico non era il giradischi, ma il supporto rotondo che conteneva il suo software, ossia il disco. Durante gli anni Trenta, quindi, le tre aziende si focalizzarono più sui contenuti che sulle tecnologie di riproduzione: divennero, in effetti, ‘produttrici di musica’, giungendo a definire, senza saperlo, il

¹ Wikström, P. (2009) *The Music Industry*, Cambridge, Polity Press, p. 62 (la traduzione è dello scrivente).

Il mercato dei prodotti discografici è ancora dominato da Sony, Universal e Wea

perfetto modello di funzionamento del mercato discografico. Ancora oggi, sebbene la musica sia mutata in modo profondo dal punto di vista artistico e sociale, il mercato dei prodotti discografici è ancora dominato da Sony, Universal e Wea, le tre grandi *majors*, evolute attraverso fusioni, scissioni, fallimenti e acquisizioni dai tre costruttori di giradischi.

Secondo gli storici, comunque, la fase decisiva del mercato discografico è costituita dagli anni Cinquanta. In questo periodo, infatti, una situazione comunque dinamica e sospinta dalle pulsioni del dopoguerra vede la sinergia di due fenomeni: la radio e il rock'n'roll². Il primo di questi, di origine sostanzialmente tecnologica, avrà immediate e spettacolari ripercussioni sociali e commerciali, finendo per costituire, nei cinquant'anni che seguiranno, il *media* di preferenza attraverso il quale il prodotto musicale viene comunicato e pubblicizzato, ruolo che conserva, tutto sommato, ancora oggi. Ma anche il rock'n'roll risulterà determinante nel definire la storia del disco e della sua commercializzazione. Questo genere di musica non contribuì solo a determinare i gusti degli acquirenti più giovani e a scrivere la colonna sonora di un'America 'vincente', ma fu all'origine di un complesso riassetto di tutte le strategie aziendali. In pratica, il rock'n'roll del dopoguerra ed il suo più famoso esponente di sempre, Elvis Presley, rappresentano la prima accoppiata genere-cantante che abbia esemplificato la volatilità del mercato e l'adozione di tecniche di marketing strategico oggi estremamente consolidate. Agli esordi, infatti, Elvis Presley ed il genere musicale che proponeva furono ampiamente sottovalutati dalle grandi industrie musicali. Dopo soli trent'anni dalla loro nascita, del resto, le tre *majors* erano cadute vittima del fordismo più conservatore, cosicché l'uomo destinato a divenire l'imperatore del rock sguscì al di sotto dei loro radar e finì alle dipendenze di un'azienda discografica giovane e semiconosciuta, la Sun Records. Tuttavia, il successo del rock'n'roll rivelò quanto fossero importanti i continui passaggi in radio e quanto fossero effimeri i gusti dei giovanissimi: nei primi anni Cinquanta i prodotti classici

² Wikström, P. *The Music Industry*, cit., p. 63.

ed intellettuali (primariamente jazz e musica classica) delle tre grandi aziende del disco sparirono gradualmente dalle classifiche di vendita e la *hit parade* risultò dominata da Elvis Presley e dai suoi imitatori. Per sua somma fortuna, la Edison, che nel frattempo era diventata RCA (*Radio Corporation of America*), intuì l'errore e nel 1953, per l'allora astronomica cifra di 35.000 dollari, comprò dalla Sun Records il contratto di Presley, per poi comprare l'intera casa discografica a scampo di ulteriori errori.

La radio, dal canto suo, non aveva esordito come *media* necessariamente dedicato alla musica. In soli vent'anni, tra il 1920 ed il 1940, questa tecnologia si era trasformata da curiosità per sperimentatori scientifici a vero e proprio *mass media*, specialmente negli Stati Uniti. Il territorio americano e, per certi versi, la vita degli americani erano dominati da questo apparecchio parlante e dalle innumerevoli emittenti, sia statali che commerciali, sorte nel frattempo. E i formati di trasmissione proposti erano dei più vari: vi era la musica, certo, ma anche notiziari, varietà, interviste, radiodrammi, proclami politici, senza contare le famigerate *soap opera*, iniziate nel 1930 sulla radio di Chicago WGN con *Painted Dreams*³.

Insomma, fino al 1953 e all'«Incidente Presley», il ruolo della radio come puro sistema di promozione della musica non era ancora definito. All'inizio, addirittura, le industrie del disco si erano schierate apertamente contro il fenomeno delle radio, divenendone gradualmente complici solo a partire dal 1920, allorché si resero conto di come la reiterata messa in onda di alcuni dischi ne favorisse le vendite, anziché impedirle. Da quel momento, invece, la situazione giunse al suo punto di perfetto compimento. La programmazione delle radio si focalizzò quasi completamente sulla musica commerciale, lasciando tutto il resto ai margini, mentre il modello di *business* che iniziò a sostenere questo tipo di *media* iniziò ad essere quello che vige ancora oggi: attrazione del pubblico attraverso rotazione continua di *hits* musicali recenti e proventi realizzati esclusivamente attraverso la pubblicità. Il punto chiave di questo processo è il costo di acquisizione del materiale

*Da curiosità per
sperimentatori
scientifici a vero e
proprio mass media*

³ Cox, J. (2003), *Frank and Anne Hummert's radio factory: the programs and personalities of broadcasting's most prolific producers*, Jefferson, McFarland.

musicale, che è nullo. Al contrario, le industrie della canzone non solo accettano di fornire gratuitamente alle stazioni radiofoniche i loro prodotti ma, a causa dell'intasamento dovuto all'eccesso di produzione, sono state spesso colte nella pratica illegale di pagare le emittenti affinché forzassero la messa in onda di particolari brani o artisti. Questa pratica, che negli Stati Uniti costituisce un reato federale, è conosciuta in gergo col nome di *payola*, e tutte e tre le *majors* discografiche vi sono più volte incorse, trascinando se stesse ed i conduttori coinvolti in scandali imbarazzanti e giungendo a pagare multe salatissime⁴.

In seguito, negli anni Ottanta, l'avvento del *videoclip* e delle emittenti come MTV, anziché sminuire il ruolo della radio, ne confermarono la bontà del modello di *business*. Come per la promozione radiofonica, i costosi video musicali delle pop star gravano completamente sulle spalle della casa discografica; i canali televisivi musicali si possono addirittura permettere di essere selettivi su contenuti e stili, finendo per scremare una domanda tuttora superiore alla loro necessità di programmazione. Gli utili, come nel caso delle radio, vengono realizzati esclusivamente grazie agli spot pubblicitari, mentre la musica, quasi non fosse anch'essa un prodotto di consumo, viene proposta come intrattenimento gratuito.

In definitiva, nonostante l'imporsi di Internet, il connubio tra industria della musica e radio è ancora saldissimo. Nel solo Nord America, per esempio, le emittenti radiofoniche dedicate esclusivamente alla musica *country* sono circa duemila. E, rispetto al passato, ottenere una promozione radiofonica per una band o un'artista non è divenuto più facile, ma più complicato. Le procedure, le professionalità coinvolte ed il costo del materiale promozionale (dischi offerti in anteprima, materiale cartaceo per i disc jockey, spese logistiche, coordinamento) hanno fatto lievitare i costi ad un livello tale che solo una *major* può permettersi di rischiare una seria campagna via etere. Il mondo delle radio si è sofisticato e riempito di rubriche, programmi contenitore, conduttori superstar, intermediari e sistemi per il tracciamento

*Il mondo delle radio
si è sofisticato*

⁴ King, M. (2009), *Music Marketing*, Boston, Berklee Press.

dell'*audience*. Dalla fine degli anni Ottanta, le emittenti aperte al formato AOR (*Album Oriented Rock*) in cui il conduttore sceglieva i brani da suonare sull'ispirazione del momento, si sono fatte sempre più sporadiche e commerciali⁵. La paura di perdere pubblico detta i palinsesti mentre la *payola*, anziché essere cessata, sembra, semmai, meglio dissimulata. Per gli artisti emergenti e le piccole case di produzione, le strade sono altre.

3. Il disco, appunto...

Ma il vero protagonista dell'industria musicale non è stata la radio, né il musicista, bensì il disco.

Questo supporto inventato per contenere la musica registrata si materializzò dapprima sottoforma di vinile. Sulla superficie circolare, nera e lucida venivano letteralmente incise le microscopiche tracce audio, cosicché la puntina magnetica del giradischi, seguendone i sobbalzi, potesse trasformarle in impulsi elettrici ed azionare degli altoparlanti. Il tutto in dominio totalmente analogico, naturalmente, con qualità altalenante, rumori di fondo, polvere, usura fisica del supporto, difetti di fabbricazione, rotture, difficoltà di stoccaggio. Eppure, il disco in vinile dominò il mercato per quasi un secolo. Il che, nel campo della tecnologia, può quasi equivalere ad un'eternità. Il motivo, paradossalmente, va cercato soprattutto nella delicata e costosa tecnologia necessaria a produrre questo tipo di manufatti. Basterà questo facile confronto: con l'avvento della musica digitale e dei *Compact Disc*, a metà degli anni Ottanta, bastarono dieci anni perché i primi 'masterizzatori' entrassero nel mondo del consumo e permettessero ad un qualsiasi utente di registrarsi un disco in salotto. Al contrario, una macchina domestica per la produzione di dischi in vinile non fu mai inventata. Il mondo della produzione del supporto vinilico rimase celato ai consumatori per sempre, territorio impenetrabile di sofisticati macchinari elettrotecnici ed ingegneri in camice bianco.

Il disco in vinile dominò il mercato per quasi un secolo

⁵ King, M. *Music Marketing*, cit.

Controllando il disco, le industrie della musica finirono per controllare tutto: consumo, artisti, formati, promozione, tecnologie, distribuzione, prezzi e flussi finanziari. Ancor prima che la Sun Records rivelasse al mondo l'importanza della radio, le aziende che producevano la tecnologia del disco erano divenute 'corporation colossali', e venivano denominate, appunto, *major labels*. Sotto di loro, si muovevano le piccole etichette, più o meno indipendenti e più o meno squattrinate, dette *independent labels* o *indies*. Dopo il successo di Elvis Presley, le *majors* metabolizzarono l'incidente, divennero ancora più potenti, e decisero di preservare la situazione.

In pratica, le grandi industrie discografiche assunsero il controllo di ogni aspetto del *business*, delegando alle etichette indipendenti le sole azioni di avanscoperta nei confronti degli artisti emergenti e l'eventuale prima fase di produzione del disco d'esordio. Molto spesso, queste etichette indipendenti erano, ironicamente, assai dipendenti dalle *majors*, specialmente per quanto concerne l'aspetto promozione e distribuzione del marketing mix, senza contare che non erano fisicamente in grado di produrre dischi in proprio. Se una *indie* si rivelava particolarmente brava, infine, la grande azienda che la assisteva la fagocitava con una frettolosa acquisizione, entrando in possesso di manager, contratti, artisti scritturati, impianti e segretarie⁶. Insomma, il mercato della musica divenne, *de facto*, il mercato del disco. Il solo nome del supporto campeggiò per decenni nell'onomastica del settore, anche attraverso termini italiani come discoteca, 'dischi caldi', 'disco d'oro', discografia. L'artista era spesso tagliato fuori da ogni aspetto del processo di commercializzazione e veniva relegato al mero ruolo di personaggio eccentrico e vagamente creativo, un'entità associata al prodotto per sottolinearne la presunta artigianalità. E, infatti, l'artista non vendeva i dischi, in quanto non era in grado di produrli materialmente e non ne entrava mai in possesso dal punto di vista giuridico. I proventi delle vendite andavano quasi tutti alle case discografiche ed agli altri attori della catena del valore, l'artista veniva remunerato esclusivamente tramite il pagamento dei

Ruolo di personaggio
eccentrico e
vagamente creativo

⁶ Wikström, P. *The Music Industry*, cit., pp. 65-69; Laing, D. (1991), *Il Punk - Storia di una sottocultura rock*, trad. it. di Perna, V., Torino, E.D.T. Edizioni.

diritti d'autore ed i suoi eventuali concerti venivano allestiti in perdita, come puro evento promozionale. Dal canto suo, la non remuneratività degli spettacoli musicali fu fronteggiata anche aprendo i concerti alle sponsorizzazioni da parte di marchi di bibite e abbigliamento, fenomeno verificatosi a partire dagli anni Novanta⁷.

E, alla fine, il sistema funzionò bene e a lungo, se si eccettuano alcuni intoppi.

4. Discoteche, Sindacalisti, Teenager

Innanzitutto, il mercato del disco registrato pose fine all'epopea di *Tin Pan Alley*. Non appena la qualità dei dispositivi di riproduzione raggiunse livelli accettabili, i dischi cominciarono a competere con pianoforti e spartiti, e la radio diede al teatro *vaudeville* il colpo di grazia.

Nei locali pubblici americani, poi, i musicisti sparirono in fretta. Già durante gli anni della depressione, l'artista in carne ed ossa iniziò ad essere sostituito dal juke box. Bastava inserire una moneta da un quarto di dollaro nell'enorme macchinario cromato, schiacciare la combinazione di pulsanti corrispondente al disco scelto ed il gioco era fatto, con soddisfazione di tutti i partecipanti alla catena del valore: avventori, baristi e case discografiche.

I professionisti che vivevano secondo il vecchio sistema accolsero malvolentieri questa novità. La situazione più emblematica si verificò però in Gran Bretagna, dove, nel dopoguerra, il partito laburista e i sindacati avevano un peso politico ben più grande di quanto non avvenisse oltreoceano. In Inghilterra, infatti, dove il juke box era giunto solo nel dopoguerra, lo scontro fu molto duro. Esso vide contrapposte le band, che suonavano nei locali pubblici, agli esercenti degli stessi, a loro volta ansiosi di sostituire costosi e capricciosi *performers* con semplici macchine a prova d'errore. La *Musicians Union*, il sindacato dei musicisti britannici, diede battaglia a questa

*I professionisti
che vivevano
secondo il vecchio
sistema accolsero
malvolentieri questa
novità*

⁷ Klein, N. (2001), *No Logo*, trad. it. di Equa Trading e Borgo, S., Milano, Baldini & Castoldi.

assurdità che prometteva la musica senza i musicisti fin dal 1946, costringendo i proprietari di bar e sale da ballo a proibizioni e tasse aggiuntive nel caso avessero impiegato dischi anziché musicisti. Il governo appoggiò questa politica ma, nel frattempo, la qualità della tecnologia galoppava ed i gusti dei giovani mutavano. Inoltre, con scarso opportunismo, la MU pretese non solo di difendere i diritti dei lavoratori, ma anche i valori della musica stessa, impedendo che le sale da ballo si piegassero al rock'n'roll americano⁸.

Tra gli anni Cinquanta e Sessanta, pressati dalla necessità e dai gusti dei teenager, molti piccoli locali cominciarono ad aggirare le normative con gli stratagemmi più vari, facendo da esempio a quelli più grandi. Già negli anni Settanta i ragazzi britannici avevano perfettamente metabolizzato il concetto di discoteca e di club, e i musicisti persero la loro battaglia in Inghilterra, come nel resto d'Europa.

Inoltre, la sostituzione dei musicisti in carne ed ossa con dischi ed impianti stereo non fu solo un punto di svolta commerciale e tecnologico, ma anche culturale: il fenomeno dei dischi e delle discoteche fu, probabilmente, il momento chiave di passaggi di consegne molto più subdoli e vasti di quanto la stessa MU non temesse.

Innanzitutto, il disco spianò la strada ad un nuovo tipo di professionista destinato a divenire superstar, ossia il Disc Jockey. Secondariamente, esso trasferì la percezione dei concetti di 'vero' e 'reale' dal mondo dei musicisti a quello dei supporti registrati. A partire dagli anni Settanta, infatti, il teenager iniziò a considerare la musica registrata su disco, non già come il tentativo imperfetto di catturare la performance di un musicista attraverso la tecnologia, ma come il testo autentico di espressione della musica⁹. Al contrario, la performance dell'artista, (la quale, da quel momento, dovrà essere sempre accompagnata dalla specificazione 'dal vivo'), divenne una sorta di rituale celebrativo del disco, l'epifania di un idolo dove ogni smarcamento dal prodotto registrato, in termini di improvvisazione o cambiamento, destava

*Il testo autentico di
espressione della
musica*

⁸ Thrornton, S. (1995), *Club Cultures*, Cambridge, Polity Press.

⁹ Durant, A. (1984), *The Conditions of Music*, Macmillan, London.

sconcerto e veniva metabolizzata come errore o approssimazione¹⁰.

A metà degli anni Settanta, insomma, il mercato del supporto vinilico non è soltanto un *business* colossale, ma anche il sistema di produzione della verità e dell'autenticità musicale.

5. Le crisi analogiche

Ma proprio il momento di apoteosi culturale del disco vinilico coincide con una serie di crisi del sistema dell'industria discografica.

Innanzitutto, la saturazione del consumo, dovuta a pratiche di tipo fordista, portò le case discografiche in una situazione di stasi nell'Europa di fine anni Settanta. Tale circostanza si rivelò con una certa evidenza in Gran Bretagna, Paese di riferimento continentale della produzione e della fruizione musicale. Nel biennio 1974-1976, per la prima volta dalla sua nascita, il mercato discografico britannico entrò in recessione, sia per quanto riguarda le vendite dei singoli, sia per quanto riguarda le vendite degli album. Complice l'infelice congiuntura economica del paese, le aziende del disco si trovarono a maneggiare un mercato comunque troppo liofilizzato e mal gestito. In Europa come negli Stati Uniti, infatti, la strategia di marketing delle grandi industrie discografiche era bifronte. Esse promuovevano solo i generi e gli artisti di sicuro successo, cosa che portava inevitabilmente all'irrigidimento e all'indebolimento delle proposte musicali, da un lato. Dall'altro, affidavano alle piccole *labels* indipendenti la scoperta di nuovi generi e talenti, producendo e commercializzando un po' tutto ciò che le *indies* proponevano, nella convinzione che, nel mucchio delle novità, si celassero inevitabilmente un pugno di dischi di successo. Sarebbero stati gli introiti generati da questi ultimi a colmare le perdite degli altri e a generare profitto.

Questa strategia non selettiva, nella quale si percepisce la volontà di rigenerare artificialmente l'Incidente Presley, era basata sulla pura quantità e provocava una sorta di disorientamento da parte di

*crisi del sistema
dell'industria
discografica*

¹⁰ Middleton, R. (1990), *Studying Popular Music*, Milton Kynes, Open University Press; Frith, S. (1988), *Facing Music*, New York, Pantheon.

consumatori e negozianti, nonché tonnellate di invenduto.

Le *majors*, dalla massa di pubblicazioni indipendenti, più che il nuovo Elvis aspettavano probabilmente i nuovi Beatles, divenuti dieci anni prima il punto di riferimento di un'intera generazione occidentale. Questa strategia, paradossalmente, generò l'effetto contrario, dando origine ad una serie di varianti estreme di musica rock (punk, heavy metal) e a nuovi generi (house, techno, electronica) che individualizzarono ancora di più il consumo¹¹.

Più o meno in quel periodo, inoltre, sul mercato si affacciò la cosiddetta *compact cassette* o musicassetta, come venne denominata in Italia. Essa, pur garantendo una qualità inferiore a quella del vinile, si proponeva di far giungere il suono registrato nel mondo delle autoradio, cosa che successe puntualmente. Tuttavia, la grande facilità d'uso ed il basso costo del supporto consentirono la rapida commercializzazione di musicassette vergini, sulle quali poteva essere registrata illegalmente musica proveniente da dischi, radio e altre musicassette. In pratica, per la prima volta, il consumatore si trovò nella condizione di poter produrre in casa propria un supporto musicale di qualità accettabile.

L'allarme delle grandi case discografiche al giungere della *compact cassette* vergine fu immediato, e si tradusse in una guerra legislativa e pubblicitaria non sempre elegantissima¹². Certamente la pirateria vi fu ma, al contrario di quel che temevano le *majors*, essa non uccise il mercato. Semmai, lo rilanciò, dal momento che le musicassette registrate illegalmente divennero il punto d'ingresso di molti adolescenti senza soldi nel mondo della discografia, e servirono come supporto registrabile a basso costo per tutte quelle band esordienti prive dell'immediata possibilità di registrare professionalmente un disco.

Insomma, la *compact cassette* portò la pirateria, ma fu anche l'esperanto tecnologico che iniziò molti ragazzini occidentali ad un più estesa e profonda passione musicale fruita attraverso mezzi legali. Ed il vinile sopravvisse, ancora per un po'.

Rapida
commercializzazione
di musicassette
vergini

L'esperanto
tecnologico

¹¹ Laing, D., [1991], *Il Punk - Storia di una sottocultura rock*, cit.

¹² Wikström, P. *The Music Industry*, cit.

6. La crisi digitale

Quando la musica entrò nell'era digitale, a tutto si pensava fuorché ad una crisi.

Sony e Philips proposero il nuovo supporto digitale, denominato Compact Disc, a metà degli anni Ottanta, come innovazione qualitativa e logistica. Il nuovo disco argentato, piccolo e leggero, avrebbe sostituito il più ingombrante e fragile supporto in vinile, portando economie di costi alle case discografiche, qualità d'ascolto mai raggiunta prima per i consumatori, e ricchi diritti per lo sfruttamento della tecnologia alle due aziende che lo avevano creato.

Il Compact Disc impiegò meno di dieci anni per affermarsi come unico supporto di riferimento del mercato. E, del resto, ogni resistenza fu impossibile, poiché Philips, attraverso il gruppo Universal, era essa stessa una *major* del mercato discografico mentre, nel 1981, Sony aveva acquistato l'intero gruppo Columbia-CBS (oggi Sony Music). In pratica, nel 1990, nonostante le perplessità di alcuni consumatori e collezionisti, la produzione di vinili sull'intero pianeta cessò, e il nuovo supporto a lettura ottica divenne l'unica opzione praticabile.

E gli inizi furono promettenti sia perché, come già detto, la nuova tecnologia aveva reali ed indiscutibili vantaggi sui vecchi formati analogici, sia perché molti appassionati ricostruirono gradualmente la loro collezione di vinili in forma digitale. Tuttavia, già nel 1998, il mercato dei Compact Disc entrò in una crisi improvvisa, velocissima ed irreversibile¹³.

Uno dei motivi, probabilmente il meno importante, fu l'arrivo sul mercato *consumer* dei masterizzatori, in grado di produrre copie illegali di un supporto originale preservandone la qualità in modo pressoché perfetto. Eppure, si è già constatato come la pirateria sia un fenomeno dal duplice effetto: da un lato mancato introito per la catena del valore, ma dall'altro diffusione su larga scala del prodotto e della sua cultura tra i giovani.

Il vero motivo della crisi, invece, fu il diffondersi della tecnologia

Come unico supporto di riferimento del mercato

¹³ IFPI (2008), *The Digital Music Report 2008*, London, The International Federation of the Phonographic Industry.

*Scambio di file digitali
compressi*

Internet, la quale permise il rapido (e gratuito) scambio di file digitali compressi tra utenti anonimi ed ubicati in punti qualsiasi del pianeta. Prevedibilmente, all'inizio degli anni Duemila, vi fu una certa confusione tra i due fenomeni, i quali vennero accomunati in modo impreciso grazie a fenomeni come Napster ed i software sorti a sua imitazione.

*Internet divenne
sinonimo di pirateria*

In pratica, poiché i ragazzini del mondo occidentale avevano preso a scambiarsi file mp3 contenenti registrazioni musicali coperte da diritto d'autore, Internet divenne sinonimo di pirateria e, in omaggio a questo teorema, le case discografiche gestirono la cosa in modo piuttosto goffo, perseguendo i giovani autori dei software che permettevano il libero scambio su Internet e additando tutti i teenager collegati a questi siti come eversori. Al contempo, in pieno clima allarmistico, le *majors* iniziarono le epurazioni degli artisti sotto contratto ed i licenziamenti del personale, cosa che fece assumere alla situazione contorni ancora più drammatici¹⁴.

Eppure, dopo la messa al bando e la soppressione di queste pratiche, la crisi di vendite dei Compact Disc non solo non si fermò, ma si inasprì, portando il mercato discografico a livelli da anteguerra¹⁵.

Invece, è stata la tecnologia digitale stessa a stravolgere il mercato.

Veicolata da Internet, essa ha reso il supporto fisico improvvisamente obsoleto, e, con esso, ha reso obsoleto il mercato di questo.

*L'oggetto fisico
divenne obsoleto*

Fin dal 1920, la catena del valore era stata predisposta dalle aziende discografiche affinché generasse valore nella misura in cui un oggetto fisico (nella fattispecie, il disco) veniva scambiato tra gli attori della filiera stessa. Nel momento in cui l'oggetto fisico divenne obsoleto ed iniziò ad essere percepito come un costo aggiuntivo rispetto al beneficio che si voleva ottenere, la filiera iniziò a declinare, e beneficio e valore iniziarono ad essere trasmessi secondo altre modalità.

¹⁴ King, M. *Music Marketing*, cit.

¹⁵ Wikström, P. *The Music Industry*, cit.

7. Internet, Contesti, Concerti

La prima risposta a questa mutata situazione fu realizzata da Apple, e prese la forma del servizio web iTunes. L'immediato successo dell'iniziativa dimostrò che la musica non era morta, piuttosto era finita la fase realmente lucrativa del supporto fisico registrato. Le case discografiche non erano state attaccate da pirati diciassetenni ma, più banalmente, dal progresso e dall'evoluzione. A conseguenza di ciò, i teenager occidentali erano stati guidati dalla tecnologia ad effettuare il proprio shopping musicale secondo procedure nuove.

Al momento, il primato commerciale nel settore della musica scaricata via Internet appartiene ad Amazon.

Apple commercializza elettronica di consumo, Amazon vende soprattutto libri e, ironia del destino, Compact Disc, e sarebbe lecito chiedersi cosa abbia proiettato queste due aziende verso una così rapida leadership nel settore della musica scaricata. La risposta sta nell'unica cosa che accomuna le due aziende: la loro profonda comprensione delle modalità d'uso di Internet da parte del moderno consumatore.

Ed i marketing mix della musica digitale, scaricata via Internet, sono tuttora in rapida evoluzione.

Per quel che riguarda il fattore prezzo, le formule sono varie e, talvolta, contraddittorie. In pochi anni si è passata dalla tariffa fissa di iTunes (99 centesimi a canzone) a siti presso i quali si paga un abbonamento fisso e si scarica ciò che si vuole.

Ma per un prodotto culturale come quello musicale, il confronto commerciale non verrà deciso dal prezzo. Saranno la comunicazione ed il modo di proporre che faranno la differenza. Patrik Wikstrom riassume questi due aspetti del marketing mix nel concetto di *context*, ossia contesto e situazione.

Il luogo digitale nel quale avviene la transazione commerciale, in altre parole, deve fornire il giusto contesto affinché essa avvenga. Avviene esattamente come nei negozi di dischi del secolo scorso che, nei sabati

Il moderno negozio virtuale non può ridursi a un sito pieno di file

pomeriggio, si riempivano di musica, di appassionati e chiacchiere prima ancora che di consumatori. Similmente, il moderno negozio virtuale non può ridursi a un sito pieno di file da cliccare e comprare, ma deve efficacemente proporsi come ambiente in cui l'ascoltatore possa muoversi in modo piacevole, soddisfare la propria curiosità ed il suo senso della scoperta.

Non a caso, anche nella sfera Internet del mercato musicale, i brani di maggior successo sono sempre i soliti: quelli spinti dalle Top 40 radiofoniche e da un martellante *advertising* mediatico. In altre parole, un supermercato virtuale della musica funziona come un qualsiasi negozio della sua categoria, e nella moltitudine d'offerta il cliente sceglierà ciò che già conosce. Anche quando una nuova band emerge dal nulla e sorprende critica e industria, grazie ai ripetuti download di un proprio brano, quest'ultimo ha una caratteristica costante: è la cover di una canzone famosa¹⁶.

Il cliente non va solo servito, ma anche provocato, suggerito, accompagnato

Del resto, tutto ciò è inevitabile. Per quanto appassionato, un cliente che esplori un *marketplace* virtuale non potrà cliccare su mezzo milione di canzoni per decidere qual è la più carina e, messo di fronte all'opzione 'Cerca', non potrà certo digitare nomi di gruppi o brani dei quali non conosce l'esistenza. Il cliente non va solo servito, ma anche provocato, suggerito, accompagnato come, ancora oggi, in qualche modo, riescono a fare i *mass media* radiofonici meno commerciali. Nella sua semplicità, infatti, la radio assolve al compito di esporre un consumatore orientativamente passivo alla novità, sia questa un brano spudoratamente commerciale o la gemma nascosta di qualche oscura rock band indipendente.

Un ottimo esempio di *context* quasi involontario è fornito da Youtube, una piattaforma che, ironicamente, non è mai stata concepita come ambiente di vendita di prodotti musicali. Ma proprio Youtube, grazie al sistema dei video suggeriti, esemplifica un efficiente sistema di provocazione e di percorso suggerito nei confronti del fruitore. E sono esattamente l'imprecisione ed i legami deboli (coincidenza di *keywords*, comunanza di spettatori, analogia di canali) che

¹⁶ King, M. *Music Marketing*, cit.

permettono a Youtube di assolvere in modo esatto al proprio compito. La provocazione del cliente, infatti, non può essere algebrica: un utente che ha appena visto un video di Lady Gaga non deve essere esclusivamente guidato ad un'ulteriore serie di video della stessa popstar. Il suggerimento, per essere efficace, deve essere parzialmente inesatto, contenere un margine d'errore e di sorpresa che possa invitare all'esplorazione, alla scoperta inaspettata, al nuovo prodotto. Infine, assieme al download di file compressi, Internet sta portando anche a fenomeni laterali.

Le tecnologie odierne permettono l'autoproduzione e la vendita in proprio senza passare attraverso la filiera tradizionale. Tuttavia, è chiaro che tutto ciò, per tradursi in vendite, deve essere comunque trasformato in un marketing mix e, di nuovo, subentra la necessità di creare un contesto. Una band sconosciuta che venda la propria musica sul proprio sito Internet non può avere automaticamente successo, proprio perché nessun utente, nemmeno se potenziale, giungerà mai sul sito di una band che non conosce, a meno che qualcuno o qualcosa non gli suggerisca di farlo.

Inoltre, si sta assistendo ad un revival della prestazione dal vivo. Non solo e non tanto dal punto di vista della qualità e della quantità, ma dal punto di vista della valorizzazione.

Se al tempo del vinile i concerti erano epifanie promozionali allestite in perdita, oggi sono tornati a rappresentare un'attività di tipo principalmente lucrativo. Questo non significa che lo scopo promozionale del concerto sia passato in secondo piano ma, solo che, per la prima volta dopo tanto tempo, il fine degli spettacoli musicali è tornato ad essere la remunerazione.

I concerti creano valore dando visibilità, altrimenti inottenibile ad una certa categoria di *performers* ma, attraverso il *merchandising* e l'acquisto del biglietto d'ingresso, hanno ripreso il loro primitivo ruolo di fonte di sostentamento dell'artista.

Ultimamente, infatti, l'organizzazione dei concerti *live* non è più un fatto artigianale di cui si fa eventualmente carico l'etichetta

Il suggerimento, per essere efficace, deve essere parzialmente inesatto

Si sta assistendo ad un revival della prestazione dal vivo

L'organizzazione dei concerti live non è più un fatto artigianale

discografica. Col ritorno della performance dal vivo, intesa come *business*, l'organizzazione dei concerti più grandi è passata nelle mani di multinazionali altamente specializzate. Tra queste, l'americana Live Nation è leader del mercato, in virtù di un personale complessivo di cinquemila dipendenti ed un fatturato annuo vicino ai cinque miliardi di dollari.

La stessa Live Nation può essere considerata il sintomo di una tendenza, forse in via di consolidamento, la quale vede il concerto sostituirsi al disco come baricentro dell'attività di una band o di un artista. Questa azienda dedita all'organizzazione di spettacoli musicali, infatti, ha recentemente iniziato a proporre ai propri artisti (tra i quali figurano U2, Madonna, Sting, Dave Matthews Band) dei veri e propri piani integrati di *business*, i quali comprendono produzione e realizzazione di musica registrata, commercializzazione di *gadgets*, promozione mediatica del brand e, ovviamente, organizzazione e realizzazione delle apparizioni dal vivo.

In altre parole, un organizzatore di spettacoli live sta invadendo il territorio di business delle etichette discografiche, esattamente il contrario di quanto avveniva nel secolo scorso, quando erano le industrie del disco a organizzare i concerti.

Bibliografia

- Barfe, L. (2004), *Where Have All the Good Times Gone? – The Rise and Fall of the Record Industry*, London, Atlantic.
- Coleman, M. (2003), *Playback: From the Victrola to mp3, 100 Years of Music, Machines, and Money*, New York, Da Capo Press.
- Cox, J. (2003), *Frank and Anne Hummert's radio factory: the programs and personalities of broadcasting's most prolific producers*, Jefferson, McFarland.
- Durant, A. (1984), *The Conditions of Music*, London, Macmillan.
- Frith, S. (1988), *Facing Music*, New York, Pantheon.
- IFPI (2008), *The Digital Music Report 2008*, London, The International Federation of the Phonographic Industry.
- King, M. (2009), *Music Marketing*, Boston, Berklee Press.
- Klein, N. (2001), *No Logo*, trad. it. di Equa Trading e Borgo, S., Milano, Baldini & Castoldi.
- Laing, D. (1991), *Il Punk – Storia di una sottocultura rock*, trad. it. di Perna, V., Torino, E.D.T. Edizioni.
- Middleton, R. (1990), *Studying Popular Music*, Milton Keynes, Open University Press.
- Poe, R. (1997), *Music Publishing: A Songwriter's Guide*, 2nd ed., Cincinnati, Writer's Digest Book.
- Thrornton, S. (1995), *Club Cultures*, Cambridge, Polity Press.
- Wikström, P. (2009), *The Music Industry*, Cambridge, Polity Press.

IUSVE

m.porceddu@iusve.it

L'EMPATIA E L'OPERA D'ARTE.

I PROCESSI PSICOLOGICI E NEUROLOGICI ATTIVI NELLA FRUIZIONE ARTISTICA

Alessia Anello

In seguito alla scoperta dei neuroni specchio, è divenuto di gran moda parlare di empatia. Questo termine è stato recuperato anche nell'ambito dell'estetica per spiegare la fruizione artistica ma non sembra essere adatto allo scopo, in quanto non considera le differenze individuali e non spiega l'infinita varietà di reazioni che possiamo provare di fronte ad un'opera d'arte. Anche la neuroestetica è ancora intenta a studiare, seppur attraverso l'arte, quei meccanismi biologici con cui ci rapportiamo alla realtà tutta, non all'oggetto artistico nella sua particolarissima specificità. La ricerca dovrebbe muoversi verso l'indagine delle differenze individuali, non delle costanti, perché solo in questo modo saremo in grado di spiegare la 'magia' dell'arte. Per questo motivo, la teoria della fruizione artistica proposta da Graziella Magherini appare al momento il miglior punto di partenza per le future ricerche sul campo.

As a result of the discovery of mirror neurons, it has become very fashionable to talk about empathy. This term was also recovered in aesthetics to explain the artistic enjoyment but does not seem to be fit for purpose, as it does not consider individual differences and it does not explain the infinite variety of reactions that we can experience in front of an artistic work. Even Neuroesthetics is still intent on studying, although through art, these biological mechanisms by which we relate to the whole of reality, not the artistic object in its unique specificity. The research should move towards the investigation of individual differences, not the constants, because only in this way we will be able to explain the 'magic' of art. For this reason, the theory of artistic enjoyment proposed by Graziella Magherini appears at the moment the best starting point for future research in this field.

1. Empatia: un termine, due definizioni

La scoperta dei neuroni specchio ha dato un grande impulso alla ricerca nell'ambito della fruizione artistica, portando alla nascita di una nuova disciplina, la neuroestetica. Coniando questo termine, Semir Zeki si è posto l'obiettivo di spiegare e comprendere l'esperienza estetica a livello neurale, di capire come il nostro cervello reagisce di fronte all'opera d'arte.

In questo ambito, spesso gli autori spiegano la fruizione artistica come un processo connesso indissolubilmente alle nostre capacità empatiche; non è una novità, il termine empatia nacque proprio nell'ambito dell'estetica a fine Settecento nella forma tedesca *Einfühlung*, ed ha avuto grande diffusione nella seconda metà dell'Ottocento grazie alle opere di Theodor Lipps. Il filosofo e psicologo tedesco, che si occupò soprattutto di psicologia estetica, utilizzò il termine empatia secondo il suo significato letterale 'sentire dentro', un concetto di empatia che oggi potremmo definire 'di base', inconscia, equivalente a quella capacità che abbiamo di riconoscere l'azione dell'altro e di comprenderla inconsciamente: si accosta al meccanismo cerebrale dei neuroni specchio. Non possedendo le conoscenze odierne sul funzionamento neuronale del nostro cervello, egli fece dell'empatia un fenomeno psicologico; tuttavia, comprese come fosse attivo non solo nell'esperienza estetica ma anche, più in generale, in tutti i nostri meccanismi di conoscenza della realtà. Inoltre, egli distingueva tra un'empatia positiva e un'empatia negativa: la prima concerne una fusione totale tra soggetto e oggetto, una proiezione del proprio contenuto psichico negli oggetti estetici, il quale sarebbe l'unico responsabile del contenuto che percepiamo nell'opera (concezione criticata dagli studiosi successivi in quanto tutte le opere d'arte possiedono sempre un contenuto), mentre la seconda riguarda una sensazione di contrapposizione all'opera d'arte. L'attivarsi della prima ci fa percepire l'opera come 'bella', l'attivarsi della seconda ce la fa percepire 'brutta'.

Già nel 1908 in *Astrazione e empatia*, tesi di laurea che divenne un saggio che ebbe un'enorme influenza sugli artisti e gli storici dell'arte successivi, soprattutto su coloro che militavano nelle avanguardie artistiche del primo Novecento, Wilhelm Worringer criticò l'opera di Lipps: egli sostenne l'esistenza di due poli opposti, ma compresenti, lungo i quali si muove la fruizione artistica, l'empatia e l'astrazione, che si manifestano come impulsi alla creazione artistica e dipendono dal rapporto dell'uomo col mondo che lo circonda. Secondo l'autore, nelle epoche in cui gli uomini vivono in uno stato di inquietudine interiore, la produzione artistica nasce da un impulso psicologico all'astrazione (cosa avvenuta, ad esempio, nell'arte egizia e in quella bizantina), mentre in quelle in cui gli uomini vivono un legame di fiducia col mondo la produzione artistica nasce da un impulso psicologico all'empatia (sono nate così l'arte greco-romana e quella rinascimentale). L'impulso all'astrazione, quindi, si distingue per l'aspirazione all'inorganico, al cristallino, alla negazione della vita, mentre l'impulso all'empatia è caratterizzato dall'aspirazione al mondo organico, al naturalismo: il primo prevede un conflitto, il secondo un'immedesimazione. La grande intuizione di Worringer fu proprio l'idea che non si possa spiegare il meccanismo della fruizione artistica sempre e solo tramite l'empatia: stava nascendo, grazie ad artisti come Kandinsky, l'arte astratta, un'arte nuova, che poneva il fruitore ed il suo cervello di fronte a qualcosa di mai visto prima.

L'empatia, in questo saggio, viene quindi accostata all'immedesimazione: in realtà, ciò è avvenuto dalla nascita del termine fino a metà Novecento, e continua ad avvenire ancora oggi nel campo dell'estetica. Il termine *Einfühlung*, infatti, è stato tradotto per decenni non come empatia ma come immedesimazione (ne sono un esempio i testi di Freud e di Jung). Fu grazie agli studi di Kohut che il termine assunse un significato diverso e più complesso, scostandosi dall'essere un semplice sinonimo di immedesimazione. Egli si focalizzò sull'importanza dell'empatia nella pratica psicoanalitica, che definì come «la modalità mediante la quale raccogliamo dati psicologici a

*L'importanza
dell'empatia nella
pratica psicoanalitica*

proposito delle altre persone e, quando esse dicono ciò che pensano o sentono, immaginiamo la loro esperienza interna anche se non si apre all'osservazione diretta. Mediante l'empatia noi miriamo a discernere, in un singolo atto di riconoscimento certo, configurazioni psicologiche complesse che altrimenti potremmo definire soltanto mediante la laboriosa presentazione di una serie di dettagli, oppure potrebbero addirittura risultare al di là della nostra capacità di definizione»¹. L'empatia continua a significare riconoscimento dell'altro, comprensione, ma non più nella fusione tra soggetti: l'Io e l'Altro rimangono separati nelle loro soggettività. Solo la separatezza, infatti, permette l'esistenza di una risposta empatica: se ci si fonde nell'altro, ci si immerge nel suo stato emozionale in prima persona e se ne viene sopraffatti, ma se si comprende l'altro tanto da sentire interiormente ciò che egli prova rimanendone distaccati, allora si potrà anche dare all'altro una risposta al suo stato che possa fargli sentire la piena comprensione.

L'esempio di empatia più facile da comprendere è quello che prova la madre nei confronti del suo bambino: quando questo piange, lei sente in se stessa la sua sofferenza, ma se si fermasse a ciò, cioè al solo sentire ciò che sente l'altro, alla sola immedesimazione, non potrebbe soddisfare il suo bisogno. Grazie all'empatia, invece, la madre non solo sente in se stessa la sofferenza del suo bambino, ma è anche in grado di comprendere, attraverso questa stessa sofferenza che sente in se stessa, il bisogno del bambino, e di porre in essere una risposta che lo soddisfi. Detto in altre parole, a poco serve che la madre risponda al pianto del bambino piangendo a sua volta sconvolta dal provare in sé il dolore del figlio; ciò che invece è indispensabile per la sopravvivenza della nostra specie è che la madre, attraverso la propria risonanza emotiva col suo bambino, comprenda che quel pianto, ad esempio, è sintomo di fame, e si appresti ad allattare.

Ci si viene così a trovare di fronte a due concetti diversi del termine empatia: uno di matrice estetica che la considera un sentire dentro, una fusione a livello psicologico tra soggetto e oggetto che riguarda

¹ Kohut, H. (1966), *Forme e trasformazioni del narcisismo*, in Kohut, H. (2003), *Introspezione ed empatia. Raccolta di scritti (1959-1981)*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 77.

contenuti affettivi, ed uno di matrice psicologica, che sottolinea l'importanza della separatezza tra i soggetti, indispensabile perché si possa, nella profonda comprensione dell'altro, attuare un comportamento di aiuto nei suoi confronti, e che riguarda aspetti sia affettivi che cognitivi.

2. I neuroni specchio e il concetto contemporaneo di empatia

Con la scoperta dei neuroni specchio è stata trovata una possibile base biologica per la comprensione dell'empatia: sono infatti queste popolazioni neuronali che permettono l'integrazione visuo-motoria delle azioni altrui. Nel momento in cui si vede una persona compiere un determinato gesto, si attivano nel cervello le aree motorie deputate all'organizzazione e all'esecuzione di quegli atti, si compiono cioè quegli stessi atti a livello potenziale, attivando a livello cerebrale le aree motorie corrispondenti alle azioni motorie dell'altro tanto da permettere di decifrarne il significato, non in seguito ad un ragionamento cognitivo o consapevole, ma per via di una attivazione neuronale corticale. È una comprensione antecedente alle capacità linguistiche e di ragionamento, è un qualcosa che appartiene all'uomo in quanto parte dei circuiti fisiologici. Esiste inoltre un altro fenomeno straordinario a cui i neuroni specchio danno vita solo nel cervello dell'uomo, a differenza di quello di tutti gli altri animali: si tratta di comprendere il significato di azioni di cui si sente parlare, che si apprende leggendo, che si osserva in un'opera d'arte, cioè le azioni potenziali.

Azioni potenziali

L'empatia, però, è qualcosa di molto più complesso: non potrebbe esistere senza i neuroni specchio che ne fanno da prerequisito, ma non è limitata alla loro attivazione. Rizzolatti nel suo saggio *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio* spiega molto chiaramente questo punto: «la comprensione immediata, in prima

persona, delle emozioni degli altri che il meccanismo dei neuroni specchio rende possibile rappresenta [...] il prerequisito necessario per quel comportamento empatico che sottende larga parte delle nostre relazioni individuali. Condividere a livello visceromotorio lo stato emotivo di un altro è cosa, però, diversa dal provare un coinvolgimento empatico nei suoi confronti. Per esempio, se vediamo una smorfia di dolore non per questo siamo per forza indotti a provare compassione. Ciò spesso accade, ma i due processi sono distinti, nel senso che il secondo implica il primo, non viceversa. Inoltre, la compassione dipende da altri fattori oltre al riconoscimento del dolore: per esempio, da chi è l'altro, da quali rapporti abbiamo con lui, dal fatto che siamo più o meno in grado di metterci nei suoi panni, che abbiamo più o meno intenzione di farci carico della sua situazione emotiva, dei suoi desideri, delle sue aspettative, ecc.»². Non si può quindi ridurre l'empatia al solo meccanismo dei neuroni specchio, ma si deve tener conto anche di altri fattori, soprattutto personali e culturali. Quando si guarda il volto di qualcuno, i neuroni specchio attivano una simulazione automatica della sua espressione; tale operazione avviene sotto il livello di consapevolezza. Questi stessi neuroni inviano poi dei segnali ai centri emozionali del cervello permettendo di provare, sempre ad un livello prettamente cerebrale, le emozioni associate all'espressione facciale che si sta osservando. Fino a questo punto, però, l'empatia non è ancora contemplata in tutta la sua complessità perché essa, come suggerisce Antonio Damasio nel saggio *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, non è un'emozione ma un sentimento, ed il sentimento si attiva solo nel momento in cui si percepisce lo stato corporeo particolare che l'emozione ha prodotto. L'empatia allora, secondo questo autore, in quanto sentimento, deriverebbe da quell'emozione che chiamiamo compassione, e lo stato corporeo associato sarebbe indotto anche dall'azione dei neuroni specchio, che per un attimo ci fa sentire 'come se' fossimo l'altro. Non è però detto che nel momento in cui si prova compassione per qualcuno automaticamente si attivi una risposta

Emozione che
chiamiamo
compassione

² Rizzolatti, G. – Sinigaglia, C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina Editore, p. 181.

empatica; ci devono perciò essere altre aree cerebrali coinvolte nell'empatia. I neuroscienziati per il momento citano l'insula, il sistema limbico, l'area pre-SMA, ma le ricerche sono ancora in corso.

3. Freedberg e Gallese e la risposta empatica all'opera d'arte

Considerato tutto ciò, si propende per la definizione psicologica dell'empatia, che include aspetti non solo affettivi ma anche cognitivi, in quanto trova conferme nelle ricerche più recenti. Non tutti la pensano però in questo modo, e dando uno sguardo ai saggi più recenti sul tema si può notare come al concetto di empatia vengano dati significati diversi a seconda del campo del sapere a cui si fa principale riferimento.

Si crede sia utile a questo punto analizzare il saggio di David Freedberg, storico dell'arte e studioso della fruizione artistica, e Vittorio Gallese, neuroscienziato che prese parte alla scoperta dei neuroni specchio, intitolato *Movimento, emozione, empatia. I fenomeni che si producono a livello corporeo osservando le opere d'arte*. L'ipotesi principale è che «l'elemento cruciale nell'apprezzamento estetico consiste nell'attivazione di meccanismi incarnati in grado di simulare azioni, emozioni e sensazioni corporee, e che questi meccanismi sono universali»³. In altre parole, sarebbero i neuroni specchio a permetterci di comprendere e fruire l'opera d'arte. Al termine empatia questi autori danno quindi un significato in linea con quello tipico del campo dell'estetica. Gli esempi che fanno successivamente mostrano però come ciò sia riduttivo rispetto alla varietà di fenomeni che la fruizione può comprendere.

Tra questi esempi citano le opere che Jackson Pollock eseguì con la tecnica del *dripping*⁴ (cfr. figura 1), sostenendo che guardandole si avvertirebbe «una sensazione di coinvolgimento corporeo nei movimenti impliciti nelle tracce figurative»⁵. In effetti, chi più di

La tecnica del
dripping

3 Freedberg, D. – Gallese, V. (2008), *Movimento, emozione, empatia. I fenomeni che si producono a livello corporeo osservando le opere d'arte*, *Prometeo*, Vol. 23, n. 103, p. 52.

4 La tecnica del *dripping* consiste nel far gocciolare il colore da un barattolo bucherellato o schizzarlo con un pennello o un bastone su una tela poggiata orizzontalmente sul pavimento.

5 Freedberg, D. – Gallese, V. (2008), *Movimento, emozione, empatia. I fenomeni che si producono a livello corporeo osservando le opere d'arte*, cit., p. 55.

Pollock enfatizzava il gesto artistico tanto da arrivare a danzare nell'atto stesso del suo dipingere? Ma siamo veramente in grado di comprendere l'azione che sta dietro il motivo bidimensionale che osserviamo senza avere informazioni preliminari sulla poetica dell'artista? Gli autori citano a supporto di questa ipotesi un esperimento svolto da Longcamp, Tanskanen e Hari⁶, che dimostra come la visione dei segni grafici dell'alfabeto scritto a mano attivi la stessa area della corteccia premotoria sinistra, la quale si attiva quando si scrive. Questa ricerca non è però pertinente al problema della fruizione artistica, in quanto noi tutti ben conosciamo i segni grafici della scrittura, visto che li utilizziamo quotidianamente, ma non tutti conosciamo così approfonditamente i segni grafici delle opere d'arte. Inoltre, un esperimento di Calvo-Merino e colleghi⁷ ha dimostrato come non sia tanto l'esperienza visiva a modulare l'attivazione dei neuroni specchio quanto la personale pratica motoria. Con l'utilizzo dell'fMRI questi ricercatori hanno misurato i livelli di attività cerebrale di ballerini di danza classica, esperti di *capoeira* e soggetti inesperti nell'atto di guardare video sulla danza classica e sulla *capoeira*. I risultati mostrano come i soggetti esperti di una disciplina hanno maggiori livelli di attivazione cerebrale durante la visione di video riguardanti la medesima disciplina, vale a dire mentre guardano movimenti che fanno parte del loro repertorio motorio. L'attivazione dei neuroni specchio è quindi connessa alle personali capacità motorie: sappiamo comprendere con maggiore efficacia le azioni che sappiamo svolgere. Se ciò è vero, allora l'ipotesi di Freedberg e Gallese per cui guardando un'opera di Pollock si attivano i neuroni specchio vale più che altro per coloro che hanno esperienza di quei movimenti che hanno dato forma all'opera. Questa osservazione appare ancor più chiara se si pensa ad una delle tante composizioni in rosso, giallo e blu che ha dipinto Mondrian (cfr. figura 2). Anche quest'opera è astratta, priva di contenuti riconoscibili direttamente e riconducibili al reale, come quella di Pollock, ma qui il movimento non appare: si hanno davanti regolari campiture

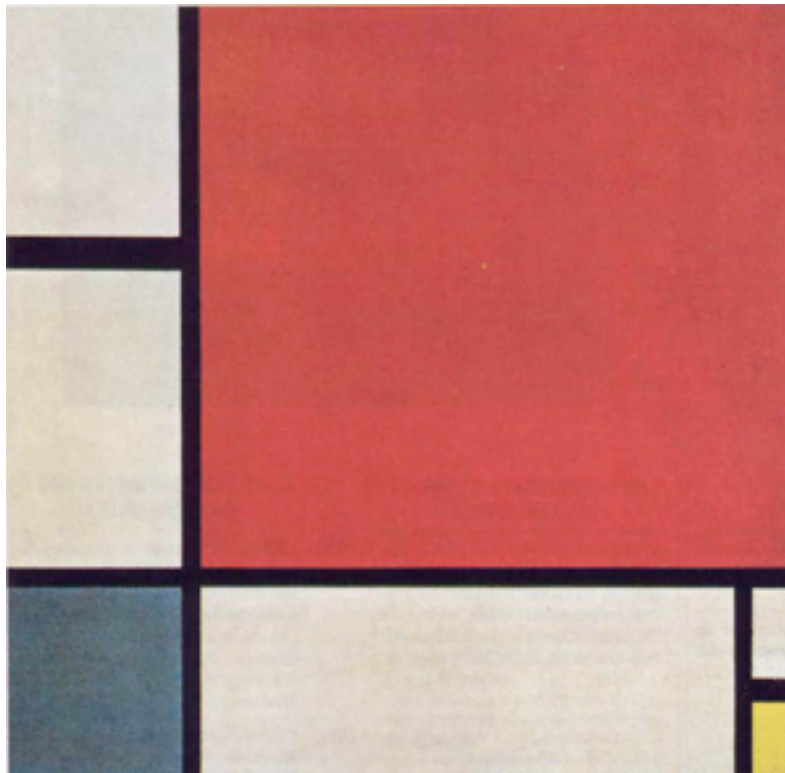
⁶ Longcamp, M. – Tanskanen, T. – Hari, R. (2006), The imprint of action: motor cortex involvement in visual perception of handwritten letters, *NeuroImage*, Vol. 33, n. 2, pp. 681-688.

⁷ Calvo-Merino, B. – Glaser, D.E. – Grèzes, J. – Passingham, R.E. – Haggard, P. (2004), Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers, *Cerebral Cortex*, 15, pp. 1243-1249.

FIGURA 1.
Jackson Pollock, 1950



FIGURA 2.
Piet Mondrian, 1930
Composizione in rosso, blu e giallo



di colore che formano linee e rettangoli di varie dimensioni. Una di queste composizioni è stata utilizzata da Semir Zeki in un esperimento con cui ha dimostrato che, alla visione di quest'opera, si attivano nel nostro cervello solo le aree V_1 e V_4 , cioè la corteccia visiva primaria e l'area preposta al riconoscimento dei colori. L'ippocampo, struttura fondamentale per l'immagazzinamento dei dati della memoria a lungo termine (MLT), non si attiva, il che significa che non si ricollega questa immagine a nulla di già conosciuto: nulla in essa parla di un gesto umano o di emotività. Anche se, seguendo la teoria di Gallese, si può comprendere a livello neuronale come l'artista abbia usato stecca e squadra per raggiungere questa regolarità, comunque si è lontani dall'empatia di matrice psicologica né, soprattutto, sembra indispensabile essere coscienti di come l'opera sia stata dipinta perché essa susciti emozioni. Si può sicuramente leggere il dipinto secondo le indicazioni dell'empatia estetica, ma senza ricorrere alla teoria dei neuroni specchio, la cui attivazione o meno risulta poco interessante in questo caso, ai fini della comprensione dei meccanismi di fruizione. L'opera 'parla' direttamente alla corteccia visiva e alle altre aree corticali e sottocorticali le quali, selezionando dalla personale esperienza con la realtà esterna le qualità essenziali degli oggetti, le memorizza. Sia l'opera che le forme preesistenti nella nostra mente parlano il linguaggio delle costanti. In questo senso si può certamente parlare di empatia nel senso di *Einfühlung*, sentire dentro, fondersi con l'oggetto, perché effettivamente c'è una profonda coincidenza. Altra opera che citano Freedberg e Gallese è *Che altro si può fare?* di Francisco Goya (cfr. figura 3), acquaforte tratta dal ciclo *I disastri della guerra* eseguita tra il 1810 e il 1811. In questo caso si è di fronte ad un tema figurativo, ben riconoscibile e riconducibile a dati di realtà. Nella sua fortissima drammaticità, l'opera effettivamente comunica tutta la sofferenza che il personaggio in primo piano prova, anche attraverso il segno grafico, ma non perché se ne ricostruisca mentalmente l'azione che l'ha prodotta: essa comunica nella stessa rappresentazione degli esseri umani intenti all'azione di provocare

Empatia di matrice
psicologica

FIGURA 3.

Francisco Goya, *Che altro si può fare?*, da *I disastri della guerra*,
tav. 33, 1810-1811



sofferenza ad un prigioniero di guerra, nel mostrare quello stesso prigioniero sconvolto dal dolore. Molti studi hanno ormai confermato l'esistenza di un'area cerebrale specializzata nel riconoscimento dei volti, l'area facciale fusiforme (FFA) e di una deputata al riconoscimento del resto del corpo umano, l'area corporeale extrastriata (EBA)⁸. Non è ancora noto se queste aree siano iscritte già nel genoma o si formino grazie all'esperienza; ciò che è certo è che esse si attivano ogniqualvolta si osservano corpi umani o parti di essi; inoltre, la loro attivazione è tanto più forte quanto più queste parti trasmettono emozioni, ricevendo esse *feedback* dall'amigdala. L'attivazione avviene sia di fronte a fotografie che a disegni che a *silhouette*: si devono quindi attivare anche quando si guarda l'opera di Goya. In questo caso, considerato che ci si trova di fronte a soggetti riconducibili alla realtà, è possibile che qualche fruitore provi empatia, che senta il dolore di quel prigioniero e gli venga l'istinto di aiutarlo, ma questa è un'empatia psicologica, legata non tanto al segno grafico in sé, quanto al contenuto che quel segno grafico trasmette.

L'empatia di matrice psicologica può soprattutto manifestarsi di fronte ad una *performance* artistica, in particolar modo in quelle della *body art*: in questo caso si è di fronte ad una persona reale

⁸ Si veda Downing, P.E. – Jiang, Y. – Shuman, M. – Kanwisher, N. (2001), A cortical area selective for visual processing of the human body, *Science*, 293, pp. 2470-2473; Kanwisher, N. – McDermott, J. – Chun, M.M. (1997), The fusiform area: a module in human extrastriate cortex specialized for face perception, *The Journal of Neuroscience*, 17, pp. 4302-4311.

che svolge azioni a volte molto forti come, ad esempio, spararsi ad un braccio o tagliarsi con le lamette. Verrebbe da pensare che azioni del genere sviluppino necessariamente compassione, ma non è così. Nella *performance Rhythm 0* del 1974, Marina Abramovich diede agli spettatori l'istruzione di utilizzare su lei stessa come meglio credevano i 72 oggetti che aveva messo a loro disposizione. Alcuni di questi oggetti davano piacere, altri dolore: tra essi c'erano una forchetta, olio d'oliva, un coltello, una pistola carica, un pettine, un paio di forbici, alcool, una rosa. Durante le prime tre ore di *performance* il pubblico si limitò a girarle intorno, intimidito, al massimo a scriverle sul corpo, ma poi lo spettacolo esplose, le furono tagliati i vestiti con le lamette, e con quelle stesse lamette le venne tagliata la pelle per succhiarle il sangue. L'artista continuò a non reagire, così come aveva pattuito col pubblico, e qualcuno arrivò a metterle in mano l'arma carica e a posizionare il suo dito sul grilletto, solo a questo punto gli spettatori si divisero in due gruppi: coloro che intendevano proteggerla e coloro che volevano continuare ad istigarla, ed iniziarono dei tafferugli. Si potrebbe pensare che il gruppo dei 'protettori' sia stato spinto ad assumere questo ruolo da un sentimento empatico che l'ha indotto a sentire in sé la sofferenza dell'artista e ad aiutarla a porre fine a quella situazione, ma non tutti hanno reagito in questo modo. Un'altra parte del pubblico riteneva giusto continuare ad infierire sull'artista, visto che lei stessa l'aveva concesso loro. L'attivazione di una risposta empatica è strettamente correlata alla situazione contingente ma soprattutto al modo in cui la si percepisce: è evidente che, nel caso di questa *performance*, su una parte del pubblico ha vinto la propria affettività, mentre sull'altra il fatto che l'artista fosse consenziente, quindi in rapporto ad una regola sociale pattuita precedentemente, ha dato una giustificazione ad annullare quell'affettività. Tutte queste persone hanno avuto l'attivazione dei neuroni specchio, ma le reazioni sono state profondamente diverse. Sembra allora che né l'empatia estetica né quella psicologica possano spiegare esaustivamente le differenti reazioni che si possono provare di fronte all'arte.

*Le differenti reazioni
che si possono
provare di fronte
all'arte.*

4. Uno sguardo alla neuroestetica

Il fondatore della neuroestetica, Semir Zeki, è tra i sostenitori del fatto che il meccanismo dei neuroni specchio non possa spiegare la fruizione artistica, o almeno non completamente. Scrive infatti che «tutto ciò è sicuramente vero ma rappresenta, forse, soltanto una parte della storia. Il gesto creativo dà vita ma poi cessa di esistere, e l'opera d'arte acquisisce un'esistenza indipendente, immobile, immutabile, rispondendo a quelle esigenze di stabilità che il nostro cervello persegue. L'uomo ha paura del movimento che lo conduce ineluttabilmente alla morte»⁹. Infatti il neurobiologo ha svolto numerosissime ricerche sul funzionamento del cervello, in particolar modo sui processi di visione, dimostrando quanto possano essere complessi i meccanismi che regolano la fruizione artistica. Presupposto delle sue ricerche è l'assunto che l'arte non può che essere espressione del cervello e che deve di conseguenza obbedire alle sue leggi. Se la visione è un processo attraverso il quale si astrae da una realtà in continua evoluzione delle caratteristiche costanti necessarie a classificarla, allora l'artista dovrà rappresentare queste stesse costanti per permettere di acquisire conoscenze di fronte alle sue opere. Questo assunto è anche alla base del pensiero dello storico dell'arte e psicologo tedesco Rudolf Arnheim, che più di chiunque altro ha analizzato e approfondito i meccanismi della fruizione artistica, rifacendosi direttamente ad Aristotele. La percezione permette di cogliere la realtà prossimale, ma senza il pensiero non si potrebbe comprendere gli *input* che essa fornisce. «Le operazioni conoscitive chiamate pensiero non sono privilegio di processi mentali posti al di là della percezione, bensì gli ingredienti essenziali della percezione stessa. Mi riferisco ad operazioni quali l'esplorazione attiva, la selezione, l'analisi e la sintesi, il completamento, la correzione, il confronto, la risoluzione dei problemi, nonché la combinazione, la distinzione, l'inserimento, entro un contesto. Tali operazioni non sono prerogativa di nessuna singola funzione mentale; sono il modo

⁹ Lumer, L. – Zeki, S. (2011), *La bella e la bestia: arte e neuroscienze*, Bari, Laterza, p. 104.

in cui la mente, tanto dell'uomo che dell'animale, tratta, ad ogni, livello, il materiale conoscitivo»¹⁰. Per questi motivi egli considerava la percezione parte della cognizione, e gli studi recenti hanno confermato l'inseparabilità di questi processi cerebrali. Le funzioni del cervello non sono distinte come si pensava, ma strettamente interconnesse le une alle altre: la scoperta dei neuroni specchio ha dimostrato come azione, percezione e cognizione non si possano più considerare meccanismi distinti. Inoltre, le stesse ricerche di Zeki hanno confermato ciò: egli ha infatti scoperto che, nel momento stesso in cui le informazioni visive raggiungono le aree del cervello deputate alla loro elaborazione, esse sono selezionate e confrontate con i ricordi immagazzinati.

Da ciò si può ben dedurre quale complessità comporti la fruizione artistica, e quante aree cerebrali possano concorrere a questo processo, che i neuroni specchio ne facciano parte o meno. Oltre alla corteccia visiva primaria ed alle aree visive intorno ad essa specializzate nel riconoscimento di forme, colori, movimento e orientamento, ad esempio, Zeki ha scoperto che la percezione della bellezza è collegata all'attivazione della corteccia orbito-frontale mediale, implicata nella percezione di stimoli gratificanti, e all'attività della corteccia motoria (interessante il fatto che quest'ultima si attivi in maniera più forte quando si percepisce la bruttezza, come se si fosse spinti ad evitarla). Si è inoltre rilevato che di fronte a volti e corpi umani si attivano l'area facciale fusiforme e l'area corporale extrastriata, e se l'opera emoziona si dovrà attivare anche il sistema limbico.

*Quale complessità
comporti la fruizione
artistica*

¹⁰ Arnheim, R. (1974), *Il pensiero visivo*, Torino, Einaudi, p. 18.

5. Un tentativo di integrare la ricerca psicologica e quella neuroscientifica sulla fruizione artistica

Le ricerche effettuate finora nel campo della neuroestetica hanno il limite di non dire ancora molto su come si fruiscono le opere d'arte nella loro specificità, sul perché si definiscono arte e non oggetti qualunque, sulle loro specifiche qualità. Ciò non significa che si pensi che le neuroscienze non possano contribuire alla conoscenza dei processi fruitivi, anzi: esse potranno sicuramente aprire nuovi percorsi di ricerca ma non prima di aver risolto i dubbi e le problematiche ancora aperte sui meccanismi con cui ci si rapporta alla realtà in generale. La neuroestetica è una scienza molto giovane, che per il momento si sta dedicando, ovviamente, a meccanismi percettivi elementari, con i quali ci si rapporta non solo alle opere d'arte ma alla realtà tutta.

«Ma cosa c'è di artistico?»

Si pensi però a ritornare con la mente ad un giorno in si è visitato un museo o una galleria: sicuramente si ricorderanno con maggior vividezza alcune opere, altre non si ricorderanno affatto, di fronte a qualche quadro si sarà anche pensato «ma cosa c'è di artistico?», oppure «sarà mica difficile, potrei farlo anch'io». Questo dimostra quanto possa essere diversa la fruizione per ciascuno, come ognuno sia attratto da qualche stile particolare piuttosto che da altri, o come ci si senta colpiti da particolari che un'altra persona non nota nemmeno. Supponendo di essere tutti persone sane, prive di qualsiasi tipo di danno o malfunzionamento cerebrale, di fronte alla stessa opera ciascuno proverà emozioni e sarà pervaso da pensieri diversi. Lo stesso cervello, gli stessi meccanismi neuronali, gli stessi neuroni specchio, eppure le reazioni sono completamente diverse. Allora la base biologica innata non è sufficiente a spiegare la fruizione, questa è un qualcosa di molto più complesso, influenzato dal vissuto esperienziale, dalla cultura di appartenenza, dal tono dell'umore momentaneo, dalla presenza di eventuali persone con cui ci si accompagna, ecc. Graziella Magherini è partita proprio da questo presupposto quando

ha deciso di approfittare della mostra dedicata al 500° anniversario del *David* di Michelangelo (cfr. figura 4), avvenuta alla Galleria dell'Accademia di Firenze tra l'autunno 2004 e l'autunno 2005, per sondare le reazioni dei visitatori che in gran numero sono affluiti all'evento. Essi sono stati invitati a lasciare commenti ed impressioni su appositi quaderni messi a loro disposizione in merito alle opere esposte. Sono stati così raccolti 17 registri con le testimonianze di circa 13000 persone riguardanti, per la stragrande maggioranza, il *David* stesso. Analizzandole, è emerso quanto possano essere diverse le emozioni che si provano di fronte alla stessa opera, come queste dipendano dall'individualità, dall'essere unici rispetto agli altri. Ad esempio, alcuni hanno percepito armonia, perfezione anatomica, ed altri, al contrario, disarmonia; alcuni si sono sentiti attratti da essa, anche a livello sessuale, mentre altri ne sono rimasti turbati o si sono posti in competizione; alcuni vi si sono identificati ed altri hanno manifestato ostilità. La Magherini commenta così questi risultati: «l'insieme delle esperienze riportate [...] conferma [...] quanto ogni persona realizzi un incontro diverso, viva le opere d'arte secondo gli stimoli provenienti dalla sua realtà psichica. [...] L'interazione artista-fruitori, attraverso il prodotto dell'artista, mette in moto dinamiche intrapsichiche che sono in rapporto ai vissuti personali del fruitore e ai differenti livelli di comunicazione che egli riceve dall'opera»¹¹. Di base, quindi, le funzioni mentali sono le stesse in tutti gli individui sani, ma esse sono influenzate dalle pregresse esperienze, che rendono uniche le reazioni alle opere d'arte, come unico è l'essere umano. A partire da questi presupposti ed integrandoli con i suoi studi sulla sindrome di Stendhal¹² e con le teorie psicoanalitiche di Freud, Klein, Winnicott, Kris e Bion, la Magherini ha proposto una teoria della fruizione artistica che si basa sia su aspetti percettivi e psicologici innati, comuni a tutti gli esseri umani, sia su aspetti strettamente individuali e contingenti legati all'apprendimento, all'esperienza personale ed alla propria situazione presente. Essa, infatti, considera tre variabili, l'esperienza estetica primaria madre-bambino, il

11 Magherini, G. (2007), *“Mi sono innamorato di una statua”*. *Oltre la Sindrome di Stendhal*, Firenze, Nicomp, pp. 140-141.

12 La sindrome di Stendhal è una sindrome psichiatrica acuta caratterizzata da forme atipiche brevi nelle quali è sempre presente una crisi di identità e che si manifestano durante la visita a luoghi d'arte.

perturbante e il fatto scelto, ed una costante, la forma dell'opera, secondo la seguente formula:

Fruizione artistica = C1.Esperienza estetica primaria madre-bambino + C2.Perturbante + C.3Fatto scelto + F

Il rapporto che da neonati ci ha legati alla nostra madre sembra influenzare la nostra fruizione artistica: è guardando il suo volto che abbiamo vissuto la nostra esperienza estetica primaria, che abbiamo fatto esperienza del nostro primo incontro sensoriale. Mentre guardiamo un'opera d'arte emergerebbero quindi in noi esperienze arcaiche del nostro Sé associate al precoce legame con la madre. Il perturbante, invece, è un concetto di chiara derivazione freudiana che designa una modalità di ritorno del rimosso, cioè di qualcosa che ci è stato familiare in passato ma che è diventato inconscio. L'opera d'arte può farsi veicolo del perturbante, ma l'insorgere di quest'ultimo è strettamente correlato con la terza variabile di questa teoria, il fatto scelto. Esso «lega insieme elementi apparsi sino a quel momento completamente privi di collegamento fra loro»¹³. Una caratteristica dell'opera, in una determinata persona, può attrarre la sua attenzione tanto da unire con un nuovo legame aspetti della propria vita, dandogli così un nuovo significato ed inducendo forti emozioni.

Il rapporto che si instaura da neonati con la madre è fondamentale perché condiziona i futuri rapporti, e non solo: oltre al livello relazionale, esso condiziona anche le esperienze estetiche perché è nella madre che conosciamo per la prima volta il Bello. Se si vuole cogliere il lato emozionale della fruizione, non si può prescindere da tutto ciò. Allo stesso modo, anche l'inconscio condiziona la vita emozionale, visto che in esso giacciono emozioni vissute e rimosse dai meccanismi di difesa i quali, nonostante ciò, continuano a mantenere intatta la loro forza e ad influenzare la vita psichica presente. Ma non solo: l'opera d'arte può raggiungere con il suo potere queste emozioni rimosse e dar loro una forma, simbolizzarle quando esse non sono ancora codificate. «Per il fruitore [...] si hanno due vie di uscita: il contenimento, la riorganizzazione della esperienza in simboli

*L'opera d'arte può
farsi veicolo del
perturbante*

¹³ Magherini, "Mi sono innamorato di una statua". *Oltre la Sindrome di Stendhal*, cit., p. 97.



FIGURA 4.
Michelangelo
Buonarroti, David,
1501-1504

e rappresentazioni, cioè la 'mentalizzazione', e questa capacità di dare forma alla percezione del caos conferisce un notevole piacere estetico; oppure, rimanere nel guado della sofferenza e manifestare disturbi come si è potuto constatare in certe forme di risposte estetiche estreme, incisive, esagerate, qualche volta patologiche»¹⁴.

La forza di questa teoria della fruizione artistica sta nel fatto che prende in grande considerazione le differenze individuali, fattore imprescindibile in questo ambito perché le reazioni delle persone sono estremamente diverse di fronte alla stessa opera: quest'ultima rimane immutata nel tempo, mentre le persone sono esseri dinamici in continuo cambiamento, così come in continuo cambiamento è la cultura di appartenenza. Tanti sono gli esempi di artisti che per anni, anche per tutta la loro vita, sono vissuti nell'anonimato o comunque sono stati apprezzati da pochi, ed hanno conosciuto grande fortuna secoli dopo la morte. L'esempio più famoso è forse quello di Caravaggio: ammirato in vita, dopo la morte venne quasi dimenticato, addirittura denigrato per la sua pittura così realistica e cruda, per essere riscoperto a metà del Novecento grazie a Roberto Longhi, il quale ne sottolineò la grandezza e l'influenza nell'arte europea. Le sue opere sono sempre le stesse, ma nei secoli gli è stato attribuito un valore estremamente diverso.

La teoria di Freedberg e Gallese non contempla queste differenze; neppure le neuroscienze sono per il momento arrivate a definire le differenze individuali e culturali che condizionano la fruizione, ma danno per assodato che il cervello umano sia in continua evoluzione: le connessioni tra i neuroni non sono date una volta per tutte ma iniziano a formarsi durante la gestazione e continuano a variare per tutta la vita dell'individuo, influenzate dalle sue interazioni con l'ambiente e con gli altri. È quello che il neurofisiologo inglese Ian H. Robertson ha definito *cervello plastico*. La teoria della Magherini non cita le scoperte neuroscientifiche, ma nemmeno le esclude; d'altronde, il rapporto madre-bambino e il perturbante posso essere anche concepiti come connessioni tra neuroni formatesi in rapporto con l'ambiente.

Cervello plastico

¹⁴ Magherini, G. (2005-2006), *Psicoanalisi ed esperienza estetica. Un modello interpretativo*, in www.psychoart.unibo.it, p. 7

Alle tre variabili indicate dalla Magherini, si possono aggiungere le connessioni cerebrali del cervello plastico riguardanti la situazione contingente dell'individuo e il funzionamento cerebrale del soggetto sano a livello prettamente biologico. In questo modo, si potrebbero integrare psicologia e neuroscienze in vista di una teoria unificatrice in cui sia possibile accostarsi alla fruizione artistica, salvaguardando l'unicità dell'opera d'arte. E se ciò non fosse possibile, la 'magia' dell'arte continuerà ad affascinare nei secoli a venire.

Bibliografia

- Arnheim, R. (1974), *Il pensiero visivo*, Torino, Einaudi.
- Calvo-Merino, B. – Glaser, D.E. – Grèzes, J. – Passingham, R.E. – Haggard, P. (2004), Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers, *Cerebral Cortex*, 15, pp. 1243-1249.
- Damasio, A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Milano, Adelphi.
- Downing, P.E. – Jiang, Y. – Shuman, M. – Kanwisher, N. (2001), A cortical area selective for visual processing of the human body, *Science*, 293, pp. 2470-2473.
- Feedberg, D. – Gallese, V. (2008), Movimento, emozione, empatia. I fenomeni che si producono a livello corporeo osservando le opere d'arte, *Prometeo*, 23, n. 103.
- Iacoboni, M. (2008), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Kanwisher, N. – McDermott, J. – Chun, M.M. (1997), The fusiform area: a module in human extrastriate cortex specialized for face perception, *The Journal of Neuroscience*, 17, pp. 4302-4311.
- Kohut, H. (2003), *Introspezione ed empatia. Raccolta di scritti (1959-1981)*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Longcamp, M. – Tanskanen, T. – Hari, R. (2006), The imprint of action: motor cortex involvement in visual perception of handwritten letters, *NeuroImage*, Vol. 33, n. 2, pp. 681-688.
- Lumer, L. – Zeki, S. (2011), *La bella e la bestia: arte e neuroscienze*, Bari, Laterza.
- Magherini, G. (2005-2006), *Psicoanalisi ed esperienza estetica. Un modello interpretativo*, in www.psychoart.unibo.it
- Magherini, G. (2007), “*Mi sono innamorato di una statua*”. *Oltre la Sindrome di Stendhal*, Firenze, Nicomp.
- Rizzolatti, G. – Sinigaglia, C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Robertson, I.H. (1999), *Il cervello plastico. Come l'esperienza modella la nostra mente*, Bologna, Rizzoli.

Worringer, W. (1975), *Astrazione e empatia*, Torino, Einaudi.

Zeki, S. (2003), *La visione dall'interno. Arte e cervello*, Torino, Bollati Boringhieri.

IUSVE

a.anello@iusve.it

DAL BALCONE DEL KITSCH

Simone Azzoni

Kitsch: scarto, cattivo gusto. Kitsch è ciò che resta dalla sospensione del giudizio, dell'analisi, della conoscenza. Kitsch è il gusto che ha sostituito e surrogato la complessità.

Kitsch è la semplificazione superficiale, la riduzione a feticcio di ciò che non si può possedere. Ma Kitsch è anche contaminazione di alto e basso, incrocio di discipline ed elisione ironica della cornice che separa arte e non-arte. Il Kitsch si è sostituito all'oggetto artistico trasformando la pratica citazionista e allusiva in fondamento del fare creativo. Artisti come Koons, Oppenheim producono opere in serie che fanno più o meno intenzionalmente riferimento al Kitsch. Tra questi Daniel Gonzalez, artista argentino che in nome della meraviglia barocca allestisce teatrini dello stupore per trasformare gli spazi in luoghi della meraviglia innocente e libera da sovrastrutture culturali.

Kitsch: to deviate from standard, bad taste. It is what remains after reserving judgement, analysis, and knowledge. Kitsch is the taste that has replaced and substituted the Complexity.

Kitsch is a superficial simplification, it is to transform in a fetish what cannot be got. But Kitsch is also mingling high and low, crossing different subjects and ironic elision of the boundary which separates art and non-art. Kitsch has replaced the work of art transforming the traditional quotes system in founding the work of art creation process.

Artists like Koons, Oppenheim and others produce serial works of arts more or less in intentionally reference to Kitsch. Among others, Daniel Gonzalez, a South-american artist who, in the baroque wonder name, prepares wondering theaters in order to transform the spaces into places of innocent wonder, free from cultural structures.

1. Bello come una statuetta di Beethoven accanto ad un paralume con la maschera di Tutankhamon su un pianoforte

Una statuetta di Beethoven accanto ad un paralume con la maschera di Tutankhamon su un pianoforte in una pizzeria di provincia. Parafrasando il celebre ombrello su una macchina da cucire si potrebbe affermare che l'accostamento surreale di oggetti dissonanti può ancor produrre lo straniante effetto di una nuova bellezza. Ma se si considera che in un museo vacilla la differenza tra un Koons, un souvenir, e uno Stark, allora diventa palese che quel gesto sovversivo che guidò l'avanguardia alla ricerca di una nuova estetica è da considerarsi oggi prodromo della magia che l'oggetto sprigiona quando il contesto e la relazione ne evidenziano la dimensione interrogativa ed esistenziale. Il surrealismo, di fatto, ha scoperto il Kitsch contemporaneo. In ultima istanza, esso ha fondato la passione per gli oggetti di cattivo gusto e la scoperta dell'enorme dimensione magica che i moderni sottoprodotti culturali posseggono. In questi termini, il Kitsch, che contamina tanto la quotidianità di una pizzeria quanto le frontiere auratiche di un museo, diventa l'espressione ultima di intuizioni surrealiste che oggi rendono evidenti le contraddizioni, le dissonanze e le lacerazioni della nostra epoca e della sua cultura non teorizzabile, senza canoni e senza riferimenti. Il termine Kitsch si traduce dal tedesco paccottiglia, scarto, cattivo gusto. L'imitazione, il surrogato, l'esperienza vicaria e sostitutiva ne sono le sue componenti fondamentali. Vivere una parte del tutto, ridurre la cultura e l'oggettività analitica all'esperienza soggettiva è anticamera del Kitsch, di quell'investimento emotivo che, privando la relazione di razionalità, la sostituisce con il sentimento: la soggettività di chi si avvicina impreparato all'arte, ai luoghi, ai concetti. È il consumo personalizzato, parziale che determina la germinazione del Kitsch come risultato di un'avvenuta sostituzione e materializzazione

*Il surrealismo,
di fatto, ha
scoperto il Kitsch
contemporaneo*

*Kitsch è assenza di
giudizio*

di un rapporto artistico, altrimenti culturale o spirituale. Lo spettatore sottrae o si sottrae a valori e significati di difficile comprensione. In questo senso un carattere tipico è l'assenza di ironia, la pretesa 'serietà' delle intenzioni e soprattutto la semplificazione della complessità artistica. Come fa notare il filosofo Remo Bodei, è in una temperie di semplificazione e riduzione dell'estetico alla superficie che il Kitsch trova il suo essere e consistere: «[...] il bello non problematico, cellofanato, si è trasformato in Kitsch, cioè in qualche cosa che non produce più nessuna emozione estetica, perchè semplicemente asseconda, liscia tutti i pregiudizi e tutte le forme percettive ormai consunte»¹. Kitsch è assenza di giudizio, sospensione della problematicità con cui galleggiamo e ci muoviamo tra arte e non arte, quotidiano ed eccezionale. Con ciò si mistificano i confini attraverso cui si rende potabile l'arte museale (o ufficiale), perché il problema è che l'unicità dell'opera d'arte, tradizionalmente intesa, non può essere di facile consumo, proprio per la sua 'inafferrabilità'. Ciò che si può sperimentare, quindi, è l'evento, godere di una copia, del falso, come parte di un percorso socialmente obbligato, 'massificante' e collettivo. Si tratta di un evento di cui si possono distribuire gli effetti, clonandone l'esperienza soggettiva e trasferendola a parte di sé e del sé. In un processo di semplificazione, il Kitsch diventa accelerazione, empatia, costruita sulla verità del sentire più che sull'argomentazione del capire. Ricorda Kundera che: «[...] il Kitsch funziona escludendo dalla considerazione tutto ciò che l'uomo trova difficile da comprendere, offrendo invece una versione del mondo in cui tutte le risposte sono date in anticipo e precludono ogni domanda. [...] attualizzazione dei capolavori del passato al (cattivo) gusto attuale»².

2. Io c'ero

Il problema del gusto, sulla sua origine e sulle sue determinazioni nella costruzione di reti non solo museali, ma di fruizione collettiva,

¹ Bodei, R., (1995), *Le forme del bello*, Bologna, Mulino, p. 98.

² Kundera, M. (1989), *L'insostenibile leggerezza dell'essere*, Milano, Adelphi, p. 32.

è fondamentale per capire anche le dinamiche che investono le esposizioni del contemporaneo. Il Kitsch, dal 1968 ad oggi, è così diffuso da superare i confini limitati di allora, trasformandosi in una sorta di senso comune estetico: il tutto all'interno di un'estrema confusione classificatoria. Senza confini, senza parametri, senza definizioni più o meno istituzionali: forse è così che si frantuma il concetto d'arte. Oggi la parola arte viene inculcata a prezzi ridotti ad un pubblico riluttante, trasformandone il suo uso in accessibilità. Così il Kitsch diventa figlio della deriva profetizzata da Clair nel suo Inverno della cultura e cifra della condizione postmoderna nel tempo del contemporaneo. Come si devono leggere, se non Kitsch, certe proposte culturali che, alternative ai cataloghi, propongono saggi di opere abbandonate a se stesse, alla sola dimensione auratica per l'adorazione soggettiva e santificatoria di un pubblico variegato ed abbandonato a se stesso? L'esperienza estetica può essere estremamente complessa rispetto ad un pubblico non educato ma, nella società di massa oggi imperante, si vuole offrire lo stesso a tutti l'opportunità di godere dell'arte, anche a distanza ed in una forma semplificata, riduttiva, che può divenire parodistica. L'incapacità di aggettivare un'opera o la sua sostituzione con un gadget al bookshop di un museo, sono solo due elementari conseguenze di quel processo che disturba «[...] una persona dalla sensibilità evoluta ma, al tempo stesso, induce sensazioni piacevoli in coloro che hanno meno sensibilità»³.

Non è necessario né opportuno storcere il naso di fronte al Kitsch, al suo rapporto con il gusto, perché il Kitsch è riuscito ad entrare in sintonia con il nostro tempo attraverso un'empatia simbolica e culturale. Usa il cattivo gusto proprio per parlare ad un numero più ampio di ascoltatori e spettatori. La pubblicità ha voluto inserire questo tipo di elemento nella sua produzione, proprio per l'efficacia popolare che possiede.

Quando l'arte, o in generale la dimensione estetica, raggiungono un gran numero di persone, il loro destino, dato che non tutti gli interpreti

3 Miller, W.I. [2013], in www.artonweb.it

*Si vive in un'ansiosa
consumazione del
presente*

possiedono una particolare consapevolezza culturale, è quello di essere recepite esclusivamente sul piano della spettacolarità superficiale, a livello della loro pelle esterna, senza la conoscenza delle basi teoriche sulle quali un determinato fenomeno si fonda. Si vive in un'ansiosa consumazione del presente, in una fruizione rapida di contenuti anche artistici. Si vive come se tutto fosse presente, senza passato e futuro. Questo determina la dimensione pellicolare, epidermica dell'oggetto, quel pack che Warhol aveva intuito preconizzando la feticizzazione dei simulacri, in luoghi dove i miti si riducono ad indistinte icone di se stessi. Se la contraddizione è la regola, se la nausea della sovrabbondanza iconografica è il paesaggio che circonda il nostro orizzonte, allora il Kitsch e il brutto attraggono proprio per le loro caratteristiche. Degna conseguenza di ciò che Baudrillard sposta sul piano sociologico: «Continuiamo ad accumulare, ad aggiungere, a rincarare la dose. E poiché non siamo più capaci di affrontare il potere simbolico dell'assenza, oggi siamo piombati nell'illusione contraria, quella disincantata della profusione»⁴. L'assenza è sostituita dall'oggetto, dal souvenir da portare ai nipoti, dal poster da appendere in camera per ricordare l'esperienza della visione e sostituirla con le emozioni provate. L'oggetto diventa gusto, simulazione, copia, oggetto artificiale, stereotipo, con povertà di significato reale e sovrabbondanza di segni, quelli che il soggetto decide di investire sull'oggetto. Così il Kitsch pervasivo si fa linguaggio del nostro tempo. In un mondo in cui è la realtà stessa a dominare, nella sua immediatezza, eccentricità e diversità, il Kitsch riesce ad esprimere questa ricchezza meglio di ogni altra tendenza. A tal proposito ricorda Greenberg: «Il Kitsch è meccanico e opera secondo formule. Il Kitsch è esperienza vicaria e false sensazioni. Il Kitsch muta a seconda dello stile, ma resta sempre lo stesso. Il Kitsch è la sintesi di tutto quanto c'è di spurio nella vita del nostro tempo»⁵.

*Il Kitsch pervasivo
si fa linguaggio del
nostro tempo*

4 Baudrillard, J. (20104), *La Società dei consumi*, Bologna, Il Mulino, p. 57.

5 Greenberg, C. (1939), *Avant-garde and Kitsch*, *Partisan Review*, n. 3, vol. 51, p. 21.

3. Arte, Kitsch o souvenir?

In arte per Kitsch si intende un fenomeno periferico e marginale. Un fenomeno incentrato sull'oggetto o sull'evento che dell'arte ha l'apparenza, senza averne la sostanza: è Kitsch l'oggetto di cattivo gusto che deriva dalla falsificazione e dalla contraffazione di un oggetto artistico autentico, replicato meccanicamente, variato nelle dimensioni, trasposto in un nuovo *medium*. Fotografia e scultura, pittura e cinema si sono contaminate di Kitsch fino ad aprire le frontiere dell'arte con la A maiuscola sdoganando il Kitsch dal sospetto di falsità. Diseducativo per vocazione, il Kitsch ha varcato le porte dei luoghi della selezione estetica proponendosi come avanguardia socialmente e politicamente progressista. In realtà, aveva avvertito Adorno: «[...] il Kitsch è una parodia dell'esperienza estetica»⁶ perché all'oggetto artistico manca un qualcosa che genera sostituzione: «[...] conduce le persone ad immaginare qualcosa dalla base, dall'origine della loro esperienza»⁷. Conservare l'artisticità originaria a partire dalla riproduzione è una delle cause di livellamento verso il basso, verso quella folla inconsumabile di oggetti che aveva profetizzato Claes Oldenburg con i suoi torsoli di mela giganti. Oggetti e colore per denunciare l'inesauribile 'inconsumabilità' delle cose. Lì, nelle città, dove il monumento esaurisce il rapporto tra contenuto banale e struttura formale, gli oggetti Kitsch di Oldenburg diventano simulacri che non rimandano a nulla. Ridondanza del consumismo che crea uno spazio inutile fuori da se stesso, spazi dell'eterno presente che è parodia di un universo di valori andati a male, da sempre già consumati, da sempre già morti. La presenza è fissata nella staticità del tempo inteso come l'essere nel mondo del non-essere più. Hamburger, mollette, spille, gelati, cucchiali sono i duplicati di ciò che occupa, per funzione e scopo, altri spazi e che nelle città è un duplicato svuotato. Una mancanza di cui si è perso il ricordo e per cui non si vive nostalgia. Osceni per il colore, essi sono consumo che rimandano al consumo, nessuna liberazione dall'esteriorità effimera delle merci che invadono i luoghi deputati al simbolico.

*Il Kitsch è
una parodia
dell'esperienza
estetica*

⁶ Adorno, T. (1951), *Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt am Main, trad. it. di Solmi, R. (1994), *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Torino, Einaudi, p. 42.

⁷ Kundera, M., *L'insostenibile leggerezza dell'essere*, cit, p. 52.

Non c'è alcuna liberazione dalla funzione. Il consumatore si lascia divorare dalle merci in una nauseante ostentazione del cibo: splendore e nausea. L'oggetto s'impone al soggetto sottraendolo e sottraendosi alla realtà, annullando il gesto con cui il soggetto ordina sentimentalmente il mondo.

Così, mentre l'arte concettuale reagisce all'eccesso di mercificazione proponendo il non-oggetto, il Kitsch, al contrario, mercifica anche ciò che non avrebbe i presupposti per essere mercificato.

Ritorna e s'impone l'intuizione di Baudrillard su ciò che ormai è sistema ed è sistemico. Inizialmente corpo estraneo all'arte, il Kitsch si colloca accanto ad essa rompendo definitivamente il cordone ombelicale con la creatività. Di operazione apparentemente artistica si tratta la quale surroga una mancante forza creativa attraverso sollecitazioni della fantasia per particolari contenuti (erotici, politici, religiosi, sentimentali). «Si definisce di preferenza come pseudo-oggetto, vale a dire come simulazione, copia, oggetto artificiale, stereotipo, come povertà di significato reale e sovrabbondanza di segni, di riferimenti allegorici, di connotazioni disparate, come esaltazione del dettaglio e saturazione per mezzo dei dettagli»⁸.

4. Kitsch come Andy Warhol

Come già ricordato l'esperienza del pop ha accostato (a volte sostituendola) creatività a campionamento dell'esistente isolando gesti, parole e immagini dal loro habitat originario. Prassi che non solo ha generato l'attitudine al Kitsch ma anche una costante tensione all'appiattimento sull'ovvietà del reale, inseguendo la mutazione e il flusso del presente al punto di porsi come esclusiva sublimazione del momento. Le cornici che hanno separato quegli ambiti, che il sociologo Alessandro Dal Lago aveva definito invalicabili nel suo saggio *Fuori cornice*, si sono aperti al *melting pop* sistematico. Così, se l'architettura si è aperta all'arte diventandone custode e

*Costante tensione
all'appiattimento
sull'ovvietà del reale*

⁸ Baudrillard, J., *La Società dei consumi*, cit, p. 27

vincolo (si pensi ai templi museali delle archistar), anche la gastronomia, la fotografia o il design sono a tutti gli effetti protagonisti integrati nel sistema dell'arte. «Il fatto che la dimensione estetica sia andata oltre i suoi confini tradizionali ha prodotto un sistema simbolico di oggetti che probabilmente in un'epoca non fortemente industrializzata non avremmo avuto»⁹. Quando l'uomo è stato capace di creare l'oggetto in serie, aprendo la possibilità di riprodurre all'infinito qualsiasi cosa, non ha fatto altro che trasformare l'unicità dell'aura artistica nella molteplicità del feticcio, rendendo la tecnologia responsabile delle premesse del Kitsch. «Oggi siamo portati ad accettare ambigualmente oggetti e prodotti che hanno un'unica ragione d'essere: si presentano totalmente autoreferenziali. È attorno a questa ambiguità di giudizio, fondata sulla diversa finalità della progettazione e della produzione, che si rintraccia un terreno fertile per un'estetica fine a se stessa, non utile, non simbolica ma funzionale e Kitsch»¹⁰. È così che la pesantezza della cultura non si è risolta nella leggerezza di Italo Calvino ma, facendo incontrare la tecnica con la diminuzione dei tempi di esecuzione, ha generato un cambiamento nelle geometrie spaziali del mondo trasportando l'universo creativo nei territori del già dato, laddove l'artista è un traduttore e un fruitore allo stesso tempo. Laddove la superficie senza più cornici disciplinari è la terra di nessuno, non esclusiva, non delimitante il dentro e il fuori, ma esito banale del vuoto atto meccanico dell'antiemotività.

Così, «[...] oggi che in tutto l'occidente la parola Kitsch è diventata di uso comune, è sempre più difficile rendersi conto di cosa effettivamente questo termine significhi per due ragioni, soprattutto. La prima, in quanto assistiamo ad una presa di coscienza del concetto di cattivo gusto, senza alcun pregiudizio o esaltazione estetica. La seconda ragione risiede nel fatto che l'arte cosiddetta ufficiale, destinata ai musei e alla comunicazione istituzionale, ha acquisito nel suo dna una serie di elementi di cattivo gusto, accorpandoli nel proprio orizzonte estetico»¹¹. Industrializzazione dell'estetico ed estetizzazione dell'industriale: questo il processo che dalla zuppa Campbell's arriva fino alle tazzine della Illy, segnate come oggetti artistici alla pari delle uova con le impronte di Pietro

⁹ Dorfles, G. [2013] Come salvarsi dal buon gusto, in *Kitsch Oggi il Kitsch*, a cura di Coletti, A. – Origoni, F. – Sansone, L. – Steiner, A., Bologna, Editrice Compositori, pp. 12-13.

¹⁰ *Ibidem*, p. 14.

¹¹ *Ibidem*, p. 12.

*Tourbillon di
indifferenziata identità
tra copia e originale*

Manzoni. In questo tourbillon di indifferenziata identità tra copia e originale, i musei diventano i nuovi magazzini per nuovi Brillo Box che sfidano la differenza visiva, non certo quella semantica. La differenza sarà nella relazione (soggettiva e quindi Kitsch) con l'oggetto di cui si è perso il rapporto tra contenente e contenuto nella molteplicità autorappresentativa che estetizza il quotidiano, al pari della pubblicità e dei suoi linguaggi. Ecco quindi che «La riproducibilità dell'oggetto ha creato l'oggetto di serie progettato secondo i criteri del design e quello di piccola serie, progettato senza seguire questi buoni propositi e invadendo anche il settore del cattivo gusto, in ragione proprio della sua forte personalizzazione di carattere artistico. Questo ha fatto sì che anche nel quotidiano ci troviamo di fronte ad una serie di oggetti che presentano questa ambiguità, semantica ed estetica, dove, ovviamente, il Kitsch è sempre in agguato»¹². In questa ambiguità si rafforza lo statuto dell'iconico nella perdita del reale. L'essenza è nella sola visibilità, nella sola esposizione di qualcosa prodotto da macchine per altre macchine. Sulla superficie non si dà conoscenza, ma solo immagine, ossia la riflessione della massa nella forma e la successiva 'mediatizzazione' dell'alienazione secondo i canoni dell'esperienza già descritti. Il Kitsch si fa quindi modello trasparente del dominio dell'estetizzazione contemporanea, là dove la differenza è tecnica, di superficie, dove il souvenir esiste senza l'oggetto da cui deriva, spersonalizzato della sua identità e pronto ad assumere una nuova riconoscibilità. Ci sono infatti artisti che fanno intenzionalmente riferimento alla cultura del Kitsch, che usano volutamente citazioni Kitsch, che oscillano velocemente tra l'alto e il basso, come se tutto fosse possibile, indipendentemente della relazione con la storia e quindi da spazi e tempi riconoscibili.

Nel Kitsch «[...] transitano anche significati di carattere politico e religioso. Tutte le grandi manifestazioni popolari hanno sempre utilizzato questo atteggiamento, che è facilmente gestibile e molto accattivante. Da questo punto di vista la nostra epoca ha solo potenziato ciò che era già presente nel passato. Nelle epoche passate

¹² *Ibidem*, p. 14.

non esisteva l'oggetto Kitsch, ma il suo principio aveva già operato nelle grandi democrazie del secolo scorso e soprattutto nelle grandi dittature»¹³.

Il principio è quello della riproposizione del percorso platonico al contrario: realtà, fotografia, riproduzione mimetica, fino a rendere teorica la differenza tra opera e oggetto. Il luogo comune, il banale sono trasfigurati, l'opera è un involucro vuoto e l'artefatto è copia dell'originale. In questa specularità di vero e falso, l'immagine diventa oggetto e l'oggetto diventa immagine che satura lo spazio.

Come difendersi? «Se non esiste la dimensione culturale ogni forma di arte è destinata a cadere nella trappola di un Kitsch più o meno consapevole. La vera arte non è mai maliziosa, il Kitsch lo è, e questa è la sua essenza»¹⁴. Certo le istituzioni che abdicano al loro ruolo kantiano di riferimento valoriale non aiutano. «Oggi non vi è più distinzione tra avanguardia e Kitsch, tra ciò che va al di là dello stato delle cose e ciò che è la rappresentazione della loro condizione di fatto, in quanto nel contemporaneo gli artisti, che muovono da una incessante messa in discussione dei motivi della consistenza stessa dell'opera, sembrano allo stesso tempo alla ricerca dell'esaltazione, imitazione e identificazione nei confronti dei processi di produzione delle immagini offerte dal mercato dei consumi, un'immagine che è costruita su ciò che il marketing suppone essere la scelta di massa, a sua volta prodotta dal mercato stesso divenuto senza alternative, globale nella sua percezione, oltre che nella sua produzione, in un cerchio senza fine. È il Kitsch che allude al suo riscatto perché utilizza la coscienza della propria perversione»¹⁵. Anche fuori dal museo lo spettatore confonde i segni e la comunicazione: «[...] a tutto questo contribuisce la trasposizione dei mezzi di una pratica artistica in un'altra, il desiderio di originalità ad ogni costo attraverso l'uso improprio dei mezzi altrui»¹⁶.

Si pensi all'uso scenografico di monumenti nel contesto urbano che alterano identità e specificità dei luoghi lacerandone la storicità

13 *Ibidem*, p. 18.

14 *Ibidem*, p. 19.

15 *Ivi*.

16 *Ivi*.

La novità bricolage a portata di consumo

e il vissuto. Se il museo non dà senso perché le opere sono state delocalizzate e abbandonate all'adorazione nel *white cube*, è in questa perdita dell'orizzonte formativo dell'arte che il Kitsch trova lo spettatore indifeso o con un apparato teorico autoreferenziale, con cui ristabilisce relazioni di senso nel bosco dell'arte. All'assenza di quel senso rispondono processi dell'arte diventati Kitsch e l'entusiasta provvisorietà della comunicazione di massa, la novità bricolage a portata di consumo in cui il Kitsch non può superare il tempo, non può aspirare come l'opera d'arte a divenire metafora dell'eternità.

«Il Kitsch degli oggetti di consumo è invece passato in quarant'anni, dalle operazioni di restyling e di camuffamento della funzione all'inutilità d'uso o ha talmente allontanato la forma dalle ragioni tecniche e produttive da potersi presentare sotto l'aspetto puramente funzionale al consumo e alla sua immagine. [...] Fintanto che le strutture produttive e gli stessi designer seguiranno a considerare il design dell'oggetto un fatto di pubblicità anziché di progettazione, a tutto questo non resterà che proporsi come Kitsch»¹⁷.

Se dovessimo allontanare lo sguardo dall'arte scorgeremmo che anche la pornografia è a suo modo responsabile di quel processo di riduzione dell'altro, che antecede il Kitsch. La riduzione dell'altro ad oggetto si può intendere sia come diminuzione che come semplificazione ma comunque come la riduzione a particolare di un corpo già immagine e immaginario. La cruda riduzione del corpo a sineddoche, l'effetto retorico della pars per il toto, lo spostamento del godimento dalla persona alla cosa o alla rappresentazione sono già Kitsch. La valorizzazione del prodotto attraverso il corpo che la pubblicità compie è da intendersi come un processo facile, consolatorio, sentimentale e automatico di quella gradevolezza obbligatoria del corpo, esposto al Kitsch.

¹⁷ *Ibidem*, p. 20.

5. Non è bello ciò che è bello

Uno specchio che riflette il nulla, potremmo dire guardando uno dei volti di Warhol. È la ricerca di un'istantanea, l'annullarsi reciproco di nichilismo e artificio tra proiezione mitica e sfruttamento commerciale. Dove tutto è morte: la salvezza è l'istantanea che blocca il tempo e lo toglie dalla morte. Il bello è in quel rapporto tra aura e contemporaneità dove si consuma l'attrazione fatale tra attore-spettatore-esibizionista-voyeur, dove anche le improvvisazioni sono cristallizzate nel tempo perché anche il sensibile con il suo peso è stato eliminato.

Ma esiste un termine, un confine per il Kitsch, un contorno, una possibilità di stabilire una demarcazione?

Scriva Fulvio Carmagnola: «Secondo il canone critico, la condizione fondativa della bellezza e del gusto, è quella dell'equilibrio, rispetto alla quale il cattivo gusto si decifra in negativo per eccesso o dismisura»¹⁸. Si presuppone quindi la capacità critica di distinguere il vero dal falso, il raffinato dal triviale, l'autentico dal contraffatto. Ma oggi, pur esistendo ancora le condizioni descritte nel 1976 da Dorfles nel suo *Il Kitsch. Antologia del cattivo gusto*, il cattivo gusto ha assunto la condizione della coazione, è nelle vesti pervasive di un buon gusto obbligato dai circuiti e dalle reti culturali.

Si chiede sempre Carmagnola: «[...] se la vera sede del cattivo gusto fosse oggi, con la fine della distinzione tra alto e basso, la confusione della cultura con lo spettacolo? Si direbbe che occorra ragionare su una categoria, quella di godimento estetico, che nella fondazione kantiana dell'estetica moderna veniva respinta come un insopportabile ossimoro, ma che oggi, al contrario viene legittimata e raccomandata. [...] E tuttavia oggi proprio la categoria del godimento, esclusa dal piacere estetico secondo Kant, è diventata una forma pervasiva di *addiction*, una coazione sociale regolata da una sorta di grammatica trasversale che la medianità si incarica di istanziare in notevoli forme. È insomma il buon gusto di cui non si può fare a meno, ciò di cui

Condizione fondativa della bellezza e del gusto, è quella dell'equilibrio

¹⁸ *Ibidem*, p. 22.

bisogna necessariamente godere»¹⁹. Occorrerebbe, secondo questa regola pervasiva, essere sempre adeguati a ciò che la medianità-medialità, consiglia rispetto a come si deve desiderare. «L'uomo Kitsch è la quint'essenza dell'uomo medio»²⁰, ammoniva già Dorfles alla fine degli anni Settanta. Se l'arte non è più l'ultimo baluardo immune dal gusto, alla categoria della contraffazione che facilmente si ritrova nell'indistinta frontiera tra buono e cattivo gusto, s'aggiunge quella di coazione: l'obbligo al gusto istituzionalizzato nei grandi sistemi mediali, perché negli imperativi sociali anche l'arte ormai è preposta a collaborare al godimento estetico.

Oggi l'arte è nulla
senza la performance
mediale

Oggi l'arte è nulla senza la performance mediale che ce la propone. All'opera si è sostituita l'esperienza. I gesti trasgressivi dell'arte appaiono normalizzati dalle istituzioni e dalla comunicazione; il gioco speculare tra cattivo gusto e *detournement* riflessivo viene accettato come parte istituzionale della cultura. Si è passati così da una generazione di oggetti realmente Kitsch a una filiazione di oggetti artistici simbolicamente Kitsch, come i nani da giardino di Stark che vengono riscattati proprio grazie al gioco delle virgolette con cui egli legittima un nuovo buon gusto, una nuova distinzione tra vero e falso. Senza considerare, come osserva acutamente Marco Senaldi, che la resurrezione dei primitivi nanetti da giardino può costituire un ulteriore gioco del *trend* raffinato, cosicché oggi la vera tendenza sarebbe possedere un autentico nanetto da giardino in salotto. La cultura è diventata il luogo di produzione del suo contrario storico. È proprio il buon gusto a produrre, istituzionalizzandosi come 'super-Io sociale', la nuova dimensione del Kitsch. Si tratta di una cultura di cui non si può fare a meno, quella che passa attraverso la varietà dei suoi format, dalla tv al festival, sotto forma di accadere 'evenemenziale'. «Per sfuggire al cattivo gusto occorrerebbe nel postmoderno, saper sfuggire al buon gusto istituzionalizzato e nel territorio dell'estetico normato e coatto sapersi sentire non obbligati a con-sentire»²¹. Occorrerebbe fuggire dal regno dell'immagine dell'immagine, dove tutto è presente e dietro non c'è nulla perché ciò che si riproduce è

¹⁹ *Ibidem*, p. 23.

²⁰ Dorfles, G., (19764), *Il Kitsch. Antologia del cattivo gusto*, Milano, Mazzotta, p. 19.

²¹ Dorfles, *Come salvarsi dal buon gusto*, cit., p. 25.

il simulacro. Al di là del vero e del falso lo spettatore acquirente e collezionista non può che credere nelle etichette e nel logotipo come unica riconoscibilità. L'effimero e l'omologo diventano gli attributi che guidano la nuova bellezza seriale perché ripete se stessa. Bruno Pedretti sostiene che: «[...] il Kitsch si è imposto perché le sue mosse a ben guardare coincidono in più punti con quelle adottate dalla parodia in versione idealizzante, e sono riassumibili nel riappropriarsi del valore monumentale anche a costo di comprimere i monumenti in miniature da comodino, nell'impadronirsi dell'arte alta del passato con una venerazione tanto morbosa da imbalsamarla in feticci e oleografie, e nel nobilitarsi intellettualmente con arti poetiche di cui si collezionano stereotipi come in un negozio di souvenir della memoria culturale»²².

Attributi che guidano
la nuova bellezza
seriale

Se il moderno e il potere non possono sussistere senza un uso pervasivo dell'estetico, come ha recentemente sostenuto Alessandro Dal Lago nel suo *L'arte e il potere*, Pedretti considera che: «[...] ogni qualvolta speranze sociali e mercificazione estetica tendono a far corrispondere i loro miti, non va trascurato che il successo del Kitsch sfrutta un'ulteriore forma di idolatria: tramite l'imitazione parodia dell'arte alta e della memoria culturale superiore, esso traspone nel proprio variegato mondo di opere feticcio il valore museale. [...] Il Kitsch cerca di nobilitare i suoi manufatti e le figure e gli spettacoli con il valore aggiunto estetico di cui il museo moderno rappresenta il notaio per eccellenza»²³. La parodia museale vale da certificato, da attestato di fama. È quindi l'intreccio tra bellezza e mercificazione a provocare quello che «[...] Tolstoj chiamava pericolo dell'arte contraffatta. L'arte autentica non ha bisogno di abbellimenti, come la moglie di un uomo innamorato. L'arte contraffatta, come una prostituta, deve sempre essere adornata»²⁴. È probabile che il postmoderno debba accettare che l'arte si ibridi con elementi consumistici e che la via di fuga possa essere quella di una parodia critica già praticata da Cervantes nel suo Don Chisciotte. Sfuggendo alla contraffazione espressiva il suo *hidalgo* alla fine insegnava che il Kitsch è lo

²² *Ibidem*, p. 26.

²³ *Ibidem*, p. 27.

²⁴ *Ibidem*, p. 28.

specchio allucinato delle inevitabili illusioni, e che per questo l'arte moderna è obbligata a procedere lungo i percorsi della parodia. Anche la fotografia non è immune dal Kitsch. È chiaro che massificazione e mercificazione culturale, favorite dal sistema produttivo industriale prima e culturale poi, sono il fondamento della riproduzione ripetizione seriale cui può essere soggetta la fotografia. Al Kitsch non appartengono originalità e autenticità, sarebbe facile confrontarne le dinamiche imitative della fotografia. Il Kitsch esalta ed esaspera le componenti più pretenziosamente sentimentali, melodrammatiche e *glamour*, secondo un'estetica che Denis Curti definisce: «[...] impoverita nella significazione ed accentuata in maniera iperbolica negli aspetti formali esteriori, dalla quale vengono volutamente esclusi gli stessi riferimenti valoriali»²⁵. La fotografia condivide con il Kitsch la capacità di moltiplicarsi con cui distrugge l'unicum dell'arte. Prosegue Curti: «[...] se il medium fotografico alimenta in maniera prepotente il processo di diffusione dilagante e capillare del Kitsch, questo avviene secondo direttrici differenti. Da un lato, infatti, lo stereotipo del cattivo gusto applicato all'immagine fotografica richiama alla mente vedute dal sapore sdolcinato [...] dall'altro è possibile e riscontrabile un impiego alternativo dell'estetica del Kitsch che attraverso l'appropriazione intenzionale di situazioni sociali, assemblaggi cromatici e composizioni chiassose, le reinterpreta applicandovi una scala di valori artistici»²⁶.

È così che il Kitsch entra nel processo creativo artistico, perché estetizza il quotidiano rileggendo la pochezza del dato oggettivo con un'altra ottica, che scavalca il reale trasfigurandolo in un non definito 'altrove'. In questa direzione vanno le riproposizioni dei classici che cessano di essere riferimenti valoriali per divenire citazioni parodistiche di se stessi, svuotati di apertura dialogica sul presente. Le manipolazioni provocatorie, scandalose, hanno riletto i feticci che già l'arte aveva consegnato alla mitografia dei simulacri. Si pensi alle operazioni che da Duchamp in poi hanno inaugurato la pratica dell'allusione, della deformazione caricaturale e formale degli involucri

*Il Kitsch estetizza il
quotidiano*

²⁵ *Ibidem*, p. 33.

²⁶ *Ivi*.

classici. Per la sola Gioconda basti citare Andy Warhol, Dalì, lo stesso Duchamp, Botero e Adriana Bisi Fabbri che nel 1911 disegnò due gioconde, una delle quali strangolata da due mani che annunciano il nuovo futurismo, il quale ucciderà i classici.

6. Daniel Gonzalez

Tra gli artisti che cercano di sublimare il Kitsch in una infantile regressione al bello c'è sicuramente Daniel Gonzalez, artista argentino di cui dal suo sito leggiamo: «Il suo lavoro nasce da una ricerca sul rito della celebrazione e si declina in progetti pubblici, *banner-painting* di paillette e pezzi unici indossabili presentati in performance ad alto impatto. González crea mondi deliranti, sexy e pieni di energia: spazi di libertà dove le convenzioni esistenti collassano.

Ha esposto a Viafarini (Milano), al Neuer Kunstverein di Aachen ed alla seconda Biennale di Praga. Nel 2008 Daniel González ha realizzato una workshop performance per *Manifesta 7* creando fashion ritratti trasformando i vestiti degli avventori dopo un'intervista di un minuto. Nel 2010 ha partecipato al Witte de Withstraat festival di Rotterdam dove ha presentato la sua prima *Pop-up Building*, coprendo una chiesa storica con cartone intagliato, come un libro pop-up gigante. Nel 2011 ha partecipato alla Biennale del Museo del Barrio a New York creando *Pop-up Museo Disco Club*, scultura-installazione che trasformava la facciata del museo sulla 5th avenue e l'atrio in un block party di sei mesi di durata.

Dal 2007 Daniel González collabora con Anna Galtarossa a progetti pubblici su larga scala. Il primo, *Chili Moon Town Tour*, una città utopica galleggiante che ha inaugurato nel Bosque de Chapultepec a Città del Messico nel 2007. Il secondo, *Homeless Rocket with Chandeliers*, prodotto a Lambrate (Milano) è una gru-installazione usata in un cantiere, contaminata da oggetti e materiali che si riferiscono alla cultura di strada e alla libertà che essa trasmette.

González crea mondi deliranti, sexy e pieni di energia

Insieme hanno esposto in numerosi musei e collezioni internazionali come la Zabłudowicz Collection di Londra e il Musée d'Art Contemporain de Bordeaux»²⁷.

A Verona in occasione di Art Verona nell'ottobre del 2013 ha realizzato un balcone di Romeo, *Romeo's Balcony*, di fronte all'analogo dedicato a Giulietta nell'omonimo cortile. L'occasione dell'esposizione ha suscitato clamore e riflessione tra addetti ai lavori e turisti.

Qualcuno l'ha visto, qualcuno no. Qualcuno lo ha pesantemente giudicato, qualcuno ha sbuffato o con aria interrogativa si è chiesto cosa sia quell'impertinente balcone che per qualche mese è dispettoso dirimpettaio a quello più celebre di Giulietta.

L'opera di Daniel Gonzalez, ospite di Art e Theatre Art Verona, ha mosso le acque. Un po' per quel gusto del Kitsch che dilaga nel contemporaneo, un po' perché in fin dei conti mancava un monumento a Romeo nel 'santuario' in cui ogni giorno si consumano propiziatori riti di grazia.

Quando fu presentato alla città, l'autore disse che avrebbe voluto dare a questo luogo estremamente pubblico un alone di magia e rendere Romeo e Giulietta più vicini alle persone. Se fosse nato l'amore tra i due amanti egli ne sarebbe stato felice, altrimenti Romeo sarebbe stato il compagno della porta accanto. Scrive di lui Marco Meneguzzo a proposito dell'opera:

«Daniel Gonzalez è artista del nostro tempo, e come tale deve interpretare uno dei luoghi più dolcemente lacrimevoli del globo: può essere antipatico – come tutti coloro che ti rivelano una verità sgradita o difficile da accettare – ma i nuovi comportamenti umani impongono una revisione dei ruoli, per cui Romeo non è più ai piedi di Giulietta che sospira dal balcone, ma è sul balcone dirimpetto, in un rapporto visivo, formale, concettuale completamente diverso. È il ragazzo della porta accanto, il ragazzo del quartiere, come in *West Side Story*? Probabilmente sì, ma questa non è che una tappa della lenta emancipazione femminile che costringe Romeo, ogni Romeo, su di un balcone. Perché il luogo che Daniel costruisce di fronte a quello di

*Rendere Romeo e
Giulietta più vicini alle
persone*

²⁷ <http://www.danielgonzalez-romeojuliet.com/>

Giulietta è il frutto stesso del balcone di Giulietta, dopo secoli di finti avvelenamenti e di veri pugnali. Oggi infatti la tragedia degli amanti si risolve in commedia, ma per fortuna non ancora in farsa. È un Romeo sgargiante, un po'smargiasso e molto insicuro quello che si affaccia idealmente al suo balcone, che ne è il riflesso oggettuale [...]. Tra un ragazzo e una ragazza, oggi è il ragazzo a trovarsi più spiazzato, più in cerca di identità, la cui carenza è mascherata dalla *confezione*, che Daniel costruisce con quell'ironia che, si sa, è anche il contraltare di una profonda empatia»²⁸. La sorpresa e la meraviglia sono spontanee quando si ha a che fare con Gonzalez, l'artista che è debitore allo spettacolo delle feste barocche. Quelle che anche Bernini allestiva per festeggiare le guerre o le incoronazioni. Si tratta di un cambio di contesto del luogo trasformato in spazio, dove rivedere o re-immaginare o rivivere attraverso l'esperienza individuale. Gonzalez è l'artista innamorato dello stupore infantile, quale esperienza nuova, per vedere e godere dell'arte. È l'artista che ha dotato le gru dei cantieri di razzi illuminanti e ha creato sui fiumi più importanti al mondo città utopiche galleggianti realizzando i teoremi di Calvino. A lui abbiamo chiesto di fare il punto sul rapporto tra il bello, l'arte contemporanea e il Kitsch. Scoprendo anche che le domande che gli sono state poste non hanno trovato risposta, perché come l'esistenzialismo ha teorizzato, forse non è necessario rispondere se molte sono le verità e soprattutto se a sollevare domande è proprio l'arte. Inoltre se l'immersione temporale nel presente è soprattutto flusso, nel quale si è sprofondati come Gonzalez, le grandi domande appartengono all'uomo come all'artista argentino: quindi nonostante tutto si è nella classicità, in un *refrain* continuo di interrogativi che da sempre interessano la relazione dell'uomo con lo spirito.

Cioè non c'è nulla di originale, se per originale intendiamo nuovo, ma può esserci molto di originale se un segno racchiude l'intensità di una vita. Si è stabilito un nuovo canone; certo il Kitsch ha una sua codifica. In fondo *die Brucke*: l'arte è un ponte sospeso, non sempre facile da raggiungere e tanto meno da attraversare. Si è nell'interscambiabile,

28 Meneguzzo, M., in <http://www.danielgonzalez-romeojuliet.com/>

tutto è mobile, questo costringe a essere elastici, a vedere possibile ciò che ad un primo sguardo non risulta impossibile. Forse nel Kitsch non ci sono grandi utopie. Le utopie sono risposte non domande. Il Kitsch è un linguaggio, è uno stile, come è l'espressionismo o la pop.

La scelta di un modo per darsi voce. La cultura contemporanea ha bisogno d'immagini, figli spuri di greci e cristiani, non possiamo concepire l'assenza. L'assenza è mancanza di Dio (Sant'Agostino), è male.

D. L'arte contemporanea serve per farci cambiare il punto di vista, avvicinarci al sublime o contribuire all'approssimarsi del mistero, risponde a domande che non possono essere fatte o prima ancora che siano fatte. È l'unico inutile da salvare perché tale. A quale domanda risponde la tua arte?

R. La mia arte stabilisce delle domande, ciò che tento sempre è che siano le migliori domande possibili.

D. Dopo i danni fatti da Warhol (Cattelan compreso), le provocazioni di Duchamp mi interessano per l'ineludibilità della teoria e la 'sostituibilità' dell'oggetto artistico. La teoria spesso sostituisce il valore. Ma si può pure copiare un'idea dimostrando che la sua unica fondatezza (l'originalità) è duplicabile?

R. Un'idea non appartiene mai al suo creatore, semmai appartiene al suo tempo. Appropriarsi di un'idea per rivendicare la sua forza di concetto non è altro che ridare vita ad un vecchio *zombie* che vaga per la storia dell'arte. Oggi più che mai non è tanto l'idea dell'originalità, se non tanto quanta forza dell'oggetto, azione o performance. Non è tanto un momento di rottura, quanto un momento per ristabilire grandi domande.

D. Dopo il Kitsch come ritornare ad una Bellezza che sia canone?

R. Il Kitsch è canone, se mai dovremmo accettare che l'idea di bellezza varia con il tempo. Se vogliamo rimanere fossilizzati ad un'idea classica di bellezza greca, accomodatevi ad ammuffire ad un'incredulità senza soluzione di continuità.

*Momento per
ristabilire grandi
domande*

D. Il mercato ha i suoi attori, il suo sistema. Non possiamo tornare alle pre-avanguardie e nemmeno usare la parola Arte senza fondarne i criteri per distinguere su cosa fonda l'Arte.

R. Non è importante definire cosa è arte e tanto meno se questa ha un rapporto con avanguardie, pre-avanguardie o classicismo. Ciò che è importante che ciò che chiamiamo arte, stabilisca un dialogo un ponte con il fruitore.

D. Il Post-moderno cita, riprende, riduce, produce copie e surrogati. Si può tornare ad un linguaggio delle origini, nuovo?

R. Impossibile. Anche tornare al linguaggio d'origine solo il post-moderno lo permetterebbe. Come vedi, il post-moderno risolve un sacco di problemi alla gente.

D. Il Kitsch mi rende consapevole che *falso* e *vero* si scambiano i ruoli, che *alto* e *basso* sono categorie interscambiabili, ma dopo? Come andare oltre questa consapevolezza?

R. L'alto e il basso sono sempre esistiti. Il vero problema è il livellamento tra i due estremi. Lì si creano le confusioni tanto di costume come di pensiero.

D. Cosa fare per quel pubblico che non è sedotto da lustrini e paillettes, per chi non si vuol specchiare nello schermo della *falsità*?

R. I lustrini e le paillettes sono parte del contenuto, la falsità, come dici, è per chi mette dei pregiudizi quando li guarda.

D. Chi non è sedotto dal guardarsi in questo schermo del vero doppio del vero?

R. Credo che nel mio paese come nel vostro si dica 'chi ruba ad un ladro, cento anni di perdono'. Specchiarsi in un falso è riempirlo di contenuto e con ciò stiamo confermando il mito.

D. Dice Adorno che il Kitsch è una parodia dell'esperienza estetica. È veramente democratico? Permette utopie?

R. Le utopie sono sempre state fatte con il vocabolario del proprio tempo, il Kitsch è incluso nella nostra linfa quotidiana. Le nostre utopie sono anche quotidiane.

D. Per Kundera il Kitsch funziona escludendo dalla considerazione

tutto ciò che l'uomo trova difficile da comprendere, offrendo invece una versione del mondo in cui tutte le risposte sono date in anticipo e precludono ogni domanda. Sei d'accordo?

R. Se Kundera fosse italiano capirebbe che non c'è niente di meglio della leggerezza per emettere un concetto forte. Se lo incontrassi, gli direi di guardare tutta la commedia italiana.

D. Il Kitsch muta secondo lo stile, ma resta sempre lo stesso. Si può dire anche della tua opera?

R. La mia opera è figlia del suo tempo. Se questo tempo è Kitsch, grazie a Dio, anche quelli che fanno arte concettuale e minimalismo lo sono.

D. Il Kitsch è la sintesi di tutto quanto c'è di spurio nella vita del nostro tempo, o è anche meraviglia? Qual è la sua utopia? Il suo limite maggiore?

R. Il nostro capire oggi è per un flusso, non è per un momento isolato come nel passato. Siamo figli delle chat, di internet, dei pensieri che si sovrappongono, si accumulano e a volte si approfondiscono o delle ossessioni. Diciamo che stiamo vivendo una nuova realtà di utopia.

D. Jean Baudrillard ha scritto che il Kitsch si definisce di preferenza come pseudo-oggetto, vale a dire come simulazione, copia, oggetto artificiale, stereotipo, come povertà di significato reale e sovrabbondanza di segni, di riferimenti allegorici, di connotazioni disparate, come esaltazione del dettaglio e saturazione per mezzo dei dettagli. Per questo tu lo ritieni rifugio? Illusione? A quale mancanza sopperisce?

R. Il mio lavoro non sopperisce a nessuna mancanza. Semmai ciò che trasporto sono i miei pensieri, le mie volontà di esprimermi, figlie del mio tempo. Se poi ciò che produco è un feticcio, sarei soddisfatto se trovassi la giusta tribù che possa dialogare con l'oggetto.

D. Il Kitsch è il linguaggio del nostro tempo. In un mondo in cui è la realtà stessa a dominare, nella sua immediatezza, eccentricità e diversità, il Kitsch riesce ad esprimere questa ricchezza meglio di ogni altra tendenza, diceva Bruno Zevi. Per questo il Kitsch è facile o difficile?

R. Non è né uno né l'altro. È come l'amore, devi avere il coraggio di viverlo.

D. Siamo capaci di stare nell'assenza, nel vuoto? Continuiamo ad accumulare, ad aggiungere, a rincarare la dose. E poiché non siamo più capaci di affrontare il potere simbolico dell'assenza, oggi siamo piombati nell'illusione contraria, quella disincantata della profusione. Per Baudrillard questo è il Kitsch. È un'estetica o, a questo punto, un'etica?

R. Tutte le civiltà hanno creato idoli, monumenti celebrativi, oggetti da adorare. Solo i protestanti sono riusciti a gettare anche i Santi dalle chiese, pagando sul proprio corpo una costrizione illimitata di carenza emozionale. Vengo da una cultura cattolica e abbiamo bisogno di riferimenti iconici nella rappresentazione di un'idea, di un credo, di un canone o solo di un pensiero. Capisco Baudrillard ma non voglio cadere nell'illogico intellettuale che l'assenza riempie di più. Voglio riempire la realtà di oggetti, se questo toglie le ansie alla gente. Avremo meno assassini, meno problemi, meno persone che vanno dallo psicologo.

D. Mi dai una tua definizione di arte pubblica? Del suo ruolo e della sua funzione? Hanno ancora senso i monumenti ai padri della patria? A quale cittadino oggi deve rivolgersi un monumento?

R. Mi stai chiedendo dei riferimenti sull'arte classica, pre-avanguardia. I monumenti sono stati creati per dare dei punti fissi nella memoria. L'arte pubblica può essere celebrativa, può legarsi al passato o no, ma ciò che conta è che stabilisca un rapporto di dialogo con la sua contemporaneità.

Riempire la realtà di oggetti, se questo toglie le ansie alla gente



BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. (1951), *Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt am Main, trad. it. di Solmi, R. (1994), *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Torino, Einaudi.
- Baudrillard, J. (2010), *La Società dei consumi*, Bologna, Il Mulino.
- Benjamin, W., (2003), *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi.
- Bodei, R., (1995), *Le forme del bello*, Bologna, Il Mulino.
- Bordieu, P., (2012), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino.
- Dal Lago A. – Giordano, S., (2009), a cura di, *Fuori cornice, L'arte oltre l'arte*, Torino, Einaudi.
- Dorfles, G. (2013) *Come salvarsi dal buon gusto*, in *Kitsch Oggi il Kitsch*, a cura di Coletti, A. – Origoni, F. – Sansone, L. – Steiner, A., Bologna, Editrice Compositori.
- Dorfles, G., (1976), *Il Kitsch. Antologia del cattivo gusto*, Milano, Mazzotta.
- Greenberg, C. (1939), *Avant-garde and Kitsch*, *Partisan Review*, n. 3, vol. 51.
- Kundera, M. (1989), *L'insostenibile leggerezza dell'essere*, Milano, Adelphi.
- Meneguzzo M., (2013), in www.danielgonzalez-romeojuliet.com
- Miller, W., I., (2013), in www.Artonweb.it
- Tolstoy, L., (2010), *Che cos'è l'arte?*, Roma, Donzelli.
- Vergine, L., (2006), *Quando i rifiuti diventano arte. Trash, rubbish, mungo*, Milano, Skira.

IUSVE

azzoni.simone@gmail.com

CROWDSOURCING

TRA PROGRESSO E DIRITTI NEGATI

Roberto Cazzanti

Questo contributo delinea sommariamente alcuni degli aspetti della collaborazione in rete, volontaria e professionale, fornendo esempi chiarificatori intorno al tema del lavoro e della sua recente evoluzione attraverso le tecnologie della comunicazione. La difficoltà nel trovare accordi sopranazionali utili ad implementare regole e tutele globali che contrastino la mercificazione delle applicazioni dell'ingegno umano, riduce sempre di più i presidi di contrasto allo sfruttamento delle persone. L'assenza di mediazione tra domanda e offerta favorisce il proliferare di metodiche marcatamente liberiste, di spontanea regolazione del mercato, che prosperano nel web. La soluzione c'è, ma i tempi non sono maturi. Vi sono esempi di legislazione sovranazionale che attuano tutele importanti, com'è il caso del diritto d'autore – copyright, dai quali ripartire per fare emergere dalla rete quanto c'è di buono allo scopo di non creare nuove ed inedite schiavitù. Ciò allo scopo di tutelare quell'esperienza comunicata e congiunta che per John Dewey è la democrazia, inteso come humus e sistema operativo sotteso al funzionamento della rete globale, sempre più minacciato dalla mancanza di partecipazione e dall'affermazione del web senza regole.

The paper briefly outlines some of aspects of voluntary and professional networking cooperation, and provides clarifying examples around the topic of work and its recent evolution through communication technologies. The difficulty in finding supranational agreements useful to implement global rules and protections to counter the commodification of human applications reduces more and more the safeguards present in different national legislations. The lack of mediation between supply and demand favors the proliferation of market self-regulating liberal techniques which thrive on the web. There is a solution for it but its time has not come yet.

There are examples of supranational legislation implementing relevant safeguards as is the case of the copyright. On the basis of such safeguards it is possible to use the good from the net to avoid creating new slaveries. Furthermore, it is possible to protect the communicated and shared experience that, in John Dewey's view, is called democracy, as to say, the humus and the operating system underlying the functioning of the global network increasingly threatened by the lack of involvement and rules.

Il web è uno spazio pubblico, per la quantità di contenuti accessibili e riutilizzabili, per la sua propensione alla negazione della proprietà, per lo spossessamento cui è soggetto ogni artefatto dell'ingegno umano che vi è introdotto e veicolato, ma è anche spazio privato, per gli infiniti luoghi nascosti, per la possibilità di esplorazione 'protetta' senza coinvolgimento e senza contaminazione. È un luogo dove è possibile isolarsi dal mondo concreto e dallo stesso mondo virtuale com'è possibile nel rassicurante spazio dei siti tematici riservati a cerchie definite ed esclusive o anche nella navigazione criptata. Insomma è come il mondo reale, con le sue strade pubbliche e private, con gli edifici collettivi e le abitazioni residenziali, con la differenza che nel *cyberspazio* il fattore spazio-temporale è assente e tale peculiarità è una delle principali ragioni di questa incognita rivoluzione dell'umanità. «La relazione con la rete e, in generale, l'impiego dei nuovi media generano negli utenti rilevanti modificazioni»¹ avverte Chiosso, «L'antico scambio tra la mente e il mondo è da reinterpretare in relazione all'abbattimento dei tempi di conoscenza [...] Oggi la velocità di interazione è aumentata fino all'immediatezza». Il nuovo 'spazio pubblico'², che Levy imputa all'avvento della rete telefonica, alla televisione satellitare e, più di recente, all'interconnessione mondiale della rete dei computer, permette la ridefinizione del governo della società ed è foriero, fra le altre, di nuove ed inedite modalità di sviluppo della libertà economica d'impresa. «Le tecnologie intellettuali del cyberspazio» come le «banche dati, reti di competenza, strumenti di calcolo, di simulazione, di visualizzazione», trovano oggi applicazione nel *crowdsourcing* ed in altre espressioni dell'imprenditorialità mediata dalle tecnologie. Ciò che si verifica nello sviluppo della rete è la continua dilatazione della sfera pubblica, alimentata dai contributi dei cybernauti sui *socialnetwork*, sui *forum* e sui *blog*; contributi che, grazie all'indicizzazione operata dai motori di ricerca, assumono valenze diverse e sono accessibili istantaneamente e ovunque, anche e soprattutto in modo decontestualizzato. L'interconnessione di questi frammenti dà vita a

Le tecnologie
intellettuali del
cyberspazio

1 Chiosso, G. (2013), *I significati dell'educazione*, Milano, Mondadori, p. 64.

2 Levy, P. (2008), *Cyberdemocrazia*, Gemona (UD), Ed. Mimesis, p. 33.

nuove forme dell'intelligenza collettiva: «[...] le forme complesse e dinamiche dei nuovi media si riproducono in maniera soggettiva ed imprevedibile nella rete che è vivente, mobile ed in espansione, rete che è l'intelligenza collettiva»³.

Elemento caratterizzante la produzione di ricchezza nel web è proprio l'intelligenza collettiva che diventa intelligenza connettiva, secondo la declinazione di De Kerckhove⁴, nella sua componente dinamica, tipica della rete, che consente la relazione e la sinergica collaborazione tra intelligenze remote. Il discepolo di McLuhan ritiene il computer una psico-tecnologia, espressione del pensiero umano che si esterna attraverso il linguaggio prodotto dalla mente. Questa riversa all'esterno, attraverso vari strumenti, l'*output* della propria attività e tra questi vi è la rete che, eliminando la dimensione spazio-temporale, amplifica la portata della sfera privata che, solitamente, transita nella sfera pubblica, spesso, a beneficio di tutti. *La Colazione dei canottieri* di Renoir non avrebbe mai arricchito l'intelligenza collettiva se il pittore non avesse trasferito il prodotto della sua creatività sulla tela, cioè se la volontà di trasmettere la serenità del pranzo con i propri amici non avesse fissato quell'istantanea nel celebre dipinto impressionista. La rete favorisce l'accesso alla conoscenza, smaterializzandola e rendendola interattiva: chiunque può vedere il capolavoro, in qualsiasi luogo, a qualsiasi ora e questo è uno straordinario dono del progresso tecnologico. La medesima smaterializzazione del sapere, attraverso i computer e le reti telefoniche, favorisce la condivisione e lo scambio di informazioni come pure la collaborazione, anche a scopo commerciale, e questo introduce al *Crowdsourcing*.

Si tratta di utilizzare il contesto telematico in chiave collaborativa per cercare quanto necessario ovunque esso si trovi, superando logiche di chiusura, di protezione e di tutela per sposare una visione aperta del proprio patrimonio, condividendo, relazionandosi, confrontandosi, mettendosi in discussione con chiunque si renda disponibile al perseguimento di uno scopo comune preventivamente comunicato. La rete non è vista come minaccia, piuttosto come opportunità e il

³ Levy, *ibidem*, p. 53.

⁴ De Kerckhove, D. (2001), *The architecture of intelligence*, Birkhauser, Basel (Ch); tr. it. L'architettura dell'intelligenza, Torino, Testo & Immagine.

proprio equilibrio non è più un concetto rigido ed imm modificabile ma elastico e mutevole sulla base degli apporti che giungono dall'esterno. Nell'economia postindustriale globalizzata le tecnologie della comunicazione sono importanti strumenti di creazione di valore: intraprendere qualsiasi attività senza tale consapevolezza significa non saper vivere il proprio tempo e questo può ostacolare l'iniziativa. Coniato da Jeff Howe, giornalista di Wired, nell'articolo *The rise of Crowdsourcing*⁵, il termine deriva da *crowd* che significa folla, *source* cioè sorgente ed *outsourcing* che, in campo economico, rappresenta l'esternalizzazione di attività al di fuori della propria organizzazione. Si concretizza nella collaborazione che viene demandata alla rete per la realizzazione di progetti ed iniziative volte a realizzare l'oggetto della *open call*, della chiamata aperta da cui origina la procedura. L'incontro tra domanda ed offerta avviene grazie ad un sito che media tra le parti, offrendo garanzie per la regolazione delle rispettive obbligazioni. Il sinallagma avviene grazie alla preventiva declinazione delle richieste della *open call*, alla quantificazione dell'eventuale corrispettivo e al concorso degli *User Generated Content - UGC*, i contenuti creati dagli aderenti alla *open*, che mirano a soddisfarne la specifica richiesta. Solitamente gli utenti si aggregano in piattaforme su base tematica in modo da facilitare la pertinenza tra domanda e offerta, tra *open call* e *UGC*. Una delle caratteristiche è la non preventiva organizzazione tra i soggetti destinatari della commessa che prevede la realizzazione del contenuto, dell'idea, del progetto: commessa che può andare, solo a titolo esemplificativo, dallo sviluppo di un algoritmo alla trasformazione di un polimero, dalla creazione di un filmato alla definizione di un logo. Maggiore riscontro nell'utilizzo del *crowdsourcing* si verifica nel settore del design, del multimedia, della programmazione, delle traduzioni, del marketing, del CAD, della modellazione 3D e della meccanica. Lo sviluppo recente di tale pratica ha riguardato sovente finalità economiche, ma non mancano le esperienze di natura etica e fra di esse quella maggiormente nota è

L'oggetto della
open call

⁵ Howe, J., Wired 2006, cit. <http://archive.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html>

comunemente considerata *Wikipedia*. La libera adesione caratterizza la gran parte delle piattaforme etiche di *crowdsourcing*, sul fronte dei mandatori delle commesse, che si candidano all'esecuzione della prestazione. Abitualmente l'affidamento alla rete di un progetto commerciale parte dalla definizione dei diversi aspetti del *context*, il vero e proprio 'bando', e ciò avviene formalizzando le istruzioni necessarie a definire l'oggetto della *open call*, che devono essere univoche nel loro significato e comprensibili nella lingua, o nelle lingue di riferimento, anche per concorrenti non madrelingua. Si consideri che ordinariamente non vi sarà relazione 'in presenza' con i soggetti che aderiranno, se non attraverso la rete e nell'ambito di limiti imposti dalla piattaforma. La quantificazione preventiva del *budget*, reso disponibile per lo svolgimento di quanto richiesto, la declaratoria delle regole di contatto e relazione, la tempistica di candidatura, le modalità di aggiudicazione e di esecuzione, favoriscono la competizione tra i candidati. Selezionate le candidature pervenute, sotto il monitoraggio degli organi di controllo del sito ospitante, si giunge all'individuazione del vincitore. Segue la realizzazione del progetto sulla base di quanto definito nella *open call* e il saldo del corrispettivo secondo quanto preventivato.

Pratica diffusa nei *socialnetwork* ed esigenza da sempre avvertita in campo commerciale, l'implementazione della reputazione dei soggetti assume rilevanza anche nel contesto in argomento. L'attribuzione del lavoro, la modalità di svolgimento, il rispetto dei tempi di consegna sono variabili che concorrono alla valutazione del soggetto esecutore il quale, attraverso l'aumento del proprio *ranking*, espresso con un punteggio, e la visibilità del portfolio dei lavori eseguiti, costruisce la propria reputazione digitale. Nell'ordinaria interazione tra umani, la reputazione è costituita dalla stima e dalla considerazione delle quali si gode e, in conseguenza a queste, il valore che esse attribuiscono al rapporto con gli altri semplifica o complica la vita di relazione o quella professionale. Mentre la reputazione in campo economico si basa sulla condotta del soggetto o dell'organizzazione, sulla solvibilità,

sulla puntualità nello svolgimento delle obbligazioni assunte, solo per citarne alcune, nel *crowdsourcing*, non di rado, si aggiunge a quanto detto la tracciatura di tutte le attività. Il portfolio delle precedenti realizzazioni, e talvolta anche delle partecipazioni alle *open call*, è dunque un'impronta indelebile che concorre alla definizione della reputazione individuale. La quale, in ragione del funzionamento della rete, segue ogni individuo, suo malgrado, anche in altri ambiti, indipendentemente dal proprio volere. Alice Marwick, ricercatrice nel campo della comunicazione in rete, nello studio *San Francisco Web 2.0*⁶ si dedica alla reputazione in rete indagando l'uso strategico delle tecnologie di marketing, anche attraverso la costruzione di un marchio personale. L'indagine evidenzia che tale costruzione ha successo se il processo coinvolge la manipolazione, l'evoluzione e la trasformazione dell'intera persona, non escludendo le attività considerate private, perseguendo l'implementazione della vicinanza affettiva attraverso la compromissione di sfera pubblica e privata in rete. La 'dittatura' della sfera pubblica è evidente nella pratica quotidiana del *cyberspazio* ed è complesso conservare il controllo della sfera privata in ragione di quello spossessamento implicito che interessa ogni *bite* che viene aggiunto, volontariamente o involontariamente, all'intelligenza collettiva.

Dall'avvento dei motori di ricerca, elementi discriminanti per il successo e l'affermazione del web, una delle azioni comunemente svolte per verificare la reputazione di un soggetto avviene tramite una semplice ricerca su *Google*. Tale motore di ricerca non discerne per nulla tra sfera privata e pubblica ed è in grado di restituire quanto pubblicato su di un soggetto senza limiti di tempo, di spazio, senza apprezzamento alcuno tra le fonti né sulla veridicità delle stesse. Tra le esperienze che dovrebbero favorire la tutela della sfera privata vi è quella di *The Onion Router – TOR*⁷, un sistema di comunicazione in rete basata su un protocollo che si prefigge l'anonimato. La protezione avviene grazie all'adozione del protocollo *onion routing* e la canalizzazione attraverso *onion router* gestiti da volontari. Questo

*Non discerne per
nulla tra sfera privata
e pubblica*

⁶ Alice Marwick, *Celebrity, Publicity & Self-Branding in Web 2.0 – 2011*, cit. <http://www.scribd.com/doc/59470945/Alice-Marwick-Status-Update-Celebrity-Publicity-Self-Branding-in-Web-2-0>

⁷ <https://www.torproject.org>

progetto è in parte ascrivibile al *crowdsourcing* di tipo etico, per l'adesione dei programmatori e di coloro che mantengono e rendono operativo il sistema adottando specifiche tecniche comportamentali preventivamente stabilite. Questo a motivo delle ragioni ideali che muovono una parte dei volontari, sensibili alla necessità di garantire l'anonimato in rete ed impegnati al contrasto dell'imponente attività di profilazione e commercio, che finanzia subdolamente i più diffusi *socialnetwork* ed una parte crescente del web. Il moderno termine profilazione non ha significato diverso da quelle «tecniche di modellamento» formalizzate da Albarea nel 2006⁸, «che tracciano i profili dei potenziali consumatori, è possibile prevedere i desideri futuri e tracciare una mappa per consolidare relazioni commerciali a lungo termine». Gli *hidden services*, servizi nascosti, che si sviluppano in questa rete, non venendo censiti dai tradizionali motori di ricerca, sono idonei a tutelare la sfera privata e con essa anche gli immancabili abusi. Attraverso l'installazione di un browser, opportunamente configurato, è possibile esplorare il *web dep*, ed all'interno di questo ritrovare esperienze di *crowdsourcing* non meno meritevoli di quelle che si sviluppano nel *web* comunemente accessibile. Tuttavia, la parte più consistente delle attività svolte pare scarsamente orientata agli aspetti etici, al punto che si è introdotto denaro virtuale, slegato dal controllo delle autorità monetarie, a tutela di quell'anonimato che è il principale motivo di utilizzo di questo protocollo. Ciò in relazione al rapido sviluppo delle transazioni nel *web dep*. Satoshi Nakamoto, nel 2009, ha avviato l'importante esperienza *bitcoin*⁹, la principale, ma nemmeno l'unica, moneta 'libera' della rete. Questo conio rende possibile attendere ai negozi telematici attraverso corrispettivi in *bitcoin* che, adottando opportune cautele, non consentono la tracciatura dei pagamenti garantendo l'anonimato. Attraverso software dedicato e hardware strutturato è possibile partecipare al *mining* della moneta, in proprio o aggregandosi in *pooled mining*, dove diversi soggetti condividono in rete il proprio hardware per moltiplicare le capacità di trovare *bitcoin* disseminati

⁸ Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile uno stile educativo*. Padova, Imprimerie Editrice, p. 164.

⁹ <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>

preventivamente nel *web*. Un *cluster* di pc interconnessi conia 25 monete ogni 10 minuti che vengono nascoste da una cifratura crittografica, da qui la riedizione 2.0 della corsa all'oro dove al posto di pala, piccone e setaccio, i nuovi minatori utilizzano software e hardware. I *bitcoin* sminati possono essere utilizzati per acquistare nel *web dep* o possono essere cambiati con moneta corrente attraverso sistemi e passaggi volti, come già detto, ad impedire la tracciabilità dei movimenti.

| *I bitcoin sminati*

Altro esempio di *crowdsourcing* etico che si sviluppa nel web, in questo caso con il supporto governativo, è certamente *kublai*¹⁰, ambiente collaborativo in rete creato nel 2008 grazie al Dipartimento per lo Sviluppo e la Coesione Economica del Ministero dello Sviluppo Economico, che persegue il sostegno e lo sviluppo di progetti che possano apportare valore al territorio, favorendone lo sviluppo. In questo caso la piattaforma non bandisce vere e proprie *open call*, ma offre attività di consulenza e supporto alle idee innovative per trasformarle in attività concrete. Un team di esperti supporta gratuitamente gli ideatori nelle diverse fasi, dall'ideazione all'attuazione, dal *business model* al possibile *business plan*. In quanto promanazione della Pubblica Amministrazione, *kublai*, pur non disponendo di risorse proprie, agevola l'attecchimento delle innovazioni proposte indirizzando i progetti verso soggetti pubblici o privati che possano giovarsene. Nel sito è possibile ricercare i progetti, anche grazie alla georeferenziazione degli stessi, oltre che con metodiche tradizionali di indicizzazione. Inoltre, vi è una suddivisione dei progetti per categorie che facilita l'incontro tra domanda ed offerta, non mancando nemmeno proposte in campo educativo. Rispetto al precedente esempio di *crowdsourcing* etico di *Tor*, in questa seconda esperienza è meno sfumato l'aspetto motivazionale e più caratteristico l'aspetto organizzativo dell'operatività del portale *kublai*, espressione propria del migliore ed auspicabile volto del *web*.

| *In quanto
promanazione
della Pubblica
Amministrazione,
kublai*

Il panorama del *crowdsourcing*, ampio ed in continua evoluzione, offre diverse interessanti esperienze con motivazioni economiche,

¹⁰ <http://www.progettokublai.net>

fra le quali, ad uso di una parziale contestualizzazione di quanto fin qui dedotto, *99designs*¹¹, piattaforma di design fra le numerose in esercizio. Tale esempio sarà utilizzato per muovere alcune considerazioni sui temi etici e del lavoro.

L'incontro tra domanda ed offerta di iniziative di comunicazione ha vissuto una radicale trasformazione grazie all'avvento delle tecnologie, informatiche prima e della comunicazione poi. L'applicazione dell'informatica nei settori grafico, audio e video, oltre ad avere messo fuori mercato migliaia di lavoratori, ha soppiantato la gran parte delle fasi intermedie del processo che dalla ideazione portavano all'*output* finale, stampa o trasmissioni radio e televisive che fossero. In seguito, grazie al calo degli oneri d'investimento, le innovazioni tecnologiche hanno consentito l'informatizzazione della fase di ideazione ed, inoltre, l'affermazione del web ha drasticamente ridotto la quantità di stampati commerciali, in funzione dello sviluppo della comunicazione attraverso la rete. *99design* è una piattaforma di servizi telematici volta a favorire la realizzazione di progetti di comunicazione visiva e multimediale. Migliaia di creativi da tutto il mondo, riuniti in questa esperienza internazionale di *crowdsourcing*, concorrono alla realizzazione di loghi, brochure e siti web richiesti dai committenti. Per ogni nazione, nella quale questa organizzazione opera, si provvede agli adattamenti necessari dell'infrastruttura con particolare riferimento agli aspetti tecnici, linguistici e regolamentari ed inoltre si implementano strategie di marketing necessarie alla maggiore visibilità possibile del sito. Lo staff fluidifica la relazione telematica tra committenti ed esecutori attraverso consulenze mirate ed assistenza nelle varie fasi. In sostanza, il creativo che si candida per la realizzazione della commessa, utilizza la piattaforma come strumento di lavoro consegnando alla storia, in questo modo, i diversi 'opifici della creatività', quali: l'agenzia di comunicazione, il *service* pre stampa e la tipografia. Sono posti in essere gli agglomerati produttivi caratteristici della precedente modalità organizzativa, in essere fino a pochi anni or sono, presso i quali erano impiegate numerose professionalità ora soppiantate

'Opifici della
creatività'

¹¹ <http://99designs.it>

da software applicativi e tecnologie dedicate. La piattaforma in argomento opera su diversi mercati europei avvalendosi di creativi di diversi Paesi che si contendono le commesse. Lo scopo principale che un'organizzazione si prefigge, esternalizzando in parte o in tutto il ciclo produttivo, è relativo all'aumento dell'efficienza e al contenimento dei costi. Il primo degli obiettivi è realizzato evitando di impiegare risorse per realizzare e mantenere cicli produttivi che possono essere esternalizzati. Il secondo è relativo alla necessità di realizzare l'*output* di processo con la minore esposizione possibile presso i finanziatori perseguendo la 'smaterializzazione' dell'organizzazione attraverso l'esternalizzazione del ciclo produttivo e perseguire una fiscalità di favore, ovunque ciò sia possibile. Basti pensare ai principali colossi dell'informatica, o ai noti *brand* della moda e dello sport, che da tempo non gestiscono la produzione e la logistica, delocalizzandole dove tali attività sono 'profittevoli'. Il perseguimento di questi due principi, nella *net-economy*, sacrifica l'utilità sociale del lavoro che viene mercificato in ossequio al valore fondamentale dell'era postindustriale: il profitto. Non rimane nulla della funzione di promozione del progresso materiale della società assegnato al lavoro in Costituzione, né mai ha preso piede «l'auspicabile relazione dinamica, e reciprocamente fecondante, tra etica ed economia»¹² che Albarea auspica per la sostenibilità futura, mentre il *crowdsourcing* di tipo etico sembra favorire il progresso spirituale della società di cui all'art. 4 della Costituzione. Tuttavia, le modalità di disaggregazione del ciclo produttivo sono idonee a neutralizzare quel sistema di tutele volte alla promozione della dignità umana, di cui all'art. 36 della medesima carta fondamentale, con specifico riferimento alla prevista esistenza 'libera e dignitosa' della famiglia che deve sostentarsi grazie al lavoro remunerato, secondo qualità e quantità.

Un modello di analisi relativo alle dinamiche economiche della collaborazione di rete è quello di un gruppo di studiosi di ispirazione marxista e post marxista che si è dedicato al possibile sfruttamento del lavoro ad opera di aziende e società di *social media*: tema pertinente

12 Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile*, cit. p. 162.

con il *crowdsourcing*, dove l'incontro tra domanda e offerta avviene su piattaforme in rete. La prima a dedicarsi all'argomento è stata Tiziana Terranova¹³, secondo la quale il lavoro intellettuale è soggetto a importanti fenomeni di precarizzazione in ragione della maggiore dinamicità imposta dalla rete e dai suoi ritmi. Allargando la prospettiva, si ricorre ancora ad Albarea che validamente riassume il contesto: «Il sistema socioeconomico di matrice occidentale», veicolato anche grazie al web, «risulta oggi poco razionale, nonostante le conclamate vittorie; esso sembrava avere vita perenne quando era in espansione; ora mostra tutte le sue incongruenze e i suoi limiti: dalla rottura dell'ecosistema globale alla non equa distribuzione del reddito e delle risorse, che causa immigrazioni forzate, tensioni, squilibri sociali, conflitti, effetti inquinanti diffusivi, desertificazione, deforestazione fino al cosiddetto “effetto serra”»¹⁴.

La deregolamentazione del lavoro che si compie nel *crowdsourcing*, quando nessuna ‘turbativa’ si interpone all'incontro tra domanda ed offerta di lavoro, negando alcuni secoli di civiltà e progressi sociali, produce, a seconda del valore della singola unità di prodotto, come prima possibilità la delocalizzazione del lavoro meno qualificato. L'assenza di tutele aumenta il margine di guadagno. Come ulteriore possibilità, si verifica una consistente diaspora di lavoro umano in favore di computer e robot, se l'unità di prodotto finito ha un valore più rilevante tale da giustificare importanti investimenti e le necessità produttive sconsigliano l'impiego umano. Si attua la sottoposizione della manodopera umana a metodi di produzione tayloristica, quando è difficile ammortizzare l'eventuale investimento in tecnologie a causa della scarsa incidenza del costo del lavoro sul prezzo finale del prodotto. È importante che tali modalità di prestazione vengano a realizzarsi presso mercati del lavoro non strutturati o dove le autorità preposte inibiscono l'esercizio dei diritti da parte dei lavoratori. C'è da considerare che il principale vantaggio della delocalizzazione non è in capo a quei lavoratori dei mercati emergenti che beneficiano del trasferimento produttivo dall'occidente all'oriente,

¹³ Terranova, T. (2006), “Cultura network”- Per una micro politica dell'informazione, Roma, Manifestolibri , p. 101 e ss.

¹⁴ Albarea, R. (2012), *La nostalgia del futuro*, Pisa, Edizioni ETS, p. 113.

ma più marcatamente tale vantaggio ricade sugli amministratori e gli azionisti di quelle società che detengono i diritti dell'*output* in argomento. Il tema che scaturisce, rispetto a quanto sopra, è quello inerente la sopravvivenza degli istituti della regolazione della domanda e dell'offerta di lavoro nel contesto della deregolamentazione postindustriale della rete di cui il *crowdsourcing* è solo uno dei paradigmi. Sono del tutto inadeguati gli strumenti posti a tutela dei diritti e ciò in ragione dell'incomparabilità tra i sistemi giuridici vigenti, fondati sul criterio della territorialità, e la rete che disconosce tale criterio. Nelle more di questa antinomia nel web si sviluppano abusi e prevaricazioni che si consolidano in ragione della debole o inesistente giurisdizione a vantaggio del mercato, unico arbitro riconosciuto nella regolazione dei negozi.

Significative le parole di Adriano Olivetti che nel 1951 osserva:

«La gioia nel lavoro, oggi negata al più gran numero di lavoratori dell'industria moderna, potrà finalmente tornare a scaturire quando il lavoratore comprenderà che il suo sforzo, la sua fatica, il suo sacrificio – che pur sempre sarà sacrificio – è materialmente e spiritualmente legato a una entità nobile e umana che egli è in grado di percepire, misurare, controllare, poiché il suo lavoro servirà a potenziare quella Comunità, reale, tangibile, laddove egli e i suoi figli hanno vita, legami, interessi»¹⁵.

Difficile immaginare che questi *crowdsourcer* ritrovino, nel loro aggregarsi, il significato che Olivetti attribuisce al termine *comunità*, difficile immaginare che la creazione di valore, derivante dall'intelligenza collettiva, possa produrre *la gioia del lavoro* in quei lavoratori delocalizzati figli di questo incognito 'progresso'.

| *La gioia nel lavoro*

15 Olivetti Adriano (2014), *Le fabbriche di bene*. Roma/Ivrea, Comunità editrice, p. 45.

BIBLIOGRAFIA

- Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Padova, Imprimerie Editrice.
- Berlingieri, E. (2008), *Legge 2.0 il web tra legislazione e giurisprudenza*, Milano, Apogeo.
- Chiosso, G. (2013), *I significati dell'educazione*, Milano, Mondadori.
- Crouch, C. (2003), *Postdemocrazia*, Roma, Laterza.
- De Kerckhove, D. (2001), *L'architettura dell'intelligenza*, Torino, Testo & Immagine.
- Habermas, J. (2013), *Fatti e norme. Contributi ad una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Roma, Laterza.
- Levy, P. (2008), *Cyberdemocrazia*, Gemona (UD), Mimesis.
- McLuhan, M. (1964), *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore.
- Olivetti, A. (2013), *Ai lavoratori*, Roma-Ivrea, Edizioni di Comunità.
- Olivetti, A. (2014), *Le fabbriche di bene*, Roma-Ivrea, Edizioni di Comunità.
- Rivoltella, P.C. (2001), *Teoria della comunicazione*, Brescia, La Scuola.
- Salvati, M. (2010), *Capitalismo, mercato e democrazia*, Bologna, Il Mulino.
- Spitzer, M. (2012), *Digitale dementz*. Doemer-Knauer. (D), trad. it. di Petrelli, A. (2013), *Demenza digitale*, Milano, Garzanti.

SITOGRAFIA

Jeff Hove, *Wired 2006*, cit. <http://archive.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html>

Alice Marwick, *Celebrity, Publicity & Self-Branding in Web 2.0 – 2011*, cit. <http://www.scribd.com/doc/59470945/Alice-Marwick-Status-Update-Celebrity-Publicity-Self-Branding-in-Web-2-0>

<https://www.torproject.org>

<https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>

<http://www.progettokublai.net>

<http://99designs.it>

UNIUD

roberto.cazzanti@uniud.it

«WELL, NEWMAN, I WOULD HAVE YOUR PHILOSOPHY...».

IL VALORE EDUCATIVO DELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA E L'IDEA DI UNIVERSITÀ DI JOHN HENRY NEWMAN

Michele Marchetto

Questo contributo intende riflettere sul valore educativo della «didattica» da un punto di vista filosofico, sollevando una serie di questioni di fondo che la interpellano e la orientano. Per questo si terranno presenti le indicazioni provenienti dall'Idée of a University (1852, 1859) di John Henry Newman (1801-1890), e il contesto attuale, del quale si considererà come centrale il tema della «complessità», al quale da quarant'anni lavora soprattutto Edgar Morin. Ciò che il primo chiama «disposizione filosofica» della mente corrisponde, nel secondo, al «ben pensare» e all'attitudine generale nei confronti della realtà e della conoscenza. Per entrambi il fine dell'educazione, che orienta i processi di insegnamento/apprendimento, non è l'acquisizione di una grande quantità di conoscenze, la «materia» del sapere, ma la «forma» del sapere. In ciò sta anche il valore morale della formazione dell'intelletto, nettamente distinta sia dalla mera «istruzione» sia dagli specialismi. In definitiva, il centro della didattica è la persona, rispetto al quale il contesto attuale presenta elementi dissonanti: il progressivo affermarsi, soprattutto fra i giovani, di un sapere non-proposizionale su quello proposizionale e sequenziale, e la prevalenza della performatività sulla verità del sapere. Al rischio di perdere decisive forme di sapere della tradizione, che sono a fondamento del giudizio critico, e al dominio dell'apparato burocratico, Newman (e Morin) oppone il primato della persona, al quale va associato quello del sapere «libero» e gratuito, che concerne la natura stessa della filosofia, soprattutto se si tratta di una disposizione della mente verso i diversi ambiti della conoscenza.

This paper concerns the educational value of the «teaching/learning» processes from a philosophical point of view, and raises some fundamental questions that asks and guide it. Therefore we shall consider the suggestions that come from John Henry Newman's Idea of a University, and the present context, as well as one of its central matters, that is «complexity», which particularly Edgar Morin has been studying for forty years. What the one calls a «philosophical disposition» of the mind, the latter defines the «well thinking» and a general attitude toward reality and knowledge. For both the aim of the education, that guides teaching and learning, is not the acquisition of a lot of information, which is the «matter» of knowledge, but the «form» of knowledge. In this there is the moral value of education of the mind, that is distinctly separated both from the mere «training» and specialisms. Definitively, the center of the «teaching/learning» processes is the person: as regards it, the present context reveals some contrasting elements: the progressive affirmation, particularly among young people, of a non-propositional knowledge rather than propositional and consequential, and the prevalence of performativity of knowledge in comparison with its truth. Newman and Morin oppose the primacy of the person to the risk of losing some fundamental traditional forms of knowledge, that are the ground of any critical judgement, and to the power of the bureaucratic machinery. They affirm too the primacy of a free knowledge, that regards the nature of philosophy itself, above all if it is meant as a disposition of the mind toward the different areas of knowledge.



1. Il ben pensare

1.1. Educazione e istruzione

Che la didattica rivesta un valore educativo risulta chiaro da una celebre riflessione di Newman sul sapere fine a se stesso e sulla distinzione fra educazione e istruzione. Il vero sapere, infatti, non consiste in un'acquisizione occasionale o passeggera, esteriore e trasferibile a proprio piacimento; ma è «una disposizione, un possesso personale e una dote interiore». Proprio in virtù di questo coinvolgimento delle intime qualità della persona, quando si parla dell'Università come del luogo del sapere per eccellenza, è più corretto parlarne «come di un luogo di educazione che di istruzione». La differenza fra l'una e l'altra sta nel diverso ruolo che vi gioca la mente: nell'istruzione essa acquisisce metodi che «hanno poco o nessun effetto» su di essa, essendo contenuti nella memoria, nella tradizione o nell'uso; nell'educazione, invece, sulla mente viene esercitata un'azione forte e decisa, nel senso che essa viene *formata*, al pari del carattere¹. In un saggio del 1939, *Sull'educazione del carattere*, Martin Buber illustra con un'esperienza di vita il senso più profondo dell'educazione come «formazione del carattere» e dell'educatore come colui che sempre ha a che fare con tutta la persona, sia nella sua attualità sia nelle sue potenzialità. Alla domanda: Che cos'è il Mar Morto? rivolta ad un gruppo di studenti, il docente si sente rispondere in senso geografico, tecnico, specialistico, per così dire; ma si sente anche *raccontare* «l'esperienza» del Mar Morto, che mette in gioco la persona che risponde, la sua mente, le sue emozioni, il suo temperamento: «Mi è sembrato di trovarmi nel giorno precedente alla creazione del resto del mondo»².

Il vero sapere è «una disposizione, un possesso personale e una dote interiore».

1 Newman, J. H. (1873a), *The Idea of a University Defined and Illustrated I. In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin*, London, Basil Montagu Pickering, trad. it. a cura di Marchetto, M. (2008), *L'idea di Università definita e illustrata I. In nove discorsi tenuti ai cattolici di Dublino*, in *Scritti sull'Università*, Milano, Bompiani, p. 241.

2 Buber, M. (1953), *Über Charaktererziehung*, in *Reden über Erziehung*, Gütersloh, Schneider – Gütersloher Verlagshaus, trad. it. a cura di Aluffi Pentini, A. (2009), *Discorsi sull'educazione*, Roma, Armando, p. 98.

Cogliere un respiro così ampio significa avvicinarsi al tema dell'insegnamento/apprendimento secondo la prospettiva della «complessità», nel senso etimologico del termine «complesso», ossia di ciò che viene tessuto insieme attraverso fili differenti che diventano uno³.

1.2. *Apprendere ad apprendere*

Ciò che mette su questa strada è innanzitutto la consapevolezza di ciò che accade quando si insegna e si apprende: la «conoscenza della conoscenza», il «deutero-apprendimento», l'apprendere ad apprendere, che implica il ripensamento delle domande, dei problemi, dei concetti, dei processi, degli oggetti non solo della conoscenza, ma anche, di conseguenza, della stessa didattica intesa come mediazione della conoscenza. Questa consapevolezza meta-cognitiva segue l'inesauribile articolarsi della conoscenza nelle sue molteplici istanze, a partire dall'idea che né essa coincide con l'informazione né l'educazione, che è associata alla vera conoscenza, coincide con l'istruzione. Il valore educativo della didattica emerge in questo spazio che separa la vera conoscenza dalla mera informazione.

Non si tratta di affrontare questioni peculiari della «specialità» didattica, ossia «le piccole metodologie che possono fornire ricette», ma un «metodo», inteso come «un viatico per pensare da soli, per correre i rischi inevitabili di ogni pensiero»⁴. Esercitare la mente a «ben pensare», ossia ad assolvere nel modo migliore la sua naturale funzione, questo è il risultato del «deutero-apprendimento», secondo i principi dell'epistemologia della complessità: «pensare senza mai chiudere i concetti, [...] spezzare le sfere chiuse, [...] ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, [...] sforzarci di comprendere la multidimensionalità, [...] pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, [...] non dimenticare mai le totalità integratrici»⁵.

*Esercitare la mente a
«ben pensare»*

3 Morin, E. (19948), Le vie della complessità, in *La sfida della complessità*, a cura di Bocchi, G. – Ceruti, M., Milano, Feltrinelli, p. 56. Cfr. anche Morin, E. (1986), *La Méthode. La Connaissance de la Connaissance*, trad. it. di Serra, A. (2007), *Il metodo*, 3. *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Cortina; e Callari Galli, M. – Cambi, F. – Ceruti, M. (2003), a cura di, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci.

4 Morin, E. (1984b), Verso un paradigma di complessità, in *Scienza con coscienza*, a cura di Quattrocchi, P., Milano, Angeli, pp. 191-192. Cfr. Antiseri, D. (2001), *Teoria unificata del metodo*, Torino, Utet.

5 Morin, Le vie della complessità, cit., pp. 59-60.

1.3. La «forma» del sapere

Il valore educativo del ben pensare comporta l'*organizzazione* delle informazioni piuttosto che la loro *accumulazione*, ossia il «formare» una «testa ben fatta» piuttosto che una «testa ben piena». Il fine dell'educazione che orienta la didattica non è la *materia* del sapere, ma la *forma*, «l'energica e simultanea azione della mente su, verso o fra quelle nuove idee che affluiscono su di essa. Si tratta dell'azione di una *facoltà formativa*, che riconduce all'ordine e al significato i contenuti del nostro apprendimento»⁶, facendoceli, per così dire, digerire, perché diventino «sostanza» del nostro pensare e del nostro stesso essere. Il sapere non va accolto passivamente, «ma deve penetrare effettivamente e attivamente, essere abbracciato, dominato». Si entra all'Università non semplicemente per ricevere un insegnamento, ma per imparare, per esercitare la mente, per essere parte attiva «in una specie di conversazione fra chi tiene la lezione e voi. Egli vi dice una cosa, e vi chiede di ripeterla dopo di voi. Vi domanda, vi esamina, non vi lascerà andare finché non abbia prova non solo che avete ascoltato, ma che sapete»⁷. In questo «sapete» c'è il segno della «forma», una virtù che dà a ciascun componente della conoscenza un significato; «raccoglie in unità, separa nettamente da ogni altra cosa, gli elementi sui quali è impressa», e che «sono presenti l'uno nell'altro; appartengono l'uno all'altro nelle loro parti più piccole, e non possono appartenere a nessun altro intero»⁸. La forma, insomma, è un principio organizzatore che dà vita alla conoscenza, orientando la mente verso di essa.

Già Platone, nel libro VII della *Repubblica*, criticava l'idea secondo la quale l'educazione consiste nell'immettere nell'anima la conoscenza, come se si immettesse la vista in occhi ciechi. Essa, invece, è l'arte di metter mano all'anima per orientarla, tenuto conto che essa già possiede la vista, ma non riesce a volgerla nella giusta direzione né a vedere quel che dovrebbe⁹.

Ciò che in termini metafisici è l'anima rispetto al corpo umano (di cui essa è principio vivente), è l'organizzazione delle molteplici

«Formare» una «testa ben fatta» piuttosto che una «testa ben piena».

⁶ Newman, L'Idea di Università, I, cit., p. 279.

⁷ Newman, J. H. (1873b), *The Idea of a University Defined and Illustrated II. In Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University*, London, Basil Montagu Pickering, trad. it. a cura di Marchetto, M. (2008), L'Idea di Università definita e illustrata II. In conferenze e saggi di occasione rivolti ai membri dell'Università Cattolica, in *Scritti sull'Università*, cit., p. 911.

⁸ Newman, J. H. (1852), *Discourses on the Scope and Nature of University Education. Addressed to the Catholics of Dublin, Dublin*, James Duffy, trad. it. a cura di Marchetto, M. (2008), Appendice. Discorso V – 1852, in *Scritti sull'Università*, cit., p. 1449.

⁹ Cfr. Platone (1991), *Repubblica*, VII, 518b-d, trad. it. di Radice, R. in *Tutti gli scritti*, a cura di Reale, G., Milano, Rusconi, p. 1241.

Organizzare le
informazioni in
conoscenza

informazioni rispetto alla conoscenza, cioè la forma che su di esse imprime la mente. È il principio di quello che Morin chiama il «ben pensare», il modo di pensare «che permette di apprendere, insieme, il testo e il contesto, l'essere e il suo ambiente, il locale e il globale, il multidimensionale; in breve, il complesso»¹⁰. Il che significa contestualizzare e globalizzare le informazioni, obiettivi irrinunciabili di una didattica che intende essere efficace di fronte alle sfide dell'espansione esponenziale delle informazioni e dell'accentuazione della iperspecializzazione. La cura della *forma* del sapere, prima ancora che della *materia*, si traduce nello sviluppo delle attitudini della mente, in primo luogo quella di organizzare le informazioni in conoscenza, ossia di dar loro forma pensando. La mole continuamente crescente di informazioni non organizzate implica il pericolo di esserne completamente dominati, e di perdere la vera conoscenza (quella organizzata) a vantaggio di informazioni frammentate e irrelate. Scrive Morin: «Vi è una inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra, da una parte, i nostri sapere disgiunti, frazionati, compartimentati e, dall'altra, realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari»¹¹.

Si corre il rischio di perdere anche la funzione di orientamento e di guida che la vera conoscenza può esercitare nei confronti della vita e della condizione umana. Cosicché la mancanza della *forma* come principio della vera conoscenza, si traduce in un *deficit* non solo cognitivo, ma anche etico. Vale la provocazione del poeta Thomas S. Eliot citata da Morin: «Dov'è la conoscenza che perdiamo nell'informazione? Dov'è la saggezza che perdiamo nella conoscenza?»¹².

«Dov'è la conoscenza
che perdiamo
nell'informazione?
Dov'è la saggezza
che perdiamo nella
conoscenza?»

Del resto, il sistema di insegnamento di matrice fondamentalmente illuministica e scientifica, obbedendo ad un intelletto analitico, insegna a isolare gli oggetti della conoscenza separandoli dal loro contesto e, analogamente, a separare le discipline invece che a valorizzarne il reciproco sostegno, a disgiungere i problemi invece che a collegarli e integrarli fra loro. La tendenza a ridurre il complesso

¹⁰ Morin, E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, trad. it. di Lazzari, S. (2001), I sette saperi necessari all'educazione del futuro, Milano, Cortina, p. 105.

¹¹ *Ibidem*, p. 35.

¹² Eliot, T.S. (1934), *The Rock*, London, Faber & Faber, trad. it. a cura di Sanesi, R. (1994), Cori da "La Rocca", Milano, Bompiani (citato in Morin, E., 1999, *La tête bien faite*, trad. it. di Lazzari, S., 2000, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, p. 9).

al semplice, a procedere per analisi più che per sintesi, secondo i principi cartesiani della chiarezza e distinzione, ad eliminare ciò che porta disordine nel pensare, finisce con il depotenziare il potenziale generativo dell'errore e della contraddizione¹³.

2. Il valore dell'errore e la verità

Secondo la logica della complessità «*la "verità" progredisce attraverso il riconoscimento e la denuncia dell'errore, del falso, dell'inganno*»¹⁴, come si vede bene nella logica che sovrintende alla concretezza della vita, che è «arborescente» piuttosto che lineare¹⁵, tensione e conciliazione di contraddizioni, «armonia di contrari», secondo la nota espressione di Eraclito. La relazione così intesa fra verità ed errore, da un lato, sollecita l'adozione di un approccio «probabilistico» alla realtà, che prevede la possibilità di soluzioni diverse al medesimo problema, con tutta l'incertezza, l'indeterminatezza e la flessibilità che ciò comporta; dall'altro, non può non considerare la verità nella prospettiva del mutamento. Infatti, «c'è verità soltanto se il nuovo sistema è suscettibile di sviluppo, altrimenti l'errore resta errore»¹⁶. Nelle parole di Newman: «In un mondo più alto le cose vanno altrimenti, ma qui sulla terra vivere è cambiare, e la perfezione è il risultato di molte trasformazioni»¹⁷, che comprendono certamente l'errore, il cui effetto, in ultima istanza, è di «promuovere la verità». Newman osserva che «gli errori di alcune menti nell'indagine scientifica sono più fecondi della verità di altre. Sembra che una scienza non faccia progressi, ma abbondi in fallimenti, eppure sta avanzando impercettibilmente, di continuo, ed è naturalmente un guadagno per la verità anche aver appreso ciò che non è vero, se non altro»¹⁸.

13 *Ibidem*, p. 7, e Morin, *I sette saperi*, cit., pp. 40-41.

14 Morin, *Verso un paradigma di complessità*, cit., p. 196.

15 Morin, E. (1984a), *Al di là della complicazione: la complessità*, in *Scienza con coscienza*, p. 184.

16 *Ibidem*, p. 183. Cfr. anche Rescher, N. (1985), *The Strife of Systems. An Essay on the Grounds and Implications of Philosophical Diversity*, trad. it. di Vassallo, N., a cura di Bottani, A. (1993), *La lotta dei sistemi. Fondamenti e implicazioni della pluralità filosofica*, Genova, Marietti.

17 Newman, J. H. (1845), *An Essay on the Development of Christian Doctrine*, trad. it. Prandi, A. (2003), *Lo sviluppo della dottrina cristiana*, Milano, Jaca Book, p. 75.

18 Newman, *L'idea di Università*, II, cit., p. 893.

2.1. La sovranità della verità

Le parole di Newman sanciscono significativamente la sovranità della verità sia nella ricerca sia nei processi di apprendimento, non nel senso del riconoscimento di una gerarchia fra discipline o concetti subordinati gli uni agli altri, funzioni di una verità suprema, ma nel senso dell'individuazione di rapporti che sono nello stesso tempo di «complementarità, di concorrenza, di antagonismo»¹⁹, e i cui interstizi sono occupati da incertezza e oscurità, ambiguità e contraddizione. Ciò che Morin indica come complessità del reale, con il suo carico di imprevedibilità che dovrebbe indurre la consapevolezza di possibilità non ancora visibili per la soluzione di problemi, trova corrispondenza in quella che Newman definisce come la stessa legge della mente umana, che non può che avanzare in modo «tortuoso», senza scorciatoie, al punto che talora l'errore è la via verso la verità, l'unica via²⁰.

Talora l'errore è la via
verso la verità, l'unica
via

Se il valore educativo della didattica sta nel portare la mente alla perfezione della sua natura, non si potrà non valorizzare al servizio della verità l'errore che ne è parte integrante. Il viaggio ne è una metafora particolarmente efficace: «Nessuno può salire su una montagna procedendo in linea retta; nessuna nave a vela si dirige al porto senza bordeggiare. E così, applicando l'esempio, se vogliamo, possiamo rifiutare del tutto di ammettere l'indagine o la ricerca; ma se invitiamo la ragione a prendere il suo posto nelle nostre scuole, dobbiamo lasciare che la ragione abbia il giusto e libero sfogo. Se ragioniamo, dobbiamo sottometterci alle condizioni della ragione. [...] Il passeggero non si sarebbe dovuto affatto imbarcare, se non avesse calcolato la possibilità di mare mosso, di correnti, di vento e maree, di scogli e secche»²¹. Nella metafora di Newman si riconosce il principio della libertà di movimento del pensiero, l'esercizio della razionalità critica e auto-critica, costruttiva, aperta e dialogante. Ad essa Morin oppone la razionalizzazione, «una delle più potenti fonti d'errore e di illusione», «che ignora gli esseri, la soggettività, l'affettività, la vita»²²:

19 Ceruti, M. (19948), *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità*, in *La sfida della complessità*, cit., p. 30.

20 Newman, *L'Ida di Università*, II, cit., p. 885.

21 *Ibidem*, p. 887.

22 Morin, *I sette saperi*, p. 22.

quella che Newman chiama la «logica sulla carta»²³, il cui abuso soffoca la «living mind», riducendola ad un meccanismo deterministico e necessario.

Il principio che sottostà a questa idea della conoscenza e ai processi di insegnamento/apprendimento ad essa correlati, è che «la verità non può contraddire la verità»²⁴, per la semplice ragione che la verità è un «fatto complesso» o un «sistema», «oggetto del sapere di qualunque genere»²⁵. Questo «fatto complesso» o «sistema» è costituito di un numero indefinito di fatti particolari che instaurano innumerevoli relazioni fra loro. E il tratto qualificante di questa specie di proto-epistemologia della complessità che si trova in Newman è che fra le parti del sistema non ci sono limiti naturali o reali: «L'una si imbatte sempre in un'altra; tutte, se considerate dalla mente, si combinano insieme, e possiedono un carattere correlativo l'una con l'altra»²⁶. È chiaro, osserva Newman, che nel suo sforzo di conoscere questo fatto complesso, la mente non riesce a comprenderlo «con una sola occhiata», ma deve procedere «per avanzamenti tortuosi»²⁷ e, per così dire, attraverso «visioni parziali», che sono le singole scienze. Esse declinano una «verità multiforme» ma coerente, rispetto alla quale, alla fine, nonostante conflitti momentanei, contraddizioni, difficoltà ed errori, «saranno tutte compatibili»²⁸.

«La verità non può contraddire la verità»

2.2. *L'unitas multiplex*

Se ne potrebbe derivare una didattica delle relazioni fra le scienze. Esse, infatti, in quanto in ultima istanza sono fra loro compatibili, presentano «un'intrinseca affinità»²⁹, ed esigono comparazioni e adattamenti, nella prospettiva di un reciproco completamento e di una mutua correzione. Dal punto di vista dell'educazione, la considerazione di ciascuna scienza per se stessa provoca un'influenza del tutto diversa sulla mente degli studenti da quella indotta dalla sua collocazione come parte in un tutto, come accade, osserva Newman, per la reazione

23 Newman, J. H. (1891), *Apologia pro vita sua: being A History of his Religious Opinions*, London, Longmans, Green and co., trad. it. a cura di Morrone, F. (2001), *Apologia pro vita sua*, Milano, San Paolo, p. 311.

24 Newman, *L'idea di Università*, II, cit., pp. 833-835.

25 Newman, *L'idea di Università*, I, cit., p. 117 e p. 115.

26 *Ibidem*, p. 117.

27 *Ivi*.

28 Newman, *L'idea di Università*, II, cit., p. 869.

29 Newman, *L'idea di Università*, I, cit., p. 215.

Il vero «ampliamento
della mente»

alla combinazione dei colori. Così, agli occhi di uno studente, il significato di un determinato ramo del sapere varia al variare degli altri rami che ad esso vengono associati, mentre se viene inteso in se stesso, senza relazioni con gli altri, contribuirà a «contrarre la mente» di chi lo apprende³⁰. Al contrario, il vero «ampliamento della mente», al quale deve tendere l'educazione universitaria, consiste «nella facoltà di vedere molte cose nello stesso tempo come un tutto, di ricondurle una ad una alla loro vera posizione nel sistema universale, di capirne il rispettivo valore e di determinarne la reciproca dipendenza»³¹. Il che, secondo Newman, non è altro che lo stesso funzionamento della mente portata alla propria perfezione da un'adeguata educazione.

Allora la mente riconosce la parte nel tutto, e il tutto nella parte³²: ogni particolarità è riconosciuta «come una, con funzioni correlative, e gradualmente convergenti, tutte, come per successive combinazioni, verso il vero centro»³³. In questa disposizione della mente vengono assorbite incertezze e contraddizioni, cosicché l'intelletto «che sa, e pensa mentre sa»³⁴, avrà quella lucidità dello sguardo e quella serenità interiore che possiede chi osserva la realtà da quello che Morin chiama un «meta-punto di vista»³⁵. Questo, tuttavia, si trova necessariamente all'interno del territorio sul quale viene svolta l'indagine; non è cioè un punto privilegiato, dall'alto del quale si contempla la totalità del sapere. Piuttosto, si tratta di un riposizionamento del medesimo punto di vista dall'interno dell'ambito della ricerca e dello studio: esso diventa trascendente (meta-punto), poiché consiste nella consapevolezza dei processi cognitivi in atto, ossia è conoscenza della conoscenza, deuterio-apprendimento. Più che vedere il mondo dall'alto, sappiamo che «“qualunque luogo può esser il centro del mondo”», ma cerchiamo sempre «il centro»³⁶.

«Enciclopedia aperta»

La suggestione che a questo proposito proviene dalla letteratura è molto pertinente. Riflettendo sul grande romanzo del XX secolo, infatti, Italo Calvino vi attribuisce il carattere di una «enciclopedia *aperta*», una totalità «potenziale, congetturale, plurima»³⁷. Il contributo della letteratura sembra andare nella direzione opposta a

30 *Ibidem*, p. 217.

31 *Ibidem*, p. 283.

32 Cfr. Pascal, B. [1993], *Pensieri*, a cura di Bausola, A., Milano, Rusconi, 84 [citato in Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 20].

33 Newman, *L'idea di Università*, I, cit., p. 285.

34 *Ivi*.

35 Morin, *I sette saperi*, pp. 31-32.

36 Magris, C. [1982], *Itaca e oltre*, Milano, Garzanti, p. 9 [citato in Ceruti *La sfida della complessità*, cit., p. 43].

37 Calvino, I. [1993], *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, p. 127 e p. 123.

quella della scienza, verso un'attitudine generale nei confronti della realtà e del sapere che garantisca l'interrelazione fra le conoscenze e la loro pluralità, piuttosto verso che la settorialità e lo specialismo. È significativo che Calvino utilizzi il termine «enciclopedia»; anche Newman vi ricorre nel senso di un «circle of universal science»³⁸, secondo il quale «le diverse branche della scienza siano intimamente connesse l'una all'altra e formino un intero»³⁹, ossia ciascuna sia, per così dire, *informata* dall'idea del tutto⁴⁰. Ciò esclude il senso di un'accumulazione di informazioni/conoscenze che fanno del sistema del sapere e dell'Università un dizionario di parti e di dipartimenti, ma non un'enciclopedia. Si tratta dell'*unitas multiplex* di cui parla Morin, che richiede «di non dissolvere il molteplice nell'uno, né l'uno nel molteplice», ossia di un'organizzazione del sapere che è allo stesso tempo accentrata, policentrica e centrata.

Secondo Morin, il sistema che ne deriva è qualcosa di meno e, insieme, di più della somma delle parti: *di meno*, perché le singole parti, in quanto si trovano all'interno di un'organizzazione, si vedono necessariamente inibite alcune delle proprie potenzialità; *di più*, perché grazie a ciò che l'organizzazione fa emergere nelle parti e che retroagisce su di esse, queste possono esprimere tutte le proprie potenzialità. Così accade per il modo in cui «la cultura, il linguaggio, l'educazione – tutte proprietà che possono esistere soltanto al livello della totalità sociale – retroagiscono sulle parti per consentire lo sviluppo della mente e dell'intelligenza degli individui»⁴¹.

2.3. *I limiti dello specialismo e della competenza professionale*

La formazione allo specialismo o all'iper-specialismo contraddice quella suggerita da un'epistemologia della complessità. Infatti, piuttosto che formare la mente all'attitudine generale che comprende dentro di sé lo sviluppo delle competenze specialistiche, l'educazione allo specialismo e la relativa didattica alimentano un'intelligenza incapace

38 Newman, L'idea di Università, I, cit., p. 142 e p. 123.

39 *Ibidem*, p. 165.

40 Newman, Appendice. Discorso V – 1852, p. 1445.

41 Morin, Le vie della complessità, cit., p. 51.

di contestualizzare, che rende, oltre che «ciechi e incoscienti», anche «irresponsabili», nel senso che «l'indebolimento di una percezione globale conduce all'indebolimento del senso della responsabilità, poiché ciascuno tende ad essere responsabile solo del proprio compito specializzato», con tutte le implicazioni morali, civili e politiche che ciò comporta⁴².

*L'uomo di una sola
idea*

Lavorare alla formazione di quello che Newman chiama «un uomo di una sola idea», ossia di una sola scienza, contraddice quei principi educativo-didattici che mirano invece a ciò che egli definisce la «perfezione dell'intelletto». L'uomo di una sola idea esalterà i valori di singole scienze come se fossero le «idee guida e chiave, se non di tutto il sapere, almeno di molte più cose di quante non appartengano loro», portate all'eccesso e bisognose di essere limitate dall'intervento di altre scienze⁴³. Evidentemente, se la verità del sapere è un fatto complesso, gli specialisti, «benché dicano la verità, non dicono tutta la verità; [...] dicono una verità limitata»⁴⁴. Il loro zelo «esclusivo» li porterà a pensare che la propria professione «sia tutto e che il mondo non vada avanti senza di essa»⁴⁵, convinzione non priva di implicazioni morali. Infatti, il rischio che corre un uomo così formato, è di pensare che «qualunque cosa sia vera nella sua scienza, sia immediatamente lecita nella pratica – come se non ci fosse un numero di scienze rivali nel grande cerchio della filosofia»⁴⁶. La monodimensionalità, invece che la multidimensionalità, incorre in una deriva a-morale che l'interazione fra le scienze si preoccupa di salvaguardare. Il «ciò che si sa fare, si può fare», che è uno dei principi del relativismo più radicale, viene ridimensionato proprio dalla funzione di limite che ogni scienza, prima di qualunque principio morale ad essa esterno, finisce con l'esercitare sugli ambiti delle altre scienze. Nel contempo, come rileva Morin, la limitatezza dello sguardo ad un unico ambito disciplinare indebolisce il senso della responsabilità, dato che ciascuno tende a rispondere solo di ciò che accade entro i confini della propria specialità. Non è a questo che deve tendere l'insegnamento universitario.

⁴² Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 11.

⁴³ Newman, *L'idea di Università*, I, cit., p. 173.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 205.

⁴⁵ Newman, *L'idea di Università*, II, cit., p. 941.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 953.

All'inaugurazione del trimestre autunnale del 1854 a Dublino, Newman chiese agli studenti per quale scopo fossero convenuti all'Università; e si sentì rispondere che era la preparazione alle loro rispettive professioni, il diritto, la medicina, l'ingegneria, l'economia. In realtà, ribadisce Newman, «essi erano lì per ricevere, non importa quale fosse la loro professione prevista, un'educazione che verosimilmente li rendesse adeguati a tutto. Naturalmente, l'Università era anche intesa fornire un'educazione di utilità particolare per le professioni, ma essa era più di questo; era qualcosa che li rendeva adatti ad ogni posto e ad ogni situazione in cui avrebbero potuto imbattersi nella loro vita»⁴⁷.

Si tratta di un concetto che Newman esprime anche indipendentemente dalla preoccupazione morale, affrontando il tema del rapporto fra la conoscenza e la competenza professionale. La «cultura generale della mente», infatti, che insegna l'Università, al pari dell'intelligenza generale conforme all'epistemologia della complessità⁴⁸, è «il miglior aiuto allo studio professionale e scientifico». Come la salute dovrebbe essere la condizione perché il corpo possa faticare, e come un uomo in salute può fare ciò che non può fare un uomo non in salute, così la perfezione dell'intelletto è la condizione per affrontare lo studio delle discipline scientifiche e professionali con quell'ampiezza di vedute e quella versatilità che fanno di un professionista, in qualunque campo, un «buon» professionista⁴⁹. Questa non è un'argomentazione contro il sapere specialistico, professionale o scientifico. All'Università, naturalmente, lo si insegna; ma in modo tale che ogni branca del sapere porti dentro di sé il tutto, cosicché insegnando una parte si insegna il tutto. Questo è il tratto distintivo dell'insegnamento universitario, il suo più alto valore educativo, rispetto al modo in cui si apprende al di fuori dell'Università. Nell'Università, infatti, un giurista, un medico, un geologo, un economista sa sempre dove si trova, perché possiede la visione di tutto il sapere, non in quantità, ma nella forma. Ossia tratta i propri temi non tanto nel senso della loro utilità, quanto nel loro essere fini a se stessi, cioè bene in se stessi.

Ogni branca del sapere porti dentro di sé il tutto

47 Newman, J. H. (1896), *My Campaign in Ireland*, Part I. *Catholic University Reports and Other Papers*, Aberdeen, King & Co., pp. 320-321.

48 Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 16.

49 Cfr. Newman, *L'idea di Università*, I, cit., p. 337. Cfr. anche Ordine, N. (2013), *L'utilité de l'inutile*, Paris, Les Belles Lettres, trad. it. (2013), *L'utilità dell'inutile. Manifesto. Con un saggio di Abraham Flexner*, Milano, Bompiani.

2.4. La condizione umana come punto di convergenza degli insegnamenti universitari

La consapevolezza delle relazioni fra le diverse discipline del sapere e dei loro rispettivi limiti è il risultato dell'ampiezza mentale che caratterizza quell'educazione liberale che è la suprema finalità dell'insegnamento universitario. Essa non forma semplicemente lo specialista o il professionista, ma *l'uomo*, il vero punto di convergenza di tutto il sapere nelle sue diverse forme e il vero valore educativo della didattica nell'Università⁵⁰.

In particolare, centrale è la formazione del pensiero critico e auto-critico che accompagna l'uomo nelle sue espressioni più alte. Secondo Newman, è l'educazione liberale a dare «all'uomo una chiara visione consapevole delle proprie opinioni e dei propri giudizi, una verità nello svilupparli, un'eloquenza nell'esprimerli, e una forza nel farli valere. Essa gli insegna a vedere le cose come sono, ad andare diritto alla sostanza, a sbrogliare una matassa di pensieri, a scoprire ciò che è sofisticato e a scartare ciò che è irrilevante»⁵¹.

Con ciò l'insegnamento universitario fissa le condizioni della intelligibilità di temi e concetti; ma esso va anche oltre quella che Morin chiama «comprensione intellettuale o oggettiva», verso una «comprensione umana intersoggettiva»⁵². Lo si vede bene quando Newman afferma che l'insegnamento universitario mostra all'uomo «come adattarsi agli altri, come entrare nel loro stato mentale, come presentare loro il proprio, come influenzarli, come giungere a comprendersi con loro, come sopportarli»⁵³. In termini contemporanei, si definirebbero queste finalità come le condizioni della cittadinanza attiva, alimentata nel profondo da un'etica della comprensione, che richiede perfino «di comprendere l'incomprensione [...] di argomentare, di refutare anziché scomunicare e anatemizzare»⁵⁴. Cosicché Newman conclude che «l'educazione universitaria è il grande strumento ordinario di un fine grande ma ordinario; essa aspira ad elevare il tono intellettuale della società, a coltivare l'opinione

*Le condizioni della
cittadinanza attiva*

50 Cfr. Belardinelli, S. (2009), Nell'educazione è in gioco l'autenticità dell'uomo, *Vita e Pensiero*, 5, pp. 114-128.

51 *Ibidem*, pp. 359-361.

52 Morin, *I sette saperi*, p. 98.

53 Newman, *L'idea di Università*, I, cit., p. 361.

54 Morin, *I sette saperi*, p. 104.

pubblica, a purificare il gusto nazionale, a fornire principi veri all'entusiasmo popolare e scopi stabili all'aspirazione popolare, a dare ampliamento e sobrietà alle idee del tempo, a facilitare l'esercizio del potere politico, e ad affinare le relazioni della vita privata»⁵⁵.

Pur nei limiti del linguaggio del suo tempo, Newman esprime un ideale regolativo dell'insegnamento universitario, sul piano morale e civile oltre che intellettuale, che non a caso viene raccolto da un intellettuale di formazione del tutto diversa, come Antonio Gramsci. Il quale, recensendo *l'Idea di Università*, scrive: «Anzi tutto e in linea generalissima l'Università ha il compito umano di educare i cervelli a pensare in modo chiaro, sicuro e personale, districandoli dalle nebbie e dal caos in cui minacciava di sommergerli una cultura inorganica, pretenziosa e confusionaria, ad opera di letture male assortite, conferenze più brillanti che solide, conversazioni e discussioni senza costrutto. Il metodo che la disciplina universitaria prescrive per ogni forma di ricerca è ben altro e ben altro è il risultato: è la formazione dell'intelletto, cioè *un abito di ordine e di sistema*, l'abito di riportare ogni conoscenza nuova a quelle che possediamo, e di aggiustarle insieme, e, quel che più importa, *l'accettazione e l'uso di certi principi, come centro di pensiero* [...] La disciplina universitaria deve essere considerata come un tipo di disciplina per la formazione intellettuale attuabile anche in istituzioni non 'universitarie' in senso ufficiale»⁵⁶.

3. L'ampliamento della mente e la disposizione filosofica

Il punto di forza dell'idea di Newman, dunque, è l'ampliamento della mente, che consente di vedere molte cose nello stesso tempo come un tutto. Secondo il principio dell'*unitas multiplex*, come nella propria funzione ciascuno degli organi corporei richiama l'intero dell'organismo, così nella mente ad esso formata «gli elementi del

⁵⁵ Newman, *L'idea di Università*, I, cit., p. 359.

⁵⁶ Gramsci, A. (1975), *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Roma, Editori Riuniti, pp. 153-154. Cfr. Mura, G. (1977), *L'"Idea di Università" di J. H. Newman*, in AA.VV., *L'unità del sapere. La questione universitaria nella filosofia del XIX secolo*, Roma, Città Nuova, pp. 125-159.

«Raccoglie una
successione di note
nell'espressione di
un tutto, e lo chiama
melodia»

mondo fisico e morale, le scienze, le arti, le attività, le cariche, le funzioni, gli eventi, le opinioni, le individualità, sono tutte considerate come una, con funzioni correlative» che convergono gradualmente, attraverso successive combinazioni, verso il centro⁵⁷. Questo modo di procedere della mente formata è il suo stesso metodo naturale, la sua strategia rispetto alla realtà. Essa investe gli oggetti della propria indagine e del proprio studio, in se stessi disarticolati e irrelati, di un'idea, ossia di una *forma*, attribuendo loro un significato: «Raccoglie una successione di note nell'espressione di un tutto, e lo chiama melodia»⁵⁸. Si tratta di un metodo che Newman non esita a definire «filosofia».

3.1. La disposizione filosofica della mente, o attitudine generale

Per Newman quella che Morin chiama attitudine o intelligenza generale, il cui esercizio è legato all'attività critica, all'argomentazione e alla discussione pubblica, oltre che alla problematizzazione⁵⁹, è innanzitutto una disposizione *filosofica* della mente. Newman individua al centro dell'insegnamento universitario una «formazione mentale, – ossia una disposizione all'ordine e al sistema, una disposizione a ricondurre ogni aggiunta di sapere a ciò che già sappiamo e ad adattare l'una con l'altra [...] una facoltà critica, [...] analoga alla capacità che tutti abbiamo di padroneggiare la moltitudine di linee e di colori che si rovesciano sui nostri occhi, e di decidere che cosa valga ognuno di loro»⁶⁰. Nell'orientare l'insegnamento/apprendimento sta il suo fondamentale valore educativo. La filosofia, in quanto facoltà formativa, agisce sulla natura mentale dell'essere umano e forma il carattere, rendendo significativi per ciascuno i contenuti del proprio apprendimento. Non è un mero strumento cognitivo, ma è parte della *mia persona*; cresce e si sviluppa *con me*: distinta dall'istruzione intesa come accumulazione di conoscenze, è destinata a dare unità al mio sapere e, insieme, alla mia persona, compito tanto più attuale oggi, in un tempo in cui

57 Newman, L'Idea di Università, I, cit., p. 285.

58 *Ibidem*, p. 169.

59 Morin, *La testa ben fatta*, cit., pp. 16-18.

60 Newman, L'Idea di Università, II, cit., pp. 933-935. Cfr. Marchetto, M. (2010), Educare alla filosofia. La lezione di John Henry Newman, in *Didattica delle scienze. Temi. Esperienze, prospettive*, a cura di Desbouts, C. – Mantovani, M., Roma, Libreria Editrice Vaticana, pp. 145-165.

prevale una cultura giovanile non-proposizionale e tuttavia investita da un'immane mole di conoscenze che non si comprende come essa possa dominare senza una formazione strutturata, critica e dotata di criteri di selezione e di classificazione. Criticando la superficialità e la tendenza a disperdere l'attenzione della mente in un'infinità di informazioni indotte dalla modernizzazione della cultura, Newman scrive che l'errore è stato di imporre ad essa «un numero tanto elevato di cose che le ha rifiutate tutte. È stato l'errore di confondere e di indebolire la mente con un'insignificante profusione di argomenti; di ritenere che un'infarinatura in una dozzina di rami di studio non sia la superficialità che in realtà è, ma l'ampliamento che non è; di considerare che la conoscenza dei nomi eruditi di cose e persone, il possesso di ingegnosi volumi [...], la frequentazione di eloquenti conferenzieri, l'appartenenza a istituzioni scientifiche, l'assistere ad esperimenti pubblici e la vista degli esemplari di un museo, che tutto ciò non sia dispersione della mente, ma progresso. Ora tutto va appreso subito, non prima una cosa, poi un'altra, non una bene, ma molte male. L'apprendimento dev'essere senza sforzo, senza attenzione, senza fatica; senza fondamento, senza avanzamento, senza affinamento. In esso non ci dev'essere niente di individuale; e questo, in verità, è la meraviglia del nostro tempo. Ciò che il motore a vapore fa con la materia, la macchina per la stampa deve fare con la mente; deve agire in modo meccanico, e la popolazione dev'essere passivamente, quasi inconsapevolmente illuminata, dalla mera moltiplicazione e diffusione dei volumi»⁶¹. Se si sostituissero i riferimenti tecnologici di Newman con quelli attuali contemporanei le cose non cambierebbero granché. La filosofia, procedendo secondo uno spirito di unità, ossia di «sistema», fa sì che il regno della conoscenza non sia un mero caravanserraglio di discipline scientifiche e tecniche, prive di relazioni. Il «sistema», infatti, è retto dal rapporto polare fra *molteplicità* delle conoscenze e *unità* del sapere: ogni scienza assolve il proprio compito, fedele al proprio statuto epistemologico e, nello stesso tempo, definisce i propri limiti e le proprie relazioni con ogni altro ambito

Ora tutto va appreso subito, non prima una cosa, poi un'altra, non una bene, ma molte male

⁶¹ Newman, L'Idea di Università, I, cit., pp. 293-295.

della ricerca, scongiurando la possibilità di reciproche usurpazioni e lavorando ciascuna per un bene comune in cui si conciliano differenze e contrasti. Cosicché il sistema non è il presupposto dal quale dedurre il procedere delle singole scienze, ma il risultato del fissare ciò che già c'è, ossia le relazioni fra le scienze che, a loro volta, corrispondono alle relazioni fra i fatti, dato che la conoscenza consiste, appunto, nell'apprendimento dei fatti, in se stessi e nelle loro reciproche relazioni. E ogni fatto particolare è parte di un intero, per cui tutto ciò che esiste, nella misura in cui è contemplato dalla mente umana, costituisce un grande sistema o fatto complesso.

La mente filosoficamente formata provvede a disporre in sistema le conoscenze che acquisisce perché è educata all'idea di scienza, metodo, rigore, norma e armonia, attraverso l'esercizio della disciplina intellettuale, quale lo si vede, ad esempio, nello studio delle strutture grammaticali e morfo-sintattiche di una lingua e della matematica. Nel vedere molte cose come un tutto, essa stabilisce la differenza fra l'erudizione specialistica e il vero ampliamento del sapere. Archeologi, giuristi, statistici, osserva Newman, per quanto possano essere esperti nelle loro rispettive materie, non per questo devono avere una mente aperta ad ampi orizzonti; anzi, è più facile che incorrano nell'angustia intellettuale che è la negazione della filosofia e della stessa educazione. Essi, infatti, restano prigionieri del naturale bisogno dell'intelletto di procedere per analisi e per parti. La loro presunzione li induce a fermarsi a questo punto, sicuri di cogliere la verità di ogni genere; in realtà, «essi vedono l'arazzo della vita umana, per così dire, dal lato sbagliato, che non racconta niente»⁶². Una mente filosoficamente formata, invece, li farebbe proseguire nel concerto delle facoltà intellettuali, attraverso l'allenamento al confronto e alla combinazione delle idee, alla loro concezione e al loro adattamento, che porta a maturazione la capacità di distinguere il vero dal falso, «di setacciare i granelli della verità dalla massa, di sistemare le cose secondo il loro reale valore, e, se posso usare questa espressione, di costruire idee»⁶³. La disposizione filosofica della mente si può vedere all'opera in

Vedono l'arazzo della vita umana, per così dire, dal lato sbagliato, che non racconta niente

⁶² *Ibidem*, p. 283.

⁶³ *Ibidem*, p. 313.

ciascuna delle scienze quando sia esercitata secondo lo spirito problematico e critico: quando «sistemano e classificano fatti; riducono fenomeni distinti sotto una legge comune; riconducono effetti ad una causa», le scienze non fanno che «trasferire la nostra conoscenza dalla custodia della memoria alla più sicura e più stabile protezione della filosofia»⁶⁴. Esiste perciò un approccio filosofico alla conoscenza, nella misura in cui in essa è in azione una ragione formata o, se si preferisce, un intelletto educato. Già nell'appropriarsi di ciò che si presenta ai sensi, esso percepisce qualcosa che li oltrepassa, modellando ciò che si è visto o udito, distinguendo colori e toni: fare *filosofia* significa *vedere* gli oggetti che i sensi trasmettono alla mente secondo questa disposizione, collocandoli in un sistema e unendoli con un'unica forma, che è quella del sistema delle relazioni.

3.2. *Il coinvolgimento della persona*

Il valore profondamente educativo del modo filosofico di apprendere e di rielaborare la conoscenza non può prescindere dal coinvolgimento in essa di tutta la persona o, se si preferisce, dell'osservatore nell'oggetto che egli osserva. Il che significa che dietro a tale osservatore c'è «un retroterra socio-culturale da cui non può essere separato l'oggetto», e che, per quanto si pretenda che i dati della conoscenza siano oggettivi, resta tuttavia il fatto che «le strutture della conoscenza sono prodotte dalle menti umane»⁶⁵. Popper chiama questo retroterra che orienta la conoscenza, «sapere di sfondo»⁶⁶; Gadamer, «pre-giudizi»⁶⁷; ma già Newman elabora un «metodo delle probabilità antecedenti», in base al quale una facoltà naturale innata nell'uomo, formata e maturata dalla pratica e dall'esperienza, il «senso illativo»⁶⁸, decide che cosa si deve fare qui e ora, in determinate circostanze, secondo una logica del concreto, vivente, fine, versatile ed elastica.

La mente filosofica avanza spedita nella sua ricerca, passando da un punto ad un altro, grazie ora a indicazioni precise ora a probabilità ora ad un'impressione o ad un istinto, come uno scalatore si muove in

«Sapere di sfondo»
«Pre-giudizi»
«Metodo delle
probabilità
antecedenti»

64 *Ibidem*, p. 119.

65 Morin, Verso un paradigma di complessità, pp. 188-189.

66 Cfr. Popper, K.R. (1963), Science: Problems, aims, responsibility, *Federation Proceedings*, 22, n. 4, trad. it. di Trincherò, M. (1984), Problemi, scopi e responsabilità della scienza, in *Scienza e filosofia. Cinque saggi*, Torino, Einaudi.

67 Cfr. Gadamer, H.G. (1960), *Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, trad. it. a cura di Vattimo, G. (19863), *Verità e metodo*, Milano, Bompiani.

68 Cfr. Newman, *Grammatica dell'assenso*, cit., e Marchetto, M. (2010), *Un presentimento della verità. Il relativismo e John Henry Newman*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

parete passando da un appiglio all'altro non in base a leggi universali, ma grazie alle doti personali e all'esperienza, all'occhio svelto e all'allenamento⁶⁹. Il *ragionare per astrazioni* proprio delle scienze e il *ragionare concreto* che sovrintende alla morale e alla fede religiosa, non sono che la declinazione di un'unica disposizione al sistema della mente umana, la sintesi sostenuta dall'analisi: la mente filosoficamente formata coniuga dentro di sé l'apertura intellettuale, la chiarezza del giudizio, l'acutezza della visione dell'eccellenza intellettuale, con lo spirito della saggezza, il senso della moderazione, l'esercizio della libertà della virtù morale.

In ultima istanza, la disposizione filosofica riassume in sé l'astrazione del pensiero e la concretezza della realtà o, detto altrimenti, l'apprensione nozionale e l'apprensione reale. Il rapporto polare fra questi termini sottrae l'apprendimento puramente astratto alla superficialità, e l'apprendimento puramente reale all'angustia di orizzonti; mentre l'uno garantisce l'ampiezza del sapere, l'altro ne assicura la profondità, per quanto quest'ultimo sia l'ambito, il fine e la misura del primo.

Secondo l'impostazione di Newman, collocare l'acquisizione delle conoscenze in una prospettiva educativa significa costruire progressivamente tutte le proprie certezze in un sistema di pensiero interiore, che ciascuno, in quanto «persona», possiede. Ogni nuova certezza, infatti, viene ricondotta a quelle acquisite in precedenza, che sono tutte radicate nell'iniziale e fondamentale certezza che «“io esisto come persona nell'universo materiale” – che è la determinata situazione esistenziale dalla quale ha origine tutto il pensiero»⁷⁰. L'istanza di unità e di sistema si coniuga così, senza contraddirsi, con i caratteri particolari della singola persona esistente, intesa come filtro attraverso il quale passa la verità. In questo senso la disposizione filosofica verso la conoscenza non è altro che *una funzione della personalità*. Essa non è una forma di pensiero precostituita all'esterno della persona che la pratica e che la applica alle situazioni nelle quali viene a trovarsi; ma si va definendo nella stessa interiorità della

La disposizione
filosofica verso la
conoscenza

⁶⁹ Newman, J.H. (1870), *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*, London, Burns, Oates & C., trad. it. a cura di Marchetto, M. (2005), *Saggio a sostegno di una Grammatica dell'assenso*; e Newman, J.H. (1843), *Fifteen Sermons preached before the University of Oxford between a.d. 1826 and 1843*, London, Oxford, Rivington, Parker, trad. it. a cura di Marchetto, M. (2005), *Quindici sermoni predicati all'Università di Oxford*, in *Scritti filosofici*, a cura di M. Marchetto, Milano, Bompiani, rispettivamente p. 1423 e pp. 471-473.
⁷⁰ Sillem, E. (1969), *The Philosophical Notebook of John Henry Newman*, I. *General Introduction to the Study of Newman's Philosophy*, Louvain, Nauwelaerts, p. 143.

persona.

Per Newman, dunque, la disposizione filosofica costituisce il nucleo fondamentale dell'insegnamento universitario e dell'educazione liberale. In quanto è un *habitus* con il quale ci si avvicina al sapere, al mondo e a se stessi, essa educa l'intelletto a ragionare bene su qualsiasi questione, a tendere verso la verità e a coglierla, è l'esercizio del pensiero sulla conoscenza. Vale quanto scrive Platone: chi è veramente filosofo «si dedicherà certamente alle sue faccende, quali che siano, ma in ogni momento e circostanza seguirà la filosofia e quel modo di vivere che più di ogni altro, giorno per giorno, lo potrà rendere pronto ad apprendere, pronto a ricordare, capace di ragionare e pienamente padrone di se stesso. Odierà, invece, per tutta la vita il modo di vivere contrario a questo»⁷¹. Cosicché si comprende il senso della frase rivolta a Newman e riportata nel titolo di questa relazione: «Bene, Newman, vorrei avere la vostra *filosofia* piuttosto che gli alti onori ai quali aspiravate»⁷². Ad un sistema di insegnamento che faccia poco o niente per la formazione della mente è preferibile qualsiasi forma di auto-educazione. Coloro che fossero lasciati a se stessi, potranno non saper conversare, potranno argomentare anche in modi perversi, potranno essere perfino tronfi nelle loro convinzioni e lenti nella comprensione delle idee altrui, ma «è verosimile che abbiano più pensiero, più mente, più filosofia, più ampliamento vero, di quelle persone oneste ma male abitate, che sono costrette a caricarsi la mente di un certo numero di argomenti in vista di un esame, che hanno troppo da fare per indulgere a pensare o a ricercare, che divorano premessa e conclusione con indiscriminata avidità, che basano tutte le scienze sulla fede e affidano le dimostrazioni alla memoria, e che troppo spesso, come ci si potrebbe aspettare, quando è passato il periodo della loro educazione, abbandonano disgustate tutto ciò che hanno appreso, senza aver guadagnato niente in realtà con le loro preoccupate fatiche, se non forse l'abitudine all'impegno»⁷³.

«Bene, Newman,
vorrei avere la vostra
filosofia piuttosto che
gli alti onori ai quali
aspiravate»

71 Platone [1991], Lettera VII, 340d, in *Tutti gli scritti*, cit., p. 1819.

72 Newman, J.H. [1956], *Autobiographical Writings*, ed. by H. Tristram, London, New York, Sheen & Ward, p. 48. Un'accezione del tutto diversa della filosofia è sostenuta, a partire dall'ambiente dei cosiddetti "analitici", ossia dei filosofi anglosassoni, in Marconi, D. [2014], *Il mestiere di pensare. La filosofia nell'epoca del professionismo*, Torino, Einaudi.

73 Newman, *L'idea di Università*, I, cit., p. 305.

Bibliografia

- Antiseri, D. (2001), *Teoria unificata del metodo*, Torino, Utet.
- Belardinelli, S. (2009), Nell'educazione è in gioco l'autenticità dell'uomo, *Vita e Pensiero*, 5, pp. 114-128.
- Buber, M. (1953), Über Charaktererziehung, in *Reden über Erziehung*, Gütersloh, Schneider – Gütersloher Verlagshaus, trad. it. a cura di Aluffi Pentini, A. (2009), *Discorsi sull'educazione*, Roma, Armando.
- Callari Galli, M. – Cambi, F. – Ceruti, M. (2003), a cura di, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci.
- Calvino, I. (1993), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori.
- Ceruti, M. (1994⁸), La *hybris* dell'onniscienza e la sfida della complessità, in Bocchi, G. – Ceruti, M., a cura di, *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, pp. 25-48.
- Eliot, T.S. (1934), *The Rock*, London, Faber & Faber, trad. it. a cura di Sanesi, R. (1994), *Cori da "La Rocca"*, Milano, Bompiani.
- Gadamer, H.G. (1960), *Wahreit und Methode*, Tübingen, Mohr, trad. it. a cura di Vattimo, G. (1986³), *Verità e metodo*, Milano, Bompiani.
- Gramsci, A. (1975), *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Roma, Editori Riuniti.
- Magris, C. (1982), *Itaca e oltre*, Milano, Garzanti.
- Marchetto, M. (2005), La filosofia di John Henry Newman, in Newman, J.H., *Scritti filosofici*, a cura di Marchetto, M., Bompiani, Milano, pp. V-CCXLVII.
- Marchetto, M. (2008), Idea, realtà, sviluppo. La filosofia dell'educazione di John Henry Newman, in Newman, J.H., *Scritti sull'Università*, a cura di Marchetto, M., Milano, Bompiani, pp. V-CCXIV.

- Marchetto, M. (2010), Educare alla filosofia. La lezione di John Henry Newman, in *Didattica delle scienze. Temi. Esperienze, prospettive*, a cura di Desbouts, C. – Mantovani, M., Roma, Libreria Editrice Vaticana
- Marchetto, M. (2010), *Le ali dell'anima. Educazione, verità, persona*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Marchetto, M. (2010), *Un presentimento della verità. Il relativismo e John Henry Newman*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Marchetto, M. (2011), L'educazione secondo John Henry Newman, *Rivista Teologica di Lugano*, 16, n. 3, pp. 373-415.
- Marchetto, M. (2011), The Philosophical Relevance of John Henry Newman, *Louvain Studies*, 35, pp. 315-335.
- Marchetto, M. (2012), Idea di ragione e sistema del sapere in John Henry Newman, in *Momenti del Logos*, a cura di Carderi, F. – Mantovani, M. – Perillo, G.T., Roma, Edizioni Nuova Cultura, pp. 473-516.
- Marconi, D. (2014), *Il mestiere di pensare. La filosofia nell'epoca del professionismo*, Torino, Einaudi.
- McGrath, F. (1951), *Newman's University. Idea and Reality*, London, New York, Toronto, Longmans, Green, & Co.
- Morin, E. (1984), *Scienza con coscienza*, a cura di Quattrocchi, P., Milano, Angeli.
- Morin, E. (1986), *La Méthode. La Connaissance de la Connaissance*, trad. it. di Serra, A. (2007), *Il metodo*, 3. *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Cortina.
- Morin, E. (1994⁸), Le vie della complessità, in Bocchi, G. – Ceruti, M., a cura di, *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, pp. 49-60.
- Morin, E. (1999), *La tête bien faite*, trad. it. di Lazzari, S. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina.
- Morin, E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, trad. it. di Lazzari, S. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina.

Mura, G. (1977), L'«Idea di Università» di J.H. Newman, in AA.VV., *L'unità del sapere. La questione universitaria nella filosofia del XIX secolo*, Roma, Città Nuova, pp. 125-159.

Newman, J.H. (1843), *Fifteen Sermons preached before the University of Oxford between a.d. 1826 and 1843*, London, Oxford, Rivington, Parker, trad. it. a cura di Marchetto, M. (2005), Quindici sermoni predicati all'Università di Oxford, in *Scritti filosofici*, a cura di Marchetto, M., Milano, Bompiani.

Newman, J.H. (1845), *An Essay on the Development of Christian Doctrine*, trad. it. Prandi, A. (2003), *Lo sviluppo della dottrina cristiana*, Milano, Jaca Book.

Newman, J.H. (1852), *Discourses on the Scope and Nature of University Education. Addressed to the Catholics of Dublin*, Dublin, James Duffy, trad. it. a cura di Marchetto, M. (2008), Appendice. Discorso V – 1852, in *Scritti sull'Università*, Milano, Bompiani.

Newman, J.H. (1870), *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*, London, Burns, Oates & C., trad. it. a cura di Marchetto, M. (2005), Saggio a sostegno di una Grammatica dell'assenso, in *Scritti filosofici*, cit.

Newman, J.H. (1873a), *The Idea of a University Defined and Illustrated I. In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin*, London, Basil Montagu Pickering, trad. it. a cura di Marchetto, M. (2008), L'Idea di Università definita e illustrata I. In nove discorsi tenuti ai cattolici di Dublino, in *Scritti sull'Università*, cit.

Newman, J.H. (1873b), *The Idea of a University Defined and Illustrated II. In Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University*, London, Basil Montagu Pickering, trad. it. a cura di Marchetto, M. (2008), L'Idea di Università definita e illustrata II. In conferenze e saggi di occasione rivolti ai membri dell'Università Cattolica, in *Scritti sull'Università*, cit.

Newman, J.H. (1891), *Apologia pro vita sua: being A History of his Religious Opinions*, London, Longmans, Green and co., trad. it. a cura di Morrone, F. (2001), *Apologia pro vita sua*, Milano, San Paolo.

- Newman, J.H. (1896), *My Campaign in Ireland*, Part I. *Catholic University Reports and Other Papers*, Aberdeen, King & Co.
- Newman, J.H. (1956), *Autobiographical Writings*, ed. by H. Tristram, London, New York, Sheen & Ward.
- Ordine, N. (2013), *L'utilité de l'inutile*, Paris, Les Belles Lettres, trad. it. (2013), *L'utilità dell'inutile. Manifesto. Con un saggio di Abraham Flexner*, Milano, Bompiani.
- Pascal, B. (1993), *Pensieri*, a cura di Bausola, A., Milano, Rusconi.
- Platone, Lettera VII, 340d, in *Tutti gli scritti*, trad. it. di Radice, R., in *Tutti gli scritti*, a cura di Reale, G., Milano, Rusconi.
- Platone (1991), Repubblica, VII, 518b-d, trad. it. di Radice, R., in *Tutti gli scritti*, a cura di Reale, G., Milano, Rusconi.
- Popper, K.R. (1963), Science: Problems, aims, responsibility, *Federation Proceedings*, 22, n. 4, trad. it. di Trincherò, M. (1984), Problemi, scopi e responsabilità della scienza, in *Scienza e filosofia. Cinque saggi*, Torino, Einaudi.
- Rescher, N. (1985), *The Strife of Systems. An Essay on the Grounds and Implications of Philosophical Diversity*, trad. it. di Vassallo, N., a cura di Bottani, A. (1993), *La lotta dei sistemi. Fondamenti e implicazioni della pluralità filosofica*, Genova, Marietti.
- Sillem, E. (1969), *The Philosophical Notebook of John Henry Newman*, I. *General Introduction to the Study of Newman's Philosophy*, Louvain, Nauwelaerts.

IUSVE

m.marchetto@iusve.it

“SONO FORSE IO IL CUSTODE DI MIO FRATELLO?” (GEN 4,9)

PER UNA PRASSI INCLUSIVA E SOLIDALE DENTRO LA PEDAGOGIA SCOLASTICA SALESIANA

Loris Benvenuti

L'articolo desidera ribadire l'originalità e l'attualità del metodo educativo salesiano, segnalando il rischio odierno di concentrarsi, in ambito educativo, quasi esclusivamente sugli aspetti del benessere del soggetto, lasciando in ombra le necessarie pratiche educative rivolte alla attenzione e alla solidarietà nei confronti del prossimo. A fronte di questa situazione si avanza la proposta, per le scuole salesiane, di approfondire la pedagogia di ambiente che già si esprime in precise pratiche, anche attraverso un laboratorio di inclusione all'interno del gruppo classe e soprattutto attraverso lo sviluppo di un processo affinché la classe (ragazzi, docenti, famiglie) possa pensarsi e agire come comunità. La classe diventa luogo dove poter attendere alla necessaria inclusione di tutti e di ciascuno, attraverso un impegno solidale di tutti e di ciascuno.

The article would like to confirm the originality and relevance of the Salesian educational method, indicating the risk of focus, in the field of education, almost exclusively on the welfare aspects of the subject, leaving in the shadow the necessary educational practices aimed at the attention and solidarity towards others. Faced with this situation, the article advances the proposal, to the Salesian schools, to deepen the teaching environment which already is expressed in practice through a well-defined laboratory inclusion within the class. Especially the development of this process for the class (children, teachers, families) can be thought and acted as a community. The class becomes a place where you can expect the necessary inclusion of everyone and all, through a united commitment of everyone and all.

1. Il metodo educativo salesiano

Presentare in sintesi il sistema preventivo di Don Bosco è premessa certamente fondamentale considerato il tema e certamente opportuna data anche la ricorrenza del bicentenario della nascita del santo educatore.

Don Bosco, nato in Piemonte nel 1815, si trova a lavorare pastoralmente e educativamente a Torino a partire dagli anni Quaranta del XIX secolo. La capitale dello Stato sabaudo in quegli anni sta vivendo grandi trasformazioni, è tra le prima città italiane a far partire un processo di industrializzazione che porta grandi masse di persone, molte delle quali sono giovani, a riversarsi dalle campagne e dalle colline attratte dalla possibilità di un lavoro. Tutto questo ha anche un versante problematico: delinquenza, emarginazione, povertà. Molti sono anche i fermenti culturali sia in ambito laico che cattolico; grande dinamismo, pur con tutti i limiti del tempo, ma anche attenzione a questi fenomeni di povertà ed emarginazione con iniziative concrete di assistenza.

Don Bosco stesso nella sua formazione immediatamente successiva all'ordinazione sacerdotale si trova, spinto dai suoi formatori, a misurarsi con tale realtà. Durante i suoi studi al Convitto ecclesiastico sarà invitato a visitare i carcerati, esperienza che lo persuaderà sull'importanza di un metodo educativo che sia preventivo; successivamente lavorerà per qualche tempo presso le opere della marchesa di Barolo, nobildonna che dopo la morte del marito si era data all'assistenza dei poveri. Ma il sogno di Don Bosco è poter lavorare con i giovani; giovani che già durante il tempo libero dall'incarico avuto dalla marchesa incontrava e animava. Esperienza questa che costituirà l'embrione della futura nascita dell'oratorio. Dopo queste brevi annotazioni storiche, si fa riferimento ad alcuni 'slogan' che Don Bosco usava spesso; si può dire che egli si è rivolto ai giovani poveri e abbandonati per educarli a diventare buoni cristiani e onesti cittadini. L'ultima espressione conserva il peso

*Buoni cristiani e
onesti cittadini*

storico di essere nata in ambito asburgico, dove appunto il buon cristiano era un suddito onesto, ma al di là di questo l'espressione va rivalutata in quanto entrambi i versanti fanno riferimento al soggetto e contemporaneamente a due ambiti comunitari. Il buon cristiano è tale nella misura in cui vive un rapporto personale con Dio ma all'interno della comunità dei discepoli del Signore, la Chiesa; un onesto cittadino è tale nella misura in cui porta il proprio contributo alla comunità civile e sociale in cui vive e da cui è sostenuto.

Come questi giovani poveri e abbandonati possono diventare buoni cristiani e onesti cittadini? Don Bosco non ha dubbi, attraverso una pedagogia comunitaria, d'ambiente, egli parlerà di spirito di famiglia, una pedagogia vissuta all'interno di ambienti alquanto diversi: in primis l'oratorio, subito dopo i laboratori artigiani (scuole professionali) per poi arrivare alle scuole, ai collegi, solo per citarne alcuni. Pedagogia d'ambiente di cui primi responsabili sono gli educatori che vivono a contatto con i ragazzi, attraverso una presenza educativa costante, che Don Bosco chiamava assistenza.

Una proposta pedagogica che è integrale in almeno due sensi: integrale per quanto riguarda il soggetto, nessuna dimensione è lasciata in ombra: corporeità, ragione, affettività, spiritualità; e integrale, ovviamente, per quanto riguarda gli strumenti di cui si serve: il gioco, la scuola, la relazione personale, la preghiera, il catechismo, i sacramenti, il teatro, la musica, ecc. Niente viene trascurato se incontra l'interesse dei ragazzi. Tutto questo Don Bosco lo coniuga attraverso un altro 'slogan' fortunato: il suo metodo è fondato sulla ragione (per educare non si può non usare il confronto attraverso la ragionevolezza, la cultura), religione (per Don Bosco il Paradiso non è parola romantica, ma stato che il soggetto conquista in una relazione intensa e giusta con Dio e con i fratelli) e amorevolezza (la caratteristica più famosa: per Don Bosco l'educazione non può prescindere dagli aspetti affettivi: dirà che l'educazione è cosa di cuore).

Buoni cristiani e onesti cittadini dunque; si può dirlo in un altro modo?

La congregazione salesiana qualche decennio fa aveva riformulato l'antico 'slogan' usato da don Bosco con: evangelizzare educando, educare evangelizzando ma, si potrebbe dire, pescando direttamente dalla tradizione evangelica: il destino dell'uomo è amare Dio sopra ogni cosa e amare il prossimo come se stessi¹.

2. Il pensiero dominante

Una seconda premessa nasce da alcune considerazioni emerse da un testo di Andrea Zhok, il quale focalizza lucidamente alcuni aspetti della cultura in cui ci si trova a vivere e a lavorare educativamente. Zhok scrive che risulta sempre più complesso configurare l'ideologia che domina in un determinato luogo e tempo storico. La situazione che si è creata dopo il crollo del muro di Berlino, il venir meno dell'opposizione tra blocchi di diversa ispirazione ideologica in Europa, e nel mondo, e di un modello sociale e politico alternativo a quello liberale-capitalistico, consente di «[...] percepire distintamente alcuni tratti del "pensiero dominante" dell'epoca presente». Aggiunge che «[...] lo spettro delle opzioni politiche plausibili negli ultimi anni si è ovunque assottigliato, approssimandosi in sempre maggiore misura ad un nocciolo che possiamo nominare genericamente come liberale o liberista».² Qualche pagina più avanti Zhok offre una sintetica definizione di questo 'nocciolo' liberale/liberista, come «una visione del mondo fondata sulla priorità della libertà di scambio tra individui e delle libertà di autodeterminazione e scelta degli individui»³. Nel seguito del suo studio, dopo aver analizzato le dimensioni fondamentali di quello che è il modello liberale/liberista passa ad alcune considerazioni critiche, che sembrano estremamente interessanti.

Un primo rilievo critico riguarda la questione dell'intersoggettività: «Il modello liberale [...] rimane del tutto cieco al carattere più importante del riconoscimento intersoggettivo, ovvero al fatto che esso può

Modello sociale e politico alternativo

1 Per un'analisi più approfondita su Don Bosco e il suo metodo educativo si rimanda per quanto riguarda la sua storia a Braido, P. (2009), *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, Roma, Las; per quanto riguarda invece il metodo educativo si segnala Braido, P. (20062), *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, Las e Braido, P. (19973), a cura di, *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, Las. Per una rilettura dell'esperienza pedagogica salesiana entro il confronto con la cultura contemporanea si fa apprezzare Bozzolo, A. - Carelli, R. (2011), a cura di, *Evangelizzazione e educazione*, Roma, Las.

2 Zhok, A. (2011), *Lo spirito del denaro e la liquidazione del mondo*, Milano, Jaca Book, p. 11.

3 *Ibidem*, p. 18. I corsivi sono dello scrivente.

cambiare il soggetto che siamo ed il modo in cui agiamo, e che tale affezione può rappresentare tout court il senso del nostro agire. Nel modello liberale il soggetto agente sa ciò che vuole, i suoi gusti sono dati e impermeabili al comportamento altrui, le conseguenze delle azioni devono idealmente ricadere soltanto su chi compie l'azione. In questo quadro un'azione desiderata, ad esempio, solo perché anche un'altra persona la compie, o l'approva, o magari la detesta, rappresenta un puro nonsenso»⁴.

Un secondo rilievo riguarda invece la dimensione temporale; scrive Zhok che nell'impianto liberale: «[...] la dimensione temporale ne è dimidiata in modo caratteristico. [...] Nel modello liberale del valore il passato non c'è, se non come ostacolo, pregiudizio, pastoià. [...] ciò che ha valore ha la natura di uno scopo per il presente e sta nel futuro. Il ruolo valorizzante del passato emerge nell'esistenza liberale solo in forme periferiche, come quella del collezionista d'antichità o delle varie “operazioni nostalgia” promosse dall'offerta di mercato; [...] Il modello liberale rimane cieco a ciò che ha costituito il momento assiologico dominante per gran parte della storia umana: agire in un modo non per gli specifici vantaggi che ciò comporta, ma perché così hanno fatto i propri avi, perché così “noi” facciamo le cose, perché così è come “noi” siamo. Il modello liberale cerca generalmente scuse o giustificazioni a questa innegabile tendenza inerente all'agire umano concependola come pregiudizio, ottusità, irrazionalità o assumendo che questa dimensione “conservatrice” può essere semplicemente un comportamento utilitaristicamente valido divenuto abito consolidato, inconsapevole delle sue origini. Di nuovo sfugge il fatto che perseguire attivamente un abito, un uso, una tradizione può avere valore in sé e non ha bisogno di riferirsi a nessun ulteriore premio o punizione per essere valorizzato: questo ripercorrimiento è ciò che innanzitutto conferisce identità al soggetto agente, quell'identità che nel modello liberale è liquidata sul piano delle assunzioni come già sempre ovviamente data per ciascun individuo»⁵.

Non sembra inopportuna un'altra citazione, che seppur da un

⁴ *Ibidem*, p. 81.

⁵ *Ibidem*, pp. 82-83.

punto di vista diverso, segnala la difficoltà odierna sul versante dell'intersoggettività e della tradizione, dimensioni queste che possono essere lette e interpretate appunto come legami: «“Lavorare per l'autonomia delle persone”: questo potrebbe essere il motto dell'attuale ideologia dominante nell'ambito del lavoro terapeutico e medico-sociale. Cercare di “aiutare le persone a diventare autonome”: nessuno vi trova niente da ridire, anzi. In una società in cui i legami sono vissuti come costrizioni o come contratti, l'essere autonomi è percepito come una qualità sociale altamente desiderabile.

Questa idea dell'autonomia, che a tutta prima appare indiscutibile, pone tuttavia qualche problema. In primo luogo, ci obbliga a una riflessione sul tema del legame (legame sociale, legame familiare), che costituisce una tappa necessaria per la formulazione dell'approccio terapeutico alternativo che chiamiamo clinica del legame. Non è inutile, a questo scopo, un breve richiamo ad Aristotele. Aristotele infatti, contraddicendo il senso comune, spiega che lo schiavo è colui che non ha legami, che non ha un suo posto, che si può utilizzare dappertutto e in diversi modi. L'uomo libero invece è colui che ha molti legami e molti obblighi verso gli altri, verso la città e verso il luogo in cui vive.

Paradossalmente, quindi, la nostra società è riuscita a fuggire un ideale di libertà che assomiglia, come un goccia d'acqua, alla vita dello schiavo così come lo definisce Aristotele. San Paolo si riferisce alla libertà dicendo: sono incatenato alla mia libertà. Per questi saggi la libertà non si costruisce attraverso una specie di autonomia o di isolamento individuale, ma attraverso lo sviluppo di legami: sono questi che ci rendono liberi»⁶.

*Riflessione sul tema
del legame*

3. Un recente rilancio

Da quanto detto apparirà abbastanza chiaro che chiunque abbia a cuore e desideri lavorare ed educare facendo riferimento

⁶ Benasayang, M. – Schmit, G. (2005), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, pp. 101-102.

all'intersoggettività, al legame sociale e a una tradizione che affondi le proprie radici nella storia si trovi di fronte ad un cammino in salita. A questo proposito, si può citare alcuni brani di un intervento di Vincenzo Salerno, tenuto nel luglio 2014 a Monteortone (PD)⁷. Parlando della prassi educativa all'interno delle scuole salesiane affermava: «Si è così pensata ed attuata una cura molto raffinata ma stratificata, con una grande attenzione agli "estremi" dimenticando chi stava nel mezzo; seguendo una certa retorica sulla relazione personale si è immolata la pedagogia di ambiente di Don Bosco [...]. L'approccio di cui ci facciamo portatori [...] riteniamo risponda alle emergenze del contesto culturale odierno, recuperando una dimensione inclusiva della prassi pedagogica, in piena consonanza con la tradizione salesiana che proponeva una pedagogia di ambiente, "comunitaria", che seppur attenta ai bisogni del singolo, attivava nei ragazzi e nei salesiani educatori una logica di comunità di pratiche educative. Una logica inclusiva [...] [capace di] partire dalle differenze individuali e dai bisogni emergenti delle parti più delicate e fragili delle nostre comunità di apprendimento, per far in modo che nella pedagogia d'ambiente i "buoni" ed i migliori fungano da volano positivo ed includente per tutti. Per questo dobbiamo ricominciare a guardare [...] dalla parte degli svantaggiati e attraverso di questa ripensare gli itinerari dei normali».

Dialogo tra cultura e discipline

Concludeva il suo intervento, tentando un abbozzo di metodo, in cui emergeva un doppio versante, il primo suggeriva un percorso di dialogo tra cultura e discipline tra i docenti, un secondo invece proponeva un recupero di pedagogia di ambiente: «[...] Il desiderio sarebbe quello che ogni consiglio di classe si interrogasse su quali possano essere delle buone pratiche educative [...] Iniziando a pensare degli itinerari formativi trasversali che possano far emergere la vita affettiva del gruppo-classe e a sviluppare relazioni positive di interscambio tra gli allievi, a far maturare il senso di appartenenza a una comunità, partendo dal presupposto che una classe-comunità rappresenti un naturale anticorpo nei confronti di comportamenti di prepotenza

⁷ L'intervento dal titolo *La questione della generazione e della ri-generazione del legame sociale: la figura e il compito dell'insegnante-educatore salesiano* è stato tenuto nell'ambito di alcune giornate di formazione rivolte ai dirigenti scolastici e ad alcuni insegnanti che operano nelle scuole e nei centri di formazione professionale presenti nelle opere salesiane del Triveneto. L'intervento non è pubblicato e per le citazioni ci si è serviti di una registrazione, il tutto è stato autorizzato dall'autore. Sulla questione del legame sociale, dell'autore si può vedere: Salerno, V. – Visentin, M. (2011), a cura di, *La rigenerazione del legame sociale*, Padova, Libreriauniversitaria.it.

e di esclusione. Un luogo, la classe, di condivisione comunitaria, dove ognuno possa far esperienza di sentirsi parte di qualcosa di più grande, dove nello stesso tempo è sorretto nelle sue debolezze e contemporaneamente possa donare agli altri quanto la propria umanità gli permette. Convinti che un clima generato da buone pratiche di questo genere contribuisca anche a migliori risultati didattici. Convinti anche che un compito di questo genere debba oggi necessariamente interagire con ogni spazio/tempo vissuto dai ragazzi (ora di scuola piuttosto che il cortile, che è modo diverso per dire una continuità tra l'aspetto didattico e quello educativo, che è modo per dire, ancora, la continuità tra docenti e salesiani) e nasca, per prima cosa, dal gruppo dei docenti-educatori. Pensiamo che dentro un tentativo di questo genere la nostra scuola potrebbe avere nuovo ossigeno perché capace di una nuova cultura, in dialogo ma sufficientemente distante da quella comune».

4. Possibili equivoci

Parlare di pedagogia di ambiente, comunitaria, costruzione di un ambiente classe come luogo d'inclusione e di attenzione significa, oltre al versante promettente, accettare anche una certa equivocità su cui si dovrà cercare di essere avvertiti. Inclusione, partecipazione dei ragazzi, ecc. sono termini frequentati da una pedagogia – e non potrebbe essere altrimenti date le premesse – che sottolinea fortemente gli aspetti di autonomia e di autodeterminazione del soggetto, lasciando però in ombra gli aspetti comunitari e di solidarietà (di *carità*, detto in un mondo ancora religioso). L'affermazione ha certamente un peso importante, meglio corredarla almeno con un esempio: «Nel 1993 l'OMS promuove il programma *Life Skills Education* con l'obiettivo di migliorare il benessere e la salute psico-fisica dei bambini e degli adolescenti attraverso l'apprendimento di competenze utili per “mettersi in relazione con gli altri e per affrontare

i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana". La mancanza di tali abilità socio-emotive può infatti determinare, in particolare nei soggetti più giovani, l'adozione di comportamenti negativi e a rischio»⁸. Quello che è interessante è scorrere l'elenco di queste «abilità per la vita»: *decision making*, *problem solving*, creatività, senso critico, comunicazione, autoconsapevolezza, relazioni interpersonali, empatia, gestione delle emozioni, gestione dello stress. In base alla citazione è chiaro che le abilità servono al soggetto per far fronte al proprio stress, sembra invece in ombra la possibilità che le abilità possano servire per far fronte allo stress *altrui*. Come si può osservare tra le «abilità per la vita» è faticoso trovare qualcosa che *esplicitamente* parli o indichi qualcosa che anche lontanamente assomigli all'indicazione offerta dalla sapienza presente nella tradizione cristiana in Mc 22, 36-40 (pur limitandoci al solo aspetto orizzontale): «“Maestro, qual è il più grande comandamento della legge?”. Gli rispose: “Amerai il Signore Dio tuo con tutto il cuore, con tutta la tua anima e con tutta la tua mente. Questo è il più grande e il primo dei comandamenti. E il secondo è simile al primo: Amerai il prossimo tuo come te stesso. Da questi due comandamenti dipendono tutta la Legge e i Profeti”». Sembra evidente che la promozione per il completo benessere fisico, psicologico e sociale, parafrasando la moderna definizione di salute proposta dall'OMS, pur essendo un valore da perseguire (potremmo dire il contrario?) sia cosa diversa però da ciò che si pone come desiderabile e doveroso nell'orizzonte di un'antropologia che suggerisce come *abilità per la vita* l'amore e la disponibilità almeno verso il *prossimo*, se non addirittura nei confronti di Dio. Di questa preoccupazione sembra farsi carico anche Luigi Zoja, psicoterapeuta di fama; in un piccolo saggio dal titolo indicativo *La morte del prossimo*, dopo aver ricordato la morte di Dio annunciata da Nietzsche che annulla il primo pilastro del comandamento, afferma che: «Col volgere del secolo XX in secolo XXI cede in modo irrimediabile anche il secondo pilastro del comandamento: l'uomo metropolitano si sente sempre più circondato da estranei. È dunque

L'amore e la
disponibilità verso il
prossimo

⁸ Rossetti, S.A. (2013), *La prevenzione educativa*, Roma, Carocci, p. 49.

⁹ Tale sensazione accompagna anche la lettura di un testo piuttosto fortunato che si incarica di offrire una visione sulle *Life Skills* agli insegnanti e materiale didattico per l'uso con i ragazzi, ci si riferisce a Marmocchi, P. – Dall'Aglio, C. – Zannini, M. (2004), *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento, Erickson.

tempo di pensare al *sequel* di Nietzsche, e dirci apertamente che è scomparso anche il prossimo. I tempi seguenti alla “morte di Dio” sono stati a volte detti post-teologici o post-religiosi. Per quelli attuali non si è ancora trovato un nome. Una sgradita possibilità sarebbe il “post-umano”»¹⁰.

Allora, si tenta qui di concretizzare l’invito formulato nelle indicazioni finali dell’intervento di Salerno, ricordato precedentemente.

5.1. Per una scuola inclusiva: una sponda educativa interessante

Si parte da qualcosa che possa venire in soccorso in mezzo a tanti elementi problematici: una categoria che negli ultimi anni nella scuola ha trovato un uso importante. Si tratta della categoria BES, i bisogni educativi speciali. Ne *L’index per l’inclusione* di Tony Booth e Mel Ainscow, Dario Ianes, in uno dei due studi introduttivi, propone una sua definizione di BES come: «[...] **qualsiasi difficoltà evolutiva**, in ambito educativo e/o istruzionale, causata da un funzionamento, nei vari ambiti definiti dall’antropologia ICF, problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione della sua libertà e stigma sociale, indipendente dall’eziologia (bio-strutturale, familiare, ambientale-culturale) e che necessita di educazione speciale individualizzata»¹¹.

Sembra necessario offrire in estrema sintesi un rimando all’antropologia ICF proposta dall’OMS; scrive ancora Ianes: «Secondo l’OMS una situazione, e cioè il funzionamento di una persona, vanno letti e compresi profondamente **in modo globale, sistemico e complesso, da diverse prospettive**, e in modo interconnesso e reciprocamente causale. [...] la **dotazione biologica** da un lato e dall’altro l’**ambiente** in cui il bambino cresce [...] nella grande dialettica fra queste due enormi classi di forze, biologiche e contestuali, si trova il **corpo** del bambino, come concretamente si sta sviluppando [...]. Il corpo del bambino agisce poi nel mondo

¹⁰ Zoja, L. (2009), *La morte del prossimo*, Torino, Einaudi, p. 6.

¹¹ Ianes, D. (2008), *L’index per l’inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*, in Booth, T. – Ainscow, M., a cura di, *L’index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, p. 54. I corsivi sono dello scrivente.

Nessuno 'possa chiamarsi fuori'

sviluppando reali *capacità e attività personali*. E partecipa *socialmente* ai vari ruoli, familiari e comunitari. Quando i vari fattori interagiscono il bambino crescerà sano e funzionerà bene dal punto di vista educativo-apprenditivo, altrimenti il suo funzionamento sarà difficoltoso, ostacolato, disabilitato, ammalato [...]»¹².

Due sono gli elementi che scaturiscono da questa definizione e che sembrano positivi: il fatto che si ponga l'accento con forza che chi *porta* il bisogno educativo va *aiutato* a partire da e con il contributo del contesto più ampio in una logica di inclusione; in questo senso sembra che nessuno 'possa chiamarsi fuori': famiglia, scuola, ecc. Il secondo lo si riscontra nella definizione *ampia* di BES offerta da Ianes.

Di BES ce ne sono di molto specifici e che come tali richiedono un'attenzione e un intervento particolari per fronteggiare un *danno* oppure un *ostacolo* nello sviluppo futuro del soggetto; esistono però anche soggetti che, attraverso lo scarso funzionamento educativo, possono andare incontro ad uno *stigma sociale*¹³. Oppure, si può essere di fronte a dei bisogni temporanei, legati a qualche difficoltà contingente, ma non per questo da sottovalutare. Emerge così che i ragazzi con qualche necessità educativa, magari non così profonda, sono probabilmente la maggior parte. Ianes, nella sua lettura, sembra non escluderli, anzi, sembra che tali situazioni contingenti e di difficoltà temporanea non siano per niente escluse dalla normale esperienza educativa.

Ripartire da un *bisogno* educativo così ampio e soprattutto da un bisogno *educativo* sembra offrire una grande opportunità alle intuizioni del sistema educativo salesiano.

5.2 Un laboratorio per una pratica inclusiva

Se l'intersoggettività rischia di configurarsi solo come un esito e non come una realtà che può cambiare profondamente e incidere a livello delle identità; se la tradizione da cui nasciamo, il *noi* che siamo

¹² *Ibidem*, pp. 57-58. I corsivi sono dello scrivente.

¹³ Cfr. Goffman, E. (2007), *Stigma. L'identità negata*, Verona, Ombre Corte.

rischia di diventare un impedimento, una pastoia; se l'attenzione, ormai pervasiva, al benessere personale e dei propri figli arriva a chiedere la *rimozione* di un soggetto ritenuto disturbante¹⁴, ciò che deve preoccupare nell'opera delle scuole (in particolare in quelle di ispirazione salesiana) non è solo il numero delle iscrizioni o le difficoltà didattiche, ma il fatto che alcuni aspetti *fondanti* il metodo educativo siano a rischio di *insignificanza*.

Ci si riferisce alla capacità di educare a quei legami che fanno sì che un soggetto, una persona costruisca la propria identità nutrita da una testimonianza e un coinvolgimento comunitari: quello che si è sempre connotato come *spirito di famiglia*. Si tratta della capacità di responsabilità concreta nei confronti del bisogno dell'altro (quello che per molto tempo è stato nominato come *amore verso il prossimo*, che stando alle pagine del Vangelo di Matteo è esattamente ciò su cui saremo giudicati).

Vero che il bisogno educativo dell'altro è una questione di giustizia, come ricorda Ianes appoggiandosi a Sen e alla Nussbaum¹⁵, ma è altrettanto vero che nel *frattempo* il valore della giustizia si incarna, è indispensabile (e non solo nel *frattempo*) l'esistenza di uomini e ambienti capaci di un'azione che *soccorra e abbracci* la persona e il suo bisogno perché il suo destino sia dignitoso; uomini e ambienti che riconoscano e alimentino un legame profondo tra sé e lui, perché *è come me stesso*. E questo dando priorità, se proprio si devono fare classifiche, alla *donazione di sé*, al *sacrificio*¹⁶, prima del benessere. Recuperare una pedagogia sociale, di ambiente, così nutrita, capace di pratiche educative non solo in linea con il benessere di sé ma anche con il concreto aiuto a chi è più fragile, più debole e che proponga a ogni ragazzo questa cultura è una responsabilità di ogni educatore e verso chiunque entri nelle scuole od opere salesiane.

Nelle scuole salesiane (la primaria e la secondaria di primo grado, senza escludere quella di secondo grado) c'è la possibilità di *estendere* la tradizionale pedagogia di ambiente, di ispirazione

¹⁴ Si fa qui riferimento a un episodio effettivamente successo in una scuola salesiana, dove un gruppo di genitori ha chiesto insistentemente l'effettiva rimozione di un ragazzo, in quanto la sua condotta vivace e in alcuni momenti aggressiva era ritenuta ostacolante per il benessere dei propri figli. Tutto questo, nonostante alcuni incontri di gruppo con un terapeuta per cercare di affrontare il conflitto in maniera costruttiva ed educativa. La cosa si è poi risolta attraverso la decisione del responsabile dell'opera, il quale non ha rimosso il ragazzo disattendendo le richieste e appellandosi a motivazioni di ordine etico e religioso.

¹⁵ Ianes, D. (2008), *L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*, cit., p. 45.

¹⁶ Si fa riferimento qui al significato etimologico della parola *sacrificio*, cioè *sacrum facere*, rendere sacro; intendendola quindi non solo dal versante negativo, cioè la privazione di qualcosa, ma soprattutto sul versante positivo, come offerta volontaria della propria vita o di qualcosa di prezioso che appartiene a qualcuno o a qualcosa.

salesiana (la *castagnata*, i ritiri, le varie feste, le iniziative teatrali, musicali, ecc.) al gruppo classe attraverso la *conversione* di una delle due ore di religione a laboratorio d'inclusione, di educazione ai legami e di sensibilizzazione ai bisogni del *prossimo*. Non mancano a questo riguardo esperienze già in atto: qualcosa di questo genere è in atto di sperimentazione sia in qualche Istituto Salesiano del Triveneto.

Questo processo, in una situazione di laboratorio, potrebbe essere un aspetto di ciò che è significativo da attivare, in quanto c'è il rischio che tale percorso si fermi solo a livello dei ragazzi della classe e di colui che concretamente gestisce il laboratorio. Il problema vero è come connettere poi tutto questo con gli insegnanti e con il consiglio di classe intero, senza ovviamente trascurare il rapporto coi genitori e le famiglie.

Classe come una
comunità

L'idea è che la classe possa riconoscersi come una comunità: ragazzi, insegnanti-educatori e genitori coinvolti in vista di un legame capace di generare, da parte di tutti e per tutti, pratiche concrete d'inclusione e di *amore al prossimo*. Questo potrebbe recuperare il metodo preventivo come lo pensava Don Bosco: in quanto prevenzione in senso stretto, evitare esperienze negative, e promuovere la possibilità di *fare* il bene. All'interno della comunità tutti sono chiamati a fare passi di inclusione e di amore al prossimo, nella concretezza del quotidiano e delle situazioni presenti, e questo contemporaneamente al momento in cui ognuno diventa *oggetto e soggetto* di inclusione e di amore al prossimo.

Un lavoro di questo tipo potrebbe rispondere almeno in parte a quanto suggerito dall'intervento di Salerno, almeno per quel che riguarda il percorso per una pedagogia di ambiente¹⁷.

Questo permetterebbe una maggior integrazione tra aspetti didattici, educativi e pastorali; personalmente si resta dell'avviso – ma è giudizio probabilmente affrettato – che la pastorale scolastica salesiana abbia per alcuni aspetti sempre sofferto di una certa giustapposizione rispetto alla cultura e alla vita normale della scuola. Un'esperienza del genere, oltre che essere una possibilità nuova di pastorale giovanile,

¹⁷ La realizzazione di un laboratorio del genere non deve però assolutamente dimenticare l'altra proposta avanzata da Salerno, e cioè il percorso di dialogo tra cultura e discipline; percorso che da un punto di vista operativo è meno immediato.

pur dentro la specificità storica salesiana, consentirebbe un lavoro su *tutti* i ragazzi, un ruolo diverso all'interno del consiglio di classe, sorvegliando ovviamente che in una situazione di questo genere non scattino meccanismi di *delega*. Detto magari in modo un po' rozzo, un laboratorio del genere non dovrebbe configurarsi come *un'attività* tra le altre (la castagnata, il concertino per la festa di don Bosco, il ritiro, ...) in mano al responsabile delle attività pastorali, ma uno spazio educativo, dove all'interno del consiglio di classe si costruisce o aumenta un clima *di famiglia*.

Se condotta in maniera dignitosa, l'esperienza potrebbe offrire agli insegnanti una conoscenza e un approccio diversi ai ragazzi, potrebbe essere un ambito dove poter educare alla necessaria inclusione di quanti possano avere delle difficoltà, attraverso la possibilità di chiedere collaborazione e sostegno a tutti, ragazzi compresi. Ai ragazzi stessi, oltre che fornire uno strumento relazionale importante tra loro e con un adulto, potrebbe aprire uno spazio importante di educazione ai legami e alla solidarietà, al dono e alla gratitudine.

Questo modo di procedere potrebbe avere implicazioni importanti anche sul versante della prevenzione. Il periodo della preadolescenza è un tempo privilegiato per vedere segnali, a volte non clamorosi, ma indicativi; scrive istruttivamente Paola Carbone, sebbene riferendosi ad uno studio che riguarda età diverse: «Le cronache giornalistiche e la maggior parte delle ricerche tendono a evidenziare l'aspetto eclatante delle "stragi del sabato sera" e la relazione tra velocità spericolata e uso di sostanze, scordando il fatto rilevante che *la maggior parte degli incidenti avviene nel traffico cittadino, in situazioni che non implicano né l'eccitazione della velocità, né la ricerca di situazioni estreme, ma molto meno eroicamente nascono da stanchezza, distrazione, inesperienza, assenza di strumenti protettivi quali il casco e le cinture di sicurezza. [...] insomma una maggioranza di giovani che rischiano silenziosamente*. Il fatto che questo vasto fenomeno venga in genere sottovalutato a favore dell'attenzione alle manifestazioni anche statisticamente più estreme, fa pensare che

Versante della
prevenzione

il mondo degli adulti subisca inconsciamente la fascinazione degli aspetti più trasgressivi ed eclatanti della cultura giovanile»¹⁸. Tornando al laboratorio, oltre a quanto detto sarebbero da valorizzare e approfondire le esperienze e la letteratura esistenti, sia dal punto di vista pratico che teorico¹⁹. Approfondimento che non dimentichi il percorso fatto; la categoria del ‘benessere’ per la tradizione salesiana rappresenta una parte, non certo il tutto. Rimane importante non confonderla con altro e non dimenticare la solidarietà/carità. La proposta fatta, nella misura in cui fosse ritenuta *intelligente* nel senso etimologico del termine, chiederebbe di essere declinata in un progetto, assolutamente da non improvvisare.

18 Carbone, P. (2009), *Le ali di Icaro. Capire e prevenire gli incidenti dei giovani*, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 33-34.

19 Tra la vasta letteratura si possono citare a titolo di esempio: Francescato, D. – Putton, A. – Cudini, S. (2014), *Star bene insieme a scuola*, Roma, Carocci; Novara, D. – Regoliosi, L. (2007), *I bulli non sanno litigare! L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*, Roma, Carocci; Vasquez, A. – Oury, F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson.

Bibliografia

- Benasayang, M. – Schmit, G. (2005), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- Bozzolo, A. – Carelli, R. (2011), a cura di, *Evangelizzazione e educazione*, Roma, Las.
- Braido, P. (2009), *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, Roma, Las.
- Braido, P. (2006²), *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, Las.
- Braido, P. (1997³), a cura di, *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, Las.
- Carbone, P. (2009), *Le ali di Icaro. Capire e prevenire gli incidenti dei giovani*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Francescato, D. – Putton, A. – Cudini, S. (2014¹³), *Star bene insieme a scuola*, Roma, Carocci.
- Goffman, E. (2007), *Stigma. L'identità negata*, Verona, Ombre Corte.
- Ianes, D. (2008), L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità, in Booth, T. – Ainscow, M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Marmocchi, P. – Dall'Aglio, C. – Zannini, M. (2004), *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento, Erickson.
- Novara, D. – Regoliosi, L. (2007), *I bulli non sanno litigare! L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*, Roma, Carocci.
- Rossetti, S.A. (2013), *La prevenzione educativa*, Roma, Carocci.
- Sala, R. (2012), *L'umano possibile. Esplorazioni in uscita dalla modernità*, Roma, Las.
- Vasquez, A. – Oury, F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson.
- Zhok, A. (2011), *Lo spirito del denaro e la liquidazione del mondo*, Milano, Jaca Book.
- Zoja, L. (2009), *La morte del prossimo*, Torino, Einaudi.

RECENSIONI

Mariani, A. M. (2014), *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, Milano, Unicopli.

–

Albarea, R. (2012), *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*, Pisa, ETS.

–

Fontana, U. (2012), *Sentieri verso il profondo*, Padova, Libreriauniversitaria.

–

Reggio, P. – Righetti, E. (2013), a cura di, *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*, Roma, Carocci.

–

Mariani, A. M. (2014), *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, Milano, Unicopli.

Già nell'Introduzione, dal titolo *Restituiteci l'adulto*, si affronta di netto il problema: nessuno, dice l'Autrice, può ri-darci l'adulthood, se non ciascuno di noi col proprio impegno ad autoeducarsi per tutta la vita e a essere occasione di formazione per altri. Altrimenti periranno anche i minori, rifugiandosi in luoghi (virtuali?) dove risulterà impossibile raggiungerli e dialogare. Ecco: il fatto di essere e vivere da adulti coinvolge tutta la questione educativa, dai minori all'anziano, come ben si evidenzia nel testo.

Nel primo capitolo si affrontano nodi cruciali e fondativi: la nozione pluriculturalistica di adulto, le fasi della vita e le teorie stadiali ivi comprese. Emerge la "fatica" del diventare adulto, al di là (o al di qua) della visione dell'adulto perfetto. In effetti la condizione della persona adulta si situa in antinomico equilibrio (contemporaneamente stabile e instabile) tra la ricerca di conformità rispetto alla società in cui si è immersi (per evitare comportamenti di carattere asociale) e la inevitabile dissonanza che è propria dell'educazione (la *inattualità* cui faceva riferimento Giovanni Maria Bertin). C'è la dialettica fra una presa di distanza dalle abitudini di routine e la necessità di reintegrare continuamente i contatti con il mondo esterno.

La fenomenologia contemporanea evidenzia il disagio insito nella condizione adulta: fragilità più o meno mascherata, disorientamento, incapacità di gestire il proprio sé e inconsistenza della propria funzione e collocazione nei vari contesti, insomma, come dice l'Autrice, un diffuso ma generico malessere nei soggetti adulti e minori e nelle relazioni tra loro che si manifesta in un continuo logorio. Allora, come recuperare l'adulthood che non sia, e non è più, quella tradizionale della dell'identità unica? Occorre tener presente che il problema della fragilità/diagio infantile passa attraverso un'accurata analisi delle trasformazioni dell'adulto. L'invito è quello di "fare ombra".

La funzione di schermo è stata sempre appannaggio dell'adulto tenuto a tutelare il bambino da un impatto troppo diretto e talvolta accecante. Ma questo adulto deve essere anche "un grande", capace cioè di accettare le contraddizioni della natura e della società umana e, allo stesso tempo, porsi come cardine di comportamenti e di valori. Certo non è facile, ma bambini e adolescenti hanno sempre sentito su di sé lo sguardo di chi era più avanti negli anni e ancor oggi essi cercano la figura di un Padre, o di un Maestro, non quella di uno pseudo-amico, come si è teorizzato, sbagliando, in questi ultimi decenni di permissivismo negativo, quale reazione all'autoritarismo (sbagliato anch'esso) della fase precedente.

Il "fare ombra" sembra pertanto incontrarsi, in una sintonia di prospettive, con quanto si è affermato in un mio recente testo (*La nostalgia del futuro, Pisa, ETS, 2012*): e cioè quanto sia importante e decisivo, così per gli educatori come per gli adulti, la capacità di gestire l'antinomia educativa fondamentale che si pone tra fermezza/costanza nei propositi e disponibilità/comprendimento, seguendo un certo "livello soglia" come John Dewey, Ivan Illich e Bertrand Schwartz insegnano.

Lungo questa direzione, la formazione dell'adulto non pretende, come afferma l'Autrice, individuali titanismi di ascesa verticale, piuttosto propone un allargamento delle risorse cui attingere: educazione degli e tra adulti, autoeducazione, trasformazione degli avvenimenti quotidiani in esperienze significative.

Significa inoltre lavorare a livello di esegesi del sé (Michel Foucault) e preparare esperienze, dialoghi, incontri, relazioni interpersonali che orientano alla scelta e all'autoformazione del soggetto. È il momento della testimonianza dell'educatore e dell'adulto, del suo modo di essere, attraverso i comportamenti, la riflessione e l'azione. Si tratta, come dice Jerome

Bruner, di insegnare il passato, il presente e il possibile.

Quali gli strumenti per avviare questo allargamento di risorse? Nel testo si illustrano due piste a procedere: lo *Storytelling* autobiografico e il laboratorio di cinema, adottando la prospettiva della narrazione intesa nel suo significato più ampio. Sono esempi di storie di vita per riflettere ed imparare a ri-raccontare e a ri-raccontarsi, e sono film (“Sedersi al buio per vedersi meglio”) che insegnano attraverso figure e momenti del passato o del futuro o della quotidianità del presente: essi costituiscono altrettanti terreni e possibilità da esplorare nei luoghi dell’educazione formale, non formale e informale. La scelta delle tematiche è ben calibrata e significativa.

L’argomentazione del testo segue una visione pluriprospectiva e interdisciplinare, integrando piani e livelli di discorso così come il tema complesso dell’educazione in età adulta richiede, senza cadere in banalizzazioni, ed apportando orizzonti interpretativi originali.

La lettura è interessante e motivata in quanto adotta modalità diverse di esposizione: testo scientifico, citazioni anche poetiche, illustrazioni, commenti a film, grafici e così via, che rendono attraente l’approccio e lo studio del volume.

Roberto Albarea

Albarea, R. (2012), *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*, Pisa, ETS.

Il volume completa un'ampia riflessione sull'educazione iniziata in due precedenti lavori intitolati, rispettivamente, *Creatività sostenibile. Uno stile educativo* (Padova, 2006) e *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero* (Pisa, 2008). In questa sorta di trilogia, l'Autore si propone di sollecitare nel lettore un processo di *coscientizzazione* volto a focalizzare l'attenzione su "alcune problematiche educative del nostro tempo [...] ineludibili: sostenibilità nello stile educativo del docente, creatività e autenticità *della e nella* relazione educativa, narrazione ed esegesi del sé, militanza e testimonianza educativa, ricerca di prospettive condivise per futuri alternativi credibili" (p. 11).

Di qui, soffermandosi sul ruolo formativo della letteratura e della narrazione Roberto Albarea analizza, con sguardo critico e in prospettiva pedagogica, alcune figure che appartengono ormai all'immaginario collettivo dell'Occidente, tra cui ricordiamo il principe Myškin (dall'*Idiota* di F.M. Dostoevskij), oppure i tre protagonisti della trilogia araldica di Italo Calvino: quest'ultimo, infatti, è in grado di restituirci con la maestria di un *classico* (che non smette mai di insegnarci qualcosa) un'inconfondibile idea di "sostenibilità narrativa" che Albarea, a sua volta, riprende proprio per motivare la sua predilezione nei confronti degli "educatori senza magistero". Cioè a dire, educatori d'eccezione capaci di inoltrarsi in una esegesi del sé, foucaultianamente intesa, ma già anticipata da un'altra *figura* di grande levatura come Seneca che col suo elogio dell'auto-educazione invita appunto all'"esegesi del sé" (da parte del maestro educatore). L'esegesi del sé rappresenta dunque uno dei *leit motiv* di questo lavoro che ha un titolo originale e un sottotitolo ancora più esplicito, in quanto richiama molteplici dimensioni temporali, il passato il presente e il futuro, fra loro così strettamente

intrecciate da sovrapporsi, talvolta, senza soluzione di continuità. A questo punto, procedendo nella lettura, identifichiamo due ulteriori parole chiave, *futuro* e *formazione* in grado di guidare il/la lettore/trice lungo l'arco di una riflessione scandita in tre "tappe" che mettono a fuoco alcune cruciali problematiche educative, tra cui ricordiamo la creatività sostenibile (dell'educatore e dell'educando), la narrazione del sé e nondimeno la ricerca di prospettive future a carattere pluriprospectico, polisemico e utopico. In direzione, altresì, della problematicità dell'esistere concepita come leva per resistere all'azione omologante e spersonalizzante di un "presente continuo" e monotono. In particolare, emerge il ruolo della creatività e dell'esperienza creativa o estetica che consente di realizzare un "luogo" di critica, di interpretazione e di modifica dell'esistente. Si tratta dell'incontro proficuo tra la creatività, l'arte (nelle sue differenti declinazioni ed espressioni) e la riflessività del pensiero che può contribuire alla cura di sé e dell'Altro. Posto che l'arte è interpretata come "la sede dell'accadimento originario della verità" avendo, peraltro, la funzione di raffinare "[...] l'intelligenza personale e condivisa invitando a scoprire la narrazione silenziosa e lenta nell'assordante corsa della società contemporanea" (p. 19). Albarea riprende, a più livelli, la lezione di Jacques Maritain e quella di Bogdan Suchodolski ricollegandole al costruttivismo bruneriano, per ribadire infine che è nell'antinomia e nello squilibrio, ovvero nella dissonanza e nell'*infranto* (p. 57) che possiamo rinvenire quel *fil rouge* che attraversa contemporaneamente l'atto educativo e la "creatività sostenibile". Affidando alla narrazione e alla *nostalgia* - intesa come narrazione ed esegesi del sé - il compito di ricomporre quei vissuti esperienziali di fragilità e di vulnerabilità o, ancora, di profonda angoscia esistenziale.

D'altronde, la creatività sostenibile nella sua *dimensione trasversale e formativa* (p. 24) da un lato apre al nuovo e all'inaspettato, alla curiosità conoscitiva e alla sperimentazione esistenziale, dall'altro lato l'idea di sostenibilità rimanda alla cautela, alla prudenza o, meglio, a un'autentica esegesi del sé: nella cornice, tuttavia, di un'avventura esistenzial-personale sempre "in bilico" (p.20), punteggiata da inquietudine, ancorché sotto forma di tensione etica. Tensione animata da un'intima curiosità epistemologica in grado di contribuire a riscoprire l'importanza dei legami sociali, attraverso l'ipotesi di una possibile "democrazia interiore" e creativa. Da ri-costruire e concretare in una "comunità vivibile" fondata sulla "nostalgia del futuro" protesa sull'utopico (p. 71). Ecco spiegato il titolo che, peraltro, richiama un'utopia colta nell'accezione di un futuro realizzabile. Si tratta di "un'utopia della realtà" o ancora, riprendendo le parole di R. Albarea, della "nostalgia del futuro in azione" ben testimoniata dall'esperienza significativa e fortemente voluta dall'industriale italiano Adriano Olivetti. Emblematico ed esemplare è il suo paradigmatico progetto di sviluppo ideale basato sulla creazione di una vivace e solida *Comunità*: una comunità che nella sua plurima declinazione (culturale, sociale, economico-industriale) ha segnato un'epoca, in Italia e non solo. Ciò che ancora, oggi, rimane di quella straordinaria esperienza è non solo un virtuoso progetto etico-sociale, di ampio respiro culturale, ma una vera e propria utopia, un ideale fondato sul presupposto che se la struttura della società si manifesta innanzitutto a partire dalla giustizia è, tuttavia, dalla solidarietà civile che derivano sia il dinamismo sociale, sia la forza creativa interna della società.

E proprio con la testimonianza di Luigi Cosenza, un testimone "in carne ed ossa" di quel Progetto dalla forte pregnanza etico-civile, si conclude il percorso

tracciato nelle pagine del libro. Non prima però di aver ripercorso, ancora una volta, "l'utopia della realtà" concretata nell'esperienza lavorativa, estetica e socio-culturale del "caso Pozzuoli". Giungiamo così all'epilogo del libro che, invero, apre ad una nuova, costante ricerca mossa dalla consapevolezza che "[...] vivere significa essere esposti [ogni giorno al rischio e] al canto delle Sirene" (p. 129).

Tuttavia, in questa nostra ricerca di senso non siamo inesorabilmente soli, se solo riusciamo ad esercitare la nostra responsabilità e *prosemicità* nei confronti degli Altri e del mondo (M. Gallerani, *Prossimità inattuale*, FrancoAngeli, Milano 2012).

Manuela Gallerani

Fontana, U. (2012), *Sentieri verso il profondo*, Padova, Libreriauniversitaria.

Umberto Fontana con *Sentieri verso il profondo* si pone come una guida verso territori ancora inesplorati. Il viaggio, lungo il quale accompagna il lettore, conduce e mira ad entrare nel mondo interiore dell'uomo. Per fare ciò, "segna in rosso" alcune tappe fondative che per i laureati e/o futuri psicologi sono spazi in cui riflettere. Infatti non solo la presente opera si pone come un volume per i rami più specializzati della psicologia e come una riflessione epistemologica sul gruppo di scienze che condividono lo stesso oggetto di ricerca, ma anche come strumento di critica e contestualizzazione della società attuale in cui viviamo. L'opera si struttura nel seguente modo: nei primi capitoli (1,2,4 e 5) offre una proposta di sistematizzazione, mentre nel terzo affronta il concetto e il processo della dinamica della proiezione. Negli ultimi due capitoli invece presenta degli elementi e consigli riguardo al sogno e alla sua analisi.

Ma occorre partire dall'inizio.

L'uomo non è a diretto contatto con la realtà esterna, ma con una sua costruzione interiore e l'unità di comunicazione della realtà interiore è il simbolo, tema che trova largo spazio lungo il corso di tutta la trattazione. Una nota importante è il confronto tra la mentalità dell'uomo del passato e di quella dell'individuo della nostra contemporaneità: anticamente l'uomo esprimeva il mondo interiore soprannaturale attraverso danze rituali, riti, attività magiche, adeguamento a contenuti religiosi indicati a lui dalle rivelazioni di qualche sciamano. Oggi ciò sembra ripresentarsi ancora, tramite atteggiamenti travestiti però dalla cultura attuale: adeguamento alla moda, bisogno di conoscenze scientifiche, ricerche di medicinali prodigiosi, allargamento della coscienza tramite droghe, bisogno di essere sempre super imposto dai media che ricoprono il ruolo di sciamani, creatori di opinione. Questa osservazione e contestualizzazione

sulla società moderna è importante dal momento che da un'analisi e comprensione di queste attività si può cogliere la ricchezza e il valore della persona che si incontra ogni giorno.

Procedendo lungo la trattazione l'autore si sofferma sul processo di simbolizzazione. L'importanza che esso ricopre nella comunicazione umana è evidente; infatti sottende alle prime relazioni, madre-bambino, permea la nostra cultura ed è il fondamento della concettualizzazione. Fontana analizza lo sviluppo etimologico e concettuale del simbolo partendo dal linguista Ferdinand de Saussure, passando per Claude Shannon fino alla scuola di Palo Alto, secondo la quale il livello simbolico personale che ogni persona raggiunge nel corso della crescita contiene tutti gli elementi della comunicazione: endopsichico, interpersonale e transculturale. L'ordine simbolico regge e costituisce ogni altro codice di espressione, in quest'ordine il sentire individuale incontra il sentire collettivo e raggiunge il livello di comprensione migliore possibile. I simboli collettivi esercitano un'azione mediatrice tra i contenuti personali e culturali: infatti si può notare come gli archetipi vengano ricavati da miti filosofici o da raffigurazioni. Tuttavia se un simbolo è spento, non parla più alla persona e alla società; se non viene reintrodotta, rivivificato, viene dimenticato ed allora rimane solo come letteratura.

Nel terzo capitolo viene trattata la dinamica della proiezione. L'immaginazione è una capacità creativa che dà visualizzazione ai sentimenti interiori e che funge da intermediazione per dare una sbirciata al mondo oscuro dell'inespresso. Partendo dall'immaginazione pura di Paul Ricoeur, passando per Chauvet, Fontana arriva a parlare delle tecniche proiettive, strumenti atti a cogliere e valutare la proiezione e la personalità di chi proietta. Analizzando

Jung si scopre invece come quest'ultimo abbia intuito un'altra originale porta d'accesso all'inconscio, cioè ciò che andrà sotto il nome di funzione trascendente, vale a dire la cooperazione tra dati inconsci e coscienti. In pratica, la tecnica disegnativa o descrittiva fa venire alla luce i contenuti dell'inconscio, e il prodotto che ne esce, che sia nella forma di una pittura, danza, piuttosto che poesia o in qualsiasi altra forma, anche se non è soddisfacente sotto l'aspetto tecnico-estetico, tuttavia viene espresso nel modo migliore possibile secondo il gioco della fantasia. Quindi tutte le tecniche proiettive utilizzando la realtà fantastico-creativa che emerge dai disegni raccolgono i contenuti pressanti che giacciono nell'inconscio di ogni individuo.

Nel quarto capitolo l'autore ci ricorda come tutti abbiamo imparato a conoscere e gestire i processi fisiologici escretivi e fa riflettere su come analogamente ognuno di noi dovrebbe imparare a conoscere e gestire in modo corretto i processi di espulsione dei rifiuti spirituali che avvengono a livello psicologico. Tali processi sono gestiti con il meccanismo della proiezione, spiegato precedentemente nell'opera, e appaiono quotidianamente nella vita ordinaria.

Nel quinto capitolo, l'autore approfondisce la simbolica e le strutture dell'immaginario facendo riferimento nella sua trattazione a molteplici discipline che si interessano alla condizione umana. Alla base della comprensione del simbolo inteso come unità espressiva dell'uomo nella sua cultura c'è l'immaginario collettivo. Fontana ne illustra solo una pista, limitandosi all'essenziale. Sono diversi gli approcci analizzati, da quello socio-storico-antropologico, (che si riferisce a Levi Strauss, Renè Guenon e Mircea Eliade), a quello psicologico fino a quello psichiatrico-psicoterapeutico dove i nomi più importanti sono Jung, Gilbert Durand e Gaston Bachelard. A proposito di Durand, nel testo è preziosa la figurazione della tabella sulla quale egli sintetizzò i dati antropologici e la relativa spiegazione.

Nel sesto capitolo l'autore si addentra nel regno del sogno, e lo fa raccogliendo le nozioni di autori sulla

psicologia del profondo che utilizzano l'analisi del sogno nella pratica clinica, vale a dire il significato del sogno, le tecniche per farlo ricordare, le manipolazioni per interpretarlo e spiegarlo a chi lo riceve dal di dentro. Ogni sogno apre una pista di problematiche che la persona sente come urgente per il proprio equilibrio. Questa urgenza è la pista migliore sulla quale lo psicoterapeuta deve rimanere, cioè il filo che deve tenere nelle relazioni con il paziente. La chiave fondamentale che conduce alla comprensione dei contenuti del sogno è quella delle associazioni libere. Lo psicologo psicoterapeuta deve imparare durante la propria formazione a leggere il linguaggio dell'inconscio, a decifrarne la specifica grammatica. Fontana, attingendo alla sua pluridecennale esperienza pratica nella clinica, suggerisce una metodologia semplice per i laureati in psicologia: per iniziare l'analisi del sogno o dei prodotti dell'inconscio, bisogna per prima cosa farselo raccontare e ridurlo a documento, su cui poter lavorare; successivamente è necessario instaurare una relazione confidenziale partecipativa, basata su un'esperienza comunicativa durante la quale l'ascolto diviene il simbolo di una partecipazione emotivamente attiva.

Con l'ultimo capitolo l'autore conclude la propria opera con dei suggerimenti e una lucida esposizione sulle varie situazioni che emergono nel lavorare con i materiali onirici. Egli, attraverso regole illogiche, maturate nel corso della sua esperienza (dal momento che il linguaggio del sogno non è logico), maturate nel corso della sua esperienza, propone agli psicologi un metodo di traduzione che ruota intorno a quattro momenti: il primo concerne la raccolta e formulazione del materiale onirico (il racconto del sogno); il secondo riguarda la comprensione delle singole immagini e sequenze (tramite associazioni, amplificazioni, lettura simboli...). A seguire si collegano le immagini apparse con la realtà del soggetto (ricostruzione del *continuum* psicologico) e per finire c'è la ricerca del significato o messaggio del sogno.

Le categorie dei sogni che Fontana affronta sono: sogni edipici e di identità, sogni fisiologici e attività oniriche “importanti”, come quelli derivanti da infanzia e pubertà, sogni di morte, compensativi, premonitori, di trasformazione interiore, sogni a carattere sessuale, sogni emotivi, incubi.

Non meno importante della lucida esposizione sulle varie scienze umane è l'appello che Fontana fa al mondo accademico nella sua trasversalità; infatti si rivolge allo studente ammonendolo che imparare dai libri a tutti i costi a discapito di un'autentica relazione con chi ci sta di fronte è nocivo oltre che controproducente.

Per quanto riguarda alcuni addetti ai lavori, in particolare gli insegnanti, è importante che quest'ultimi utilizzino le espressioni inconsce degli allievi per comprenderne i processi difensivi nei confronti della crescita e dell'apprendimento. Quindi non solo si possono osservare le esperienze oniriche, ma anche attraverso i disegni, i capricci, le liti in cortile, i giochi spontanei si può conoscere più profondamente l'allievo. In questa esortazione sembra celarsi un messaggio “sotterraneo”: tutto l'accadere quotidiano viene attraversato continuamente da quella corrente inconscia, che se si è capaci di “incontrare” e metaforicamente abbeverarcisi, questa può rivelare i suoi segreti non solo nelle ore notturne, ma anche alla luce del giorno.

Giovanni Maccagnan

Reggio, P. – Righetti, E. (2013), a cura di, *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*, Roma, Carocci.

Il testo, a cura di Piergiorgio Reggio ed Elena Righetti presenta, in teoria e in pratica, il percorso della valutazione e certificazione delle competenze nel nostro Paese.

Il curatori affermano che «il terreno d'incontro tra formazione su base esperienziale e riconoscimento sociale dei saperi delle persone è costituito dal costruito di competenza» (p. 24), nello specifico definita come la capacità di utilizzare le proprie risorse in un contesto ben preciso (lavorativo, sociale, personale...). Gli apprendimenti lungo tutto l'arco della vita (*Life Long Learning*) necessitano anzitutto di essere riconosciuti come significativi dal soggetto stesso e di essere successivamente validati a livello sociale; la certificazione costituisce, alla fine, il riconoscimento istituzionale della competenza agita e non può che avvenire servendosi di descrittori formalmente condivisi.

Nella prima parte del volume viene presentato il quadro di riferimento europeo, con riferimento al Cedefop, all'Ocse e alla strategia "Europa 2020" della Commissione Europea. All'interno di questo quadro, Elisabetta Perulli ricorda che la prima legislazione nazionale europea sulla validazione degli apprendimenti esperienziali appartiene alla Francia (VAE – *Validation des Acquis de l'Expérience*, 1991). Di seguito l'autrice illustra lo stato dell'arte in Italia, a partire dalla definizione del Libretto formativo del cittadino (D.Lgs. 174/2001), dall'avvio dei sistemi regionali per la definizione degli standard professionali, di certificazione e formativi (Tavolo unico 2006-2010), fino al recente decreto legislativo n.13/2013 in cui si definiscono gli standard relativi ai servizi di validazione e di certificazione previsti dal decreto stesso.

Mario Palumbo e Sonia Startari, sempre nella prima parte del volume, evidenziano come questo

processo si presenti sotto forma di vera e propria sfida per tutte le istituzioni formative, con particolare riferimento all'università. Quest'ultima è chiamata infatti ad assumere le prospettive innovative di tale legislazione, ovvero: configurare il diritto individuale al riconoscimento delle competenze – con conseguente ridefinizione dei *curricula* e dei processi di insegnamento/apprendimento che devono trasformarsi secondo una didattica per competenze e *learning outcomes* - prevedere che tale riconoscimento avvenga attraverso una rete di soggetti (tra cui appunto l'università), comprendere la possibilità di riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali, convalidandoli come crediti formativi.

Furio Bednarz sollecita a collocare tutto questo nel contesto della *Learning Society* e della pedagogia della validazione, in cui alla modalità esperienziale e riflessiva dell'apprendimento si collega la «sistematica della validazione come strumento formativo» (p. 76). Riprendendo lo studioso olandese Duvekot (2007), introduce l'immagine del *learning triangle*, «postulando un sistema complessivo di relazioni tra la persona che apprende, il *VET System* [sistema di formazione/istruzione, ndr.], e il mondo del lavoro» (p. 78). All'interno di questo triangolo si realizza la corresponsabilità tra gli attori, che assumono diversi ruoli in relazione al contesto e alle finalità di apprendimento, riconoscendo piena dignità agli apprendimenti formali, informali e non formali di ciascun individuo. L'obiettivo è che ogni individuo possa arrivare a costruire, nel corso di tutta la vita, un proprio dossier/portfolio personale in cui vengono descritte, validate, certificate tutte le competenze in divenire, in un'ottica di «rielaborazione riflessiva permanente delle proprie esperienze di vita, lavoro e formazione» (p. 84).

Nella seconda parte del testo vengono riportate alcune

sperimentazioni, a livello regionale, relative a pratiche di validazione e certificazione delle competenze. In particolare, il progetto ELGA della Regione Lombardia, evidenzia aspetti di interesse legati al riconoscimento di crediti formativi universitari, come risultato della validazione delle competenze acquisite sul lavoro da professionisti della formazione professionale. Il progetto VAE Veneto ha sperimentato in questa regione l'applicabilità del modello francofono a diverse tipologie di utenti, in particolare a persone con disabilità. Il progetto CEEIS, sempre nella regione Veneto, ha sperimentato il processo di validazione delle competenze per due profili professionali specifici del settore metallurgico: il "capo responsabile" e quello di "tecnico di automazione". Per ognuno di questi progetti vengono presentati approcci, metodologie e strumenti utilizzati, in qualche caso corredati da testimonianze e valutazioni dei partecipanti alle diverse azioni. In sostanza questa parte del testo costituisce una importante fonte di "buone pratiche" per gli addetti ai lavori. Nella terza ed ultima parte si arriva ad una sintesi tra teoria e pratica, presentando un'ipotesi di modello per la validazione e la certificazione delle competenze derivante dalla valutazione delle buone pratiche precedentemente presentate. Pur non esistendo un solo modo per fare una "buona" valutazione, il dispositivo presentato dai curatori del testo si identifica per un elemento da loro definito come qualificante: il tema della validazione delle competenze, ovvero la centralità della persona, vista come «protagonista *attiva* della procedura che, nell'arrivare a certificare le competenze maturate, persegue un proprio diritto e, nello stesso tempo ri-apprende qualcosa su di sé e sulle esperienze che ha maturato e trasformato in saperi» (p. 139). Tale dispositivo, descritto nelle caratteristiche metodologiche, nelle fasi e negli strumenti utilizzati, è stato denominato EVA, richiamando le parole

chiave che lo costituiscono - esperienza, validazione, apprendimenti - ma anche come acronimo del modello francese VAE a cui si ispira, soprattutto per la scelta di utilizzare un approccio dichiarativo/argomentativo per verificare la presenza o meno di competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali, favorendo l'assunzione di responsabilità personale e pubblica del soggetto che è parte quindi attiva di tutto il processo. Qualsiasi dispositivo di certificazione delle competenze richiede alla base la definizione di profili professionali descritti per competenza, che costituiscono il *trait d'union* tra sistema della formazione/istruzione e sistema del lavoro. Per questo nel penultimo capitolo Gianni Ghilsa e Deli Salini presentano l'approccio CoRe (Competenze e Risorse), frutto di molteplici progetti condotti dall'Istituto Universitario Federale Svizzero per la Formazione Professionale. Infine Carlo Catania presenta una rassegna di strumenti che possono essere utilizzati nel processo di validazione e certificazione delle competenze, in linea con i presupposti teorici e metodologici che mettono al centro la persona e che richiede l'avvio di tale processo di riconoscimento formale. In particolare l'autore pone l'accento sulla differenza tra questa tipologia di strumenti e quelli che vengono normalmente utilizzati a scopo valutativo; riassume inoltre gli 8 metodi di *assessment* indicati dalle Linee Guida del Cedefop (2009): dibattito, metodi dichiarativi, intervista, osservazione, portfolio, presentazione, simulazione. *L'esperienza valida* del titolo di questo volume è quindi già un'opportunità che si apre anzitutto alle persone le quali desiderano ottenere un riconoscimento sociale delle proprie competenze, ma è anche una sfida per tutti gli attori del mondo del lavoro e della formazione coinvolti in questo processo di validazione e certificazione.

Paola Ottolini

SEGNALAZIONI

Mari, G. (2013), *Educare la persona*, Brescia, La Scuola.

—

Freire, P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA.

—

Pallazzani, L. (2011), *Sex/gender: gli equivoci dell'uguaglianza*, Torino, Giappichelli.

—

Settis, S. (2014), *Azione popolare*, Torino, Einaudi.

—

Berto, F. – Scalari, P. (2014), *Parola di bambino. Il mondo visto con i suoi occhi*, Molfetta (BA), La Meridiana.

—

D'Amato, M. (2014), *Ci siamo persi i bambini. Perché l'infanzia scompare*, Roma-Bari, Laterza.

—

Viano, E.V. – Monzani, M. (2014), *Madre terra è stanca. Il saccheggio della natura per arricchire pochi e impoverire molti*, Padova, Libreriauniversitaria.it

—

Fabbro, F. (2014), a cura di, *Neuroscienze e spiritualità. Mente e coscienza nelle tradizioni religiose*, Roma, Astrolabio Ubaldini

—

Palmonari, A. – Emiliani, F. (2014), a cura di, *Psicologia delle rappresentazioni sociali. Teoria e applicazioni*, Bologna, Il Mulino

—

Northoff, G. – Farinelli, M. – Chattat, R. – Baldoni, F. (2014), a cura di,
La plasticità del sé. Un approccio neuropsicodinamico, Bologna, Il Mulino

–
Minuchin, S. – Reiter, M.D. – Borda, C. (2014), *L'Arte della terapia della famiglia*, trad. it. Noferi, G., Roma, Astrolabio Ubaldini.

–
Legrenzi, P. – Umiltà, C. (2014), *Perché abbiamo bisogno dell'anima. Cervello e dualismo mente-corpo*, Bologna, Il Mulino.

–
Falcinelli, R. (2014) , *Critica portatile al Visual design – da Gutenberg ai Social network*, Torino, Einaudi Stile libero Extra.

–
Testa, A. (2013), *Minuti scritti – 12 esercizi di pensiero e scrittura*, Milano, Rizzoli Etas.

–
Bandiera, R. (2014), *Rischi e opportunità del Web.3.0 e delle tecnologie che lo compongono*, Palermo, Dario Flaccovio Editore.

–
Chirumbo, A. - Di Lorenzo, C. (2012), *La persuasione pubblicitaria*, Roma, Carocci editore.

–
Eyal, N. (2014), *Hooked – How to built habit-forming products*, New York, Penguin.

–

Mari, G. (2013), *Educare la persona*, Brescia, La Scuola.

Il volume, suddiviso in tre parti, presenta nella prima un saggio introduttivo a cura dell'autore, che ripercorre il concetto di persona nell'antropologia antica e nella revisione antropologica collegata al cristianesimo, per poi addentrarsi nel concetto di persona nella modernità e, da ultimo, nel collegamento fra persona, educazione e sfide della libertà. La seconda parte è una ricca antologia di testi che, dalle origini nella cultura latina, si addentra negli autori della prima cristianità e del medioevo, per poi presentare contributi moderni e contemporanei, fra i quali dai classici del Novecento come Mounier, Maritain e Ricoeur, si passa per Edith Stein e Romano Guardini, per ritrovare contributi di Laeng, Agazzi, Mencarelli, Peretti, Catalfamo, García Hoz. La terza e ultima parte consiste in schede didattiche relative ai diversi periodi analizzati.

Freire, P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA.

Edizioni Gruppo Abele ripropongono, in esclusiva per l'Italia, una riedizione dei testi del noto pedagogista brasiliano, fondatore di una pedagogia attenta ai bisogni esistenziali degli "oppressi", di cui qui si segnala una delle opere meno conosciute. Il testo delinea, nei tre capitoli, i saperi e le competenze collegate ai tre temi cardine: non c'è insegnamento senza apprendimento, insegnare non è trasferire conoscenza, insegnare è una peculiarità umana.

Pallazzani, L. (2011), *Sex/gender: gli equivoci dell'uguaglianza*, Torino, Giappichelli.

Per quanto non recente, questo testo risulta ancora oggi un interessante contributo di filosofia del diritto intorno ad un tema di estrema attualità su cui aiuta a mettere ordine. La prima parte, a carattere fondativo, delinea i percorsi di tipo psicologico (Money, Stoller, Freud), sociologico o filosofico (legato al femminismo) che hanno fatto da sfondo al passaggio dal concetto di sex a quello di gender. La seconda parte, invece, affronta le teorie postmoderne sul gender, post-gender fino ad arrivare al concetto più recente di queer. La terza e ultima parte sofferma l'attenzione del lettore intorno ai concetti di identità e uguaglianza nella differenza di genere. Il volume è arricchito di un'appendice in cui si riporta un excursus giuridico sul tema.

Settis, S. (2014), *Azione popolare*, Torino, Einaudi.

Il pensiero di fondo del volume potrebbe riassumersi nel titolo e nelle prime frasi del primo capitolo: «Prima persona. Indignarsi non basta». Dalla prima persona singolare alla prima persona plurale, quindi, per non fermarsi alla sola indignazione ma per recuperare la consapevolezza necessaria a un'etica della cittadinanza, della responsabilità personale e comunitaria.

Berto, F. – Scalari, P. (2014), *Parola di bambino. Il mondo visto con i suoi occhi*, Molfetta (BA), La Meridiana.

Il volume è la sintesi di un processo di ricerca cominciato nel 1992 a partire da un testo omonimo che, corredato da un contributo di Luigi Pagliarani, assunse poi il valore di metodo da utilizzare con alunni a scuola e con gruppi di bambini. Nel 2010 i Tribunali per i Minori e Ordinario di Venezia e il Tribunale Ordinario di Belluno esposero la “Voce dei bambini” sul divorzio e sulla vita familiare in grandi cartelloni. Il materiale, diffuso poi in Italia, ha fatto lavorare i bambini dai 6 agli 11 anni sul tema del crescere, diventare maturi, imparare a vivere, «compito di ogni bambino, ma anche l’impegno assunto nei suoi confronti da ogni educatore sollecito e attento».

Ogni capitolo del testo si compone di una riflessione introduttiva e di frasi e disegni dei bambini coinvolti nei vari progetti realizzati.

D’Amato, M. (2014), *Ci siamo persi i bambini. Perché l’infanzia scompare*, Roma-Bari, Laterza.

Il testo ricostruisce nei primi capitoli la visione e le rappresentazioni dell’infanzia da un punto di vista prima storico e poi rispetto all’attualità, per poi soffermarsi sul chiasmo “bambini adulti / adulti bambini”, mettendo in luce la pubertà precoce in cui il genitore immerge il figlio («Non si distinguono più dai grandi»), sull’assenza di costruzione di alleanze educative con gli altri educatori che il figlio incontra («sono sempre figli, e mai bambini e alunni»), sulla mancanza di assunzione di

responsabilità e autorevolezza educative da parte dell’adulto/genitore. Il volume affronta, poi, alcuni spaccati a carattere più sociologico, sul ruolo del gioco e sull’uso dei media nell’infanzia e nella preadolescenza.

Viano, E.V. – Monzani, M. (2014), *Madre terra è stanca. Il saccheggio della natura per arricchire pochi e impoverire molti*, Padova, Libreriauniversitaria.it

È possibile ‘condividere’ la ricchezza? Minerali, petrolio, legname, medicine e, ora, anche la ricchezza genetica sono risorse che svolgono un ruolo importante nello sviluppo dell’uomo, ma sono anche fonte di conflitti, controversie e violazioni dei secolari diritti delle popolazioni indigene. La crescente coscienza del fatto che le ricchezze della Terra sono limitate e la concorrenza imposta dalla globalizzazione ha spinto Stati e multinazionali a cercare nuove fonti di ricchezza in luoghi mai raggiunti prima dall’uomo. Questo saggio di criminologia critica, attraverso un approccio di tipo vittimologico, affronta il tema dello sfruttamento delle risorse naturali sottolineando che esso non è un fenomeno nuovo ma è piuttosto una situazione cronica che i popoli indigeni hanno subito nel corso dei secoli e che stanno ancora subendo, nonostante i numerosi trattati, leggi e pronunciamenti per la protezione dei diritti umani. L’opera esamina il ruolo che gli Stati, le multinazionali e le istituzioni finanziarie italiane e internazionali giocano in questo scontro per l’accaparramento delle risorse. Vengono esaminati criticamente, inoltre, le politiche e gli sforzi della comunità internazionale per far riconoscere e rispettare

i diritti dei popoli nativi, mettendo in luce come tali misure non affrontino realmente le questioni chiave e come sia necessario intraprendere uno sforzo per cambiare realmente la dinamica di potere, dominio e sfruttamento delle ricchezze della Terra.

Fabro, F. (2014), a cura di, *Neuroscienze e spiritualità. Mente e coscienza nelle tradizioni religiose*, Roma, Astrolabio Ubaldini.

Neuroscienze, filosofia e studi religiosi si interrogano in questo testo sui fondamenti dell'esperienza spirituale: la mente, il corpo, la coscienza. Con un viaggio nel tempo e nello spazio che parte dall'antica Grecia, passa per il cristianesimo delle origini, la cultura ebraica, la filosofia occidentale, la tradizione induista e quella buddhista, e approda alle neuroscienze, gli autori fanno dialogare e intersecare in modo fecondo i concetti fondamentali dei diversi sistemi filosofici e spirituali. Frutto di una serie di iniziative culturali e di ricerche sperimentali condotte presso l'Università di Udine, lo studio affronta tematiche come il contributo della filosofia e della neuropsicologia allo studio della religione e della spiritualità, il rapporto tra corpo mente e spirito nella cultura ebraica e nel cristianesimo delle origini, lo studio della coscienza nell'induismo, la teoria della mente buddhista a paragone con la filosofia occidentale, l'insegnamento e la pratica della meditazione in ambito clinico e psicologico. Nell'ottica di approfondire il rapporto fra spiritualità, malattia e guarigione, sotto la guida del curatore di questo volume è stato tra l'altro avviato un percorso sperimentale di meditazione orientata alla mindfulness in cui,

oltre alla pratica meditativa, vengono discussi gli aspetti neuropsicologici, storici, religiosi e spirituali, con particolare attenzione allo studio della personalità e alle modificazioni che il percorso meditativo può determinare.

Palmonari, A. – Emiliani, F. (2014), a cura di, *Psicologia delle rappresentazioni sociali. Teoria e applicazioni*, Bologna, Il Mulino.

Alla base dei processi e dei meccanismi della produzione della conoscenza sociale e dell'azione di ognuno di noi, le rappresentazioni sociali non sono solo un costrutto teorico fondamentale, ma anche uno strumento indispensabile per comprendere ed eventualmente modificare i comportamenti collettivi. Questo volume, frutto del contributo dei migliori studiosi ed esperti italiani ed europei, fornisce sia gli ultimi aggiornamenti della teoria sia esempi di applicazione. Vengono così presentate le più recenti scoperte nei vari ambiti della psicologia sociale e le sue declinazioni nel contesto della vita di tutti i giorni: dalla costruzione sociale della relazione tra mente e cervello, all'analisi degli eventi collettivi, dell'influenza sociale, del pregiudizio, all'idea che abbiamo costruito sulla pazzia. Un testo innovativo e aggiornato su un concetto che a tutt'oggi risulta centrale nella cultura della psicologia sociale europea.

Northoff, G. – Farinelli, M. – Chattat, R. – Baldoni, F. (2014), a cura di, *La plasticità del sé. Un approccio neuropsicodinamico*, Bologna, Il Mulino.

Il 'sé' è un concetto centrale nella psicologia ed è stato nel corso del tempo oggetto di riflessione di diversi approcci teorici e applicativi. Contributi di rilievo sono giunti dalla clinica e dalla ricerca in psicoanalisi e in psicosomatica. In particolare la prospettiva psicosomatica, attraverso un approccio transdisciplinare, ha evidenziato come la struttura e la funzione dei 'sé' risultino dall'integrazione di fattori biologici e psicosociali. Un recente apporto innovativo giunge da quella branca delle neuroscienze che si occupa della relazione 'sé' cervello: grazie alle nuove metodologie di indagine si sono meglio definite da un lato le basi e le predisposizioni biologiche e neuronali del 'sé', dall'altro il ruolo centrale della matrice relazionale. Questo volume affronta le dimensioni neuroscientifiche, cliniche e terapeutiche del 'sé'. I più importanti esperti a livello nazionale e internazionale hanno collaborato dando vita ad un approccio interdisciplinare, coniugando teoria e pratica della clinica. Uno strumento utile a tutti i professionisti della salute mentale su un concetto fondamentale per comprendere la natura umana nei suoi aspetti normali e patologici.

Minuchin, S. – Reiter, M.D. – Borda, C. (2014), *L'Arte della terapia della famiglia*, trad. it. Noferi, G., Roma, Astrolabio Ubaldini.

Cosa fare quando una famiglia si presenta nello studio del terapeuta? Qual è il modo migliore di cominciare la seduta? Chiedere qualcosa sul problema che li ha portati lì? Offrire aiuto? Sorridere e chiedere com'è andato il viaggio? Tacere finché un membro della famiglia comincia a parlare? Ognuna di queste opzioni può rivelarsi appropriata. La terapia è un incontro fra estranei che si accingono a fare insieme un viaggio importante. La prima presa di contatto sarà dunque assolutamente individuale, dipenderà da quella particolare famiglia e da quel particolare terapeuta. È un viaggio che comincia nell'incertezza. Il terapeuta alle prime armi tenderà probabilmente a rifugiarsi nella teoria, per ridurre l'ansia e poter funzionare adeguatamente. Ma quale teoria? Come scegliere una teoria che permetta di agire efficacemente? A qualunque indirizzo si scelga di rifarsi, per quanto eclettico, la terapia non si esaurisce certo nei concetti e nelle tecniche di quel modello teorico. Due terapeuti possono usare la stessa tecnica, perfino con la stessa famiglia, e trovarla uno di grande aiuto, e l'altro inefficace. Il sapere nasce dal fare, e questo manuale è il prodotto del tempo passato da Minuchin e dai suoi colleghi con i tirocinanti del corso di terapia della famiglia. Nella prima parte del libro l'autore analizza alcune sedute da lui condotte, sottolineando i concetti chiave, mentre nella seconda parte viene descritto il processo, talvolta arduo per un terapeuta alle prime armi.

Legrenzi, P. – Umiltà, C. (2014), *Perché abbiamo bisogno dell'anima. Cervello e dualismo mente-corpo*, Bologna, Il Mulino.

Succede spesso di spiegare i comportamenti degli altri in base alle loro inclinazioni, al loro carattere o alle loro opinioni. Il fatto è che diamo per scontato di avere, oltre al cervello, anche una mente, o – secondo la concezione degli antichi – un'anima che si contrappone al corpo. Che cosa dicono in proposito la psicologia e le neuroscienze? Se in ambito scientifico appare vincente la progressiva riduzione delle funzioni mentali a quelle neurali, perché nella vita quotidiana continuiamo a pensare, sentire e interagire secondo una premessa dualista, come se mente e corpo fossero separati? Le risposte a queste domande sono oggi più rilevanti che mai, dal momento che nascita, vita e morte non dipendono solo dalla natura, ma anche dalle scelte intenzionali degli individui.

Falcinelli, R. (2014), *Critica portatile al Visual design – da Gutenberg ai Social network*, Torino, Einaudi Stile libero Extra.

Un racconto affascinante e pieno di buonumore sul mondo del visual designer, inserito in un contesto attuale governato dall'immagine. Il libro si presenta come una nuova guida a un mestiere che ha 500 anni alle spalle e due nodi fondamentali da affrontare: la consapevolezza e la responsabilità. 320 pagine si dipanano tra esempi illustri storici e novità contemporanee,

con un'analisi trasversale ed originale, ricca di spunti per professionisti ed interessati del settore.

Testa, A. (2013), *Minuti scritti – 12 esercizi di pensiero e scrittura*, Milano, Rizzoli Etas.

L'autrice, con il suo solito stile giornalistico carico d'intelligente ironia, propone 12 esercizi per copywriter in carriera. Assioma del libro è: ciò che conta è esercitarsi e la qualità della scrittura è data da alcuni accorgimenti e attenzioni, ma soprattutto tanta esperienza e lavoro di "limatura" paziente e puntuale. Il libro è il frutto di un'esperienza seminariale vissuta dall'autrice che ripropone in forma scritta, aiutata dalle esemplificazioni di pezzi di esercitazioni degli studenti partecipanti.

Bandiera, R. (2014), *Rischi e opportunità del Web.3.0 e delle tecnologie che lo compongono*, Palermo, Dario Flaccovio Editore.

Questa pubblicazione, attraverso una generale introduzione a questo nuovo mondo informatico digitale, porta una panoramica delle aziende e delle tecnologie che stanno cambiando il futuro e cosa significhi web 3.0. Cerca di dare uno sguardo d'insieme all'argomento per far capire ciò che sta avvenendo ed avverrà. Lo stile è piacevole ed umoristico e lo scopo è fondamentalmente di avvicinare le persone a questo tema complesso, per trasformare la paura, il senso di inadeguatezza, la frustrazione

o lo snobbismo in consapevolezza, conoscenza e competenza.

**Chirumbo, A. - Di Lorenzo, C. (2012),
La persuasione pubblicitaria, Roma,
Carocci editore.**

Il libro è un'ottima sintesi frutto della collaborazione tra un esperto di psicologia e una giornalista e conduttrice competente in ambito comunicativo. Ne esce una snella, facile ma articolata lettura che affronta teorie e modelli della persuasione, i linguaggi e gli strumenti caratteristici della pubblicità e un approfondimento su cosa s'intenda per persuasione pubblicitaria subliminale.

**Eyal, N. (2014), *Hooked – How to built habit-forming products*, New York,
Penguin.**

Hooked è un manuale che teorizza e spiega le fasi costanti ed universali che sono dietro al successo di Farmville, Instagram, Pinterest, Twitter. L'autore, consulente esperto sull'intersezione tra business, tecnologia e psicologia, spiega come facciano app e social network ad affascinare ed entrare nella vita quotidiana degli utenti e come possano creare dipendenza.

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 Trinchero, M. (19782), 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 Prellezo, J. M. – Nanni, C. – Malizia, G., Torino, ElleDiCi – Las – Sei, pp. 340-343.

Libro pubblicato a cura di due Autori

Bocchi, G. – Ceruti, M. (1985), a cura di, La sfida della complessità, Milano, Feltrinelli.

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* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione: Laeng, Lineamenti di pedagogia, cit., p. 67.

Ibidem, p. 89.

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).

© Copyright - Tutti i diritti sono riservati e di proprietà esclusiva dello IUSVE

