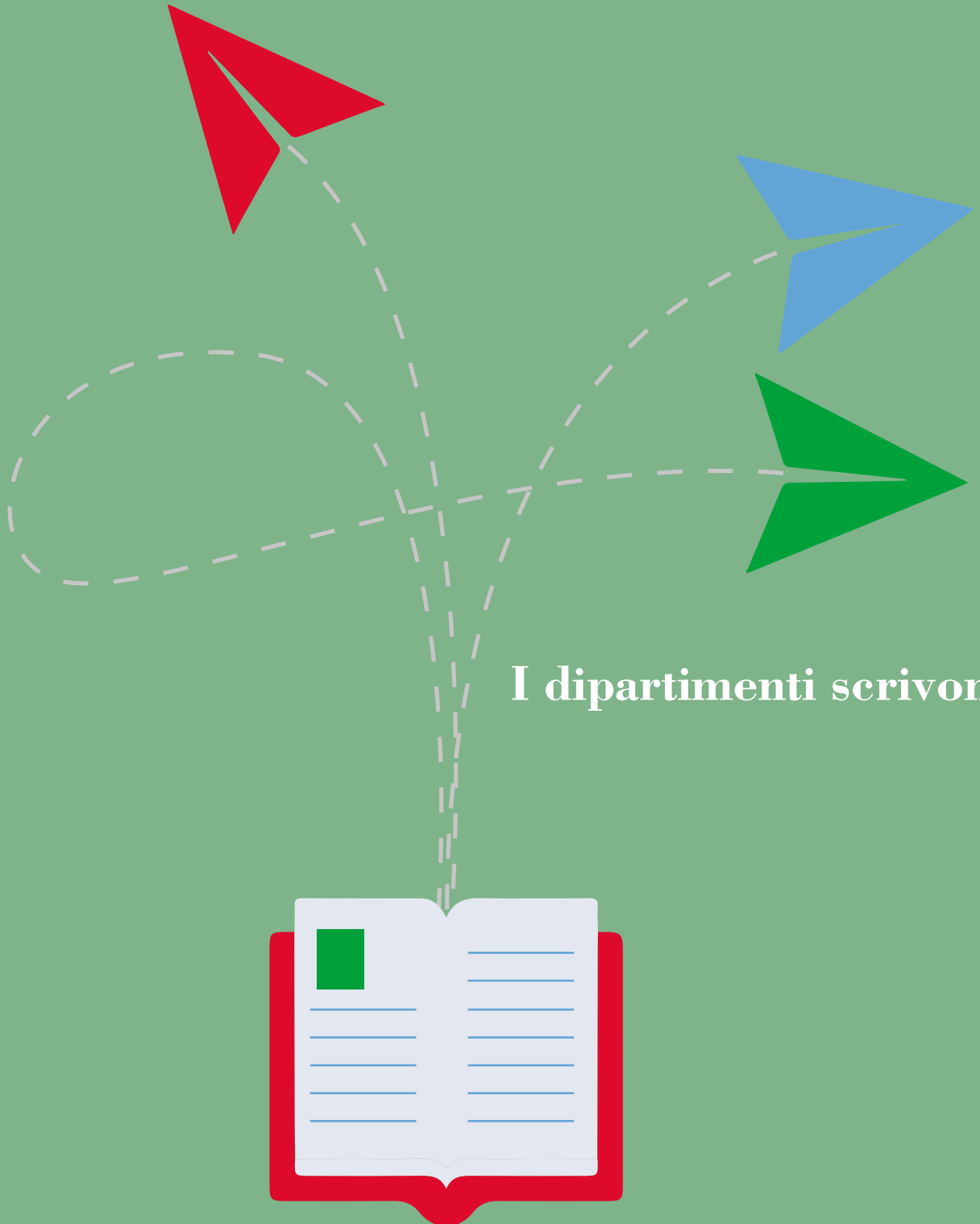


IUSVE*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



I dipartimenti scrivono

/COLLABORATORI

DIRETTORE RESPONSABILE:

Riccardo Michielan, SDB Padova

DIRETTORE SCIENTIFICO:

Roberto Albarea, IUSVE

REDAZIONE:

Giovanna Bandiera, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Fabio Benatti, Dipartimento Psicologia IUSVE

Cristian Vecchiet, Dipartimento Pedagogia IUSVE

Loredana Crestoni, ISRE Verona

Mariano Diotto, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Nicola Giacomini, Dipartimento Psicologia IUSVE

Michele Marchetto, Dipartimento Comunicazione e Dipartimento Psicologia IUSVE

Cristina Pauletti, ISRE Verona

Greta Ruffino, Comunicazione Integrata IUSVE

Vincenzo Salerno, Dipartimento Pedagogia IUSVE

SEGRETERIA DI REDAZIONE:

Anna De Rosa, IUSVE

COMITATO SCIENTIFICO:

Anna Maria Ajello, Università di Roma "La Sapienza"

Olga Bombardelli, Università di Trento

Roberta Caldin, Università di Bologna

Walter Cusinato, Segretaria Generale ISRE

Lucio Cottini, Università di Udine

Cristiano Dalpozzo, IUSVE

Sabino De Juan Lopez, CES-Don Bosco Madrid

Paolo Gambini, UPS Roma

Carlo Nanni, UPS Roma

Annalisa Oppo, Sigmund Freud University, Milano

Michele Pellerrey, UPS Roma

Francesco Pira, IUSVE e Università di Messina

Arduino Salatin, IUSVE

CONCEPT:

Giovanna Bandiera, Coordinatrice dipartimento Comunicazione IUSVE

Greta Ruffino, Comunicazione Integrata IUSVE

PROGETTO GRAFICO:

Alberto Bordoni, **Nicola Ercolini**, **Ilaria Pitteri**, Comunicazione Integrata IUSVE

04 EDITORIALE

Roberto Albarea

08 PRENDERSI CURA DELLA COMUNICAZIONE NELLA RIVOLUZIONE DIGITALE

Matteo Adamoli

42 SOUNDMUSEO

Stefano Luca

76 POSIZIONE 2.5: VITA SOCIALE E DECISION MAKING

Giovanni Fasoli

104 DRONI, DETERRENZA E GUERRA

Roberto Cazzanti

126 IL SAPERE CHE "FA LA DIFFERENZA"

Federico Battaglini

144 INTELLIGENZA E SUGGESTIONABILITÀ ESISTE UNA RELAZIONE?

Marco Zuin

156 UN RICORDO DI FRANCESCO SIMETI

Umberto Fontana, Raffaella Felisatti

180 IL SISTEMA EDUCATIVO MALTESE

Roberto Albarea, Paola Ottolini

200 RECENSIONI

EDITORIALE

Roberto Albarea

I primi quattro saggi di questa rassegna si riferiscono all'utilizzo differenziato e creativo della tecnologia. C'è come un filo rosso che tiene uniti sia gli addetti ai lavori sia coloro che hanno prevalenti altri interessi di ricerca, e così è anche per i quattro contributi, che vengono da sponde diverse. Due degli autori (Adamoli e Luca) sono docenti del Dipartimento di Scienze e Tecniche della Comunicazione dello IUSVE, un altro (Fasoli) insegna ai Dipartimenti di Psicologia e Pedagogia, il quarto (Cazzanti) è un insegnante, ricercatore esterno all'Istituto, che ha conseguito all'Università di Udine il Dottorato di Ricerca in Comunicazione Multimediale.

Matteo Adamoli (*Prendersi cura della comunicazione nella rivoluzione digitale*) avanza un'acuta analisi della cosiddetta rivoluzione digitale, con alcune delle sue più rilevanti conseguenze, e fa propria l'ipotesi del ruolo del comunicatore come *social designer*, figura non avulsa da compiti peculiarmente educativi. L'articolo mostra come un percorso di questo tipo possa innescare circuiti di conoscenza virtuosi in cui al centro c'è l'uomo e la sua comunità di appartenenza, nella continua ricerca di promuovere relazioni umane e stili di vita più autentici condivisi.

L'articolo di Stefano Luca, in merito alla presentazione di un laboratorio di *Sound Design*, si prefigge di indicare un interessante percorso educativo finalizzato a sviluppare nei bambini e nei preadolescenti la sensibilità nei confronti delle opere d'arte esposte nei musei, attraverso la pratica del *design* sonoro. L'autore, ben consapevole della varietà delle sue applicazioni, va più in là, mostrando nell'articolo come, in un intreccio interdisciplinare composto di teorizzazioni e competenze musicologiche, intenzionalità pedagogica e mezzi tecnologici, si possano utilizzare una diversità di strumenti hardware, software, acustici, di animazione e di ambiente sonoro, finalizzati non solo agli apprendimenti sonoromusicali, pur importanti, ma a collocarsi nel più ampio spettro di una autonomia personale dei soggetti. In questo modo, si sviluppano in loro alcune capacità come: la gestione sostenibile della *performance* finale, l'uso appropriato del tempo e la memorizzazione non convenzionale delle sequenze sonore, la responsabilità di assumersi la realizzazione di

un obiettivo e portarlo a termine attraverso una dinamica di relazione fattiva con l'altro o con gli altri, e così via. Questo per testimoniare, ancora una volta, come il mondo del sonoro possieda una valenza educativa trasversale.

Giovanni Fasoli (*Vita social e Decision making. Ipotesi di una psicopedagogia 3.0*) nel suo denso contributo afferma che per poter operare con competenza in un società che egli definisce quale «multi-schermo», ci sia bisogno di un professionista post-digitale, il quale faccia riferimento ad una pedagogia *in progress* che si occupi di una psicologia dell'orientamento del nativo digitale. Si tratta di abituare/educare colui che vive una vita da *social* ad affrontare gli inevitabili scacchi della vita e a sopportare la frustrazione, per rielaborarla in senso positivo. Molta fragilità che si riscontra nei giovani dipende proprio da questa incapacità. L'elaborazione del lutto, direbbero Freud e gli psicoanalisti. Questo percorso si traduce in un approccio integrato che metta in relazione componenti comunicative, educative e psicologiche.

Roberto Cazzanti (*Droni, deterrenza e guerra. Un approccio multidisciplinare alle ragioni della pace*) sottolinea la necessità di stringenti azioni educative indirizzate a contrastare la tendenza ad annullare la diversità e l'alterità in situazioni delicatissime, come le zone di guerra, facendo ricorso all'uso di robot, macchine e software in campo militare (una delle derive della tecnologia). Egli ne ravvisa le pericolose conseguenze ricordando come una rinnovata coscienza democratica e partecipativa diventi un intento emergente, accanto ad un processo fattuale di riconversione dell'industria bellica, proprio ora che siamo in un periodo storico in cui un graduale trasferimento di rappresentatività debba fluire dalle specificità nazionali agli organismi sopranazionali, con uno sguardo che ne ampli le prospettive.

Federico Battaglini (*Il sapere che fa 'la differenza'*), nel suo stimolante contributo, inizia col sottolineare come l'esercizio della ragione abbia abituato l'uomo (soprattutto quello occidentale) a discriminare, a dividere in parti discrete un tutto che originariamente risulta indifferenziato, per cui l'incontro con ciò che in qualche modo non sia significabile e rappresentabile, costituisce per l'essere umano una

esperienza di *horror vacui*: è l'esperienza del vuoto, di derivazione dai mistici della tradizione cristiana come da quelli della tradizione buddista. Battaglini da buon psicologo avverte che, dove il pensiero razionale esaurisce la propria efficacia, nasce la terza dimensione, e cioè un approccio dominato da una componente simbolica. Lo spazio cognitivo del 'come se', teorizzato da Winnicott, non sarebbe dunque soltanto il dominio caratteristico del gioco e dell'immaginazione ma molto di più: la capacità simbolica costituirebbe il fondamento stesso della creatività del pensiero umano e della sua capacità di astrazione. Perciò con le parole di Bateson si può dire che «I miti del pensiero simbolico fanno pensare al bozzolo filato dalla larva; senza tale riparo essa non potrebbe effettuare la sua crescita».

Marco Zuin, giovane ricercatore dello IUSVE, riporta nel suo articolo un accurato studio correlazionale sui rapporti tra *intelligenza e suggestionabilità* (cercando di ovviare alla poca messe di dati aggiornati in proposito, su questo tema) affermando come non esista, in generale, una connessione significativa tra queste due dimensioni. Tuttavia egli rileva interessanti osservazioni se si prendono in considerazione le variabili relative alle varie fasce di età o alle appartenenze di genere. Lungo tale disamina l'autore evince come tali variabili siano importanti soprattutto se applicate in campo psicogiuridico e consulenziale.

Di particolare rilevanza il ricordo della figura umana e professionale di Francesco Simeti, neuropsichiatra infantile e psicoterapeuta, scritto a due mani da Umberto Fontana e da Raffaella Felisatti. Viene riportata una intervista allo studioso, intervista condotta dalla stessa Felisatti, in cui emergono le coordinate del suo pensiero ma soprattutto le vicende legate al laboratorio dell'immaginario che aveva, ed ha, lo scopo di esplorare e ricercare nei bambini i contenuti interiori, attraverso soprattutto il linguaggio non verbale. Insomma: una dovuta testimonianza.

Infine, il numero si chiude con un report: si tratta del contributo di Roberto Albarea e di Paola Ottolini (*Il sistema educativo maltese: alcune osservazioni sulla scuola paritaria*). Il saggio riguarda una visita di studio effettuata a Malta, insieme con alcuni insegnanti frequentanti un *Executive Master*, promosso ed organizzato a Padova dalla Fondazione Bortignon, con la collaborazione della FIDAE del Veneto e dello IUSVE. Le informazioni raccolte provengono da due differenti

versanti: il versante istituzionale che riguarda il sistema educativo maltese nel suo complesso (incontri al Ministero dell'Istruzione) e il versante della esplorazione qualitativa su campo, attraverso una visita *face to face* alle scuole del sistema paritario.

La visita ha avuto anche lo scopo di avviare specifiche relazioni con le scuole, paritarie e non, dello Stato maltese, al fine di programmare periodi ed esperienze di tirocinio per gli studenti dei dipartimenti di Psicologia e Pedagogia dello IUSVE.

Questo numero, come il precedente, testimonia della varietà degli interessi di chi lavora presso lo IUSVE.

PRENDERSI CURA DELLA COMUNICAZIONE NELLA RIVOLUZIONE DIGITALE

Matteo Adamoli

IUSVE

Il seguente articolo si propone di descrivere, a partire da una semplice analisi della rivoluzione digitale, alcune sfide pedagogiche che le professioni legate al mondo della comunicazione si trovano ad affrontare oggi.

In una prospettiva di cittadinanza globale la presa di consapevolezza critica dei processi messi in atto dalla rivoluzione digitale può portare a delle pratiche operative che permettano ai futuri professionisti della comunicazione di progettare prodotti e servizi che tengano fin dalla fase di progettazione del valore etico, ambientale, e sociale di ogni processo comunicativo. Le analisi e le ipotesi di lavoro proposte sono il risultato di alcune riflessioni scaturite dal lavoro con gli studenti nel corso di Pedagogia di Comunicazione tenuto in questi anni presso lo Iusve dal sottoscritto e dal prof. Arduino Salatin e sono state estrapolate del testo di prossima pubblicazione intitolato *Comunicazione sociale e pedagogia. Itinerari ed intersezioni*.

Parole chiave: pedagogia; etica; sociale; comunicazione; design

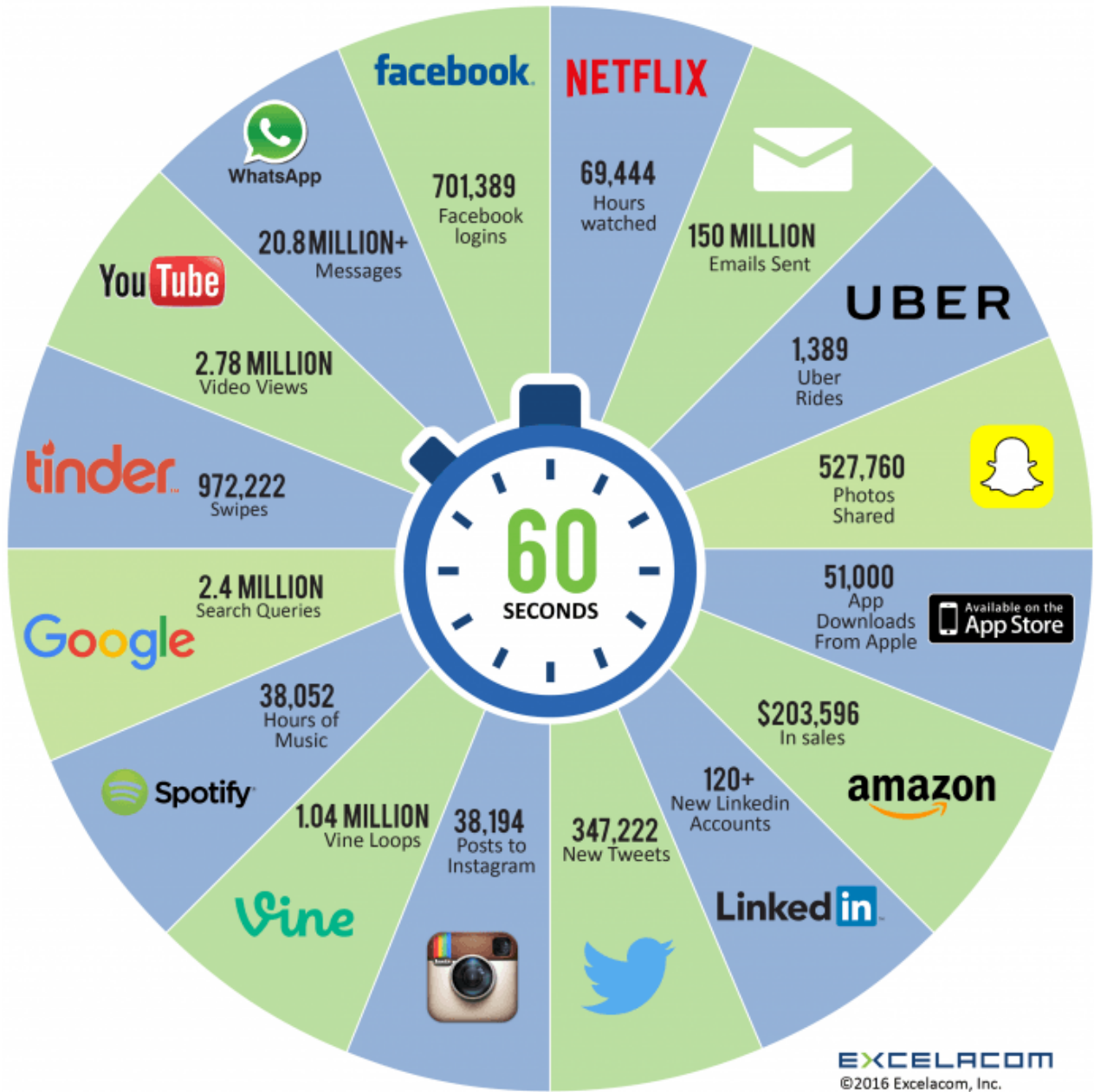
The following paper starts from the analysis of the digital revolution and intends to describe some of the educational challenges that jobs related to the communication world are facing nowadays.

In the perspective of a global citizenship, the critical awareness of the processes implemented by the digital revolution can lead to operational procedures that future communications professionals will be able to follow in order to design products and services supported in every communication process by ethical, environmental and social values.

The analysis and working hypotheses here presented are the result of some reflections arising from the work with the students of the Pedagogy of Communication classes held in recent years at the Iusve University by prof. Matteo Adamoli and prof. Arduino Salatin. These have been taken out of the forthcoming book publication entitled Social communication and pedagogy. Routes and intersections.

Keywords: pedagogy; ethic; social; communication; design

2016 What happens in an INTERNET MINUTE?



Introduzione

La pedagogia della comunicazione declinata sia a livello teorico che a livello operativo partecipa alle sfide odierne che le discipline educative devono affrontare nei confronti della comunicazione e in particolar modo nei confronti della comunicazione digitale. Le nuove tecnologie, oltre ad incidere in maniera radicale sull'accelerazione dei grandi cambiamenti della società (finanziari, industriali, commerciali, nel linguaggio, nella scienza, nella religione, nelle istituzioni) stanno modificando l'uomo nelle sue pratiche quotidiane, comprese quelle educative. Alcuni studiosi ritengono che stia nascendo un nuovo essere umano¹, a partire dal fatto che alcune delle funzioni del nostro pensiero siano delegabili ai *device* elettronici esterni a noi. Un esempio che accomuna tutti è l'aumento della capacità cognitiva legata alla memoria grazie all'accesso immediato a un sapere costruito collettivamente da utenti della rete (es. *Wikipedia*) e non mediato da professionisti o intermediari. Oltre a una delega di tipo funzionale e strumentale, si sta permettendo alle nuove tecnologie di mediare le modalità di stare insieme, cioè le relazioni sociali, umane e di conseguenza quelle educative.

La connessione permanente attraverso la pervasività dei *device* di tipo *mobile*, le comunicazioni interpersonali mediate da gadget elettronici, il rischio dei 'filtri/raccomandazioni' e la 'profilazione' continua sul web sono tutti processi in atto che interrogano profondamente la pedagogia della comunicazione a livello antropologico, psicologico ed etico. Il concetto inoltre di 'gratuità' della rete, che si basa principalmente sull'accettazione della condivisione dei propri dati a partire dai comportamenti assunti sul web (economia dei *big data*), pone inoltre degli interrogativi radicali riguardanti la libertà dell'individuo, la *privacy*, la trasparenza e l'accesso a questi dati da parte di *corporations* esclusive che detengono gli strumenti adeguati per trasformare i dati in informazioni e quindi in business economici. La pedagogia quindi si trova da un lato a dover accompagnare la

Alcuni studiosi ritengono che stia nascendo un nuovo essere umano

¹ Serres, M. [2013], *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, trad. it. di Polizzi, G., Torino, Bollati Boringhieri.

presa di consapevolezza critica di questi processi in una prospettiva di cittadinanza (pedagogia come pratica di libertà) e dall'altro a implementare pratiche operative che permettano ai futuri professionisti della comunicazione di progettare prodotti e servizi di comunicazione che tengano in conto non solo della componente economica ma anche del valore etico, ambientale e sociale di ogni processo comunicativo.

1. Quadro di analisi

1.1. *Internet come luogo di interconnessioni elettriche*

Rivoluzioni 'dolci'

Il punto di partenza di questa riflessione è l'analisi di come il mondo in cui viviamo si sia trasformato a partire da quella che viene definita 'rivoluzione digitale'. Serres² la cataloga tra le rivoluzioni 'dolci', a cui appartengono quella della scrittura e della stampa. Dolci proprio perché si contrappongono alle rivoluzioni 'dure' come la rivoluzione industriale, l'età del bronzo, del ferro con cui abbiamo definito le innovazioni tecnologiche e il progresso umano. Eppure il mondo digitale con la sua 'dolcezza' tecnologica sta sconvolgendo l'umanità in modo radicale e profondo in tutte le sfere antropologiche dell'essere. Sta cambiando il modo di concepire lo spazio, il tempo, la rappresentazione di sé e della realtà, i rapporti sociali e politici. Viviamo immersi in un ambiente pieno di immagini, parole, flussi di informazioni, contatti in cui gli strumenti della comunicazione oltre a diventare sempre più potenti si stanno trasformando in estensioni del nostro corpo, dei nostri sensi e della nostra mente. Il mondo interconnesso di internet, definito da Grotti *Infosfera*³, permette ai contenuti digitali di essere veicolati dai mezzi di comunicazione di massa vecchi (tv; radio; stampa) e nuovi (siti web; *social network*; applicazioni; *qr code*; realtà aumentata) creando un vero e proprio luogo caratterizzato da un flusso continuo di informazioni.

² Ivi.

³ Grotti, A. (2011), *Comun I Care. Prendersi cura nel tempo della rivoluzione digitale*, Roma, Ave.

L'Infosfera è uno spazio di contatti e di relazioni simultanee in cui tutti gli attori (definiti utenti) sono allo stesso tempo sia consumatori che produttori di contenuti (concetto di *prosumer*⁴) e che attraverso la loro interazione stanno trasformando le relazioni, l'economia, la comunicazione, l'ambiente, le istituzioni e tantissimi ambiti di vita come li abbiamo conosciuti finora. Tutto questo è stato possibile grazie alla rivoluzione elettrica di cui parlava già McLuhan a metà del secolo scorso: «Oggi, dopo oltre un secolo di impiego tecnologico dell'elettricità, abbiamo esteso il nostro stesso sistema nervoso centrale in un abbraccio globale che, almeno per quanto concerne il nostro pianeta, abolisce tanto il tempo quanto lo spazio»⁵. La rivoluzione digitale cioè ha creato un luogo in cui noi stessi come utenti connessi siamo nodi elettrificati che appartengono a questa Rete e l'alimentano alla velocità della luce. Per dirla con l'epistemologo Serres, all'interno di questa rete complessa siamo degli svincoli (*enchangeur*), un «nodo multiplo che riceve e redistribuisce, smista senza mescolare, simula localmente su di una stazione puntuale, la totalità della rete efferente e afferente. Chi sono io allora? Un nodo di emissione e di ricezione, un commutatore aperto, dotato della pura possibilità di cortocircuito, che assorbe e redistribuisce»⁶.

Questo nuovo mondo ci accompagna a ripensare alcuni concetti come il rapporto tra reale e virtuale, la trasparenza, la responsabilità, il sapere. Tutti concetti che si riflettono direttamente sul ruolo e sulle competenze di chi lavora nell'ambito della comunicazione come professionista e indirettamente su chiunque partecipi come utente al mondo digitale.

1.2. Colonialismo digitale

Il concetto di colonialismo digitale (mutuato da Roberto Casati⁷, che dimostra come le tecnologie digitali ci stiano rubando la lettura) è molto efficace nel suggerirci in che modo il destino digitale in cui ci troviamo va innanzitutto capito e riconosciuto prima di adattarlo

L'Infosfera è uno spazio di contatti e di relazioni simultanee

All'interno di questa rete complessa siamo degli svincoli (enchangeur)

Colonialismo digitale

4 Con questo termine si collegano fra loro due diversi ruoli dell'utente: quello di *producer* di contenuti e quello di *consumer* di contenuti.

5 McLuhan, M. (1967), *Gli strumenti del comunicare*, trad. it. di Capriolo E., Milano, Il Saggiatore, p.9.

6 Polizzi, G. – Porro, M. (2015), *Michel Serres*, Milano, Marcos y Marcos, p.50.

7 Casati, R. (2013), *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Roma, Laterza.

e farlo proprio nelle nostre vite quotidiane. L'esempio più semplice per comprenderlo è quello della fotografia e di come le videocamere abbiano 'colonizzato' i telefonini. Ognuno di noi si è ritrovato in tasca una tecnologia che gli permette di fotografare, ora ad altissima qualità, sconvolgendo completamente il settore fotografico e proponendo un nuovo ecosistema che ridefinisce le nostre azioni. Basta pensare allo *smartphone* non più come a un semplice telefono ma a una vera e propria piattaforma digitale multiuso e mobile che ha assunto su di sé moltissime funzioni (fotografare; scrivere; navigare su internet; registrare e pubblicare video; chiamare; chattare; pubblicare contenuti) cambiando in questo modo le nostre abitudini e il nostro stile di vita oltre che il nostro modo di lavorare. Analizzando questi processi di innovazione tecnologica non possiamo non riconoscere l'intuizione di McLuhan⁸ che aveva compreso come ogni nuovo *medium* ci cambia, modellando non solo i contenuti che gli strumenti trasmettono ma lo stesso processo del pensare, del sentire e di essere. Il dibattito su quanto la rete delle reti (internet) stia modificando il nostro cervello (vedi Derrick de Kerckhove⁹ in confronto con Nicholas Carr¹⁰) è in continuo divenire e ben lungi dall'essere concluso. La cosa interessante è capire quali sono i processi radicali che stanno alla base di questo cambiamento epocale per non venirci colonizzati a nostra insaputa, partendo dai concetti di oralità e scrittura.

1.3. Oralità, scrittura e mondo digitale

Tecnologia della
parola

Walter Ong¹¹, nella sua opera fondamentale *Oralità e scrittura*, affronta come l'introduzione della tecnologia della parola scritta abbia scardinato non solo la modalità di comunicare attraverso la parola parlata ma introdotto un nuovo paradigma e modello di pensiero. Semplificando possiamo dire che la scrittura e la lettura hanno reso superfluo la capacità di ricordare e memorizzare della mente. Se nel mondo orale la trasmissione del sapere avviene attraverso il corpo e il messaggio è il parlato, la scrittura permette di fissare le informazioni

8 McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, cit.

9 De Kerckhove, D. (2013), *La rete ci renderà stupidi?*, Roma, Castelvecchi.

10 Carr, N. (2011), *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, trad. it. di Garassini, S., Milano, Raffaello Cortina.

11 Ong, W. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, trad. it di Calanchi A., Bologna, Il Mulino.

in un luogo esterno al nostro corpo rendendole accessibili e senza le necessità di memorizzarle. Oggi il mezzo non è più la carta ma sono dei *bit* di informazioni registrati su un *hard disk* oppure sulla nuvola (*cloud*) in cui i dati possono essere consultati su richiesta attraverso l'accesso a internet. Sta nascendo quindi un nuovo modo di pensare, una nuova testa in cui molte funzioni del pensiero sono sostituite dai *device* elettronici. Mentre cambia l'oggetto del pensare cambia pure il soggetto che pensa e la comunità a cui appartiene. La mente organica ha delegato all'esterno l'archiviazione di dati e informazioni che sono accessibili a chiunque e ovunque in maniera gratuita, permettendo alla mente fisica di sviluppare altre forme di intelligenza che De Kerckhove definisce «ipertinente»¹². È la capacità creativa innata in ciascuno ma che trova nelle nuove generazioni uno spazio inedito dove svilupparsi; «è la capacità di conoscere le cose velocemente, quando servono; è un pensiero che condivide la conoscenza globale di Internet attraverso uno schermo, ma è anche un'intelligenza che è in comunicazione ipertestuale con sempre più oggetti di sempre maggiore pertinenza»¹³. Se le nuove tecnologie ci permettono di esternalizzare il sapere e alcune operazioni neuronali come l'archiviazione delle informazioni, ci possiamo concentrare nel creare questo sapere in maniera originale e creativa, che è una delle competenze richieste a cui comunica, senza dare per scontato le implicazioni pedagogiche che questo comporta.

*Mentre cambia
l'oggetto del pensare
cambia pure il
soggetto che pensa*

1.4. Dalla concentrazione alla diffusione

Serres¹⁴ utilizza i seguenti aggettivi per definire il sapere odierno dopo la rivoluzione digitale: oggettivato, disponibile, diffuso, gratuito. Oggettivato nel senso che a partire dall'introduzione della scrittura le informazioni hanno assunto un supporto fisico che dalle tavole di argilla è arrivato ai libri per spostarsi ora nel mondo virtuale del *cloud* (nuvola). Questa sua caratteristica lo rende accessibile a chiunque e in qualsiasi luogo. Il sapere occupa lo spazio di uno

*Il sapere oggettivato,
disponibile, diffuso,
gratuito*

¹² De Kerckhove, *La rete ci renderà stupidi?*, cit., p.33.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Serres, *Non è un mondo per vecchi*, cit.

smartphone connesso a internet ed è a portata di un *click*, o di un *touch* su uno schermo. Anzi, le informazioni che vanno ad alimentare questa nuvola di dati provengono non solo da persone fisiche ma da processori che sono progettati per raccogliere informazioni dovunque e in qualsiasi momento. L'internet delle cose si basa proprio su questo, nell'assegnare agli oggetti una propria identità elettronica dotandoli di etichette digitali che li possano connettere a internet. In questo modo un oggetto viene monitorato e può registrare dati sul suo funzionamento che poi vengono trasmessi e condivisi. Alcuni esempi sono le scarpe che registrano i nostri movimenti fornendoci il report dei nostri spostamenti; l'orologio che monitora i parametri metabolici di una persona; la casa che viene gestita in remoto attraverso una applicazione sullo *smartphone*. Gli oggetti stessi quindi sono produttori di dati che se processati possono diventare fonti di informazione. Questa caratteristica di diffusione si contrappone al concetto di concentrazione del sapere, in mano a pochi eletti che ne detengo la produzione, la gestione e la diffusione. Citando lo studioso di tecnologie Clay Shirky, i nuovi strumenti di comunicazione «stanno aggregando la nostra capacità individuale di creare e condividere a livelli senza precedenti»¹⁵. Questo era pressoché impossibile con i vecchi media, che permettevano solo di fruire e consumare contenuti prodotti da pochi, mentre la fase di produzione e distribuzione restava in mano alle grosse aziende pubbliche e private che possedevano le risorse per creare i palinsesti. I nuovi media invece permettono a chiunque e a costi bassissimi di produrre, trasmettere e condividere contenuti originali. Si è passati dall'età dell'informazione all'età della comunicazione, da una condizione di passività a un'epoca di possibilità creative e questo salto di paradigma ci pone sia come comunicatori che come cittadini nuove domande riguardante le fonti di produzione delle informazioni, la loro distribuzione e l'analisi della loro qualità. Tra i produttori di contenuti infatti hanno fatto la loro comparsa gli amatori, i principianti, coloro che si sono ritrovati a disposizione delle tecnologie a basso costo con la possibilità di divulgare le proprie

I nuovi strumenti di comunicazione «stanno aggregando la nostra capacità individuale di creare e condividere a livelli senza precedenti»

15 Shirky, C. (2010), *Surplus cognitivo. Creatività e generosità nell'era digitale*, trad. it. di Bourlot, S., Torino, Codice, p.23.

creazioni. Questo ha portato a un flusso continuo di contenuti originali e condivisi di chi ognuno di noi fa esperienza quotidianamente e che difficilmente riusciamo a discernere e categorizzare.

Basta scorrere una qualsiasi bacheca dell'azienda *Facebook* per ricevere un *continuum* di input non organizzati che vanno dalle foto dei gattini, a notizie giornalistiche passando per immagini di amici e o conoscenti. Il tutto senza un ordine e senza alcun criterio di selezione se non quello cronologico e quello scelto dall'algoritmo che tracciando e studiando i comportamenti dell'utente seleziona e le informazioni più consone al profilo. Il risultato di questa apertura e accessibilità degli strumenti sta portando ad esperimenti di natura civile e sociale come quello di *Wikipedia* o Ted¹⁶, ma allo stesso tempo anche a progetti usa e getta¹⁷. Il dato interessante è che questi strumenti hanno permesso di passare da una condizione unica di consumo a una condizione di creatività, anche se a diversi livelli. Essendo simmetrici e non necessitando di grandi costi d'investimento, i mezzi di produzione digitale hanno messo tutti gli utenti in grado di produrre, condividere contenuti originali in una logica sperimentale, diffondendo una grossa mole di informazioni nella rete.

Apertura e
accessibilità degli
strumenti

1.5. Formattati dai media

Una delle conseguenze che anche superficialmente si nota è che gli utenti di internet e in particolare le nuove generazioni subiscono una dieta mediale tale da venirne formattati. Un esempio è quello di *Twitter*, i cui 140 caratteri impongono una modalità di esprimersi e raccontarsi in maniera sintetica e assolutamente uniformante. Un altro esempio è quello dei flussi di informazione disorganici che riceviamo continuamente dai *social media*. Una qualsiasi bacheca dell'azienda *Facebook* propone all'utente un *continuum* di contenuti che ogni utente dovrebbe organizzare in termini di importanza, interesse, ambito, veridicità. In realtà quello che succede è che ne veniamo travolti ed è molto complicato operare le operazioni basilari di comprensione come

Continuum di
contenuti

16 T.E.D. è un'organizzazione no profit che divulga temi riguardanti tecnologia, ambiente e design. Nata negli Stati Uniti ha un obiettivo principale: divulgare buone idee.

17 Shirky, *Surplus cognitive*, cit.

quella di scelta, priorità, collegamento tra la massa di informazioni che riceviamo continuamente e simultaneamente. Il rischio è di non essere in grado di gestire e mettere in ordine questo flusso continuo di notizie, aggiornamenti, notifiche e questo si ripercuote sulla visione della realtà che ognuno di noi si crea, una visione frammentata e scompaginata. Dall'ultima indagine annuale dell'Istituto Reuters di Studi sul giornalismo¹⁸ in 26 Paesi risulta infatti che la maggior parte degli intervistati si affida ai *social media* per informarsi e in particolar modo a *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, *WhatsApp*. Questo implica che nel caso dell'informazione ci dobbiamo interrogare su come selezionare le notizie, verificare le fonti, condividerle: fare cioè un lavoro specifico di impaginare il nostro palinsesto quotidiano di notizie, cosa che davvero pochi fanno lasciandosi formare da un'informazione disorganizzata. Ai contenuti *social* dei grandi *network* si aggiunge tutto quello che gli utenti pubblicano e condividono andando ad aumentare il flusso della rete, e chi controlla i mezzi di comunicazione cerca di facilitare continuamente la nostra frequentazione di questi spazi stimolandone l'utilizzo continuo. L'azienda *Facebook* propone incessantemente di rispondere alla domanda «A cosa stai pensando?» e le modalità di esprimersi si innovano continuamente (parole; foto; immagini; *emoticon*; *hashtag*; *streaming*) creando un vero e proprio linguaggio del web. A tal proposito si prevede che entro il 2020 l'82% del traffico in rete sarà costituito da *streaming* video¹⁹. Se a questi dati aggiungiamo la diminuzione della facoltà di stare attenti e concentrati causata anche dall'abitudine di guardare immagini per la durata massima di sette secondi e un tempo di risposta alle domande a 15, è ovvio che la concentrazione stia diventando merce rara²⁰. Ci ritroviamo quindi ad essere utenti connessi in rete, facilmente distraibili e continuamente stimolati da *input* che ci portano a condividere e raccontare ogni momento di quello che viviamo. Diventa quindi imprescindibile capire come ci siamo finiti immersi in questo nuovo mondo e chi ne detiene le redini.

18 Cornia, A. (2016), *Digital News Report 2016*, in <http://www.digitalnewsreport.org/survey/2016/italy-2016/>

19 Cisco Network, in <http://www.primaonline.it/2016/06/16/238749/cisco-video-traffico-consumer-internet-smartphone/>

20 Serres, *Non è un mondo per vecchi*, cit.

1.6. Su internet tutto è gratis?

Una domanda interessante e generatrice da farsi ogni volta che utilizziamo il Web e Internet è chiederci chi ne detiene il potere. Anche qui il dibattito è molto acceso ma sta di fatto che si possono osservare alcuni processi già ben delineati. Jaron Lanier, nel testo di denuncia *Tu non sei un gadget*, sostiene già dal titolo la tesi per cui «le architetture di rete digitali sono incubatrici naturali di monopoli»²¹. Infatti, se da un lato internet e i suoi flussi informativi possono diventare strumenti potenti nel creare saperi condivisi accessibili e gratuiti (vedi come esempio il modello *Wikipedia*), dall'altro possono venir utilizzati come strumenti di controllo e di creazione di consenso al servizio di poche *corporations* che il giornalista Federico Rampini da attento osservatore definisce «rete padrona»²². Ma com'è possibile che qualche decina di aziende abbia monopolizzato la rete offrendoci servizi che oramai consideriamo indispensabili occupando lo spazio neutro di internet e monopolizzandolo? In primo luogo dobbiamo riconoscere come questi grossi imperi economici siano nati a partire da idee e innovazioni e non viceversa. Facendo una semplice rassegna dei servizi che utilizziamo su internet, la maggior parte di essi sono erogati da aziende molto recenti, situate nella zona della *Silicon Valley* e che stanno innovando interi settori economici: intrattenimento; informazione; comunicazione; risparmio; istruzione; sanità; trasporto; solo per elencarne alcuni. Per capire come sta avvenendo questa concentrazione di ricchezza basta guardare quali sono i comportamenti degli utenti in rete ogni 60 secondi²³ (cfr. grafico 1). Nel 2016 ci sono state 2,2 milioni di ricerche sull'azienda *Google*; sono stati visualizzati 2,78 milioni di video nella piattaforma *YouTube*; *Facebook* ha visto 700.000 utenti connettersi, mentre su *Instagram* sono stati pubblicati 38.000 post e mandati 20,8 milioni di messaggi su *WhatsApp*. Sull'*infografica* da cui sono stati presi questi dati sono state trovate tutte le altre aziende 'che la stanno facendo da padrone' in questo momento: *Snapchat*; *Amazon*; *LinkedIn*; *Twitter*; *Tinder*; *Spotify*; *Apple*;

Le architetture di rete digitali sono incubatrici naturali di monopoli

21 Lanier, J. (2010), *Tu non sei un gadget. Perché dobbiamo impedire che la cultura digitale si impadronisca delle nostre vite*, trad. it. di Bertoli, M., Milano, Mondadori, p.23.

22 Rampini, F. (2015), *Rete padrona. Amazon, Apple, Google & co. Il volto oscuro della rivoluzione digitale*, Milano, Feltrinelli, p. 15.

23 StartupItalia, *Tutto ciò che succede ogni minuto su Internet in un'infografica*, in http://startupitalia.eu/54996-20160426-internet-ogni-minuto?utm_content=buffer68980&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer

Disponibilità degli
utenti di condividere
i propri dati e il
proprio tempo
sulle piattaforme di
proprietà delle citate
aziende

Microsoft. Queste aziende del silicio, come le definisce Evgeny Morozov nel suo ultimo libro²⁴, fondano il loro business sulla disponibilità degli utenti di condividere i propri dati e il proprio tempo sulle piattaforme di proprietà delle citate aziende. Quello che all'apparenza in rete sembra gratuito, in realtà costa in termini di informazioni personali relative ai comportamenti, degli utenti che le aziende tracciano mentre navigano sul web. Prendendo come esempio l'azienda *Google*, la possibilità di accedere a tantissime informazioni in tempo reale nel motore di ricerca al costo dei nostri dati è giustificata dal fatto di offrire maggior potere all'utente e un servizio sempre migliorativo. La personalizzazione di ogni ricerca su internet, attraverso la tracciabilità dei nostri comportamenti, comporta il rischio di rimanere intrappolati in quella che Eli Parisier²⁵ ha definito «bolla», un'enclave virtuale composta da notizie, temi, interessi conformi al profilo utente di ciascuno creato dall'azienda *Google*, basandosi sulle nostre esperienze on line. Questo da un lato facilita e velocizza le ricerche di ciascuno ma dall'altro inchioda l'utente in uno spazio dove tutto è uniforme, già conosciuto e con la finalità unica di vendere servizi e prodotti. Si perde cioè una delle caratteristiche fondamentali del web: che è l'accesso e la produzione di un sapere collettivo e condiviso.

1.7. *Technium e big data*

Nell'affrontare pedagogicamente la questione dei processi di potere sul web, è necessario ribaltare il punto di vista sulle tecnologie, e non considerarle solo come meri strumenti. Parafrasando il titolo di un testo di Kevin Kelly²⁶, dobbiamo iniziare a chiederci quello che la tecnologia vuole da noi. In questo libro l'autore introduce un termine più ampio per definire il mondo digitale: *technium*. Con esso si intende quel sistema complessivo allargato, globale, fortemente interconnesso di tecnologia che si anima intorno a noi. Esso va oltre l'hardware e le macchine, per includere l'arte, la cultura, le istituzioni sociali e le creazioni intellettuali di ogni genere²⁷. Questo concetto

*Technium, sistema
complessivo
allargato, globale,
fortemente
interconnesso di
tecnologia che si
anima intorno a noi*

24 Morozov, E. (2016), *Silicon Valley. I signori del silicio*, trad. it di Chiusi, F., Torino, Codice.

25 Parisier, E. (2012), *Il filtro*, trad. it. di Tortorella, B., Milano, Il Saggiatore.

26 Kelly, K. (2011), *Quello che vuole la tecnologia*, trad. it. di Olivero, G., Torino, Codice.

27 Ivi, p.14.

ci aiuta a capire il carattere evolutivo di questo sistema di creazioni continue che si autorafforza ed evolve e che sta raggiungendo un certo livello di autonomia. I *big data* sono una delle manifestazioni più potenti e recenti di questo *technium*. De Kerckhove li paragona a un «inconscio collettivo digitale» che trasforma le informazioni di ogni singolo individuo rendendole accessibili a chiunque. Questa raccolta di informazioni sul web è una novità assoluta e sta alla base del potere delle grandi aziende tecnologiche che hanno gli strumenti per immagazzinare questi dati, processarli e monetizzarli attraverso la loro vendita ed elaborazione. Possedere i mezzi tecnici per poter accedere a queste informazioni ed interrogare i *big data* è una sfida di cittadinanza non solo digitale, su cui si stanno già sfidando i vari attori in gioco, governi compresi. Un esempio per tutti riguarda i dati sanitari degli utenti che, se condivisi, possono permettere alle principali aziende digitali di rilevare anomalie sulla salute ed avvisarci o offrirci servizi medici *ad hoc*. Questi dati influenzeranno la vita futura di ciascuno, permettendo ad alcuni di accedere a questi servizi mentre ad altri di venirne esclusi per mancanza di risorse. Oltre a crearsi e consolidarsi delle disuguaglianze di trattamento anche sui servizi di base come la sanità e la scuola, questo sistema favorisce i grossi gruppi che detengono le tecnologie per poter accedere e trasformare questi dati in entrate finanziarie e servizi commerciali. Qui sta uno dei nodi relativi ai *big data*, il rischio di essere manipolati dal mercato e contemporaneamente l'opportunità di diventare una fonte incredibile di sapere. Interrogare queste informazioni (*big data*) esterne a noi e prodotte dai nostri comportamenti può permettere di rispondere in maniera innovativa ai grandi quesiti che l'umanità si trova ad affrontare, a patto che questo processo non resti privato ma venga reso pubblico e trasparente.

Big data «inconscio collettivo digitale»

1.8. Esposizione del sé

La neutralità del *technium* è un'illusione, a partire dal mancato

*Tutto quello che si
sa su di noi e che noi
non sappiamo*

controllo che ogni utente ha della propria vita digitale. Ciascuno infatti nell'utilizzo della rete e dei *social media* mostra la sua vita privata auto-pubblicandosi e venendo pubblicato. Questa pubblicazione crea una esposizione continua che nella maggior parte dei casi non è consapevole ma che condiziona i comportamenti fuori e dentro la rete. Tutto quello che si sa su di noi e che noi non sappiamo (inconscio digitale di De Kerckhove²⁸) influenza la nostra vita creando una identità che non risiede più nel corpo trasformandosi in una identità pubblica esposta ai condizionamenti della rete. Questa continua esposizione al condizionamento sociale, questa continua attenzione alla reputazione digitale è uno dei grandi cambiamenti di 'civiltà' che sta avvenendo rispetto alla rivoluzione digitale ed è diventata parte della vita di ciascuno. La virtualizzazione dell'intimità è stata trasportata dalla sfera privata alla sfera pubblica rendendola frammentaria, a-corporale e in continuo mutamento. Tutti hanno accesso alla parte interna di ciascuno di noi e noi non siamo più gli unici gestori dei nostri pensieri, rendendoci soggetti vulnerabili ed esposti continuamente. Se oggi si occupa molto più tempo a curare la propria identità digitale diviene fondamentale riconoscerne i rischi ed educare alle potenzialità di questo destino tecnologico a partire delle implicazioni valoriali e pedagogiche. Che etica dobbiamo costruire per affrontare questa nuova condizione di vulnerabilità digitale?

1.9. La fine degli intermediari?

Il sapere, la sua creazione, accessibilità e distribuzione sta cambiando. In un processore di media potenza possiamo conservare la stessa quantità di libri che erano raccolti nella biblioteca di Alessandria. L'azienda *Google* mette a disposizione dell'umanità quantità di informazioni come mai era successo prima nella storia dell'uomo. Queste informazioni pur essendo accessibili a chiunque non sono organizzate né ordinate, e rispondono ai criteri assolutamente particolari. Chi è che organizza il sapere sulla rete? Chi è che decide

²⁸ De Kerckhove, *La rete ci renderà stupidi?*, cit., p.36.

quali sono i primi 10 risultati che ci compaiono sui motori di ricerca? Chi stabilisce la qualità di una informazione rispetto ad un'altra? Chi ne verifica le fonti? Rispondere a queste domande permette di riconoscere l'illusione di poter lasciare l'organizzazione e la trasmissione del sapere alla rete stessa, senza compiere un lavoro di inter-mediazione. Facendo l'esempio dell'insegnante (professione che si ritrova a ripensare il proprio ruolo a seguito della rivoluzione digitale), a una prima analisi superficiale sembrerebbe che la sua funzione di trasmissione di contenuti sia diventata inutile se non superflua. Di fronte all'azienda *Google* o all'enciclopedia on line *Wikipedia* l'insegnante non può certo competere. Lo stesso ragionamento possiamo traslarlo dall'ambito formativo a quello dell'informazione giornalistica. In un mondo in cui le notizie vengono registrate e divulgate dagli stessi cittadini che si trovano sul luogo dell'accaduto attraverso le piattaforme sociali (es. *Twitter*), la funzione classica del giornalista sembra essere superata. In maniera provocatoria lo stesso Serres²⁹ si chiede che cosa dobbiamo trasmettere se già tutto è di tutti e accessibile a tutti; a chi lo dovremmo trasmettere e come? Nella posizione in cui ci troviamo, il primo passaggio di consapevolezza è di riconoscere che siamo immersi in questi cambiamenti e ne stiamo sperimentando la forza rivoluzionaria. Mentre stanno cambiando le tecniche e gli strumenti stiamo trasformando noi stessi, lo spazio e il tempo in cui viviamo e lavoriamo. Questo ci obbliga quindi a rivedere il ruolo di intermediari assumendocene la responsabilità *in primis* come comunicatori, mediando cioè tra il sapere diffuso in rete e chi ne fruisce. Dal punto di vista pedagogico significa organizzare questo mare di informazioni, ordinarle e renderle fruibili attraverso un lavoro di *social design*, cioè assumersi la responsabilità come comunicatori di contribuire al benessere sociale della comunità prendendosi cura della e nella rivoluzione digitale a partire dalla fase di progettazione.

Rivedere il ruolo di intermediari

Lavoro di social design

29 Serres, *Non è un mondo per vecchi*, cit.

2. Il *social designer* come proposta pedagogica nella progettazione comunicativa

Di fronte a un tale scenario di cambiamenti tecnologici e culturali la pedagogia, e la pedagogia della comunicazione in particolare, può proporre dei percorsi di ricerca-azione che intrecciano gli aspetti etici, educativi e antropologici della rivoluzione digitale. Di seguito ne elenchiamo alcuni, con la consapevolezza di non poter essere esaustivi in una materia che cerca di dare risposte critiche a processi comunicativi in continua evoluzione. In una logica non di semplificazione ma di facilitazione, introduciamo il concetto di *social designer* che ci permette di proporre degli esempi di ‘cura della comunicazione’ nella parte finale dell’articolo.

2.1. *Social Designer*

Il concetto di *social designer* è mutuato dal mondo della progettazione creativa e parte dall’assunto che ogni tipo di progettazione o lavoro creativo deve avere come obiettivo non solo il guadagno economico ma anche il benessere della società. Un esempio è la creazione di prodotti il cui impatto ambientale sia sostenibile non solo nei processi di produzione ma anche nella fase di progettazione vera e propria, andando a includere fin dall’inizio il concetto di responsabilità civica e sociale. Questo molto spesso non corrisponde alla realtà che ci circonda, in cui molti beni e servizi hanno un impatto distruttivo sul nostro sistema sociale, ambientale ed economico.

Partendo da questa riflessione il tentativo è quello di prendere in considerazione le questioni etiche non solo in fase di valutazione postuma dei prodotti o dei processi ma nella fase di progettazione stessa. Per dirla con Vilém Flusser, la sfida pedagogica che oggi abbiamo nel mondo della comunicazione, e non solo, è «trovare un modo per avvicinarci a una soluzione dei problemi etici in fase di progettazione (*design*)»³⁰. Partendo dall’etimologia della parola il

È «trovare un modo per avvicinarci a una soluzione dei problemi etici in fase di progettazione (*design*)»

30 Flusser, V. (2003), *Filosofia del design*, trad. it. di Artoni, S., Milano, Mondadori, p.67.

termine design deriva dal latino *signum*, che vuol dire segno. Il designer è colui che lascia un segno. Nella lingua inglese il termine è sia un sostantivo che un verbo. Come sostantivo significa intenzione, proposito, piano, ma anche astuzia e insidia. Come verbo (*to design*) significa «architettare qualcosa», «progettare», «ideare», «simulare», «agire in modo strategico»³¹. L'ambivalenza del significato prevede che lo stesso termine possa essere assunto con il senso comune di progettazione e ideazione ma anche come processo astuto di dissimulazione della realtà, rendendo la creazione una operazione artificiosa che punta solo alla sua efficacia ed efficienza in contrapposizione ai processi naturali e sociali. Questo prevede troppo spesso la figura di un creatore, un artista, un *maker* comunicativo che si fa portatore solo di valori come l'usabilità, l'economicità, l'estetica dimenticando il contesto in cui opera e le sue conseguenze. Uscire da un'intenzionalità esclusivamente strumentale vuol dire progettare con una intenzionalità etica precisa, a cominciare dalla condivisione con le persone e le comunità locali e globali di riferimento. A questo concetto di *design* infatti giustapponiamo il terminale sociale, derivante dal latino *socius* che significa alleato, compagno, colui che segue, che accompagna, colui che si unisce in un'impresa comune. Il comunicatore assume quindi il ruolo di progettare e co-costruire con il territorio, prendendosi in carico la comunità che da semplice target di riferimento si trasforma in alleato. Riassumendo, possiamo inquadrare il *social designer* come «colui che per professione può definire e costruire nuove architetture della comunicazione basate sui processi relazionali, educativi, etici ed autentici al di là di ogni proposta tecno-culturale in atto»³².

2.2. Design come progettazione comunicativa intenzionale

Verganti, nel suo libro *Design-Driven Innovation* sembra riprendere Flusser nella definizione etimologica di design. «*De + sign*» significa «fare qualcosa, distinguerla con un segno, darle un significato,

Progettare con una intenzionalità etica

Social designer come «colui che per professione può definire e costruire nuove architetture della comunicazione basate sui processi relazionali, educativi, etici ed autentici al di là di ogni proposta tecno-culturale in atto»

³¹ Ivi, p.1.

³² Adamoli, M. – Arleo, F. (2012), *Social net walking. Saggi ed assaggi educativi sulle nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Vanilla, p.61.

*Affrontare ogni
processo di design
come flusso di
intenzionalità etiche*

definire il suo rapporto con altre cose, con i proprietari, con i clienti o con gli dei»³³. Lo stesso termine progettazione, derivante dal latino *pro-jacere*, cioè gettare in avanti, si integra perfettamente con il termine design a partire dal focus che prendiamo in considerazione in questa fase, la sua intenzionalità. Questo approccio non riguarda solo la comunicazione ma si applica a problemi quotidiani come lo smaltimento dei rifiuti, la gestione di beni architettonici e tutte quelle richieste dei territori, materiali e virtuali in cui il focus è affrontare ogni processo di design come flusso di intenzionalità etiche. Rimanendo nell'ambito comunicativo, prendiamo come esempio come lavorano oggi i professionisti del marketing che applicano le più recenti scoperte delle neuroscienze al servizio della vendita dei prodotti: applicazione di strategie di marketing virale per incoraggiare l'acquisto di prodotti o servizi; uso di *biofeedback* e *eye-tracking* come tecniche di vendita di tipo poli-sensoriale; applicazione di modelli di *neuroimaging* applicati nella diffusione e gestione di *lovemarks* e marketing emozionale diffuso.

Si nota immediatamente come le tecniche stiano diventando sempre più sofisticate e raffinate nell'obiettivo classico di vendere i prodotti e servizi in maniera più efficace ed efficiente. La sfida del *social design* invece è di allargare l'orizzonte rispetto all'orientamento esclusivo verso la produzione e la vendita del prodotto, a partire dalla fase stessa di progettazione. Includere cioè una visione del mondo più ampia, universale, che tenga conto non solo del mercato e delle sue dinamiche ma della situazione globale in cui ci troviamo come umanità. Il mondo della comunicazione stesso si sta interrogando su come ripensare il paradigma meramente economico che lo muove e quindi le pratiche ad esso applicate. Un autore come Philip Kotler, considerato uno dei massimi esperti di management e marketing, partendo da un'analisi critica del sistema capitalistico, nel suo testo *Ripensare il capitalismo*³⁴ fornisce una serie di riflessioni che si orientano proprio ad avere una visione integrata del nostro sistema di sviluppo arrivando a

33 Verganti, R. (2009), *Design-Driven Innovation. Cambiare le regole della competizione innovando radicalmente il significato dei prodotti e dei servizi*, trad. it. di Piccinali, F., Milano, Etas, p.X.

34 Kotler, P. (2016), *Ripensare il capitalismo*, trad. it. di Katerinov I., Torino, Hoepli.

proporre di inserire nell'attuale concezione di mercato alcuni valori come la socialità e la felicità. A tal riguardo le accezioni che si trovano in letteratura sono le più disparate, si parla di capitalismo consapevole, eco-sostenibile, etico, sociale. Edgar Morin parla di interdipendenza planetaria riflettendo proprio sull'«intersolidarietà complessa dei problemi»³⁵ che affrontiamo oggi. Ogni *designer* della comunicazione dovrebbe essere in grado di «contestualizzare e globalizzare ogni progetto ponendosi la questione della responsabilità etica, sociale ed economica»³⁶.

Dal punto di vista operativo gli interrogativi fondamentali a cui rispondere nell'ideazione di un nuovo progetto comunicativo potrebbero essere: il progetto ha come obiettivo semplicemente il profitto? soddisfa il committente o tutti gli *stakeholder* coinvolti? crea benessere nella comunità?

risponde a criteri di responsabilità etica, economica e sociale?

La progettazione attraverso questa metodologia operativa diventa consapevole andando oltre la mera intenzionalità strumentale e ponendosi la questione delle competenze non solo tecniche ma anche etiche. In estrema sintesi, il *designer* competente dovrebbe soddisfare almeno queste tre condizioni³⁷: combinare risorse personali (conoscenze, abilità, qualità, risorse emotive e psicologiche, culture, valori) e risorse ambientali (reti documentarie, dati, campi scientifici, informazioni e saperi accettati, ...); realizzare in un contesto particolare attività mirate; produrre risultati validi e soddisfacenti (che ne determinino un 'valore aggiunto' valutabile).

Ed è proprio sul secondo e terzo asse che si inserisce il lavoro del *social designer*, la possibilità di realizzare valore in un contesto dai rapidi cambiamenti culturali, sociali e antropologici come quello attuale. Questo inoltre ci obbliga a ripensare i luoghi di apprendimento di una progettazione di questo tipo, a partire dalla creazione di comunità di apprendimento durante tutto il ciclo formativo, dall'infanzia all'adulthood per lo sviluppo di una cittadinanza che sappia rispondere alle trasformazioni in atto e alle seguenti sfide educative:

«*Intersolidarietà complessa dei problemi*»

Realizzare valore in un contesto dai rapidi cambiamenti culturali, sociali e antropologici come quello attuale

35 Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. di Lazzari, S., Milano, Raffaello Cortina, p. 5.

36 Adamoli - Arleo, *Social net walking*, cit., p. 63.

37 Le Boterf, G. (2008), *Construire le compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, trad. it. di Vitolo, M., Napoli, Guida Editore.

approfondire le dimensioni dei media per aiutarci ad usare in modo autentico i nuovi linguaggi della comunicazione; comprendere l'utilizzo degli strumenti e il loro impatto antropologico, sociale ed etico; riconoscere le potenzialità scientifiche, professionali e culturali offerte dal web e i potenziali rischi; favorire ambienti, formali ed informali che favoriscano itinerari formativi che attivino non solo abilità tecniche ma competenze strategiche a attitudini etiche appropriate al contesto.

3. Prendersi cura nella comunicazione digitale e buone pratiche

In seguito allo scenario descritto riguardante la rivoluzione digitale e alla ipotesi del ruolo del comunicatore come *social designer*, l'idea è di proporre un approccio educativo alla comunicazione basandosi su un *framework* (proposto da Cesare Rivoltella ne *L'agire didattico*) che tiene conto delle quattro dimensioni strutturali dei processi comunicativi³⁸: informativa/ informazionale; relazionale; esplorativa; partecipativa.

*Dimensione
informativa della
comunicazione*

La dimensione informativa della comunicazione è quella che riguarda il sapere e la sua accessibilità. L'enorme quantità di informazioni disponibili in formati sempre più immateriali (es. *cloud*) ci obbliga a ripensare la trasmissione delle conoscenze in un quadro di riferimento complesso e in rapida velocità. Quest'ultima infatti fa apparire tutto già obsoleto, all'inseguimento continuo di strumenti tecnologici sempre più potenti da poter applicare a moltissimi ambiti di vita, compreso quello formativo. Un esempio significativo a questo riguardo sono i corsi aperti on line (Mooc, *Massive Online Open Courses*) che le università stanno implementando per permettere a chiunque di seguire da casa dei veri propri corsi universitari attraverso video lezioni mandate in *streaming*. La proposta educativa in questo asse è di prendersi cura della comunicazione a partire dallo studio dei suoi processi e dinamiche, in particolare nell'educazione ai media. La quantità

38 Rivoltella, P.C. – Rossi, P.G. (2013), *L'agire didattico. Manuale dell'insegnante*, Brescia, La Scuola.

di informazioni diffuse ed eterogenee a cui abbiamo accesso sono caratterizzate da un disordine su cui si può intervenire creando mappe di navigazione contestuali su argomenti specifici, educando il cittadino digitale a utilizzare il web non in maniera generica ma strategica, orientata all'obiettivo. Gli stessi spazi generalisti come i *social network* che aggregano informazioni ordinandole solo con i criteri del «mi piace» e del marketing stanno virando verso la creazione di ambienti virtuali che mettono insieme e fanno partecipare utenti finalizzati alla realizzazione di un obiettivo. In termini prospettici va poi ricordato che non sappiamo quali saranno le innovazioni che la tecnologia ci offrirà nei prossimi cinque o dieci anni, ma sappiamo sicuramente che si amplierà e rafforzerà la concezione collaborativa del pensare e dell'agire situato. In tale ottica, come sostiene Petrucco³⁹, «bisognerà prestare attenzione allo sviluppo degli strumenti che più di tutti si prestano a fare da ponte tra i due mondi del formale e dell'informale: e cioè i *device* mobili, cellulari e *tablet*, proprio perché fisicamente connessi alle persone che non se ne separano mai in qualsiasi contesto si trovino»⁴⁰. In questo senso è inevitabile considerare la «cultura partecipativa» a cui fa riferimento Jenkins⁴¹ per mettere a punto approcci formativi in cui i momenti formali ed informali si fondono proprio perché basati su problemi reali e sul contatto mediato dalle tecnologie, con sistemi di attività esterni sia in ambito sociale che organizzativo.

La dimensione relazionale della comunicazione riguarda invece la questione dell'esposizione di sé, del confine tra spazio pubblico e privato; di quello che De Kerckhove⁴² ha definito «coscienza digitale» o «inconscio digitale», cioè di come tutti abbiano accesso alla nostra parte interna sulla rete e di come non siamo più gli unici proprietari dei nostri pensieri. La vita privata di ciascuno è sulla strada e viaggia alla velocità di un impulso elettrico rendendoci vulnerabili ed esposti. Il prendersi cura della comunicazione a questo livello significa essere in grado di costruirsi una propria identità e coscienza digitale, imparando ad accedere ai propri dati in maniera autonoma

*Dimensione
relazionale della
comunicazione*

39 Petrucco, C. (2015), Partecipazione e condivisione di conoscenza negli apprendimenti on-line, *Formazione & Insegnamento*, Vol. 13, N.3, p.65.

40 *Ibidem*.

41 Jenkins, H. (2006), *Fan, blogger e videogamers. L'emergere delle culture partecipative nell'era digitale*, Milano, FrancoAngeli.

42 De Kerckhove, *La rete ci renderà stupidi?*, cit., p.36.

e collettiva per poter affrontare una lettura critica dei fenomeni comunicativi con particolare attenzione alla dimensione formativa e all'uso della multimedialità. Qui occorre tuttavia tener presente che se il focus è soprattutto sull'asse relazionale, le competenze da sviluppare sono competenze legate alla partecipazione (*digital literacy*), che dal punto di vista semantico comprendono oggi molte più dimensioni di quella strettamente tecnologica: quindi non solo saper attivare abilità procedurali (usare gli strumenti), ma anche strategiche (cognitive e metacognitive) nonché attitudini etiche appropriate ai vari contesti formali e non formali⁴³. Questo approccio prevede inoltre l'educazione a un pensiero critico che oltrepassi l'illusione di una mera razionalità strumentale per approfondire i processi che sono alla base del cambiamento digitale che stiamo vivendo per capire i grandi cambiamenti di civiltà.

L'educazione a un pensiero critico

Terza dimensione, quella esplorativa

La terza dimensione, quella esplorativa, è analizzata da Rivoltella⁴⁴ partendo dal concetto di comunicazione mediata e di come essa sia la modalità più diffusa nella nostra cultura per conoscere la realtà. La virtualizzazione della nostra identità sulla rete si accompagna alla normalità di esperire la realtà e il mondo attraverso immagini virtuali che compaiono sui nostri schermi e l'intelligenza collettiva diffusa all'esterno del nostro corpo trasforma noi stessi in un *media* elettrificato e sempre connesso. Utilizzando la metafora di McLuhan⁴⁵ la componente analogica, logica e corporale dell'elettricità si sintetizza in ogni utente che diventa interfaccia della realtà stessa. La questione educativa a questo livello sta nel riappropriarci della componente logica della rivoluzione digitale che è il linguaggio e la conoscenza stessa. Nel flusso continuo della comunicazione odierna, riappropriarsi del linguaggio significa praticare un linguaggio trasparente e autentico a tutti i livelli, individuale e sociale. L'orientamento verso l'altro avviene a partire dal principio della trasparenza e questo ci obbliga a ripensare a concetti come comunicazione, sociale, condivisione, partecipazione e risignificarli a fronte dei cambiamenti che stanno avvenendo. Una via praticabile è progettare processi comunicativi

43 Petrucco, C. (2010), L'ambiente EduOntoWiki, in *Web Ontology della Valutazione Educativa. Dalle comunità accademiche alle comunità di pratiche*, a cura di Galliani, L., Lecce, Pensa Multimedia; Calvani, A. - Fini, A. - Ranieri, M. (2010), *Valutare la competenza digitale: prove per la scuola primaria e secondaria*, Trento, Erickson; Meyers, E. - M., Erickson, I. - Small, R. V. (2013), Digital Literacy and Informal Learning Environments: an Introduction, *Learning, media and technology*, Vol. 38, N. 4.

44 Rivoltella - Rossi, *L'agire didattico*, cit.

45 McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, cit.

ancorando il virtuale al reale e favorendo il coinvolgimento dei cittadini alla partecipazione su un progetto di interesse comune. In questa direzione attraverso le nuove tecnologie abbiamo tutte le potenzialità strumentali di passare dalla condizione di spettatori a quella di creatori di contenuti. Da una condizione di utenti anestetizzati possiamo attivare percorsi di cittadinanza consapevole di tipo estetico, all'interno di quella che Silverstone definisce *Mediapolis*⁴⁶, lo spazio pubblico reale e simbolico in cui gli autori e i fruitori di comunicazione si prendono il loro pezzo di responsabilità nella creazione di una cultura e società più autentica e trasparente. Questo concetto porta alla cura della componente partecipativa della comunicazione, quella che vede la rete come dispositivo che sta rivoluzionando le forme di coinvolgimento e partecipazione degli utenti con la stessa velocità con cui ha trasformato i modi di relazionarsi online e di conseguenza nella vita reale. Tale processo porta con sé molti rischi, *in primis* l'illusione di credere di poter sentirsi parte con il mero *click* di un *mi piace* togliendoci dall'impegno di dover partecipare realmente all'iniziativa o al progetto in questione.

È la deriva di una socialità a bassa soglia di coinvolgimento insita nella facilità di utilizzo dei nuovi media che ci fanno sentire parte di gruppi virtuali, chiedendoci uno sforzo partecipativo minimo in un sistema complesso di pluri-appartenenze effimere. A queste condizioni è possibile lavorare nella cultura della consapevolezza e del discernimento recuperando il concetto di cittadinanza e in particolare di cittadinanza digitale. La responsabilità infatti deve essere condivisa tra tutti gli *stakeholders* della società, dal singolo utente del web ai professionisti della comunicazione per creare processi di vera e propria cittadinanza attiva in cui l'innovazione tecnologica possa contribuire alla costruzione di comunità reali e non rimanga strumento di semplificazione illusoria. Qui sta la sfida educativa e comunicativa di costruire una *Mediapolis*⁴⁷ in cui il principio della trasparenza e della condivisione simmetrica a tutti i livelli, dalle relazioni sociali ai poteri, possano far da guida a un'etica nuova che si ponga la

Percorsi di
cittadinanza
consapevole
Mediapolis

Componente
partecipativa della
comunicazione

Principio della
trasparenza e
della condivisione
simmetrica

46 Silverstone, R. (2009), *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*, trad. it. di Midolo, E.D., Milano, Vita e Pensiero.

47 *Ibidem*.

questione della libertà in una realtà che è veramente aumentata. Questo significa un lavoro di *Media e Web Education* che prevede, tra gli altri i seguenti compiti: un'educazione dei cittadini alla costruzione della propria identità digitale all'interno dell'*infosfera*⁴⁸; l'accedere ai propri dati in maniera collettiva; il passaggio da un utilizzo passivo a un utilizzo creativo e responsabile dei media; la creazione di processi di condivisione invece che di colonizzazione; la creazione di ambienti favorevoli all'innovazione sociale oltre che digitale.

Com'è prevedibile sono processi di cittadinanza che coinvolgono tutta la società, inclusi gli esperti di comunicazione e che necessitano spazi di partecipazione e scambio di buone pratiche, alcune delle quali andiamo di seguito ad elencare a partire dalle quattro dimensioni comunicative descritte finora.

3.1. Buone pratiche di cura digitale

Recuperando il concetto di *Social Designer* e le quattro dimensioni strutturali dei processi comunicativi (informativa; relazionale; esplorativa; partecipativa) andiamo ad analizzare alcune buone pratiche di cura nel web che possono aiutare a indagarne le componenti e operare una operazione di astrazione concettuale a partire dall'operatività. Nella vastissima varietà di esperienze andiamo a sceglierne una del mondo della cittadinanza attiva (fenomeno delle *Social Street*) e una nel mondo della salute (*La cura*) che ci sembrano significative per la radicalità e l'innovazione dei processi che mettono in atto.

3.1.1. Social Street, un'esperienza di comunità tra reale e virtuale

Tra i vari esempi riguardanti il rapporto tra *new media* e pratiche sociali è molto interessante studiare il caso italiano delle *Social Street* sia dal punto di vista metodologico sia da quello strettamente antropologico. Sul sito⁴⁹ di riferimento troviamo la seguente definizione

⁴⁸ Grotti, *Comun | Care*, cit., p.23.

⁴⁹ <https://www.socialstreet.it/chi-siamo/> 03/08/2016 ore 10:55.

di *Social Street*: «L'obiettivo del *Social Street* è quello di socializzare con i vicini della propria strada di residenza al fine di instaurare un legame, condividere necessità, scambiarsi professionalità, conoscenze, portare avanti progetti collettivi di interesse comune e trarre quindi tutti i benefici derivanti da una maggiore interazione sociale. Per raggiungere questo obiettivo a costi zero, ovvero senza aprire nuovi siti, o piattaforme, il *Social Street* utilizza la creazione dei gruppi chiusi di *Facebook*».

L'idea si sviluppa a partire da Settembre 2013 a Bologna in Via Fondazza, luogo di residenza di Federico Bastiani che a partire da suo desiderio di conoscenza dei propri vicini di casa crea un gruppo su *Facebook* chiamandolo «Residenti in Via Fondazza-Bologna». Inaspettatamente per il promotore dell'iniziativa (si auto-definisce attivista), che cercava di soddisfare un proprio bisogno relazionale derivato dall'essersi trasferito da poco in quella zona, al gruppo *Facebook* cominciano ad aderire parecchie persone che quasi immediatamente si propongono di ritrovarsi faccia a faccia per conoscersi.

Dal punto di vista delle tecnologie il social network *Facebook* all'inizio viene scelto perché è il luogo virtuale che la maggior parte delle persone quotidianamente frequenta e abita. Successivamente viene utilizzato oltre che come luogo di primo contatto, anche come una bacheca pubblica in cui ogni persona abitante in quella via può chiedere e offrire aiuto, svolgendo così una funzione di coinvolgimento iniziale che subito viene seguita da una azione di partecipazione vera e propria delle persone. Questo è riassunto molto bene nelle parole scritte all'inizio del TEDxPisa⁵⁰ in cui viene raccontata la storia delle *Social Street*⁵¹:

«Prove Tecniche di *Facebook* Solidale – a Bologna i vicini chiedono aiuto in rete e si danno una mano dal vivo».

Analizzando il fenomeno dal punto di vista antropologico e pedagogico la comunità dei residenti di via Fondazza ha iniziato a ri-conoscersi come tale anche grazie alla tecnologia e ora è diventata una vera

Portare avanti progetti collettivi di interesse comune e trarre quindi tutti i benefici derivanti da una maggiore interazione sociale

Prove Tecniche di Facebook Solidale

50 T.E.D. è un'organizzazione no profit che divulga temi riguardanti tecnologia, ambiente e design. Nata negli Stati Uniti ha un obiettivo principale: divulgare buone idee.

51 <https://www.youtube.com/watch?v=-xpf4Aoroil> 03/08/2016 ore 12:35

Riallestimento
sociale

e propria comunità informale in grado di auto-organizzarsi per rispondere alle esigenze del territorio e in particolare delle persone che lo abitano. Partendo cioè da un interesse comune (in questo caso la stessa via come luogo di vita), nascono ogni giorno occasioni di incontro che favoriscono la creazione di relazioni di fiducia e di mutuo-aiuto. In questo caso la rete, da illusione semplificatoria di relazioni è stata trasformata in uno strumento adatto per compiere quello che è un lavoro tipicamente educativo, quello che Gino Mazzoli definisce il riallestimento sociale⁵². I residenti di via Fondazza infatti, partendo dal loro bisogno e desiderio di vivere in maniera diversa gli spazi di vita prendendosene cura, hanno iniziato a condividere le loro esigenze passando dalla logica dell'IO alla logica di un NOI promuovendo delle soluzioni e dei cambiamenti collettivi. Hanno iniziato cioè a re-invertarsi la loro quotidianità di cittadini, rigenerando fiducia e comunicando ad attivare dei circoli virtuosi di scambio e dono che alcuni inseriscono nel paradigma dell'economia solidale. Si è instaurata un'alleanza tra rete digitale e comunità in cui l'essere umano ne detiene le fila promuovendo, riconoscendo e valorizzando tutte le risorse che il singolo e la comunità possono mettere a disposizione per il beneficio di tutti. Pierre Levy spiega questo in maniera molto chiara quando sostiene che: «in primo luogo bisogna riconoscere che l'intelligenza è distribuita dovunque c'è umanità, e che questa intelligenza, distribuita dappertutto, può essere valorizzata al massimo mediante le nuove tecniche, soprattutto mettendola in sinergia. Oggi, se due persone distanti fanno due cose complementari, per il tramite delle nuove tecnologie, possono davvero entrare in comunicazione l'una con l'altra, scambiare il loro sapere, cooperare. Detto in modo assai generale, per grandi linee, è questa in fondo l'intelligenza collettiva»⁵³. Nel caso di via Fondazza il paradigma è stato addirittura capovolto, perché se *Facebook* è nato per connettere persone lontane tra loro in questo caso le persone che sono state messe in collegamento appartengono alla stessa via di residenza. Questo non toglie che la comunità di Via Fondazza, e tutte le altre centinaia di *Social Street*

52 Mazzoli G. [2004] Valorizzare l'intelligenza collettiva, Animazione Sociale, n.279, Gennaio, pag. 80.

53 Levy, P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, trad. it. di Colò, M. - Feroldi D., Milano, Feltrinelli, p.34.

nate in Italia e nel mondo (il numero è in crescita), si basano proprio sui tre processi sociali fondanti la comunità che sono il coinvolgimento, la partecipazione e la connessione emotiva tra i membri. Tali processi permettono di riattivare il funzionamento delle risorse presenti, quello che Clay Shirky chiama il Surplus Cognitivo⁵⁴, il proporre ipotesi di lavoro collettivo; far memoria dell'interno percorso (vedi l'alta comunicabilità del progetto in Italia e all'estero) e co-costruire e valorizzare il capitale sociale.

Un altro video che racconta in maniera approfondita l'esperimento sociale delle *social Street* è il video di TedxLakeComo⁵⁵ intitolato *Discovery of relationship*.

Elenco sotto i concetti chiave che emergono dalla visione della narrazione video: aiuto reciproco; base di solidarietà cooperativa; partecipazione / condivisione; desiderio / 'bisogno di comunità'; creazione di reti di fiducia per chi partecipa; semplicità; importanza della storia del posto. Qui, in particolare, emergono due elementi: le storie e il luogo. Questo tipo di attività, infatti, è possibile perché c'è un luogo di riferimento condiviso dalle persone che ha una storia; a sua volta, ognuna dei membri è portatrice di una storia personale e unica. Andare a riconoscere e conservare quelle storie fa sì che si costruisca l'appartenenza:

legami; incontri; coraggio / iniziativa; invito all'azione. C'è un invito a mettersi in gioco rispetto a quello che ognuno può portare; cura.

Questi concetti riassumono in maniera semplice il modello di rete su cui l'esperienza *Social Street* lavora per permettere di ricucire i tessuti sociali minati dall'interno dal modello socio-economico che abbiamo conosciuto finora. Questo è il bisogno più forte che hanno molti territori in cui viviamo: quello di riconoscere le risorse che ci sono e di attivare la comunità affinché possa rispondere ai bisogni. E tutto questo modello teorico-operativo è lo stesso paradigma su cui funzionano le nuove tecnologie e forse non è un caso che inizino a nascere esperienze come le *social street* che utilizzano la rete come strumento per il coinvolgimento di base per promuovere attività educative di comunità.

Il coinvolgimento, la partecipazione e la connessione

54 Shirky, *Surplus cognitivo*, cit.

55 <https://www.youtube.com/watch?v=KcfTkg7L-ao> 03/08/2016 ore 12:45

3.1.2. *La cura*

Il progetto di Salvatore Iaconese e Orietta Persico incrocia in maniera molto interessante il mondo della salute nella sua globalità, intesa non solo come assenza di malattie ma come condizione psico-sociale di benessere in cui tutti gli attori coinvolti, non solo i medici di professione, sono parte attiva a partire dalle loro specificità. Nel video di TedMed⁵⁶ del 2013 in cui Salvatore racconta la sua storia (o *performance* globale, come la definiscono i due autori) si capisce subito come una esperienza complessa come la malattia tumorale di cui ha sofferto l'autore possa diventare un progetto di comunicazione e di cura. L'esperienza individuale e privata di questa coppia di giovani che si trova di fronte alla malattia di uno dei due viene trasformata dai protagonisti stessi in un progetto *open source* di partecipazione collettiva in cui la ricerca della salute e del benessere diventa un processo di co-costruzione comune. La loro storia, racconta nel libro intitolato appunto *La Cura*⁵⁷, prende il via da un tumore al cervello e dall'*iter* classico che questa tipologia di malattia comporta: esami, ospedalizzazione e il paziente che da persona si trasforma in malato e in un numero («malattia con le gambe» si auto-definisce Salvatore). Da questa situazione e con il desiderio di essere coinvolti attivamente nel processo di cura Salvatore e la moglie Orietta decidono di uscire dall'ospedale e pubblicare on line la cartella clinica di Salvatore aprendo una discussione pubblica tra esseri umani e non solo tra pazienti e dottori. Qui c'è un passaggio fondamentale perché la cartella clinica gli viene consegnata in un formato digitale inaccessibile (formato *ditcom* – *digital imaging and communications in medicine*) che lui trasforma in semplici *jpg* e *html* affinché tutti possano consultarla e iniziare uno scambio aperto. Centinaia di migliaia di persone da tutto il mondo, appena lanciato il portale de *La Cura*⁵⁸ rispondono mandando i propri contributi e iniziando a dare vita a una *performance* globale. L'obiettivo di questa apertura radicale della propria malattia alla comunità sul web non è stato solo

Progetto open source
di partecipazione
collettiva

Performance globale

⁵⁶ https://www.ted.com/talks/salvatore_iaconesi_what_happened_when_i_open_sourced_my_brain_cancer?language=en16/09/2016 ore 16:35

⁵⁷ Iaconesi, S. – Persico, O. (2016), *La cura*, Torino, Codice.

⁵⁸ <http://opensourcecureforcancer.com> 17/09/2016 ore 10:49

quello di trovare una cura medica, ma di poter accedere a pareri differenti, ascoltare esperienze simili e orientarsi nelle diverse opzioni conosciute e sconosciute. L'intenzione fin da subito è stata quella di «riappropriarsi della propria umanità e del proprio desiderio, immaginare e mettere in pratica una società in cui il benessere di una persona dipende da quello di tutte le altre»⁵⁹. Per questo i due autori parlano di performance globale, in cui chiunque (medici; artisti; ricercatori; designer...) ha potuto e può ancora partecipare nella sua forma più congeniale attraverso il suo agire e condividere. Centinaia di migliaia di persone hanno risposto alla richiesta di Salvatore e Orietta e soprattutto alla domanda di cosa significa la parola 'cura'. Nel primo messaggio caricato su *Youtube* in cui Salvatore lancia il progetto⁶⁰ è chiaro l'obiettivo di ripensare il concetto di cura in una logica *open source*. La cura viene definita infatti come un processo dinamico in cui tante persone possono far parte di una comunità, conversare, essere solidali con il fine di dar forma a soluzioni che combinino umanità, tecnologia, tecnica filosofia ed arte.

Ed è quello che è successo nel caso in oggetto dove è stata recuperata la dimensione comunitaria della salute utilizzando le potenzialità relazionali della rete e del web. La malattia e la salute sono state risignificate e da fatto privato sono diventate un'occasione di apertura, un bene comune su cui tutti si possono confrontare e in cui la tecnologia e la comunicazione hanno assunto il ruolo di «abilitatore di maggiore umanità»⁶¹. Questa funzione di cura della e nella comunicazione ha permesso al progetto *Cura Open Source* e ai due autori di:

ridefinire il concetto di salute e benessere in una logica comunitaria; riappropriarsi del proprio ruolo nella gestione della malattia; riflettere sulle reti e le relazioni e la maniera in cui si manifestano on line e off line; aprire alla cura rinegoziando il significato con la società; esplorare la malattia come esperienza di conoscenza condivisa; creare un movimento globale basato sulle reti di relazioni; lavorare sui processi educativi, partecipativi e interconnessi; utilizzare gli

Mettere in pratica una società in cui il benessere di una persona dipende da quello di tutte le altre

Concetto di Cura in una logica open source

59 laconesi – Persico, *La cura*, cit., p.1349.

60 <https://www.youtube.com/watch?v=y8VnnmuayzE> 17/09/2016 ore 11:22

61 laconesi – Persico, *La cura*, cit., p.1351.

strumenti tecnologici in una finalità di benessere e di supporto reciproco.

Questa storia sottolinea inoltre come un'apertura radicale possa innescare circuiti di conoscenza virtuosi in cui al centro c'è l'uomo e la sua comunità di appartenenza nella continua ricerca di promuovere relazioni umani e stili di vita più ricchi.

Bibliografia

- Adamoli, M. – Arleo, F. (2012), *Social net walking. Saggi ed assaggi educativi sulle nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Vanilla.
- Calvani, A. – Fini, A. – Ranieri, M. (2010), *Valutare la competenza digitale: prove per la scuola primaria e secondaria*, Trento, Erickson.
- Carr, N. (2011), *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, trad. it. di Garassini S., Milano, Raffaello Cortina.
- Casati, R. (2013), *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Roma, Laterza.
- De Kerckhove, D. (2013), *La rete ci renderà stupidi?*, Roma, Castelvechi.
- Flusser, V. (2003), *Filosofia del design*, trad. it. di Artoni S., Milano, Mondadori.
- Grotti, A. (2011), *Comun I Care. prendersi cura nel tempo della rivoluzione digitale*, Roma, Ave.
- Iaconesi, S. – Persico, O. (2016), *La cura*, Torino, Codice.
- Jenkins, H. (2006), *Fan, blogger e videogamers. L'emergere delle culture partecipative nell'era digitale*, Milano, FrancoAngeli.
- Kelly, K. (2011), *Quello che vuole la tecnologia*, trad. it. di G. Olivero, Torino, Codice.
- Kotler, P. (2016), *Ripensare il capitalismo*, trad. it. di Katerinov I., Torino, Hoepli.
- Lanier, J. (2010), *Tu non sei un gadget. Perché dobbiamo impedire che la cultura digitale si impadronisca delle nostre vite*, trad. it. di Bertoli M., Milano, Mondadori.
- Le Boterf, G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza*, trad. it. di Vitolo M., Napoli, Guida Editore.
- Levy, P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, trad. it. di Colò M.- Feroldi D., Milano, Feltrinelli.
- Mazzoli G. [2004], *Valorizzare l'intelligenza collettiva*, Animazione Sociale, n.279, Gennaio, pag. 80.
- McLuhan, M. (1967), *Gli strumenti del comunicare*, trad. it. di Capriolo E., Milano, Il Saggiatore.

- Meyers, E.M.- Erickson, I. – Small, R. V. (2013), Digital Literacy and Informal Learning Environments: an Introduction, *Learning, media and technology*, Vol 38, N.4.
- Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. di Lazzari S., Milano, Raffaello Cortina.
- Morozov, E. (2016), *Silicon Valley. I signori del silicio*, Torino, Codice Edizioni.
- Ong, W. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, trad. it di Calanchi A., Bologna, Il Mulino.
- Parisier, E. (2012), *Il filtro*, trad. it. di Tortorella B., Milano, Il Saggiatore.
- Petrucco, C. (2010), L'ambiente EduOntoWiki, in *Web Ontology della Valutazione Educativa. Dalle comunità accademiche alle comunità di pratiche*, a cura di Galliani, L., Lecce, Pensa Multimedia.
- Petrucco, C. (2015), Partecipazione e condivisione di conoscenza negli apprendimenti on-line, *Formazione & Insegnamento*, Vol 13, N 3.
- Polizzi, G. – Porro, M. (2015), *Michel Serres*, Milano, Marcos y Marcos.
- Rampini, F. (2015), *Rete padrona. Amazon, Apple, Google & co. Il volto oscuro della rivoluzione digitale*, Milano, Feltrinelli.
- Rivoltella, P.C. – Rossi, P.G. (2013), *L'agire didattico. Manuale dell'insegnante*, Brescia, La Scuola.
- Serres, M. (2013), *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, trad. it. di Polizzi G., Torino, Bollati Boringhieri.
- Shirky, C. (2010), *Surplus cognitivo. Creatività e generosità nell'era digitale*, trad. it. di Bourlot S., Torino, Codice.
- Silverstone, R. (2009), *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*, trad. it. di Midolo E.D., Milano, Vita e Pensiero.
- Verganti, R. (2009), *Design-Driven Innovation. Cambiare le regole della competizione innovando radicalmente il significato dei prodotti e dei servizi*, trad. it. di Piccinalli F., Milano, Etas.

Sitografia

Cisco Network, in <http://www.primaonline.it/2016/06/16/238749/cisco-video-traffico-consumer-internet-smartphone/>

Cornia A., Digital news report 2016, in <http://www.digitalnewsreport.org/survey/2016/italy-2016/>

<http://opensourcecureforcancer.com> 17/09/2016 ore 10:49

<https://www.socialstreet.it/chi-siamo/> 03/08/2016 ore 10:55

https://www.ted.com/talks/salvatore_iaconesi_what_happened_when_i_open_sourced_my_brain_cancer?language=en 16/09/2016 ore 16:35

<https://www.youtube.com/watch?v=-xfg4AoroiI> 03/08/2016 ore 12:35

<https://www.youtube.com/watch?v=KcfTkg7L-ao> 03/08/2016 ore 12:45

<https://www.youtube.com/watch?v=y8VnnmuayzE> 17/09/2016 ore 11:22

StartupItalia, Tutto ciò che succede ogni minuto su Internet in un'infografica, in http://startupitalia.eu/54996-20160426-internet-ogni-minuto?utm_content=buffer68980&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer

m.adamoli@iusve.it

SOUNDMUSEO: UN LABORATORIO DI SOUND DESIGN PER VALORIZZARE LE COLLEZIONE MUSEALE ED INTEGRARE LA FORMAZIONE MUSICALE DEL BAMBINO

Stefano Luca

IUSVE

L'articolo è dedicato alla presentazione di *Sound Museo*, un innovativo format di laboratorio per i bambini di 8-12 anni, finalizzato a sviluppare la loro sensibilità nei confronti delle opere d'arte esposte nei musei attraverso la pratica del design sonoro, acquisendo nello stesso tempo alcune competenze musicali di base. Nella prima parte, dedicata alla trattazione teorica, si cercherà di definire la pratica del design sonoro, evidenziando la differenza rispetto alla creazione musicale. Di seguito se ne sottolineeranno le potenzialità pedagogiche, esplicitandone la compatibilità con i vincoli cognitivi del bambino e la funzionalità al raggiungimento degli obiettivi della didattica museale e, in seconda battuta, della didattica musicale.

La seconda parte sarà dedicata all'illustrazione di alcune applicazioni pratiche del laboratorio nell'ambito della rete museale veneziana.

Nelle conclusioni, si indicheranno le possibili linee di sviluppo futuro, orientate all'inclusione di nuovi target nell'ambito di un piano di *lifelong learning*.

Parole chiave: *sound design*, format di laboratorio, didattica museale, didattica musicale, bambini.

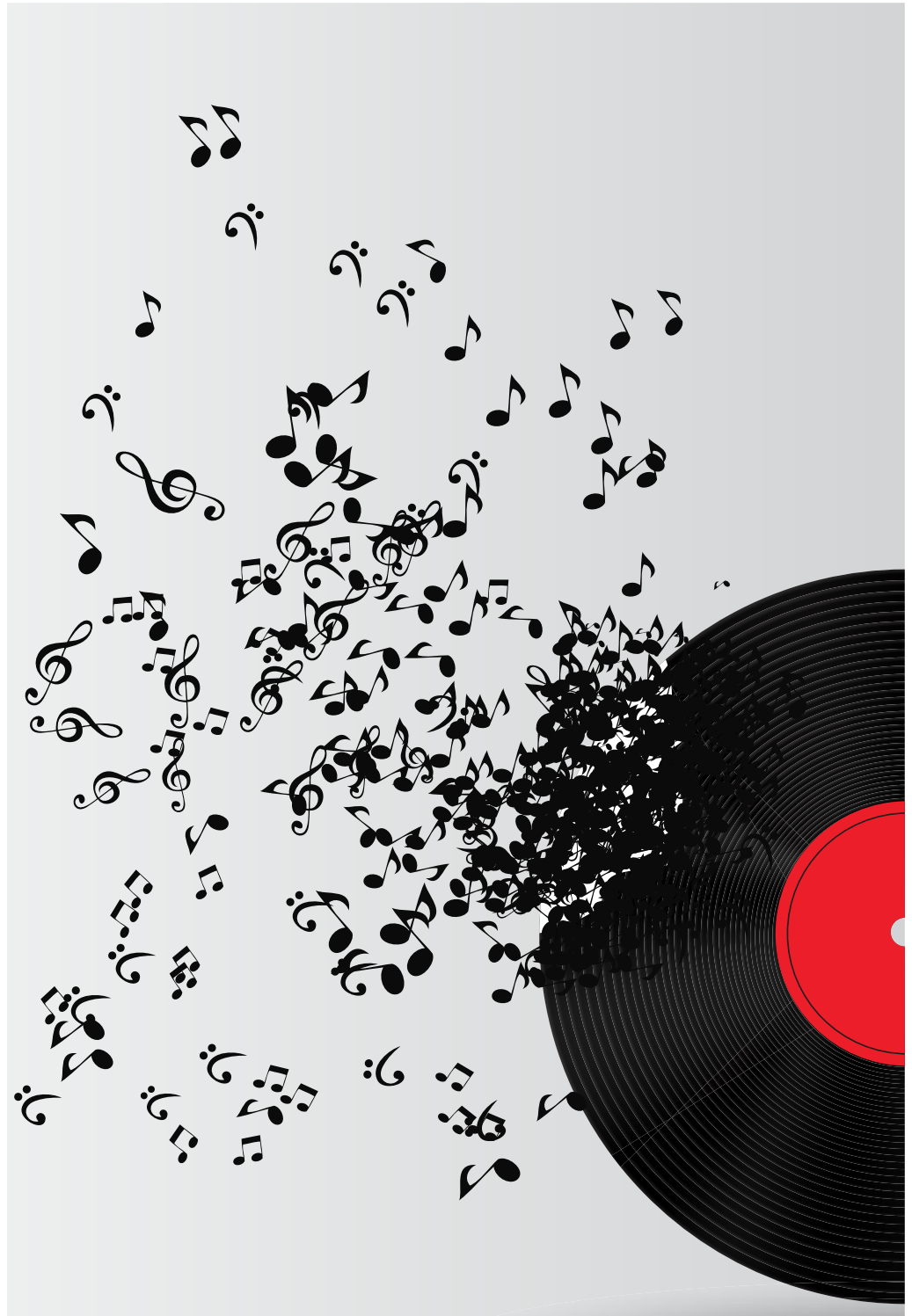
The paper concerns SoundMuseo, a new workshop format for children of 8-12 years old, based on sound design practice, to develop their sensitivity to museum collections and, at the same time, their ability to compose sounds.

In the first part, the sound design practice will be analysed. First, through a comparison with music creation, a definition of sound design will be suggested. Then, the possibility to use sound design as a didactic tool to achieve the museum education goals and, at the same time, the music education goals, will be affirmed. The good match between sound design practise and children cognitive constraints will be verified.

In the second part, some good practises will be described, all based on SoundMuseum workshop applications in the Venetians museum system.

At the end, some future perspectives will be indicated, involving different target groups, such as senior citizens in lifelong learning program.

Keywords: sound design, workshop format, museum education, music education, children.



1. Sound design

1.1. Per una definizione di sound design

Che cos'è il *sound design*? Chi sono i *sound designers* e in che cosa consiste il loro lavoro? Secondo Francesco Giomi, direttore di *Tempo Reale*, il centro di produzione, ricerca e didattica musicale fiorentino fondato dal Luciano Berio¹, i *sound designers* sono «professionisti che, sebbene non provengano dal tradizionale percorso formativo della composizione accademica, operano con efficacia nella realizzazione di oggetti sonori per contesti come il teatro, il cinema, l'arte visiva, il web, lavorando in stretto contatto con tutto il team che partecipa alla produzione di un'opera audiovisiva»².

Tale definizione, per quanto esaustiva, potrà essere precisata ed arricchita attraverso l'esame di alcune tappe fondamentali della storia del *sound design*.

Nel corso del Novecento, attraverso il pensiero e l'opera di pionieri dell'avanguardia musicale quali L. Russolo, E. Satie, E. Varèse, P. Schaeffer, J. Cage e R.M. Schafer, la barriera che per secoli ha separato il suono dal rumore si va progressivamente dissolvendo³, determinando la nascita a fine millennio di una cultura nuova: ibrida, in quanto popolata da suoni di differente natura (acustici, elettronici da elaborazione, elettronici da sintesi, ambientali, a prevalente componente armonica oppure a prevalente componente rumorosa, ecc.) e audiovisiva, alimentata da prodotti per i quali il suono è progettato in relazione ad un flusso di immagini. È questa la cultura del suono su cui si muove la riflessione e la pratica del *sound designer* oggi.

Tuttavia, pur cogliendone l'influenza, il *sound designer* odierno ha formato e formalizzato la propria professionalità non nel settore della musica colta, bensì nell'ambito della produzione sonora per il cinema. Nel 1979, Francis Ford Coppola riconosce a Walter Murch, *sound editor* di *Apocalypse Now*, la straordinaria qualità del suo lavoro di progettazione dell'identità acustica dell'intero film e, nell'intento di

I sound designers sono «professionisti che operano con efficacia nella realizzazione di oggetti sonori per contesti come il teatro, il cinema, l'arte visiva, il web

1 <http://www.temporeale.it/>

2 Cremaschi, A. - Giomi, F. (2008), *Rumore Bianco. Introduzione alla musica digitale*, Bologna, Zanichelli.

3 Morelli, A. (2010), Al di là del rumore e della musica, in Morelli, A. - Scarani, S., *Sound design: progettare il suono*, Bologna, Pitagora.

aggirare alcune questioni di carattere sindacale, gli attribuisce il ruolo di *sound designer*, coniato un termine inedito che da quel momento identificherà il profilo di una nuova figura professionale⁴.

Fino a quel momento il *sound editor*, responsabile dell'esito sonoro finale di un film, si limitava a coordinare il lavoro dei numerosi professionisti che svolgevano, secondo procedure per lo più standardizzate, le fasi di produzione e post-produzione audio.

Il *sound designer* invece interviene direttamente, in prima persona, nello svolgimento di alcune fasi chiave, e progetta soluzioni originali, su misura, con metodi spesso inediti, dando vita a vere e proprie invenzioni sonore. Ad esempio, il sibilo della spada laser di *Star Wars* (1977) è una creazione originale di Ben Burtt, ottenuta grazie ad una tecnica compositiva e soprattutto esecutiva nuova, ideata dall'autore, grazie alla quale il suono ha acquisito un livello di espressività così elevato da consentirgli di installarsi nella nostra memoria collettiva e di farci dimenticare che si tratta di un'invenzione: giacché, in realtà, il laser è muto.

Cercando di integrare la precedente definizione di *sound designer*, potremmo aggiungere che egli è un inventore di suoni, giacché ascolta le richieste dei suoi interlocutori e mette a punto suoni, oggetti sonori, tessuti sonori originali.

Oggi il campo di applicazione del design sonoro è più ampio ed include, accanto al *Film and Game Sound Design*⁵, finalizzato ad aumentare l'efficacia della narrazione audiovisiva, il dominio del *Sonic Interaction Design*⁶, finalizzato a migliorare l'interazione uomo - macchina, e il dominio del *Sound Design per gli ambienti interattivi*⁷, finalizzato a qualificare l'esperienza nello spazio. Nel tentativo di proporre una definizione capace di comprendere tutte le differenti possibilità di applicazione, si può affermare che il *sound design* è la pratica di ideazione, progettazione e realizzazione di suoni originali, al fine di intensificare la relazione operativa ed emotiva del soggetto (utente) con l'oggetto (il personaggio di una storia da conoscere,

4 Coppola, F. F. (2003), Un grande artista dei dettagli, in Ondaatje, M., *Il cinema e l'arte del montaggio. Conversazioni con Walter Murch*, trad. it. di Pannofino, G. e Rossi, E. Milano, Garzanti, p. 270.

5 <http://filmsound.org/>

6 Rocchesso, D. - Serafin, S. - Behrendt, F. - Bernardini, N. - Bresin, R. - Eckel, G. - Franinović, K. - Hermann, T. - Pauletto, S. - Susini, P. - Visell, Y. (2008), Sonic interaction design: sound, information and experience, In *CHI '08 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, CHI '08, New York, ACM, pp. 3969-3972.

7 Studio Azzurro (2011), *Museo di narrazione: percorsi interattivi e affreschi multimediali*, Milano, Silvana Editore.

un oggetto fisico da toccare, una dispositivo con cui interagire, un ambiente nel quale muoversi).

1.2. Sound design e creazione musicale

Qual è la differenza tra composizione musicale e design sonoro? Per quanto sia difficile stabilire una netta linea di demarcazione tra i due termini e considerando che le opinioni di musicisti, compositori e accademici in merito sono spesso divergenti, si tenterà, con prudenza, di mettere in evidenza le differenze, al fine di arrivare ad una identificazione più precisa della pratica del *sound design*.

Il tempo musicale

La musica si svolge nel tempo musicale, la dimensione nella quale l'evento presente è posto in relazione con l'evento passato e con quello che sta per avvenire; in altre parole, sul piano percettivo, l'ascolto musicale è l'ascolto del suono tra ricordo e aspettativa. La scala temporale della musica è dunque la scala grande, un periodo di tempo sufficientemente ampio da includere i tre livelli temporali descritti. I suoni frutto di un processo di design sonoro rimangono al di fuori del tempo musicale: vivono nell'istante, senza stabilire alcuna relazione con il passato e senza stimolare alcuna aspettativa verso il suono futuro. La scala temporale è dunque la scala piccola, la scala dell'istante: si tratta di archi temporali di pochi secondi.

La finalità

La prossima affermazione potrà apparire semplicista e riduttiva, ma sarà utile per cogliere al meglio la specificità della pratica del *sound design*.

Con particolare riferimento al compositore di epoca romantica, come ad esempio Beethoven, la creazione musicale è espressione di un'impulso interiore, nel senso letterale del termine, vale a dire

Il design sonoro è finalizzato a dare risposta a questioni che si pongono all'esterno dell'autore: analizzare la realtà umana quotidiana, osservarne le criticità e intervenire

liberazione di una pressione interna all'autore.

Al contrario, il design sonoro è finalizzato a dare risposta a questioni che si pongono all'esterno dell'autore: analizzare la realtà umana quotidiana, osservarne le criticità e intervenire. Si tratta di utilizzare il materiale sonoro per risolvere dei problemi molto precisi come, ad esempio, i problemi di interazione tra la vettura elettrica, silenziosa per costruzione, e il suo conduttore sportivo, che si aspetta di ascoltarne il ruggito. È il problema che si pone nell'auto elettrica Audio e-Tron, risolto dal designer attraverso la concezione di un suono nuovo, dalla tessitura mista acustico-elettronica, e di un sistema interattivo per attivarlo: seguendo i principi del *sonic interaction design*, la tessitura sonora cambia in relazione all'intensità della pressione sul pedale di accelerazione, dando al conduttore la possibilità di ritrovare e controllare l'atteso ruggito⁸.

Passando dal livello produttivo a quello percettivo, si può osservare che il numero e la natura degli elementi in gioco nel processo di ascolto sono differenti. Continuando l'esempio del compositore d'epoca romantica, l'ascolto della cosiddetta musica 'pura' implica due termini: l'ascoltatore e la musica, quale rappresentazione di mondi altri.

Al contrario, l'ascolto dei suoni frutto di *design* sonoro implica tre termini: il suono, in posizione di mediazione tra il soggetto ascoltatore e l'oggetto extra-sonoro al quale il suono si applica (il personaggio di un'animazione, il sistema di controllo di una vettura, un oggetto fisico).

La materia prima

La creazione musicale e il design sonoro condividono la stessa materia prima, il suono, e le medesime pratiche di lavoro sul suono, nelle dimensioni acustiche, elettroacustiche, elettroniche.

⁸ Bodden, M. - Belschner, T. (2014), Comprehensive Active Sound Design. Part 1: electric and combustion vehicles, in *Improving the world through noise control*, Proceedings of 43rd International Congress on Noise Control Engineering, Melbourne, Australia, The Australian Acoustical Society. http://www.acoustics.asn.au/conference_proceedings/INTERNOISE2014/papers/INTERNOISE2014-Information.pdf [30 settembre 2016]
http://www.acoustics.asn.au/conference_proceedings/INTERNOISE2014/index.htm [30 settembre 2016]

2. Potenzialità pedagogiche

In che modo la pratica del design sonoro può rispondere efficacemente alle esigenze della didattica museale al museo? In che modo può rispondere agli obiettivi della didattica musicale a scuola? C'è compatibilità tra la pratica del *sound design* e i vincoli cognitivi del bambino?

2.1. *Sound design e bambino*

Prima di esaminare le potenzialità pedagogiche del *design* sonoro è necessario verificare che la pratica sia compatibile con i vincoli cognitivi del bambino.

Michel Imberty ha studiato i processi cognitivi implicati nella percezione delle forme temporali nel bambino⁹. Secondo Imberty, la percezione delle forme temporali e dunque delle forme musicali dipende dalla capacità di segmentare e di riunire. Si segmenta nel tempo presente e irreversibile, si riunisce nel tempo presente psicologico, vale a dire lo spazio mentale nel quale il tempo presente è sospeso ed è possibile stabilire delle relazioni tra eventi temporali lontani.

Nell'età compresa tra gli 8 e i 12 anni, il bambino non ha ancora acquisito la dimensione del presente psicologico e la sua capacità di riunire e di segmentare è dunque limitata; egli non sa controllare le relazioni se non a livello locale, vale a dire tra un evento e il successivo o il precedente. Ciò significa che può facilmente concentrarsi sull'evento singolo e può altresì comprendere e concepire forme temporali semplici, basate sulla variazione di un parametro locale: iterazione, accelerazione o decelerazione, accumulazione o dispersione.

La pratica del *design* sonoro, che si focalizza sull'istante e utilizza la piccola scala, è pertanto compatibile con il vincolo cognitivo del bambino del secondo ciclo della scuola primaria e delle prime classi

⁹ Imberty, M., (2004), L'organizzazione percettiva del tempo musicale, in *Capire la forma*, a cura di Deriu, R., Torino, EDT, pp. 32-52.

Gli aggregati sonori a cui è molto sensibile non sono tanto le figure musicali tradizionali, quanto piuttosto gli oggetti sonori legati alla vita quotidiana, dunque al suo vissuto personale

della scuola media.

Lo stesso autore sottolinea la limitata capacità di astrazione del bambino¹⁰. In effetti, gli aggregati sonori a cui è molto sensibile non sono tanto le figure musicali tradizionali, quanto piuttosto gli oggetti sonori legati alla vita quotidiana, dunque al suo vissuto personale: si tratta di oggetti cinetici (fluttuare, scomparire, esplodere, gonfiare, dissiparsi) basati sulla variazione dinamica di un parametro (la velocità, l'intensità, il colore armonico e il timbro).

Da questo punto di vista, la pratica del *design* sonoro è in linea con questi aspetti cognitivi: dagli esempi esaminati nel precedente paragrafo si evince che il suono, progettato in relazione ad un elemento extra-sonoro (un gesto, movimento, un modo di parlare) viene spesso qualificato proprio attraverso la variazione dinamica di uno dei parametri descritti, a cui il bambino è particolarmente sensibile.

2.2. Sound design e didattica museale

Secondo l'impianto legislativo e amministrativo italiano, la *mission* dell'istituzione museale odierna ruota attorno a due macro obiettivi: da un lato tutelare, conservare e valorizzare il patrimonio culturale, dall'altro educare il pubblico. Il manuale operativo, esito del progetto europeo *Lifelong Museum Learning* finanziato dalla Commissione Europea tra il 2004 e il 2006¹¹, fissa gli obiettivi dell'educazione museale: assicurare che la visita al museo sia un'esperienza di apprendimento¹² efficace, capace cioè di promuovere il cambiamento, stimolare lo sviluppo personale e accendere il desiderio di continuare ad apprendere.

Secondo Michael Baxandall¹³, conservatore della sezione di scultura al *Victoria and Albert Museum* dal 1961 al 1965, il nodo che ostacola la buona riuscita del processo educativo è il mancato contatto tra i tre soggetti che si incontrano nello spazio espositivo: chi produce gli oggetti (l'autore/artista), chi li espone (il curatore), chi va a vederli (il

10 Imberty, M. (2002), Il bambino e la musica, in *Enciclopedia della Musica*, a cura di Nattiez, J.-J., Torino, Einaudi, vol. II, pp. 477-495.

11 Gibbs, K. - Sani, M. - Thompson, J. (2007), a cura di, *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita: un manuale europeo*, Ferrara, Edisai.

12 Nello stesso manuale si fa riferimento alla definizione di apprendimento impiegata in Gran Bretagna dalla Campagna per l'Apprendimento. «L'apprendimento è un processo di coinvolgimento attivo nell'esperienza. è ciò che avviene nel momento in cui un individuo vuole attribuire un senso al mondo. Può comportare lo sviluppo di competenze, conoscenze, comprensione, valori, sentimenti, attitudini e capacità di riflettere.» In Gibbs - Sani - Thompson, *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita: un manuale europeo*, cit. p. 9.

13 Baxandall, M. (1995), Intento espositivo. Alcune precondizioni per mostre di oggetti espressamente culturali, in *Culture in mostra: poetiche e politiche dell'allestimento museale*, a cura di Karp, I. - Lavine, S. D., Bologna, CLUEB, pp. 15-16.

fruitore), ognuno dei quali è autonomo e distinto, in quanto portatore delle proprie idee, dei propri valori, della propria cultura. Al fine di superare la criticità, l'istituzione museale prepara e predispose la figura del mediatore culturale, lo colloca al centro di questo spazio triangolare e lo incarica di facilitare la relazione tra i tre elementi distinti e autonomi, fornendo all'utente le chiavi di comprensione che gli consentiranno di fruire dell'opera in modo significativo e gratificante. La didattica museale nasce dunque con l'obiettivo di supportare il mediatore, offrendogli strumenti metodologici e operativi per portare a termine il proprio compito con successo. Tali metodi e strumenti si declinano diversamente a seconda del contesto, della specializzazione del museo e del tipo di pubblico, riconducendosi tuttavia a quattro macro-orientamenti didattici, a loro volta legati a differenti modelli educativi: istruttivo-didattico, attivo o di scoperta autonoma, costruttivista, costruzionista¹⁴.

Quale di questi approcci è più adatto al pubblico dei bambini? Il target costituito dai piccoli visitatori di 8-12 anni pone importanti sfide a coloro che si occupano di mediazione culturale e di progettazione didattica al museo.

I bambini infatti hanno un pessimo rapporto con le collezioni e per la maggior parte di loro la visita al museo è un'esperienza affatto interessante, decisamente poco divertente e soprattutto distante dal proprio modo di essere¹⁵. Infatti, i bambini, ancora immersi nell'esplorazione diretta e fisica del mondo, trovano impenetrabili le opere nella tradizionale fruizione basata sulla contemplazione; inoltre, il museo impone comportamenti spesso contrari alla natura partecipativa dei bambini: si deve stare fermi in silenzio a contemplare rispettosamente le opere altrui, senza possibilità di intervenire sulle opere stesse con un proprio contributo. C'è poi chi vive la galleria come un luogo di cose vecchie, cose morte, perché morti, cioè assenti e distanti, sono gli autori: con essi non c'è contatto, ad essi non è possibile porre interrogativi. Infine, bambini e ragazzi,

14 Per una descrizione dettagliata degli approcci didattici e dei modelli educativi sottesi, si veda Gibbs - Sani - Thompson, *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita: un manuale europeo*, cit. pp. 20-22.

15 Barbe-Gall, F. (2008), *Comment parler d'art aux enfants*, Paris, Le baron perché.

La didattica museale mette in campo tutte le proprie risorse: restituire 'carne e sangue' ai pezzi esposti, intensificare il livello di coinvolgimento emotivo

quotidianamente immersi nell'animata cultura audiovisiva, per loro natura fortemente attratti da forme comunicative che fondono immagine, suono, movimento, rimangono spesso indifferenti di fronte a oggetti inanimati e silenti, quali sono i pezzi delle collezioni museali.

Di fronte a tali sfide, la didattica museale mette in campo tutte le proprie risorse: restituire 'carne e sangue' ai pezzi esposti, intensificare il livello di coinvolgimento emotivo e abbattere pertanto la barriera che impedisce al bambino di vivere il museo come un'esperienza di apprendimento entusiasmante.

La pratica del *design* sonoro può contribuire efficacemente al raggiungimento di tali obiettivi, se si tengono in considerazione le osservazioni seguenti. Ai bambini che rifuggono la contemplazione e il distacco come condizione per rapportarsi all'opera, il design sonoro offre un'esperienza conoscitiva pratica e diretta: chi partecipa mette le mani in pasta fin da subito, agendo sui materiali sonori e realizzando in un breve tempo un prodotto evidente e fruibile, a partire dal quale è possibile iniziare una riflessione. Ai bambini attratti dalla possibilità di contribuire in prima persona alla costruzione di un'opera, la pratica di *sound design* offre l'occasione di sperimentare e produrre il proprio suono, oggetto sonoro o tessuto sonoro, secondo un approccio autoriale. Ai bambini che lamentano l'impossibilità di interagire con gli autori delle opere, assenti, la pratica del *design* sonoro organizzata in laboratorio è vivacemente animata dalla discussione e dall'interrogazione collettiva in merito alle opere; ci si chiede qual è l'idea guida, quali i materiali scelti, quali le tecniche per assemblarli trovando così quelle risposte che gli autori assenti non possono dare. Ai bambini e ragazzi attratti dalla forza comunicativa dei prodotti audiovisivi, la pratica del *sound design* consente di sperimentare in prima persona e con consapevolezza quell'incontro tra suono e immagine del quale, fruiscono tutti i giorni, inconsapevolmente.

2.3. Sound design e didattica musicale

Nella scuola elementare, gli obiettivi della didattica musicale sono fissati dalle indicazioni per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 2007 e riprese poi nel 2012¹⁶.

Tra i risultati attesi a fine ciclo elementare, spicca l'acquisizione della capacità di discriminare gli eventi sonori dal punto di vista qualitativo, spaziale e in riferimento alla loro fonte. Le indicazioni per le prime classi della scuola media insistono sulla necessità di acquisire le competenze non solo di esecuzione musicale sullo strumento acustico tradizionale, ma anche di creazione sonora con gli strumenti digitali oggi disponibili.

In linea con le indicazioni qui riportate, la pratica del design sonoro rappresenta un'opportunità per la didattica musicale a scuola. Infatti, attraverso l'ideazione, la produzione, la manipolazione del suono finalizzata a dare risposta ad una esigenza specifica (dare voce ad un personaggio, creare il tessuto sonoro per connotare una scena in senso drammatico, sottolineare un gesto o un movimento) i bambini imparano a conoscere, padroneggiare e modificare i parametri fondamentali del suono; analizzare il suono, stabilire relazioni tra aspetti morfologici e aspetti referenziali; modellare il suono affinché accentui e intensifichi la propria forza espressiva; riconoscere le figure musicali, vale a dire le prime forme di aggregazione sonora, di natura cinematografica, che sono alla base della composizione, quali, ad esempio, accumulazione, dispersione, accelerazione, decelerazione, slancio¹⁷. Inoltre, sul piano della crescita globale del bambino, le indicazioni ministeriali sottolineano la necessità di sviluppare le competenze chiave, che consentiranno all'uomo di domani di orientarsi rapidamente nel dedalo di informazioni, selezionare quelle essenziali e, a partire da queste, costruire nuove conoscenze e competenze. Le competenze chiave si specificano in alcune capacità, tra le quali spicca la capacità di stabilire connessioni tra i differenti ambiti disciplinari.

Tra i risultati attesi spicca l'acquisizione della capacità di discriminare gli eventi sonori dal punto di vista qualitativo, spaziale e in riferimento alla loro fonte

16 http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf

17 Sciarrino, S. (1998), *Le figure della musica*, Milano, Ricordi.

Da questo punto di vista, la pratica del *design* sonoro può essere efficace, poiché, nell'esercizio di lettura dei caratteri visivi da trasferire sul sonoro, sviluppa la capacità di stabilire fertili relazioni tra due differenti ambiti disciplinari: l'educazione all'immagine e l'educazione musicale.

Nel medesimo documento vengono tracciate le linee guida metodologiche per l'impostazione di un ambiente di apprendimento efficace¹⁸, inteso come involucro concettuale e fisico all'interno del quale può svilupparsi un'esperienza educativa significativa.

L'ambiente deve essere in grado di valorizzare le conoscenze pregresse degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti; favorire l'esplorazione, la scoperta, la sperimentazione, al fine di promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze e sviluppare la capacità di pensare in modo creativo, divergente, autonomo; incoraggiare l'apprendimento collaborativo; introdurre l'utilizzo delle ICT per lo sviluppo delle capacità espressive.

La pratica del *design* sonoro, inscritta all'interno di un *format* di laboratorio, può rispondere efficacemente ai punti sopra indicati in quanto, rispettivamente, stimola il bambino a sollecitare la propria memoria del suono, facendo appello a ricordi e conoscenze già acquisite, per procedere poi con la scoperta di nuovi suoni; in quanto pratica artigianale, implica l'esplorazione, la scoperta e la sperimentazione; se collocata all'interno di un *format* di laboratorio opportunamente progettato per favorire la collaborazione, può essere sviluppata sia individualmente che in gruppo e i suoi esiti, espliciti e osservabili da tutti, possono diventare oggetto di analisi, discussione e valutazione collettiva; stimola il bambino ad un uso creativo delle tecnologie digitali.

*L'ambiente
deve favorire
l'esplorazione,
la scoperta, la
sperimentazione, al
fine di promuovere
la passione per la
ricerca*

18 Per il concetto di ambiente di apprendimento si veda il par. 3.4.

Seconda parte

3. SoundMuseo

SoundMuseo è l'innovativo *format* di laboratorio per i bambini della scuola elementare e media, finalizzato a sviluppare la loro sensibilità nei confronti delle opere d'arte esposte nei musei attraverso la pratica del design sonoro, acquisendo nello stesso tempo alcune competenze musicali di base. L'ideazione, la progettazione, la sperimentazione e la valutazione del laboratorio è avvenuta nell'ambito delle attività di *Suonifreschi*, l'associazione culturale di Venezia dedita alla promozione della cultura contemporanea del suono presso le giovani generazioni¹⁹.

3.1. Finalità

Il progetto persegue la finalità generale, indicata dalle stesse istituzioni museali veneziane, che consiste nell'intensificare la presenza al museo di un target ancor oggi spesso assente: i bambini del secondo ciclo della scuola primaria (8-10 anni) ed i ragazzini delle prime classi della scuola media (11-12 anni).

L'analisi del problema ha messo in luce, come si è visto precedentemente, la criticità che ancor oggi ostacola il pieno afflusso di bambini e ragazzini al museo: la loro percezione delle opere esposte, ritenute cose vecchie e morte, silenti e immobili, incapaci di parlare loro, di rispondere ai loro quesiti, di esistere nella loro contemporaneità.

L'obiettivo generale diventa quindi modificare tale percezione, affermando l'immagine del museo quale luogo di testimonianze vivide, affascinanti e coinvolgenti.

¹⁹ Il laboratorio *SoundMuseo* è stato ideato e progettato da Silvia Capriata e Stefano Luca, ed è stato sperimentato presso musei e scuole elementari e medie della città di Venezia nel periodo 2011-13; <http://www.suonifreschi.it>, attualmente in aggiornamento.

Il design sonoro è la pratica attraverso la quale il bambino-fruitoro ridefinisce il proprio rapporto con l'opera d'arte

3.2. Concept

Il *design* sonoro è la pratica attraverso la quale il bambino-fruitoro ridefinisce il proprio rapporto con l'opera d'arte.

3.3. Strategia

La strategia consiste nel cogliere le potenzialità pedagogiche del *design* sonoro, precedentemente esaminate, e svilupparle, orientandole alla raggiungimento dell'obiettivo generale: modificare la percezione del museo da parte dei bambini.

In particolare, saranno sfruttate le seguenti potenzialità.

Focalizzazione

Prima ancora di fare *sound*, il *designer* si concentra sull'oggetto al quale sarà applicato il nuovo suono, lo studia attentamente per conoscerne a fondo le qualità, a partire dalla quali mettere a punto le linee guida della creazione sonora. Se applicata all'oggetto della collezione museale, l'azione di focalizzazione condurrà il bambino a conoscere profondamente i caratteri costitutivi dell'opera (materiali e tecniche di realizzazione, gestualità e azioni dei soggetti rappresentati, aspetti emotivi sottesi ecc.), che pertanto diventerà un elemento noto, familiare, vicino al bambino-osservatore.

Temporalità

Secondo le oramai consolidate teorie dell'audiovisione²⁰, il suono anima l'immagine fissa sulla quale viene applicato attraverso l'introduzione della temporalità, la sua dimensione di esistenza. Se applicato all'oggetto della collezione, lo sviluppo temporale consente di liberare le dinamiche di gesti, azioni e narrazioni congelate nella fissità di pitture, sculture e bassorilievi, modificando così la natura del pezzo della collezione che da oggetto muto e immobile diventa testimonianza vivida e vitale.

²⁰ Chion, M. (2009), *L'audiovisione. Suono e immagine nel cinema*, trad. it. di Buzzolan, D., Milano Lindau.

Contribuzione

Progettare il suono significa farsi autori di suoni originali; progettare il suono per il pezzo della collezione comporta la risignificazione di un'opera altrui attraverso un contributo personale, facendo appello alle proprie capacità di lettura, di interpretazione e, ovviamente, di produzione ed elaborazione sonora: il processo di contribuzione riduce la distanza tra opera e bambino-autore.

Attualità

Attraverso la pratica di *sound design* applicata all'immagine, i personaggi del passato, immobilizzati in sculture, pitture e bassorilievi, si animano e diventano protagonisti di narrazioni coinvolgenti e appassionanti, non differenti da quelle che alimentano libri, film, videogiochi e saghe televisive, di cui fruiscono quotidianamente i bambini. L'opera diventa vicina e presente nel loro tempo, nella loro contemporaneità, e la sua fruizione esercita un'attrazione non differente da quella esercitata dai prodotti audiovisivi che nutrono la cultura contemporanea dell'*entertainment*.

3.4. Obiettivi specifici

In linea con gli obiettivi della didattica museale, il progetto di laboratorio intende sviluppare nei bambini e nei ragazzini la sensibilità, l'attenzione e la curiosità per le opere musealizzate; sviluppare conoscenza sulle opere e intorno alle opere, in linea con gli obiettivi di approfondimento storico e scientifico al museo indicati dalla scuola.

In linea con gli obiettivi della didattica musicale, l'attività mira a sviluppare l'ascolto critico, e cioè la capacità di analizzare e descrivere i suoni con proprietà di linguaggio, di cogliere la loro forza espressiva ed esprimere un giudizio di valore; formare la capacità di stabilire relazioni significative tra suono e immagine; acquisire alcune tecniche fondamentali per l'elaborazione elettronica del suono e alcuni elementi di composizione musicale e audiovisiva.

3.5 Strumenti e materiali

Strumenti hardware

L'*hardware* è costituito da 12 computer portatili, cuffie stereofoniche, diffusori audio, video proiettore.

Strumenti software

Il laboratorio mette a disposizione strumenti *software* originali per l'elaborazione e la composizione sonora, progettati appositamente a misura di bambino²¹, dotati di interfacce grafiche semplici e intuitive, con le quali gestire processi complessi anche in assenza di specifiche conoscenze musicali, per consentire a tutti, anche ai bambini inesperti, di praticare il *design* sonoro.

Strumenti acustici

Anche lo strumentario acustico è stato progettato a misura di bambino: gli strumenti musicali e i corpi sonori selezionati sono infatti piccoli e leggeri, alla portata di tutti i bambini, e sono dotati di sonorità ricche, idonee a subire processi di trasformazioni.

Animazione

La progettazione sonora non è fine a se stessa bensì, secondo l'approccio del *sound design*, ha l'obiettivo di dare voce a un personaggio, sottolineare un gesto, esplicitare il carattere emotivo di un'azione. Personaggi, gesti e azioni sono i protagonisti di una video-animazione, appositamente ideata e realizzata per l'attività d laboratorio, che mette in scena in chiave narrativa e fantastica i soggetti presenti nelle opere del museo e fornisce le linee guida per il lavoro di creazione sonora, diventando essa stessa l'oggetto su cui si applicheranno i nuovi suoni.

21 Per la descrizione dettagliata degli strumenti software si veda Luca, S. (in corso di pubblicazione), *Creatività musicale e tecnologie digitali. Il laboratorio per la scuola elementare*, Lecce, Youcanprint Self-Publishing, pp. 84-97.

3.6. Ambiente di apprendimento

La concezione dell'ambiente di apprendimento per l'attività di *sound design* è frutto della decennale esperienza di riflessione teorica e sperimentazione pratica nel settore dell'educazione musicale, svolte nelle scuole elementari di Venezia, Roma, Firenze, orientate a conoscere le potenzialità delle tecnologie digitali per lo sviluppo della creatività musicale del bambino²².

Tre sono i descrittori dell'ambiente di apprendimento²³.

3.6.1. Modello educativo

Il modello educativo è il quadro concettuale del progetto pedagogico. Il laboratorio di *sound design* accoglie i principi educativi espressi da alcune tra le più rilevanti figure della pedagogia, della pedagogia musicale, della composizione, quali J. Bruner, F. Delalande e L. Berio: in linea con il loro pensiero, l'ambiente di apprendimento è lo spazio dell'interazione, nel quale co-costruire conoscenza attraverso l'esperienza²⁴; è lo spazio della creazione, nel quale si impara a fare musica facendosi autori dei propri suoni²⁵ è lo spazio della relazione, ove apprendere a stabilire rapporti tra le persone, tra cose, tra suoni²⁶.

3.6.2. Setting

Il *setting* è la disposizione dello spazio interno, vale a dire l'allestimento di mobili e materiali per favorire, oppure ostacolare, l'interazione umana.

Tenendo presente gli studi sull'ecologia di classe²⁷, il *setting* viene progettato espressamente per consentire l'interazione e la formazione dinamica di gruppi: tre grandi tavoli di lavoro, collocati al centro della stanza, convergono tutti verso il vertice, definito dalla posizione del

Il setting viene progettato espressamente per consentire l'interazione e la formazione dinamica di gruppi

22 Luca, S. (2009), *E-Lab*, a new learning environment for developing children's musical creativity, in *Meryc 2009*, Proceedings of the 4th Conference of the European network of music educators and researchers of young children, a cura di Addessi, A. R. - Young, S., Bologna, Bononia University Press, pp. 409-419.

23 Per la dettagliata descrizione del progetto di ambiente di apprendimento per l'attività di creazione sonora con le tecnologie digitali si veda Luca, *Creatività musicale e tecnologie digitali. Il laboratorio per la scuola elementare*, cit., p. 55-68.

24 Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, trad. it. di Cornalba, L. Milano, Feltrinelli.

25 Delalande, F. (1976), *Trois idées-clés pour une pédagogie musicale d'éveil*, *Cahiers Recherche/Musique*, 1, pp. 10-30.

26 Berio, L. (2013), *C'è musica & musica*, cofanetto con volume (Una polifonia di suoni e immagini) e 2 DVD, a cura di De Benedictis, A.I., Milano, Feltrinelli.

27 Johanne April, J. (1997), *Pour une écologie de la classe*, Paris, Buchet-Chastel.

docente, dello schermo di proiezione, della coppia di casse; ogni tavolo ospita otto bambini, articolati in quattro coppie, ognuna dotata di un proprio computer portatile, supportati da un assistente.

Questa disposizione rende possibile il continuo contatto visivo tra bambini, assistente e docente-schermo, consentendo così di mantenere l'interazione attiva ed efficace in ognuna delle fasi di laboratorio: dalla presentazione iniziale delle consegne (docente e gruppo classe di 24 bambini) alla progettazione del lavoro (assistente e gruppo-tavolo di 8 bambini) alla creazione dei suoni (coppia di lavoro autonoma) alla discussione finale degli esiti (nuovamente gruppo classe con docente).

3.6.3. *Format*

Il *format* è l'articolazione dell'attività educativa: le tappe, i ruoli, le interazioni.

Il *format* segue le fasi del processo di creazione sonora del *sound designer* e, nella formulazione più estesa, si articola in nove incontri a cadenza settimanale, ognuno della durata di due ore, rivolti ad una classe di 24 bambini circa, gestiti da un'*équipe* composta dal docente di laboratorio, l'assistente, l'insegnante della scuola, il mediatore culturale del museo²⁸.

Visita guidata al museo (fig. 1)

Gli operatori del museo specializzati in didattica guidano le classi alla comprensione del soggetto da sonorizzare, basato su alcuni pezzi della collezione. In questa occasione ai ragazzi viene fornita una visione ampia e approfondita della civiltà che ha prodotto quelle opere ricorrendo anche alla contestuale lettura di poesie e racconti inerenti il tema del laboratorio.

Analisi dell'animazione (fig. 2)

Il docente di laboratorio presenta l'animazione video, appositamente predisposta per il laboratorio, ispirata ai personaggi e soggetti che

²⁸ Nella formulazione puntuale, il laboratorio è articolato in quattro incontri della durata di due ore ciascuno.

abitano il pezzo della collezione, mettendo in evidenza gli aspetti formali che la contraddistinguono in vista del lavoro di sonorizzazione: la qualità del movimento dei soggetti, la temporalità delle azioni, le caratteristiche delle ambientazioni, il tipo e l'intensità delle emozioni sottese. Esito di questa fase è una bozza di partitura audiovisiva.

Produzione acustica (fig. 3)

Sulla base della partitura, utilizzando differenti corpi sonori e strumenti musicali, i partecipanti si dedicano alla produzione acustica di suoni, ricercando le sonorità più nascoste e le tecniche esecutive meno note: stirare, graffiare, scuotere, percuotere; successivamente selezionano e registrano i suoni più interessanti, che andranno a formare la libreria sonora da utilizzare nella successiva fase di elaborazione digitale.

Elaborazione digitale (due incontri, fig. 4 e fig. 5)

Il docente presenta le tecniche per l'*editing* di base e l'elaborazione del suono con le quali i ragazzi manipolano gli elementi sonori della propria libreria dando vita a materiali sonori inediti, specificamente riferiti all'animazione: *time stretching* e *pitch shifting*, per agire su altezza e durata, *filtering*, per agire sullo spettro, *reverbering*, per agire sullo spazio, riposizionando il suono nell'ambiente virtuale. Come si può osservare dagli esempi indicati, grazie al trattamento, il suono di nacchere si trasforma nel galoppo di cavalli in arrivo, il suono di una biglia diventa un suono grave da associare alla minacciosa testa del drago e il suono di piatti è il sibilo di frecce che fendono l'aria, oppure l'attrito del corpo del drago strisciante (fig. 4). Nell'intento di illustrare al meglio il funzionamento degli strumenti digitali originali, si riporta l'intero processo di trattamento mediante il quale è stato possibile, a partire dal suono di piatti, ottenere tre differenti esiti sonori, da applicare alla narrazione *La strage dei Niobidi*, descritta in dettaglio successivamente: il suono della freccia appena scoccata, il suono della freccia che si libra nell'aria, il suono – fascia che sottolinea il carattere drammatico della scena (fig. 5).

Composizione audiovisiva (fig. 6)

Il docente illustra i principi base della composizione audiovisiva ed invita i ragazzi ad applicarli nel montaggio dei propri suoni sulle immagini dell'animazione. I ragazzi scoprono alcuni principi base della composizione, come ad esempio le figure sonore dell'accumulazione, della moltiplicazione, dello slancio, e imparano a creare tessiture sonore.

Partitura (fig. 7)

La composizione sonora viene fissata in una partitura definitiva: si tratta di una rappresentazione grafica, semplice e intuitiva, da utilizzare al momento dell'esecuzione dal vivo dell'opera prodotta.

Prove di esecuzione (fig. 8)

I ragazzi si esercitano ad eseguire la propria composizione: mentre l'animazione scorre sullo schermo, essi danno avvio ai propri suoni secondo la sequenza fissata in partitura.

Performance (fig. 9)

L'incontro aperto al pubblico inizia con la presentazione del *workshop*: il docente ne ripercorre le tappe principali attraverso esempi di elaborazione sonora eseguite dal vivo degli allievi. Si assiste poi all'esecuzione delle opere audiovisive: i partecipanti, coordinati come in una vera e propria orchestra, danno avvio ai propri suoni nei tempi previsti dalla partitura e in accordo con la simultanea proiezione dell'animazione. Alla fine ricevono l'attestato di *sound designer* come riconoscimento dell'abilità acquisita.

3.7. Applicazioni: il Museo Archeologico di Venezia

La prima edizione del laboratorio *SoundMuseo* è stata indirizzata al Museo Archeologico Nazionale di Venezia e al Museo d'Arte Orientale di Venezia²⁹ e rivolta a due classi della scuola Media dell'Istituto

²⁹ <http://www.suonifreschi.it/SoundMuseo/start.html> [30 settembre 2016]



FIGURA 1. VISITA AL MUSEO



FIGURA 2. ANALISI DELL'ANIMAZIONE



FIGURA 3. PRODUZIONE ACUSTICA



FIGURA 4. ELABORAZIONE DIGITALE

Guarda gli audiovideo ai seguenti link

<https://vimeo.com/77279017>

<https://vimeo.com/77281816>

<https://vimeo.com/77281822>

<https://vimeo.com/190169348>



FIGURA 5. COMPOSIZIONE AUDIOVISIVA

Comprensivo Statale *Dante Alighieri* nel periodo ottobre-dicembre 2012. Il progetto è stato ideato e realizzato su iniziativa dei Servizi Educativi della Soprintendenza Spsae e per il Polo Museale di Venezia e dei comuni della Gronda lagunare, con il sostegno della Municipalità di Venezia, Murano e Burano, in collaborazione con l'associazione *Suonifreschi*.

Successivamente il laboratorio è stato riprogettato in formula puntuale per la Galleria Franchetti alla Ca' D'Oro di Venezia, in occasione della mostra: *Da Giorgio Franchetti a Giorgio Franchetti. Collezionismi alla Cà d'Oro*, rivolto a tre classi della scuola elementare *A. Manzoni* di Venezia, nel periodo ottobre-novembre 2013³⁰ (fig. 10).

Infine, il laboratorio è stato riproposto in occasione della mostra: *Leonardo da Vinci, l'uomo universale*, allestita nel periodo 1 ottobre - 1 dicembre 2013 presso le Gallerie dell'Accademia di Venezia, e indirizzato a due classi dell'Istituto *Dante Alighieri*³¹. (fig. 11)

A titolo di esempio verrà presentata l'attività di laboratorio progettata e realizzata per il Museo Archeologico Nazionale di Venezia.

3.7.1. *L'oggetto e la visita*

Tema del lavoro di sound design, è stato il rilievo sul fronte di un sarcofago del II sec d.c.

L'opera custodita al Museo, tema del lavoro di *sound design*, è stato il rilievo sul fronte di un sarcofago del II sec d.c. nel quale viene rappresentata la drammatica vicenda della Strage dei Niobidi. Niobe, eroina della mitologia greca, peccò di superbia proclamandosi superiore alla dea Leto per fertilità; i figli della dea vendicarono l'offesa fatta alla loro madre uccidendo a colpi di freccia tutti i figli di Niobe, che, impietrita dal dolore, si trasformò in una roccia (fig. 12). Il primo contatto con l'opera è stato curato dal mediatore culturale, che ha progettato per i ragazzi non una visita guidata, bensì un incontro di scoperta collettiva, attraverso il quale è stato possibile, in sintonia con l'attitudine dell'archeologo, portare alla luce il significato della fronte del sarcofago custodito nella sala XI del Museo. Coinvolti in una vera e propria ricerca tra testimonianze e racconto letterario gli

30 <http://www.suonifreschi.it/SoundFranchettiWEB/START.html> [30 settembre 2016]

31 <http://www.suonifreschi.it/SoundLeonardo/START.html> [30 settembre 2016]

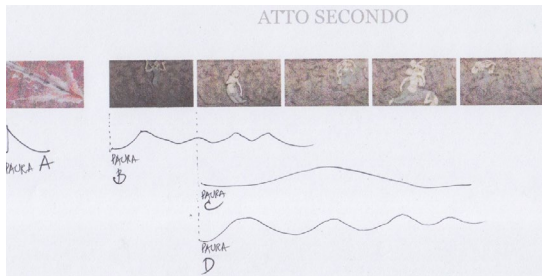


FIGURA 6. PARTITURA



FIGURA 7. PROVE DI ESECUZIONE



FIGURA 8. PERFORMANCE

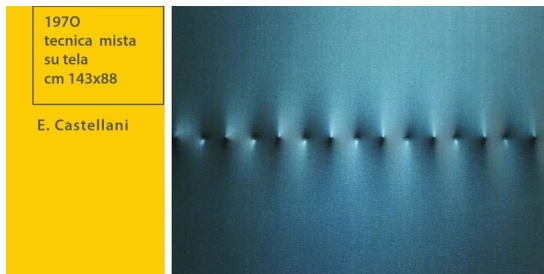


FIGURA 9. "DA GIORGIO FRANCHETTI A GIORGIO FRANCHETTI: COLLEZIONISMI ALLA CÀ D'ORO"



FIGURA 10. "LEONARDO DA VINCI, L'UOMO UNIVERSALE"

aspiranti *sound designers* hanno poi interrogato i particolari della scena raffigurata sul sarcofago per riconoscere personaggi e luoghi della vicenda mitologica, aiutati dalle parole del poeta Ovidio³² e dalla loro capacità di ridare colore e suono alle figure di pietra.

3.7.2. *Il progetto di design sonoro*

Attraverso l'analisi del testo di Ovidio, unita all'analisi dell'animazione, il tema è suddiviso in cinque sezioni, corrispondenti ad altrettanti temi sonori.

Prologo: la corsa a cavallo dei figli maschi (fig. 13).

I suoni dovranno restituire la scena in tutto il suo realismo, sottolineando le qualità materiche degli elementi e i gesti dei soggetti, bene espresse dalle parole di Ovidio: «scalpitare di cavalli», «scorrere di ruote», «duri zoccoli», «briglie appesantite da ornamenti aurei».

Atto primo: la morte dei figli maschi (fig. 14).

Il ruolo dell'apparato sonoro è duplice. Da un lato esso sostiene con suoni descrittivi la sequenza narrativa degli eventi: nelle parole di Ovidio, «nervo teso», «freccia scagliata», «crepitio della faretra», «vibrando si conficcò», «urlarono», «scivola», «cadde»; dall'altro esplicita il valore emotivo della scena, caratterizzata da un elevatissimo e improvviso livello drammatico, attraverso un opportuno trattamento dei suoni e attraverso la costruzione di figure musicali di tensione, quali il crescendo, l'accumulazione, lo slancio.

Intermezzo: il dispiacere dei congiunti, il dolore dei famigliari, la disperazione del padre - «sciagura», «tristezza», «dolore», «patire» - (fig. 15).

Sul piano narrativo non vi sono azioni da sottolineare, mentre sul piano emotivo domina il tema del dolore, che viene sviluppato attraverso la creazione di suoni caratterizzati dalle qualità morfologiche del pianto

32 Ovidio Nasone, P. [2012], *Metamorfosi*, trad. it. di Ramous, M., Milano, Garzanti.



FIGURA 11. LA STRAGE DEI NIOBIDI

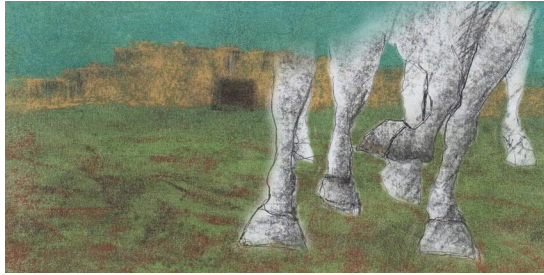


FIGURA 12. PROLOGO

Guarda l'audiovideo al seguente link
<https://vimeo.com/184986260>



FIGURA 13. ATTO PRIMO

Guarda l'audiovideo al seguente link
<https://vimeo.com/184986409>

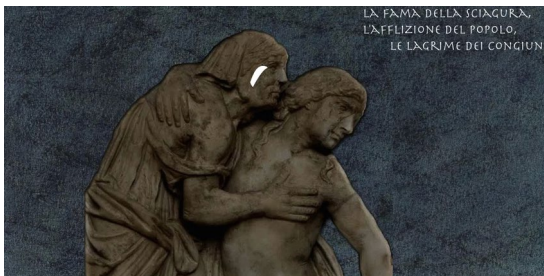


FIGURA 14. INTERMEZZO

Guarda l'audiovideo al seguente link
<https://vimeo.com/184986546>



FIGURA 15. ATTO SECONDO

Guarda l'audiovideo al seguente link
<https://vimeo.com/184986701>

(durate prolungate, variazione contenuta e in glissando delle altezze, silenzi) e attraverso la costruzione di figure di stasi, quali le figure di stazionario e inerzia.

Atto secondo: la morte delle figlie femmine (fig. 16).

«Spaurita», «si nasconde», «si accasciò», «si piegò», «spira», sono le parole di Ovidio, che mettono in evidenza la qualità emotiva differente rispetto all'analoga scena dell'atto primo, trattandosi della morte di donne anziché di uomini a cavallo. Anche i suoni sottolineeranno tale qualità emotiva, attraverso durate ampie e registri gravi.

Epilogo: la pietrificazione di Niobe.

Il tema della pietrificazione, espresso dalle parole di Ovidio («irrigidisco», «esangue», «vitrei...occhi», «s'agghiaccia», «pietrose...viscere») suggerisce ai *sound designers* il tema della transizione tra uno stato - essere carne ed ossa - ad un altro - essere pietra - che viene sviluppato attraverso la creazione di una tessitura sonora a crescita graduale, che lentamente incrementa la propria energia sonora e il registro di frequenze.

Finale: il masso marmoreo (fig. 17).

La scena è dominata dall'evento naturale che trascina il masso sulla vetta del monte: il *designer* risponderà all'esigenza narrativa attraverso un suono di vento opportunamente trasformato per diventare il suono del «turbine di vento possente».

L'insieme delle indicazioni di progetto va a costituire la partitura, che guida i bambini e ragazzini nella fase di creazione sonora.

3.7.3. *Esiti*

Il muto e freddo bassorilievo antico è diventato un grande affresco audiovisivo animato, pulsante, emozionante

Il muto e freddo bassorilievo antico è diventato un grande affresco audiovisivo animato, pulsante, emozionante. Alle immagini in movimento si è unito un apparato sonoro complesso, costituito da un livello descrittivo realistico, necessario a supportare la narrazione, e da un livello espressivo, fatto di oggetti e tessiture sonore, che restituisce il valore drammatico della vicenda (fig. 18).



FIGURA 16. EPILOGO FINALE

Guarda l'audiovideo al seguente link
<https://vimeo.com/184989326>

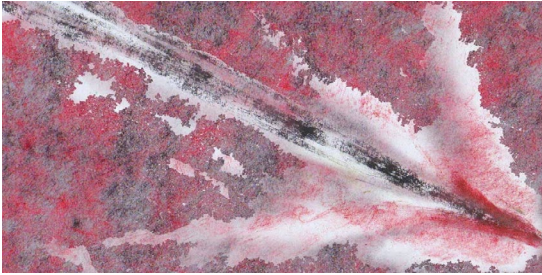


FIGURA 17. LA STRAGE DEI NIOBIDI

Guarda l'audiovideo al seguente link
<https://vimeo.com/57205346>

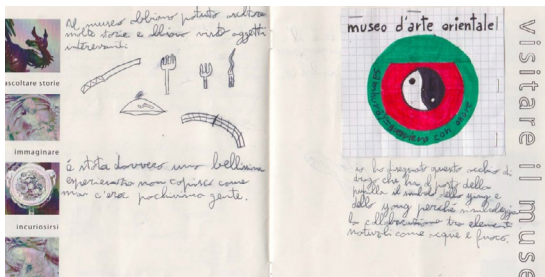


FIGURA 18. I DIARI DEGLI ALUNNI

3.8. Valutazioni

Come previsto dalla convenzione tra la Sovrintendenza e l'Istituto scolastico, quattro sono stati gli strumenti per la valutazione³³: relazioni di attività, curate dalle insegnanti della scuola e dal docente di laboratorio; questionari somministrati agli studenti, orientati a cogliere il livello di apprendimento raggiunto e la nuova percezione del museo maturata dagli studenti; diari redatti lezione per lezione dagli studenti (fig. 19); presentazione pubblica degli elaborati, con commento critico introduttivo.

Al termine dell'analisi dei documenti di valutazione emerge che la maggior parte degli studenti ha sviluppato la capacità di comprendere e interpretare sul piano sonoro un tema assegnato; produrre suoni utilizzando corpi acustici e strumenti musicali; padroneggiare le principali tecniche di elaborazione del suono; utilizzare le tecniche di elaborazione per creare suoni nuovi rispondenti a temi assegnati; cogliere gli aspetti espressivi del suono e utilizzarli per le finalità fissate; scegliere e organizzare nel tempo i suoni prodotti ed elaborati in relazione all'animazione video; avvalersi di rappresentazioni grafiche non convenzionali per memorizzare la sequenze sonore scelte; gestire in autonomia la performance finale: la sonorizzazione dal vivo del video.

Inoltre, nel corso dell'esperienza, gli studenti hanno dimostrato di aver accresciuto alcune capacità personali, quali: fissare un obiettivo e portarlo a termine in tempi prestabiliti; collaborare con un compagno assegnato per un arco temporale ampio. Infine, la percezione del museo da parte della maggioranza dei bambini corrisponde a quella di un luogo interessante e curioso.

33 <http://www.suonifreschi.it/SoundMuseo/SOUNDMUSEO/insegnanti.html> [30 settembre 2016]

Conclusioni

Il progetto di laboratorio *SoundMuseo* è stato accolto favorevolmente da Musei e Scuole elementari e medie dell'Area Veneziana, in particolare da direttori di musei, presidi, insegnanti e, indirettamente, da alunni. Tenendo conto delle ragioni di natura finanziaria che attualmente ne limitano la diffusione, i suoi sviluppi futuri potranno muoversi lungo tre direzioni. Riprogettare il *format* in formule puntuali e purtuttavia significative, al fine di incontrare la disponibilità di spesa degli istituti scolastici e dei musei. Superare il concetto di opera museale e abbracciare il più ampio concetto di bene culturale³⁴, per allargare il bacino dei possibili interlocutori, includendo soggetti, come ad esempio le aziende, che sono disposti a sostenere e promuovere le attività che stimolano la valorizzazione del proprio patrimonio culturale. Superare il concetto di apprendimento in ambito scolastico per approdare al più ampio concetto di *lifelong learning*, sulla base del quale sarà possibile intercettare nuovi utenti, come ad esempio gli anziani, molto legati alle testimonianze del passato e disposti a partecipare ad attività finalizzate a riattivarle.

Il progetto di laboratorio SoundMuseo è stato accolto favorevolmente da Musei e Scuole elementari e medie dell'Area Veneziana

34 Mattozzi, I. (2000), La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione, in *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, a cura di Cisotto Nalon, M., Padova, Il Poligrafo.

Bibliografia

- April, J. (1997), *Pour une écologie de la classe*, Paris, Buchet-Chastel.
- Barbe-Gall, F. (2008), *Comment parler d'art aux enfants*, Paris, Le baron perché.
- Baxandall, M. (1995), Intento espositivo. Alcune precondizioni per mostre di oggetti espressamente culturali, in *Culture in mostra: poetiche e politiche dell'allestimento museale*, a cura di Karp, I. - Lavine, S. D., Bologna, CLUEB.
- Berio, L. (2013), *C'è musica & musica*, cofanetto con volume (Una polifonia di suoni e immagini) e 2 DVD, a cura di De Benedictis, A.I., Milano, Feltrinelli.
- Berlinguer, L. - Panara, M. (2001), *La scuola nuova*, Roma-Bari, Laterza.
- Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, trad. it. di Cornalba, L., Milano, Feltrinelli.
- Bodden, M. - Belschner, T. (2014), Comprehensive Active Sound Design. Part 1: electric and combustion vehicles, in *Improving the world through noise control*, Proceedings of 43rd International Congress on Noise Control Engineering, Melbourne, Australia, The Australian Acoustical Society.
- Chion, M. (2009), *L'audiovisione. Suono e immagine nel cinema*, trad. it. di Buzzolan, D. Torino, Lindau.
- Cremaschi, A. - Giomi, F. (2008), *Rumore Bianco. Introduzione alla musica digitale*, Bologna, Zanichelli.
- Delalande, F. (1976), Trois idées-clés pour une pédagogie musicale d'éveil, *Cahiers Recherche/Musique*, 1, pp. 10-30.
- Delalande, F. (2001), *La musica è un gioco da bambini*, trad. it. di Curti, G., Milano, Franco Angeli.
- Il paradigma elettroacustico, in *Enciclopedia della Musica*, a cura di Nattiez, J.-J., Torino, Einaudi, vol. I, pp. 380-403.
- Gibbs, K. - Sani, M. - Thompson, J. (2007), a cura di, *Lifelong learning in museums: a European handbook*, Ferrara, Edisai.

- Hermann, T. - Hunt, A. - Neuhoff, J. (2011), a cura di, *The Sonification Handbook*, Berlin, Germany, Logos Publishing House.
- Imberty, M. (2002), Il bambino e la musica, in *Enciclopedia della Musica*, a cura di Nattiez, J.-J., Torino, Einaudi, vol. II, pp. 477-495.
- Imberty, M., (2004), L'organizzazione percettiva del tempo musicale, in *Capire la forma*, a cura di Deriu, R., Torino, EDT, pp. 32-52.
- Luca, S. (2009), *E-Lab*, a new learning environment for developing children's musical creativity, in *Meryc 2009*, Proceedings of the 4th Conference of the european network of music educators and researchers of young children, a cura di Addressi, A. R. - Young, S., Bologna, Bononia University Press, pp. 409 - 419.
- Luca, S. (in corso di pubblicazione), *Creatività musicale e tecnologie digitali. Il laboratorio per la scuola elementare*, Lecce, Youcanprint Self-Publishing.
- Mattozzi, I. (2000), La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione, in *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, a cura di Cisotto Nalon, M., Padova, Il Poligrafo.
- Morelli, A. - Scarani, S. (2010), *Sound design: progettare il suono*, Bologna, Pitagora.
- Ondaatje, M. (2003), *Il cinema e l'arte del montaggio. Conversazioni con Walter Murch*, trad. it. di Pannofino, G., - Rossi, E., Milano, Garzanti.
- Ovidio Nasone, P. (2012), *Metamorfosi*, trad. it. di Ramous, M., Milano, Garzanti.
- Piaget, J. (1979), *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, trad. it. di Gorla, G., Firenze, La Nuova Italia.
- Piaget, J. - Inhelder, B. (2001), *La psicologia del bambino*, trad. it. di Andreis, C., Torino, Einaudi.
- Schaeffer, P. (1966), *Traité des objets musicaux*, Paris, Editions du Seuil.
- Sciarrino, S. (1998), *Le figure della musica*, Milano, Ricordi.
- Shafer, R. M. (1985), *Il paesaggio sonoro*, trad. it. di Ala, N., Milano, Ricordi-Unicopli.
- Studio Azzurro (2011), *Museo di narrazione: percorsi interattivi e*

affreschi multimediali, Milano, Silvana Editore.

Rocchesso, D. - Serafin, S. - Behrendt, F. - Bernardini, N. - Bresin, R. - Eckel, G. - Franinovic, K. - Hermann, T.-Pauletto, S. - Susini, P. - Visell, Y. (2008), Sonic interaction design: sound, information and experience, In *CHI '08 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, CHI '08, New York, ACM, pp. 3969-3972.

Varisco, B. M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci.

Sitografia

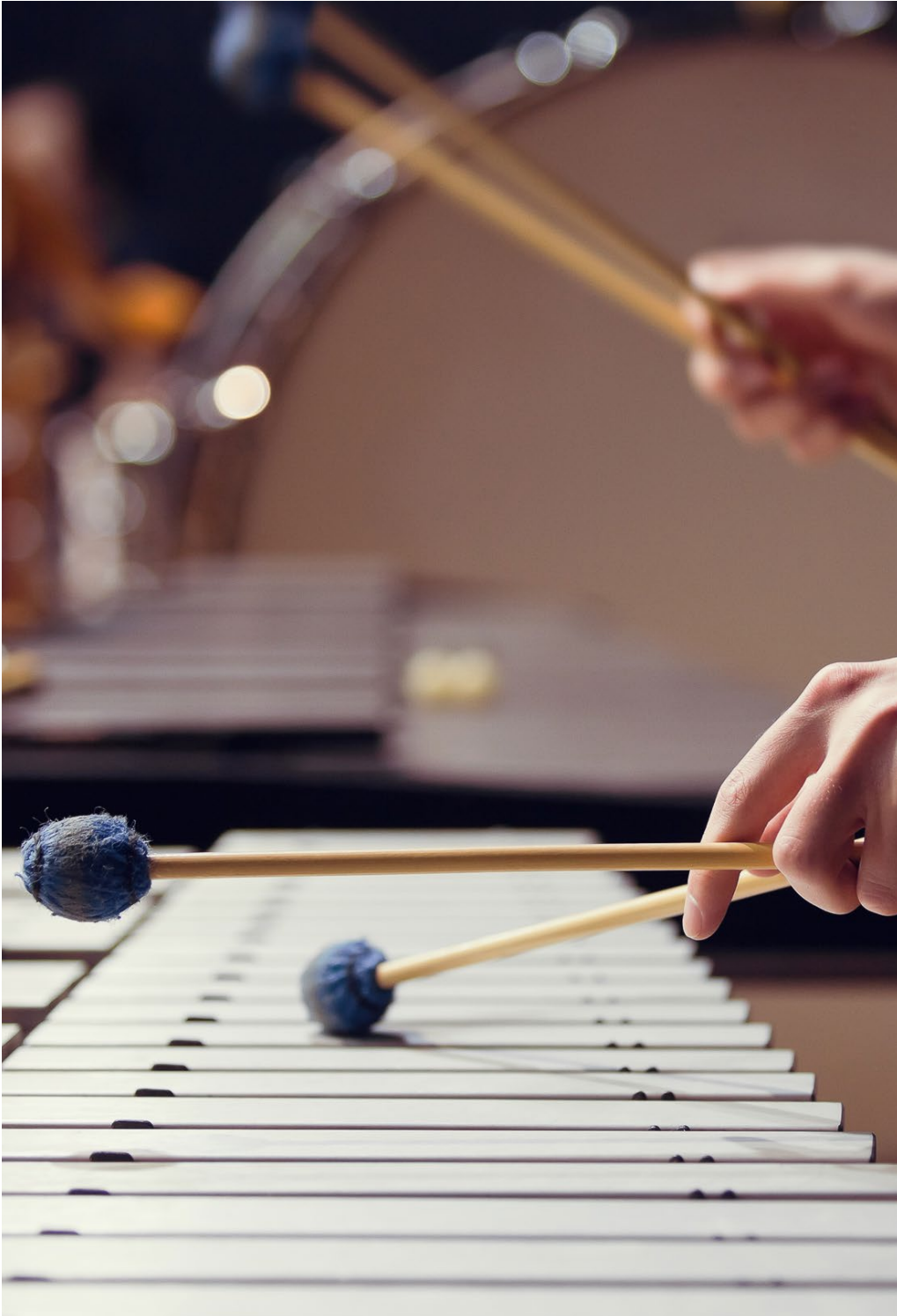
<http://www.cycling74.com/products/maxmsp> [30 settembre 2016]

<http://filmsound.org/> [30 settembre 2016]

http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf [30 settembre 2016]

<http://www.suonifreschi.it> [30 settembre 2016]

s.luca@iusve.it



POSIZIONE 2.5: VITA SOCIALE E *DECISION MAKING*.

IPOTESI DI UNA PSICO-PEDAGOGIA POST-DIGITALE. PROVOCAZIONI PER UNA PSICOLOGIA DELL'ORIENTAMENTO DEL NATIVO DIGITALE E PER UN EDUCATORE RIFLESSIVO 2.5 IN BILICO TRA PREVENZIONE, CLINICA ED *EMPOWERMENT* EDUCATIVO

Giovanni Fasoli

IUSVE

Per poter operare con competenza educativa nella società multi-schermo - dove si moltiplicano le cornici - e all'interno di un contesto profondamente rivoluzionato dalla *new-media communication*, emerge l'esigenza della figura di un professionista riflessivo post digitale, professionista di confine; potremmo quasi identificarlo come un professionista riflessivo 2.5, che si colloca ai confini di un 2.0 non ancora del tutto superato ed un 3.0 sulla soglia.

Si affaccia la possibilità (possibile?) di una psico-pedagogia 3.0-*in-progress* che, nell'affrontamento del tema social, può non identificarsi *tout court* con una clinica del nativo digitale (*clinical model*) e apre alla rielaborazione della possibilità (*development model*) di una psicologia dell'orientamento del nativo digitale.

L'obiettivo del lavoro psico-pedagogico, a questo livello, va concomitantemente in due direzioni: condurre il nativo digitale ad una consapevolezza rispetto alle conseguenze della propria vita da social ma anche equipaggiarlo ad affrontare i colpi e gli scacchi inclusi in questa.

Si avanza così l'ipotesi di una forma di psico-pedagogia 3.0 nella quale comunicazione psicologia ed educazione non vanno in conflitto, non producono apparenti sincretismi epistemologici, bensì convergono in un approccio integrato.

Parole chiave: multi-schermo, orientamento, professionalità di confine, posizione 2.5, approccio psico-pedagogico.

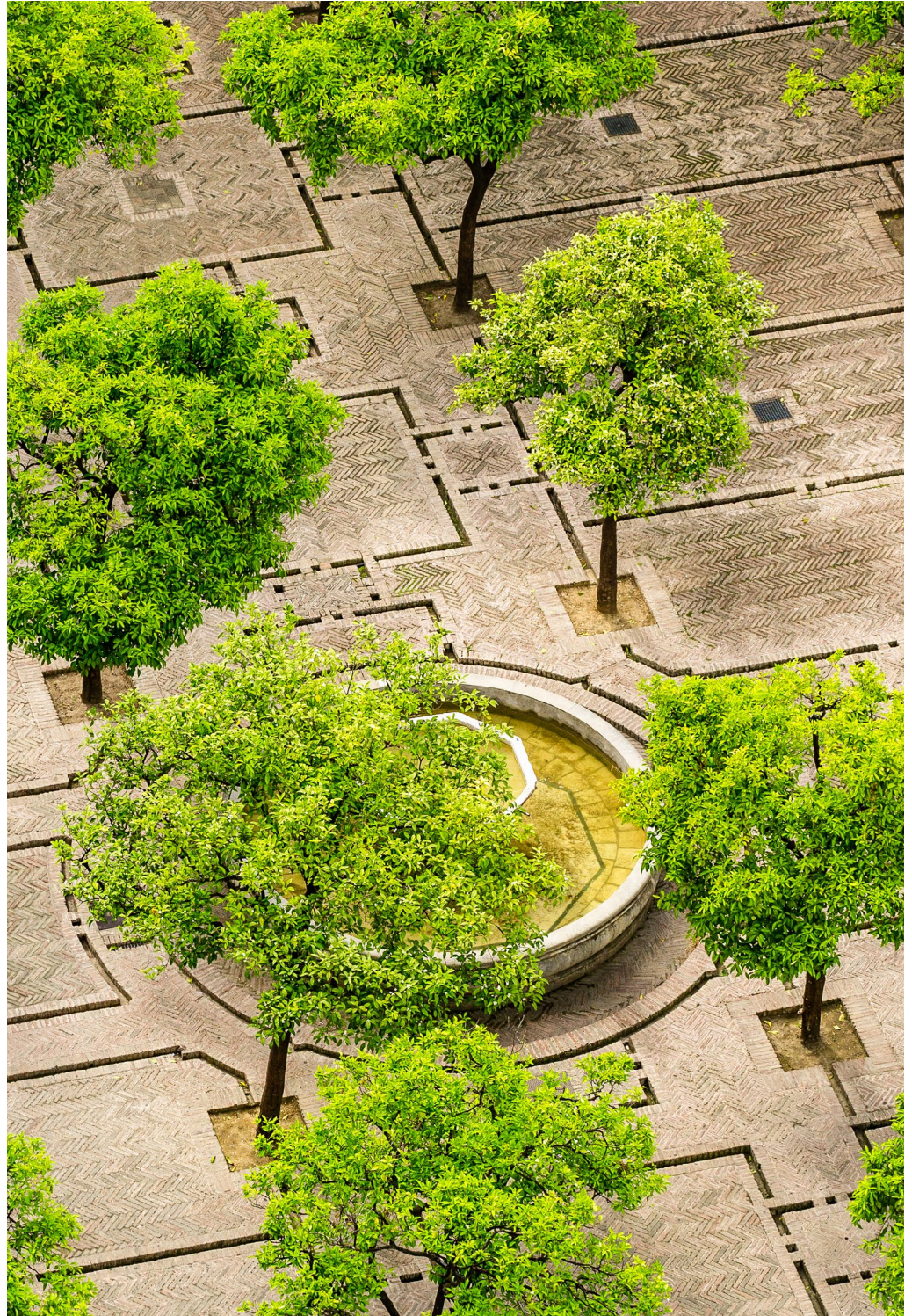
In a multi-screen society with manifold perspectives and where new media communication has completely revolutionized the environment, the need for a new role appears urgent in order to operate effectively in the education field: a post-digital reflective professional, who is a frontier professional. We could almost identify this figure with a 2.5 reflective practitioner, located on the edge of the final spectrum of 2.0 and the threshold of 3.0.

At this point there emerges the possibility that a developing Psychopedagogy 3.0 could be only partially identified with the clinical model for digital native, while furthermore it opens other possibilities in the direction of a development model of an orientation psychology for digital natives.

This psychopedagogical approach has dual objectives: on the one hand, to make digital natives aware of the consequences of their social media life, on the other hand to provide them with useful tools to face the issues that it generates.

This hypothesis unveils a Psychopedagogy 3.0 in which there is no conflict between communication, psychology, and education, without epistemological syncretism, yet converging together into an integrated approach.

Keywords: multi-screen, orientation, emerging professions, model 2.5, psychopedagogical approach.



Da *clinical model* a *development model*

I cambiamenti epocali innescati dallo sviluppo dei *social-network* non lasciano indifferente nessun momento del ciclo della vita e incidono tipicamente nella fase pre-adolescenziale/adolescenziale/post-adolescenziale. Se si desidera che le nuove generazioni siano meno esposte a pericoli sembra urgente introdurre un programma di prevenzione globale rispetto alla vita social (da *clinical model* a *development model*) nell'ottica di un approccio psico-pedagogico 3.0. Questo dovrebbe inglobare tematicamente i fattori di gestione ed i loro meccanismi, articolandosi su alcuni livelli principali. A livello di gruppo familiare in cui le famiglie, dopo esser state panoramicamente informate sul fenomeno *social*, possano entrare nel mondo reale/virtuale dell'adolescente. A livello scolastico, in quanto la scuola è il terreno di elezione per interventi educativi ed informativi che mirino alla sensibilizzazione delle nuove generazioni. Ma forse il modo più efficace di fare prevenzione è quello di penetrare all'interno delle dinamiche di costruzione delle scelte (*decision making*) così come vengono operate ai tempi dei social dalla *switch-generation*.

1. *Switch-generation*

Complessità, ricchezza, poliformità, varietà...

Una generazione senza cornici o una generazione con troppe cornici? Non è possibile capire il tempo che stiamo vivendo, senza comprendere le svolte storiche del pensiero, senza capire quella che è stata definita la svolta antropologica grazie alla quale l'uomo è diventato il punto di riferimento dell'universo e grazie a cui, nello stesso tempo, è stato relativizzato ogni punto dell'universo a partire dalla visione dell'uomo, per cui ogni riferimento è diventato nello stesso tempo centro e periferia. In una simile realtà, l'orientamento diviene difficile, non sempre per una carenza di punti di riferimento ma anche per un

Ogni riferimento è diventato nello stesso tempo centro e periferia

eccesso di stimoli. Ed ecco infatti la generazione multi-schermo, quella che vive tra più fuochi, si arrampica tra mille cornici e in questa avventura-fatica cerca ancora un ‘verso dove’ andare ... La nostra analisi non vuole portare all’idea di caos ma all’idea di complessità. Ricchezza. Poliformità. Varietà di punti di riferimento.

1.1. Fine delle grandi narrazioni: polimorfismo e frantumazione

La condizione post-moderna

Jean-François Lyotard, ne *La condizione postmoderna* (1979)¹, propone una vera e propria categoria interpretativa della società contemporanea, la società post-moderna, la cui caratteristica peculiare è il venir meno delle grandi narrazioni metafisiche (illuminismo, idealismo, marxismo) che hanno giustificato ideologicamente la coesione sociale e ne hanno ispirato, nella modernità, le utopie rivoluzionarie. Con il declino del pensiero totalizzante si è aperto, secondo Lyotard, il problema di reperire criteri di giudizio e di legittimazione che abbiano valore locale e non più universale. Si tratta della condizione post-moderna. Si tratta del tempo del dettaglio. Del locale ma non sempre localizzabile. Del frammento. Del particolare. Non esiste più una lettura unitaria. Non esistono più referenti definiti, punti fermi o paradigmi assoluti. Dissolti i grandi quadri di riferimento, non si vedono sull’orizzonte costruzioni altrettanto forti e unitarie. La loro frantumazione ha fatto emergere la pluralità e le differenze e ha moltiplicato le forme del sapere. Contrariamente alle critiche tradizionali nei confronti della scienza, Lyotard non nutre nostalgia per l’unità e la totalità perduta, ma riconosce la positività di ciò che è molteplice, frammentato, polimorfo e instabile. Egli ritiene, anzi, che non si tratti soltanto di prendere atto di questo processo in corso, ma di contribuire alla sua affermazione, attraverso pratiche di regionalizzazione dei campi del sapere.

È il venir meno delle grandi narrazioni metafisiche

¹ Cfr. Lyotard, J.-F. (1981), *La condizione postmoderna*, trad. it. di Formenti, C., Milano, Feltrinelli.

1.2. Il quarto uomo come altro-uomo: l'esteta

Homo ludens e second life

La rivisitazione del post-moderno nella chiave di un itinerario esistenziale ci permette, dal punto di vista antropologico, di introdurre il concetto di quarto uomo².

Il primo uomo della storia spirituale dell'Occidente è l'uomo greco, esaltato dalla contemplazione del cosmo, l'uomo che vive per la libertà della conoscenza del vero e della bellezza al di là e al di sopra dell'utilità e dei vantaggi pratici che ne possono provenire.

Il secondo uomo è l'uomo cristiano, animato e ispirato dalla fede nel Trascendente e nel Soprasensibile. L'uomo che si sa come caduto ad opera del peccato originale, ma che è redento e riscattato dalla Grazia di Cristo.

Il terzo uomo è l'uomo della ragione che si affianca alla fede e al suo primato e pretende la sua indipendenza e la sua autonomia. L'assoluto perde i caratteri della trascendenza e diventa ragione immanente in tutto, principio esplicativo integrale dell'essere di ciò che è. Quando a questa razionalità si aggiunge il principio che la sua verità diviene e si esplica nella storia, il passaggio dal terzo uomo al quarto uomo incomincia a compiersi.

Il quarto uomo che vede dissolversi il mito del progresso e perdere le grandi narrazioni moderne è l'*homo ludens*, che rifiuta il lavoro come *Beruf*, per scoprire il consumo ed il tempo libero come dimensione fondamentale dell'esistenza. La società tecnotronica dell'informatica e della telematica produce un'esplosione di comunicazioni ed un ripiegamento sul presente. Il quarto uomo è l'uomo di *second life*. L'uomo che non sente più l'esigenza di agganciare il reale a livello di scelta. Che può esistere anche nella virtuale estetizzante forma di una galleria alternativa.

La civiltà del quarto uomo è una civiltà dell'istantaneità che recupera lo schema ciclico dell'eterno ritorno: si assiste ad un *continuum* di storia e favola, provocato dall'iper-comunicazione dei *media*, che

Il consumo ed il tempo libero come dimensione fondamentale dell'esistenza

² Cfr. Morra, G. (1992), *Il quarto uomo. Postmodernità o crisi della modernità*, Roma, Armando.

conduce ad un'estetizzazione del quotidiano. Il consumo diviene il nuovo strumento di salvezza, mezzo per creare identità sempre mutevoli e disperdersi in mille esperienze estetiche.

Il quarto uomo diviene così ostaggio «di una cultura istantanea, necessariamente effimera e analitica, immaginaria e distaccata, scanzonata e ludica, narcisistica e gracile, epidermica e dispersa, evasiva e fluttuante, a mosaico e rapsodia – una cultura senza memoria, riflessività, continuità e criticità [...] La società italiana non è più della produzione e della rivoluzione, ma dell'espressione e dell'informazione. È una società nichilistica e istantanea – l'istantaneità consente di mantenere e di superare il nichilismo nel ludico. L'informazione viene recepita nella distrazione, subito dimenticata perché subito vinta da una nuova seduzione. Questo del resto sembra essere la funzione dei mass-media: confezionare una serie di vestiti su misura per Narciso, l'uomo dell'istantaneità»³. Non c'è più un unico orizzonte di senso. C'è l'imprevedibilità del polimorfismo assoluto e variegato. Sgargiante. Ecco la comparsa del quarto uomo che gioca con gli specchi e con gli schermi, colui che scivola tra le cornici, colui che proviene dalla *switch-generation*.

La funzione dei mass-media: confezionare una serie di vestiti su misura per Narciso

1.3. Cmt: comunicazione mediata tecnologicamente

Trasformazioni psicologiche relazionali e linguistiche

La *switch generation* non vive dentro una sola cornice, ma a più cornici contemporaneamente. Problema? Risorsa? Il crescente processo di naturalizzazione dei *new media* concorre a far sì che la loro presenza, configurandosi come scenografia implicita dell'esistere, non permetta più di attuare una netta demarcazione tra vita quotidiana e realtà da essi stessi generata. Accade così che l'ambiente extra-familiare, rappresentato per i ragazzi di oggi non più soltanto da scuola, gruppo dei pari età e realtà associative/aggregative, ma anche dagli stessi prodotti tecnologici, si faccia carico di gestire delicati processi

³ Ivi, pp. 71-72.

di informazione e formazione, un tempo di specifica competenza genitoriale.

«Si può affermare che la diffusione capillare dei media digitali riguarda da vicino il processo di crescita adolescenziale. I soggetti in età di sviluppo ne sono, infatti, i principali fruitori e hanno meritato, per questo, varie definizioni. Una è quella di generazione *switch* per la facilità con cui i ragazzi, spingendo qualche tasto, riformattano l'ambiente mediatico nel quale si trovano; un'altra a quella di *screen generation* (generazione dello schermo) per lo stretto rapporto che gli adolescenti intrattengono con le interfacce di computer, telefoni portatili, console videogiochi e lettori di musica digitali⁴. Infine, alcuni la definiscono la *net generation* (generazione della Rete) per il forte legame che ha instaurato con la realtà virtuale»⁵.

Queste operazioni conducono necessariamente a trasformazioni psicologiche, relazionali e linguistiche. Se, da un lato, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono ancoraggi di conversazioni, inaugurano discorsi, facilitano incontri sociali, sono pretesti per fare o parlare insieme ad altri, dall'altro, gli stessi soggetti in crescita attribuiscono ad esse il ruolo di altri significativi.

La crescente condivisione di spazi immaginari da parte di individui in età evolutiva pare costituire un'originale opportunità di comunicazione interpersonale, di legame sociale, di identificazione. I *new-media* stanno così diventando, in particolar modo per gli adolescenti, spazi protetti in cui sperimentare il confronto con il reale, ma anche opportunità per costruire la propria personalità attraverso modalità più legate al poter-essere che al dover-essere.

I nuovi *media* non sono però esenti da rischi. Le facilitazioni comunicative contribuiscono ad aumentare i pericoli di «spaesamento e precarietà nella produzione di identità»⁶. La comunicazione mediata tecnologicamente (Cmt) può, per esempio, sostenere seduttivamente il soggetto nelle sue pretese immaginarie ed onnipotenti e favorire l'emergenza, specialmente in età di sviluppo, di aspetti regressivi e illusori. Inoltre, all'interno dell'odierna società dei consumi,

Generazione switch,
screen generation e
net generation

4 Rivoltella, P.C. (2006), *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Milano, Vita e Pensiero.

5 Lancini, M. – Turuani, L. (2009), *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza*, Milano, Franco Angeli, p. 25.

6 Ivi, p. 28.

mediatici e non, di una prospettiva temporale fortemente declinata al presente, l'offerta continua di stimoli e possibilità comunicative può far perdere al singolo la dimensione della profondità e sottrarlo alla sperimentazione dell'esperienza dell'attesa.

2. Muoversi tra le cornici

Continuo allargamento e continuo rimodellamento

Nessuna istituzione predominante fornisce un modello culturale in grado di regolare tutte le interazioni sociali. Piuttosto, molteplici istituzioni regolano molteplici aree di azione, sulla base di diversi modelli culturali. Il sistema culturale della società contemporanea è pluralistico sul piano etico. Gli individui non condividono un comune orizzonte valutativo, anzi tutto è messo in discussione dagli attori sociali, che partecipando attivamente a un regime dinamico di continue lotte per il riconoscimento, combattono per istituzionalizzare i loro orizzonti di valore, in modo tale da renderli autorevoli.

I *social-network* intervengono in questo continuo allargamento dello sguardo e nel parallelo continuo rimodellamento del proprio orizzonte valoriale. Nella prospettiva di una psicologia dell'orientamento del nativo digitale e della costituzione di un professionista riflessivo che abbia a che fare con il mondo della rete, sembra strategica in primo luogo l'individuazione della risorsa, senza togliere ovviamente lo sguardo dai fattori di rischio che essa comporta. La risorsa di una generazione che non ha punti di riferimento fissi è quella di muoversi tra le cornici.

Una risorsa. Una ricchezza. A volte un senso di disorientamento. Di troppa pienezza. Di vuoto⁷. Ciò che potrebbe costituire il normale stato di una schizofrenia attraverso un percorso di orientamento e di gestione della complessità (pedagogia della complessità), potrebbe diventare la nuova abilità del nativo digitale: un essere che si muove tra le cornici, le solca, le vive... e cresce.

Ne viene messo al mondo.

*Il sistema culturale
è pluralistico sul
piano etico*

⁷ Cfr. Recalcati, M. (2012), *Ritratti del desiderio*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 86-92.

2.1. Scegliere chi essere ai tempi dei Social: «All your stories, all your life».

Processi di incorniciamento e di identificazione

La vita sociale si fonda sulla demarcazione dei confini tra *front-office* e *back-office*: luoghi di ribalta nei quali ci si deve vestire e comportare con certe formalità, e luoghi di retroscena in cui ci si può rilassare. Scambiare gli uni per gli altri può avere conseguenze enormi per una relazione sociale. L'interazione sociale è un processo caratterizzato dallo scambio e dalla continua negoziazione dei significati dell'azione tra gli attori sociali in essa coinvolti⁸.

I processi di incorniciamento della realtà in cui ci muoviamo non dipendono dalla struttura ontologica degli oggetti, ma dal significato delle nostre esperienze. Per riconoscere i fatti sociali e gli eventi, gli individui fanno ricorso a strutture o schemi di interpretazione.

Nell'ottica di Goffman⁹, le strutture naturali identificano gli eventi visti come puramente fisici, le strutture sociali forniscono una comprensione di sfondo per gli eventi che includono la volontà, lo scopo e lo sforzo di controllo di un'intelligenza. Gli individui sono esseri morali preoccupati dell'immagine che offrono di se stessi e attenti alle immagini proiettate dagli altri. Le idee che ci facciamo sul mondo attorno a noi sono così forti da plasmare l'intera realtà che ci circonda. Il mondo è sempre innanzitutto il nostro mondo, mediato dal nostro vissuto, dalla nostra natura corporea, dalle conoscenze di cui disponiamo, dall'insieme delle norme sociali, delle abitudini, dalle immagini che abbiamo di noi e degli altri. Per questo le rappresentazioni sono in grado di plasmare profondamente le nostre scelte.

Le rappresentazioni sociali sono vere e proprie teorie utili per l'organizzazione della realtà, sistemi cognitivi con una logica e un linguaggio propri, sistemi di valori, di idee, di pratiche ... con una doppia funzione: stabilire un ordine che renda capaci gli individui di orientarsi nel loro mondo, rendere possibile la comunicazione tra

Le rappresentazioni sono in grado di plasmare profondamente le nostre scelte

8 Cfr. De Sario, P. (2005), *Professione facilitatore. Le competenze della formazione*, Milano, Franco Angeli, pp. 29-30.

9 Cfr. Goffman, E. (2001), *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, trad. it. di Matteucci, I., Roma, Armando.

*Siamo ciò che
diciamo di essere
e siamo liberi di
essere chi ci pare*

i membri di una comunità, fornendo loro un codice per classificare i vari aspetti del loro mondo e la loro storia individuale e di gruppo. «*All your stories, all your life*»¹⁰: con questo slogan del 2011 Mark Zuckerberg, l'ideatore di *Facebook*, presenta le novità introdotte nel più popolato *social-network* del mondo. L'innovazione muove dall'intento di rispondere alla competizione tentata da *Google* e chiarisce con assoluta evidenza la ragione intima del successo della *Rete*, la possibilità di esplicitare a se stessi, innanzitutto, il proprio profilo biografico. Nella *Rete* la nostra identità non deriva dalla nostra posizione sociale: è il frutto delle nostre scelte e dei nostri desideri, può essere aggiornata e modificata in ogni momento. Siamo ciò che diciamo di essere e siamo liberi di essere chi ci pare.

Nel gergo dei *social*, il profilo deve consentire un'identificazione: è necessario proporre un'immagine che permetta di farci riconoscere e, analogamente, di identificare gli altri. Possiamo scegliere di non mettere in evidenza alcuni dati ma, almeno nello spirito del *social-network*, dobbiamo essere identificabili. Tale fenomeno ha raggiunto dimensioni tali da non poter essere considerato solo una moda giovanile. Le reti ospitano individui e attori collettivi, variamente interconnessi, che danno luogo a complesse interazioni, complesse per l'architettura dei legami all'interno dei quali transitano flussi di risorse, informazioni, significati simbolici, forme di sostegno e capitale sociale. Alla base vi è una domanda di relazioni o una domanda di informazioni? Oppure, nessuno dei due termini esprime adeguatamente la ragione che rende irresistibile, per molti, effettuare una connessione con uno o l'altro dei siti di maggiore successo? Per quale ragione i *social-network* hanno conosciuto una tale espansione? Un *social-network* è per lo più considerato un sistema per gestire la propria rete di conoscenze, costruendo un profilo visibile, creando una lista di altri utenti con i quali condividere una connessione. Alcuni siti hanno integrato le funzionalità sociali con servizi specifici. All'interno dei *social-network* possono nascere *community* i cui membri sono uniti da un interesse comune: questo permette agli utenti di ottenere

¹⁰ Sulla *Timeline*, introdotta da *Facebook*, cf. <http://thenextweb.com/facebook/2011/09/22/facebook-introduces-timeline-the-story-of-your-life/> (03102013, h. 18:53).

informazioni, scambiare competenze, coltivare passioni specifiche.

2.2. Scegliere la relazione: relazione/socialità, relazione/felicità.

Dimensione ‘sociale’ ed effetto ‘social’ della Rete

I *social* assumono l'imperativo del sociale, rendendolo un concetto pervasivo di ogni dimensione della vita. Le imprese ne fanno così uno strumento di *business* e i consumatori sono raggiunti per strada. Integrando le reti personali di ognuno nelle attività della vita quotidiana, ogni contesto diventa immediatamente sociale. Ogni scelta è segnata dalle nostre preferenze e da quelle dei nostri amici, e diventa comunicabile in tempo reale consentendoci di condividere con gli altri tutto ciò che facciamo. «La dimensione sociale è il nuovo filtro con cui esploriamo e organizziamo l'informazione. [...] Il riferimento al termine ‘sociale’ nella logica di social significa che ogni cosa è informata delle nostre preferenze e di quelle dei nostri amici e può essere comunicata e condivisa. Con ciò si afferma un nuovo modo di organizzare e cercare l'informazione, filtrandola appunto dalle reti di relazione»¹¹.

Così il *social* si trasforma ulteriormente. L'integrazione delle identità rappresenta una risorsa utilizzabile su molti piani. Le foto e la condivisione dei giochi, ad esempio, non solo spingono ad aumentare il tempo trascorso e la condivisione, ma inducono le persone a coinvolgere il maggior numero di amici. Tutto ciò converge nel dare vita a un mondo molto personalizzato: si tratta del più grande *business* della storia. Nel bene e nel male la sincronizzazione dei pensieri e dei comportamenti favorisce la coesione di un gruppo. Internet sincronizza tra loro molte persone. Siamo esseri sociali, e Internet è lo strumento sociale più potente con cui il cervello umano abbia mai lavorato. La sua forza unificante non solo ha cambiato il modo in cui pensiamo a noi stessi e al mondo, ma ha fatto emergere una nuova forma di cognizione, che si verifica quando tante singole menti sono

Le nostre preferenze
e di quelle dei nostri
amici

11 Franchi, M. – Schianchi, A. (2011), *Scegliere nel tempo di Facebook. Come i social network influenzano le nostre preferenze*, Torino, Carocci, pp. 166-167.

sincronizzate e intrecciate tra loro.

La Rete enfatizza la dimensione sociale al di là delle intenzioni di chi la pratica: la cultura dei nativi digitali è partecipativa, proprio perché si fonda su produzione e condivisione di creazioni digitali¹².

I *social-network* si presentano come una sorta di rifugio, di comunità tiepida che consente di confortare l'individuo di un mondo che ha visto la disgregazione delle prevalenti forme di legame e di protezione: in primo luogo quelle costituite dalla famiglia e dalla comunità. Un tentativo di far coesistere processi irreversibili di individualizzazione con forme di aggregazione che non facciano precipitare gli individui nell'isolamento, che siano in grado di conciliare l'espansione della libertà con forme di legame e di solidarietà. Le relazioni non sono regolate da un ordine esterno (gruppo di lavoro, comunità, ecc.) che ne garantisce una durata. Sono instabili per definizione ed entrano nell'ambito della responsabilità di ognuno. Così, gli individui devono cercare da sé di costruire legami che prendano il posto di quelli in cui un tempo erano naturalmente inseriti. D'altra parte i legami sono una variabile decisiva del benessere.

I legami sono una
variabile decisiva del
benessere

La densità dei legami e la qualità delle relazioni in cui siamo inseriti costituiscono un aspetto decisivo del nostro benessere. In un tempo in cui l'idea di autonomia domina le rappresentazioni e ognuno deve affermarsi autonomamente, sviluppando un proprio progetto personale, sembra trionfare la socialità. La Rete consente di alimentare la nostra rete di relazioni superando vincoli spaziali. Si costruisce uno spazio sociale, vale a dire visibile agli altri e condiviso. Ma è uno spazio sostanzialmente estraneo all'idea che esista un interesse altro da quello personale. Con ciò il concetto di sociale assume una coloritura precisa che ne condiziona le rappresentazioni e l'utilizzo anche in altri contesti, fuori della piazza virtuale.

Una ricerca della linguista Deborah Tannen¹³ indica che le chiacchiere rendono più felici. Parlare a lungo rafforza i legami a prescindere da quello che si dice e fa sentire meglio. Non dovrebbe meravigliare quindi l'investimento di tempo impegnato in *Rete* a scambiare

12 Cfr. Jenkins, H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali*, trad. it. di Marinelli, G. Milano, Guerrini.

13 Cfr. Rodotà, P. (2010), *Avere un sorella ci rende felici*, Corriere della Sera, 1 novembre.

chiacchiere con amici più o meno noti. Le ricerche sembrano indicare un'alta sovrapposizione comunicativa tra contatti nei *social media* e contatti nella vita reale. I *network* sono forme di comunità che offrono un calore tiepido¹⁴, senza vincoli. Si entra e si esce a piacere: la certezza di poter sciogliere e ricomporre velocemente i legami è una garanzia nella società liquida¹⁵.

Una società liquida richiede legami deboli e la Rete riduce ulteriormente il vincolo implicito in ogni relazione sociale. La Rete è un luogo di permanente connessione, un antidoto alla solitudine: c'è sempre qualcuno con cui parlare, o meglio, a cui raccontare qualcosa. I *network* servono alla 'manutenzione' (!) dei legami che già si hanno e non solo a stabilirne di nuovi. La dimensione *social* è in un certo senso un rifugio, la creazione di un tempo altro rispetto al tempo vincolato sperimentato nella vita quotidiana. La manutenzione delle relazioni passa dalla gestione della propria immagine, la quale deve essere in grado di attrarre gli altri, far sì che non rimaniamo soli. Tutto gira attorno alla gestione di noi stessi e, con ciò, delle nostre relazioni. Ma potremmo anche chiederci quanto senso può avere parlare di 'manutenzione' (!) in ambito di relazioni e di legami. Necessitiamo di un nuovo vocabolario sicuramente in vista di questa nuova dimensione *social* ma forse anche di un nuovo orientamento e discernimento per muoverci con antica saggezza tra cornici inedite entro le quali viene rimesso spensieratamente in gioco il senso stesso dell'umano.

Un tempo altro
rispetto al tempo
vincolato

3. Bricolage

Dispositivi a specchio e nuovi assetti identitari

Le relazioni vengono premiate con un frammento di identità nella società del *bricolage*¹⁶, in cui ognuno costruisce la propria identità con i pezzi che ha a disposizione, senza disporre di un disegno che orienti la costruzione, senza avere la certezza che la scatola contenga tutti i pezzi che occorrono per completare la figura. In Rete gli individui

14 Cfr. Franchi – Schianchi, *Scegliere nel tempo di Facebook*, cit., pp. 168-169.

15 Cfr. Bauman, Z. (2003), *Intervista sull'identità*, a cura di Vecchi, B. Bari, Laterza.

16 *Ibidem*.

assemblano i pezzi di cui dispongono e cercano i pezzi mancanti. La Rete è quindi, in primo luogo, uno strumento di identità. I processi di costruzione dell'identità nei *social-network* avvengono secondo un dispositivo specchio. Si tratta di un dispositivo persuasivo, in larga misura omologante, nel senso che «induce assetti identitari, modalità di interazione e di narrazione, regimi di visibilità che ci rendono seriali e simili»¹⁷. Chiunque decida di essere visibile può farlo e godere di una popolarità momentanea: questa illusione di protagonismo consente di superare la frustrazione della mediocrità quotidiana e la mancanza di riconoscimento sperimentata nella vita reale.

3.1. Emotività e temporalità: simultaneità

In Rete l'oggetto dello scambio è il presente

La finzione è
più emozionante
della realtà

Le emozioni provocate dalla realtà virtuale non sono meno genuine di quelle provate nella vita reale. Paradossalmente, talvolta, la finzione è più emozionante della realtà. «Di fronte alla finzione possiamo liberare le nostre difese, siamo liberi di provare sentimenti mantenendoli a una distanza di sicurezza. [...] I neuroni specchio ci spiegano perché le storie inventate ci commuovono come quelle autentiche. Un qualsiasi stimolo, visivo, uditivo o sensoriale, può attivare l'immagine che noi abbiamo delle emozioni degli altri e, quindi, le nostre. [...] L'empatia non nasce dalla semplice visione, bensì dal repertorio di esperienze sensoriali immagazzinato»¹⁸.

In Rete l'oggetto dello scambio è il presente: l'istantaneità contribuisce a trasmettere la sensazione della presenza nella stessa scena. La comunicazione si riferisce sempre al tempo presente. «Ma attraverso questa prende corpo una sorta di memoria condivisa che sedimenta un senso comune [...]. La costruzione della memoria individuale è, al tempo stesso, la costruzione di una memoria collettiva, un bacino di sentimenti comuni, un riferimento di orientamenti. La prima persona

17 Mappelli, M. M. (2010), Facebook. Un dispositivo omologante e persuasivo, *Aut Aut*, 347, pp. 115-126.

18 Franchi - Schianchi, *Scegliere nel tempo di Facebook*, cit., p. 183.

singolare e plurale non sono in contrasto, non sono contrapposte: “mi piace” significa “noi condividiamo”. Così la Rete diventa il riferimento per le nostre scelte nella vita quotidiana. L’espressione della scelta, [...] ora ha meno bisogno di atti materiali. Non occorre scendere in piazza né per fare compere, né per esprimere le proprie preferenze»¹⁹. La facilità di archiviazione tende a dare luogo a una sorta di superamento del limite materiale dello spazio. L’archiviazione del passato si smaterializza progressivamente fino a eliminare qualunque riferimento al supporto fisico dei ricordi. Le tecnologie cambiano progressivamente le dimensioni degli oggetti che possono essere archiviati: dalla capienza dell’*hard disk* si passa alle memorie esterne, poi alle chiavette sempre più piccole e più capienti. La nuvola-*cloud* ci propone la possibilità di prescindere da qualunque supporto per l’archiviazione dei dati che possono essere richiamati su qualunque dispositivo posseduto, pc, cellulare o *tablet*. Si produce così un ulteriore spostamento di confine tra materiale e immateriale, o meglio, tra ciò che occupa spazio e ciò che esiste e prescinde dallo spazio occupato. Il concetto di limite non perde solo riferimenti simbolici ma anche riferimenti materiali.

Ciò che esiste e prescinde dallo spazio occupato

3.2. Vita privata, immagini di vita e conversazioni

Consegne fatte ad un destino non controllabile

Ciò che spinge l’utente di un *social* a stare *on-line* è l’ingresso nella sua storia di nuovi personaggi, di piccoli eventi dimenticati e magari decisamente secondari, che lo interpellano a sua insaputa e illuminano, per quanto fiavole sia questa luce, piccoli segmenti della sua vita. L’utente può non rispondere a questi segnali, ma i segnali ci sono e vengono comunque a comporre un tessuto di storie reali, immaginate e possibili. «La scena individuale si allarga e si frastaglia in un orizzonte variegato sul quale si applica la curiosità di ogni soggetto verso dettagli che riguardano la sua identità, così

¹⁹ *Ivi*, p. 185.

come viene vista o è stata vista dagli altri [...] anche da quegli altri di cui ignoravamo la presenza. [...] Ciò che attrae è proprio l'irrompere di immagini allo specchio, più o meno gradevoli, che ci catturano magari per un momento. È una costruzione della soggettività a opera di altri in una soggettività spalancata a tutti»²⁰. Le immagini hanno una forza persuasiva, possono commuoverci, e smuoverci. Sono una risorsa per l'immaginazione. Le immagini sono messe in Rete e quindi affidate a un destino non controllabile. Una cosa comunicata mantiene una sua vita autonoma, resta visibile, continua ad avere un effetto, ha una persistenza che la comunicazione diretta e verbale non prevede. I *social-network* divengono un luogo di narrazione. Quante più persone coinvolgiamo nelle nostre conversazioni tanto più aumenta la nostra visibilità. Gli individui si raccontano storie, si scambiano immagini, ognuno è impegnato a esprimere il proprio punto di vista e a raccontare episodi di vita quotidiana. Lo scambio avviene attraverso racconti, commenti, immagini, che nascono da esperienze di vario genere. La narrazione si produce in modo solitario e, nel contempo, corale.

Le conversazioni
nelle reti sono
bidirezionali e non
gerarchiche

«Le conversazioni nelle reti sono bidirezionali e non gerarchiche, e si costruiscono attraverso un numero di interlocutori di gran lunga superiore a quello che sarebbe possibile nella vita comune. [...] Cade la distinzione tra protagonisti e osservatori, tutti sono portatori di un proprio personale punto di vista che dialoga con quello degli altri. [...] Le conversazioni producono identificazioni e ci mettono di fronte realtà in cui possiamo specchiarci: comprendiamo gli altri e comprendiamo noi stessi»²¹.

3.3. Trasformazioni culturali

Eterogeneità di giochi linguistici e di regole

Le profonde trasformazioni seguite a quella che Lyotard²² ha chiamato la fine dei grandi racconti, hanno portato «ad attenuare la distanza

20 Rovatti, P. A. (2010), *Esitare su Facebook*, *Aut Aut*, 347, pp. 154-161.

21 Franchi - Schianchi, *Scegliere nel tempo di Facebook*, cit., pp. 198-199.

22 Cfr. Lyotard, *La condizione post-moderna*, cit.

e la divisione tra codici e regole di parola e azioni proprie di ciascun ambito sociale. La società si presenta articolata in un'eterogeneità di giochi linguistici, cioè di regole che governano le azioni, che dicono le cose da dire e il modo di farlo. Si sono aperte vie alla loro trasgressione, ma soprattutto alla possibilità di transitare da un codice all'altro. Questo movimento apre delle fratture, crea delle discontinuità che lo rendono maggiormente libero nel fare esperienza di sé, aprendo nuove finestre di senso. Non a caso, Lyotard considerava le piccole narrazioni (racconti locali e limitati nello spazio-tempo) espressione del sapere postmoderno; capaci di invenzione immaginativa, cioè di creare nuove connessioni, di affiancare contenuti prima irrelati, in sostanza di effettuare azioni, inaugurare nuove regole del gioco per non farsi intrappolare dal sistema»²³.

Il narrare risponde, pertanto, a un doppio registro: è la via attraverso cui si producono nuovi discorsi e, nel contempo, la modalità per reiterare e istituzionalizzare un fatto esistente facendolo diventare costume e regola sociale. D'altra parte la stessa ricerca del senso risponde anche al bisogno di avere un orientamento, una via che dia maggiore stabilità a una realtà che appare caotica. Affinché ciò avvenga occorrono cornici condivise: valori, credenze, immagini simboliche che filtrano le informazioni conferendo loro un senso. Questo processo mette in grado le persone di fare affermazioni, comprendere, spiegare, attribuire, estrapolare, produrre. Possiamo parlare allora della narrazione come di un processo attivo, dinamico, una forma di azione sul mondo che permette di costruire, filtrare, incorniciare la realtà.

Il narrare risponde
a un doppio registro

4. Tra fattori di rischio e fattori di protezione

Un focus sugli stili di vita

Interessante questo intervento su «Fattori di rischio e Fattori di protezione» del Sert di Parma²⁴ che schematizziamo qui di seguito.

23 Franchi – Schianchi, *Scegliere nel tempo di Facebook*, cit., p. 203.

24 Cfr. Servizio Sanitario Regionale Emilia Romagna, *Fattori di rischio e fattori di protezione*, <http://sertparma.wordpress.com/2012/12/04/fattori-di-rischio-e-fattori-di-protezione/> (04.10.2013, h. 00:59).

Non basta vietare
quindi ma occorre
anche offrire delle
alternative

Un clima familiare caratterizzato da relazioni conflittuali, ostili, indifferenti o inadeguate, in cui i genitori non sono in grado di fornire all'adolescente né l'attenzione e la valorizzazione di cui necessita, né una base sicura per la sua crescita, potrebbe creare un vuoto che il giovane potrebbe colmare orientandosi verso i coetanei. Questi adolescenti sono più esposti al rischio di uniformarsi acriticamente alle abitudini, poco salutari, del gruppo. Sia stili educativi eccessivamente labili e indefiniti che eccessivamente rigidi e controllanti, facilitano l'avvicinarsi dell'adolescente alle sostanze. Non è sufficiente impedire un comportamento perché sbagliato, occorre soprattutto insegnare quello alternativo e giusto, in modo che questo possa svolgere per l'adolescente la stessa funzione che svolgeva quello sbagliato. Non basta vietare quindi ma occorre anche offrire delle alternative. Uno stile educativo familiare autorevole e non lasso né autoritario, permette alla famiglia di svolgere un ruolo protettivo, aiutando l'adolescente ad acquisire autonomia e autoregolazione e contenendo, con il dialogo, i sentimenti di malessere. Un'esperienza scolastica coerente con le inclinazioni del ragazzo, soddisfacente sia come rendimento sia come relazioni con i pari, aiuta ad aumentarne l'autostima e ad allontanarlo da consumo di sostanze. Un obiettivo importante nella prevenzione deve essere quello di modificare l'equilibrio tra fattori di rischio e di protezione, in modo tale che questi ultimi prevalgano sui primi.

4.1. Empowerment e impression management

Essere virtuali e self-empowerment

Pravettoni scrive: «Essere digitali significa essere ciò che le nostre dita fanno trapelare di noi attraverso lo schermo [...]. Abbiamo depositato il corpo, momentaneamente, dietro la tastiera. Ci siamo estesi al di là di noi stessi tramite il cursore. Tabula rasa: di noi possiamo fare e dire ciò che vogliamo»²⁵. Queste parole sottolineano una importante

25 Pravettoni, G. [2002], *Web Psychology*, Milano, Guerrini, p. 46.

opportunità che viene offerta all'utente dai *social-network*: la creazione di Sé possibili. Questa possibilità, se utilizzata correttamente, può attivare un processo di *self-empowerment*. La possibilità di sperimentare ruoli e identità è un aspetto importante all'interno dello sviluppo individuale. Oltre ad avere un ruolo centrale durante l'adolescenza, continua a essere importante anche in età adulta. La psicologia sociale sottolinea infatti come una vita di successo richieda l'acquisizione della capacità di gestire i numerosi ruoli che ci richiedono le diverse fasi della vita. I *social-network*, permettendo di decidere come presentarci alle persone che compongono la Rete (*impression management*), possono essere considerati lo strumento ideale per narrarsi, decidendo in prima persona quali ruoli e quali eventi presentare²⁶.

McKenna e colleghi²⁷ hanno identificato una serie di opportunità che spiegano la facilità con cui nei *social-network* nascono le relazioni amoroze per esempio: la possibilità di superare le barriere spaziali; a comunicazione iper-personale: le persone sono più disposte nei *social-network* a rivelare il proprio vero Sé di quanto non lo siano nella vita reale. E dato che lo svelamento del proprio Sé contribuisce a stimolare l'intimità, superata una barriera iniziale, la comunicazione mediata tende a diventare iper-personale; la somiglianza: in generale persone simili tendono a scegliersi e le loro relazioni sono più durature. Dato che all'interno dei *social-network* tutti gli spazi di relazione sono caratterizzati da un'amicizia in comune o da un interesse comune i soggetti che si incontrano partono già con una serie di elementi condivisi; un elevato livello di idealizzazione: il minor numero di informazioni relative all'altro ottenibili durante una relazione nei *social-network* porta i soggetti interagenti a cercare di riempire i vuoti informativi con le proprie aspettative; il controllo nel processo di presentazione che attenua, ma non cancella, l'influenza di fattori situazionali e contestuali, come per esempio l'aspetto fisico. Nei *social-network*, però, la fisicità e l'immediatezza del corpo reale vengono sostituite da un corpo virtuale, composto da una pluralità

La comunicazione mediata tende a diventare iper-personale

26 Cfr. Palfrey, J. - Gasser, U. (2009), *Nati con la Rete. La prima generazione cresciuta su Internet. Istruzioni per l'uso*, trad. it. di Caggiati, D., Cogni, L., e Stella, G., Milano, Rizzoli, p. 55.

27 Cfr. McKenna, K.Y.A. - Green, A.S. - Gleason, M.E.J. (2002), Relationship formation on the Internet. What's the big attraction, *Journal of Social Issues* 58, 1, pp. 9-31.

di immagini parziali e contestualizzate scelte *ad hoc* per trasmettere una precisa immagine di sé. Non a caso tutti i *social-network* e i siti di incontri *online* (*online dating*) offrono ampio spazio per la presentazione di immagini e video degli utenti. Tuttavia è anche vero che l'aspetto fisico è solo uno degli elementi che attraggono un potenziale *partner*.

4.2. Il lato oscuro della forza

Mainstream: il filo conduttore della nostra vita

Esistono comportamenti disfunzionali: se è vero che i *social-network* possono offrire opportunità a molti di noi, è anche vero il contrario. La natura ibrida dei *social-network* presenta infatti due facce, una positiva e una negativa; una in grado di creare nuove opportunità e una in grado di creare nuovi problemi. Infatti, tra le pieghe dei *social* si nascondono una serie di comportamenti disfunzionali non sempre immediatamente visibili²⁸, come il cambiamento di identità, i comportamenti aggressivi, la violazione o la manipolazione dell'informazione, l'abuso e la distribuzione dell'informazione.

Emotional illiteracy: instabilità e mancanza di sicurezza

Dall'identità fluida all'analfabetismo emotivo. I *social-network* sono uno strumento con cui si può controllare e definire la propria identità sociale. Se questo implica una serie di aspetti positivi già descritti, porta anche con sé due problemi secondo l'analisi di Palfrey e Gasser: l'instabilità e la mancanza di sicurezza²⁹.

L'instabilità è legata al primo paradosso dei *social-network*: se io posso più facilmente cambiare la mia identità è vero che anche l'intervento esterno può modificare più facilmente il modo in cui gli altri percepiscono la mia identità. Questo provoca una mancanza di sicurezza. Come sottolineano Palfrey e Gasser³⁰: l'identità di una sedicenne è caratterizzata dall'instabilità, può cambiare di frequente.

Dall'identità fluida
all'analfabetismo
emotivo

28 Cfr. Riva, G. (2010), *I social network*, Bologna, Il Mulino, pp. 145-147.

29 Cfr. Palfrey – Gasser, *Nati con la Rete*, cit, p. 55.

30 *Ivi*, p. 56.

Ma quando è espressa *online* è caratterizzata da una mancanza di sicurezza: è difficile per un sedicenne in una società collegata a Internet tenere sotto controllo chi può accedere alla sua identità o apportarvi cambiamenti.

L'essere 'taggati' comporta il fatto che un contenuto multimediale, – in cui noi siamo presenti (foto) o in cui siamo citati (testo) ma che non abbiamo scelto, apparirà nel nostro profilo. È vero che è possibile impostare le notifiche in modo da essere sempre informati quando qualcuno ci 'tagga'. Ma è anche vero che se mi dimentico di farlo, o non sono consapevole di che cosa implica essere 'taggati', nel mio profilo appariranno foto o testi senza che io lo abbia deciso. Il risultato finale è un'identità fluida, che è allo stesso tempo flessibile ma precaria, mutevole ma incerta.

A rendere più precarie e leggere le relazioni sociali è un altro possibile effetto dell'uso massiccio dei nuovi *media*: l'analfabetismo emotivo (*emotional illiteracy*). Nell'interazione mediata la fisicità del corpo viene sostituita da quella del *medium*. Ciò priva il soggetto di un importante punto di riferimento nel processo di apprendimento e comprensione delle emozioni proprie e altrui, favorendo l'analfabetismo emotivo. Con l'espressione 'analfabetismo emotivo' si intende³¹: la mancanza di consapevolezza e quindi di controllo delle proprie emozioni e dei comportamenti ad esse associati; la mancanza di consapevolezza delle ragioni per le quali si prova una certa emozione; l'incapacità a relazionarsi con le emozioni altrui - non riconosciute e comprese - e con i comportamenti che da esse scaturiscono.

«Diversi autori, tra cui il filosofo Umberto Galimberti³² e la psicologa Maria Rita Parsi³³, sottolineano come a caratterizzare la generazione dei "nativi digitali" sia proprio un alto livello di analfabetismo emotivo, legato alla maggiore quantità di relazioni mediate rispetto a quelle dirette che caratterizzano i comportamenti sociali di questa generazione. L'incapacità di riconoscere le emozioni dell'altro impedisce anche di comprendere le proprie, portando al disinteresse emotivo o, nel peggiore dei casi, alla psicopatìa. Come ricorda³⁴, in tali

Identità fluida
flessibile ma
precaria, mutevole
ma incerta

31 Cfr. Goleman, D. (1996), *Intelligenza emotiva*, trad. it. di Blum, I., e Lotti, B., Milano, Rizzoli, p. 273. .

32 Galimberti, U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli.

33 Parsi, M.R. – Cantelmi, T. – Orlando, F. (2009), *L'immaginario prigioniero. Come educare i nostri figli a un uso creativo e responsabile delle nuove tecnologie*, Milano, Mondadori.

34 Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, cit., p. 53.

soggetti: queste connessioni che fanno di un uomo un uomo non si sono costituite, e perciò nascono biografie capaci di gesti tra loro a tal punto slegati da non essere percepiti neppure come propri.

E questo perché il cuore non è in sintonia con il pensiero e il pensiero con il comportamento, perché è fallita la comunicazione emotiva, e quindi la formazione del cuore come organo che, prima di ragionare, ci fa sentire che cosa è giusto e che cosa non è giusto, chi sono io e che ci faccio nel mondo»³⁵.

No privacy: creare condividere e lasciare tracce

La facilità con cui il Web permette di creare e condividere contenuti ha introdotto nel cyber-spazio una grande quantità di dati e informazioni personali. Queste informazioni spaziano dai dati anagrafici, ai gusti, alle attività preferite, ai posti visitati. La maggior parte dei *social-network* applica politiche di accesso ai dati personali piuttosto morbide che consentono ai propri inserzionisti, e non solo a loro, di raccogliere migliaia di dati sui propri utenti.

Il risultato è il secondo paradosso dei *social-network*: se nei *social-network* posso più facilmente cambiare la mia identità virtuale, è vero anche che, seguendo le tracce lasciate dalle diverse identità virtuali, è più facile per altri ricostruire la nostra identità reale.

L'inserimento dei propri dati, dei propri commenti, delle proprie foto in un *social-network* costruisce una memoria storica della propria attività e personalità che non scompare neanche quando il soggetto lo vorrebbe. Molte di queste informazioni, infatti, rimangono disponibili *online* anche dopo parecchi anni e possono essere cancellate solo direttamente dall'utente.

Infatti, perfino uscire da un *social-network* non è facile. La maggior parte dei *social-network*, dopo una richiesta di cancellazione, non elimina totalmente il profilo dell'utente, ma lo disattiva soltanto, mantenendo in memoria testi, immagini e relazioni. Ciò significa che per cancellarsi davvero bisogna rimuovere manualmente tutti i contenuti presenti in un profilo, un processo che avendo centinaia di amici può richiedere diverse ore.

Seguendo le tracce virtuali ricostruire la nostra identità reale

³⁵ Riva, *I social network*, cit., pp. 150-151.

Information overload

L'enorme quantità di informazioni presente in un *social-network* richiede all'utente capacità di gestione non banali. E questa nuova situazione sta mettendo in crisi una delle idee di senso comune più frequenti: più informazione hai, meglio è. Se l'informazione è troppa, però, questa diventa ingestibile e quindi inutilizzabile: se ricevo in mezz'ora cinquanta messaggi sul mio account di *Twitter* o sulle Notizie del mio profilo di *Facebook*, è impossibile leggerli tutti.

Schenk descrive l'eccesso di informazione (*information overload*) tipico dei *new-media* come «smog di dati»³⁶. Superato un certo livello, l'informazione non contribuisce più a migliorare la qualità di vita ma la peggiora, costringendo il soggetto ad analizzare l'informazione per trovare dati rilevanti.

Da un punto di vista psicologico, le principali conseguenze dell'*information overload* sono due.

L'ansia da mancanza di informazione sufficiente: la difficoltà a trovare all'interno del flusso d'informazioni notizie significative può portare i soggetti a cercare di allargare ulteriormente le proprie fonti informative. Nasce compulsività e dipendenza.

Il disinteresse o il rifiuto dell'informazione: se non posso trovare l'informazione che mi serve a questo punto preferisco lasciar perdere.

Messaggi ... è
impossibile leggerli
tutti!

36 Cfr. Schenk, D. (1997), *Data smog: Surviving the Information Glut*, New York, Harper Collins Publisher.

Conclusione e apertura: posizione 2.5

Un approccio psico-pedagogico integrato

Il presente articolo, mentre non ignora, come visto sopra, fattori di rischio (e fattori di protezione in gioco) in materia di *social-network*, si colloca dialogicamente in posizione 2.5: alla ricerca di alleanze mediali, di meticciami epistemologici, di aperture culturali, di convergenze cognitive ed affettive.

Di professionalità di confine.

Per poter operare con competenza educativa all'interno di un contesto profondamente rivoluzionato dalla *new-media communication*, emerge l'esigenza della figura di un professionista riflessivo post digitale³⁷, professionista di confine, potremmo quasi identificarlo come un professionista riflessivo 2.5, che ponendosi ai confini tra un 2.0 divenuto ormai passato celebre - eppure tuttora vivo - ed un 3.0 sulla soglia - non ancora ben configurato - tende ad impossessarsi di competenze che lo portino ad andare ad identificare questi dinamismi e a renderne consapevole l'adolescente come forma più completa di prevenzione. Una psico-pedagogia 3.0-*in-progress*?

*Una psico-pedagogia
3.0-in-progress?*

In questo senso il discorso di affrontamento del tema *social*, può non identificarsi *tout court* con una clinica del nativo digitale (*clinical model*) e apre alla rielaborazione della possibilità di una psicologia dell'orientamento del nativo digitale.

Vale a dire l'ipotesi di una forma di psico-pedagogia 3.0 nella quale comunicazione psicologia ed educazione non vanno in conflitto, non producono apparenti sincretismi epistemologici, bensì convergono in un approccio integrato tra il curare ed il prevenire, tra il sapere ed il saper fare.

I'm waiting for you.

37 Cfr. Fasoli, G. (2016), *Educatore riflessivo. Tra on-line e on-life*, Padova, libreriauniversitaria.it.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2003), *Intervista sull'identità*, a cura di Vecchi, B., Bari, Laterza.
- Broadbent, S. (2012), *Internet, lavoro, vita privata. Come le nuove tecnologie cambiano il nostro mondo*, trad. it. di Riccucci, M., Bologna, Il Mulino.
- Carr, N. (2011), *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, trad. it. di Garassini, S., Milano, Raffaello Cortina.
- De Sario, P. (2005), *Professione facilitatore. Le competenze della formazione*, Milano, Franco Angeli.
- Fasoli, G. (2016), *Educatore riflessivo. Tra on-line e on-life*, Padova, libreriauniversitaria.it.
- Ferri, P. (2011), *Nativi digitali*, Milano, Mondadori.
- Franchi, M. – Schianchi, A. (2011), *Scegliere nel tempo di Facebook. Come i social network influenzano le nostre preferenze*, Torino, Carocci.
- Goffman, E. (2001), *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, trad. it. di Matteucci, I., Roma, Armando.
- Jenkins, H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali*, trad. it. di Marinelli, G., Milano, Guerrini.
- Lancini, M. – Turuani, L. (2009), *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza*, Milano, Franco Angeli.
- Lèvy, P. (1997), *Il virtuale*, trad. it. di Colò, M., - Di Sopra, M., Milano, Raffaello Cortina.
- Lyotard, J-F. (1981), *La condizione postmoderna*, trad. it. di Formenti, C., Milano, Feltrinelli.
- Mappelli, M.M. (2010), Facebook. Un dispositivo omologante e persuasivo, *Aut Aut*, 347, pp. 115-126.
- McKenna, K.Y.A.- Green, A.S. - Gleason, M.E.J. (2002), Relationship formation on the Internet. What's the big attraction, *Journal of Social Issues*, 58, 1, pp. 9-31.
- Morra, G. (1992), *Il quarto uomo. Postmodernità o crisi della modernità*, Roma, Armando.

- Palfrey, J. – Gasser, U. (2009), *Nati con la Rete. La prima generazione cresciuta su Internet. Istruzioni per l'uso*, trad. it. di Caggiati, D., Cogni L. - Stella, G., Milano, Rizzoli. *Born Digital*, 2008.
- Pravettoni, G. (2002), *Web Psychology*, Milano, Guerrini.
- Recalcati, M. (2012), *Ritratti del desiderio*, Milano, Raffaello Cortina.
- Rheingold, H. (2013), *Perché la rete ci rende intelligenti*, trad. it. di Garassini, S., Milano, Raffaello Cortina.
- Riva, G. (2008), *Psicologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino.
- Riva, G. (2010), *I social network*, Bologna, Il Mulino.
- Rovatti, P.A. (2010), Esitare su Facebook, *Aut Aut*, 347, pp. 154-161.
- Shenk, D. (1997), *Data smog: Surviving the Information Glut*, New York, Harper Collins Publisher.
- Turkle, S. (1997), *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, tra. it. di Parrella, B., Milano, Apogeo.
- Whitty, M.T. – Carr, A.N. (2008), *Incontri@moci. Le relazioni ai tempi di Internet*, trad. it. di Lo Iacono, G., Trento, Erickson.

g.fasoli@iusve.it



DRONI, DETERRENZA E GUERRA

UN APPROCCIO MULTIDISCIPLINARE ALLE RAGIONI DELLA PACE

Roberto Cazzanti

Università di Udine

Questa riflessione sul ruolo che le tecnologie possono avere sull'educazione alla pace, all'integrazione e al dialogo si sviluppa in chiave multidisciplinare anche se l'obiettivo sotteso è di tipo pedagogico. Il tema sembra idoneo a sostenere la necessità di azioni educative volte a contrastare la delega all'annientamento della diversità e dell'altro attraverso robot, macchine, software in campo militare. I droni, ad esempio, facendo la guerra in luogo degli umani, allontanano la paura della morte connaturata al combattimento e, con questa, il principale deterrente alla guerra stessa. Si propone di intaccare tale esonero contribuendo a quel dibattito su tecnologie-educazione-pace che langue e che, in ambito educativo, potrebbe e dovrebbe assumere maggiore rilievo. Non si nega l'attuale divenire del fenomeno terroristico, né si aderisce alle tesi dell'integralismo nonviolento; si ritiene, piuttosto, di riflettere intorno al tema della guerra quale strumento anacronistico d'imposizione di modelli socioeconomici. Tutto ciò nella convinzione dell'opportunità che l'incrinarsi della fiducia nel neoliberismo e nelle sue virtù autoregolatrici, legittimi la vocazione politica degli organismi internazionali apportando nuova linfa al percorso di graduale superamento delle nazionalità, dei confini e delle giurisdizioni, quale strumento di promozione della convivenza nella diversità.

Parole chiave: guerra, robot, droni, educazione, partecipazione democratica

The present paper on the role that technologies may have on peace education, integration and dialogue has a multidisciplinary approach even though the underlying aim is a pedagogical one. The topic appears to be suitable to support the needs for educational policies to tackle the delegation to the annihilation of diversity as well as of the other by means of robots, machines and software in the military field. Drones for example, by the replacing humans in war, remove the fear of death connected and implicit in combat thus eliminating the main war deterrent. The aim of this paper is to have an impact on such exemption by contributing to the languishing debate on technologies education peace that in educational contexts should be given greater relevance. There is no denying of the phenomenon of today's terrorism nor adhering to the thesis of non-violent fundamentalism, the aim is rather to discuss on the topic of war viewed as anachronistic instrument used to impose socio-economic models. We believe and are convinced that the lack of trust in the neo-liberalism and of its self-regulating virtues would legitimate the political vocation of international bodies, bringing new life to the path of gradual overcoming of nationalities, borders and jurisdictions as a means of promoting coexistence in diversity.

Keywords: war, robot, drones, education, democratic participation.



Introduzione

Le guerre traggono spesso ragioni dalla volontà di superare i confini, di tutelare le giurisdizioni, di difendere le nazionalità, impedendo il realizzarsi di modelli di coesistenza pacifica e fornendo pretesti sempre più pericolosi per la distruzione dell'altro e del pianeta. I valori sopra i quali edificare il 'pedistallo etico' sul quale costruire la cittadinanza sono da identificarsi, secondo Chiosso, intorno alla reciprocità tra diritti e doveri che condizionano la vita delle persone¹, persone che diventano tali in relazione ai contesti nei quali vivono: la famiglia, la scuola, il quartiere, la chiesa, il lavoro. Nella scuola è necessario dedicarsi maggiormente al bilanciamento dell'interesse individuale con quello della società, in contrapposizione alle concentriche spinte che giungono ai ragazzi dalla televisione, dal cinema e, ovviamente, dalla rete, indirizzandoli all'affermazione personale, alla competizione, al successo. Si assiste al depauperamento dei valori della coesistenza, della tolleranza, dell'integrazione, del rispetto reciproco attraverso i *media* che esaltano le caratteristiche del singolo, la fisicità, l'individualismo, l'esteriorità, elevandoli a fattori necessari e giustificabili per la realizzazione personale. Cosa questa che avviene, conseguentemente, anche in ambito politico dove, oramai, il confronto, la lealtà e la correttezza sono desueti, per nulla in voga al tempo dei tecnopopulismi. Le tecnologie della comunicazione alimentano, in forme nuove, il culto della personalità attraverso l'esaltazione della capacità dialettica, esercitata in *format* televisivi che perseguono l'*audience* per il tramite di liti senza esclusione di colpi o, piuttosto, su *forum*, *blog* e *social* per nulla spontanei, dove creare un artificioso e idolatrico seguito di *hooligans* telematici. Caratteristica comune dei nuovi rappresentanti della popolazione è la capacità di sopraffazione dell'avversario con mezzi, che pur evitando il contatto fisico, non possono sempre definirsi non-violenti in quanto privilegiano l'attacco personale, la delegittimazione, la diffamazione, entrando poco spesso nel merito dell'argomento.

Le tecnologie della comunicazione alimentano, in forme nuove, il culto della personalità

¹ Chiosso, G. (2009), *I significati dell'educazione*, Milano, Mondadori Università, p. 105.

La spoliazione dei valori dialettici, nella formazione politica, corrisponde all'immedesimazione in contrapposti schieramenti intorno a figure individuali di *leaders* che, sempre più spesso, rifiutano la storia, le concezioni ideologiche, le mediazioni. Come se la gestione della cosa pubblica non fosse più servizio, ma premio, come se le istanze della maggioranza non dovessero essere moderate con quelle della minoranza ma imposte per la legge dei numeri.

A tali presupposti consegue il procedere a tentoni nel determinare l'azione di governo, in assenza di tensioni autenticamente dialettiche, interrogando il proprio elettorato attraverso *tweets*, per loro natura brevi e variamente interpretabili o sondaggi *on-line* ampiamente addomesticabili e tutto questo nell'incoerenza con il programma elettorale esposto agli elettori nell'ultima campagna elettorale.

Tale scenario, presente in Italia, ma comune a diversi regimi 'tendenzialmente democratici', deve porre interrogativi sulle risultanze di decenni di costruzione della cittadinanza del sistema educativo italiano.

Lo scarso interesse della scuola nei confronti dei 'nuovi' *media*, vista la marginalità del dibattito su tale tema, potrebbe essere parte del problema in quanto appare in tutta la sua evidenza l'impreparazione generalizzata nei confronti della comunicazione multimediale e della sua capacità di strumentalizzare il pubblico di ogni età attraverso linguaggi innovativi. Di straordinaria attualità appaiono, purtroppo, le preoccupazioni di John Dewey, dell'inizio del secolo scorso, quando affermava che una società che è mobile, che è ricca di canali distributori dei cambiamenti che hanno luogo dappertutto deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità, altrimenti essi sarebbero sopraffatti dai cambiamenti nei quali si trovassero coinvolti e di cui non capissero il significato e la connessione. Ne conseguirebbe una confusione nella quale un piccolo numero di persone s'impadronirebbe dei risultati delle attività altrui². Affermare che si è sopraffatti dal cambiamento appare eccessivo ma non lo è constatare che i cambiamenti mettono in difficoltà e che

2 Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company.

scienza e tecnologia rilevano che molti cittadini sono impreparati a comprendere come il loro continuo sviluppo e le relative applicazioni modificano il contesto nel quale si vive deprimendo la propensione all'esercizio critico. Si consideri, ad esempio, l'attività di profilazione degli utenti che avviene nel *web* attraverso motori di ricerca e siti, e come tale attività si alimenti della diffusa inconsapevolezza che i cybernauti hanno della sua esistenza, degli obiettivi e degli strumenti, e ciò non solo in relazione a dinamiche commerciali ma sempre più spesso in occasioni elettorali ed in generale nell'attività di *policy making*. Per il termine profilazione si può fare riferimento a quelle 'tecniche di modellamento' validamente formalizzate da Albarea nel 2006³. Tali tecniche tracciano i profili dei potenziali consumatori rendendo possibile prevedere i desideri futuri e tracciare una mappa per consolidare relazioni commerciali a lungo termine. Noto riferimento alla profilazione, in uso nella gran parte dei corsi di comunicazione, è la campagna elettorale di Obama per le presidenziali americane del 2009, dove l'utilizzo dei *social media*, oltre a produrre milioni di *followers* per il Presidente⁴, ha notevolmente migliorato l'efficienza delle tecniche porta a porta, compreso il recapito mirato di materiale promozionale a domicilio. Per ciò che riguarda il *policy making*, tra i numerosi possibili esempi, si può considerare, nel contesto italiano, il sondaggio effettuato dal *Movimento 5 stelle* relativo alla decisione sulla partecipazione alle consultazioni del Presidente del Consiglio dei Ministri incaricato della formazione del Governo, in cui, alla dichiarata preventiva avversione del *leader* del Movimento, indisponibile per tale adempimento, e in generale per ogni forma di accordo, è seguita la costrizione determinata dall'immane sondaggio *web*, impossibile da manipolare a causa della chiarezza della volontà partecipativa espressa. Il risultato è stato quello di eludere il volere dei movimentisti, subordinato ad una strategia predeterminata e indipendente dalla loro volontà, in quanto tale consultazione è finita in pochi minuti di video. Episodi che, inseriti nella lunga sequenza di strumentalizzazioni telematiche, debbono indurre gli educatori

L'attività di
profilazione degli
utenti che avviene nel
web

3 Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Padova, Imprimatur Editrice, p. 164.

4 Tapparini, A., *Obama ha più followers di tutti*, 2014, <http://america24.com/news/-barackobama-e-gli-altri-come-twitter-viene-usato-dal-presidente-e-da-lady-gaga->

a sovvertire quella evidente ingenuità collettiva nei confronti dei *media* ed anche dello sviluppo tecnologico e scientifico, risultato della combinazione di ignoranza, disinteresse e mancanza di partecipazione. Forse ciò avviene a causa dei modelli educativi in essere, come enunciato da Bogdan Suchodolski: l'educazione contemporanea è orientata piuttosto verso la strategia dell'obbedienza e dell'adattamento. Quando si parla della necessità di introdurre alla vita sociale le giovani generazioni, si suggerisce che si tratta di obbedire a norme e modelli precostituiti, a istituzioni ben organizzate. Ma i problemi educativi più difficili e più importanti concernono la partecipazione dell'uomo in ciò che si crea, in ciò che si annuncia⁵.

1. Tra pedagogia e teoria della guerra

Nel campo della robotica e dell'automazione, ad esempio, appare straordinariamente sottotraccia, nel dibattito pubblico, il grande sviluppo di tali applicazioni nel campo militare, sia nella componente dell'informatizzazione dei sistemi d'arma che nello sviluppo dei droni, sia nella parte relativa alle implicazioni sul piano politico, economico e sociale. Pochi anni dopo Dewey, Maria Montessori, sul rapporto tra politica ed educazione e nella prospettiva del consolidamento della pericolante pace, affermava «evitare i conflitti è opera della politica: costruire la pace è opera dell'educazione»⁶; e il compito del fare educazione è principalmente ripartito tra famiglia e scuola e, dove essa è presente, anche della chiesa. Dunque, il nesso tra educazione, politica e pace è di primaria importanza nella formazione alla cittadinanza e, purtroppo, tutt'altro che compreso nella pratica educativa scolastica.

Significare le ragioni della consolidata coesistenza dell'uomo e della guerra è compito potenzialmente e auspicabilmente interdisciplinare. Per questo assunto appare utile chiamare in causa Karl von

*Evitare i conflitti è
opera della politica:
costruire la pace è
opera dell'educazione*

5 Suchodolski, B. (2003), *Educazione permanente in profondità*, Padova, Imprimerie, p. 38.

6 Montessori, M. (1970), *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, p. 27.

Clausewitz⁷ che interviene nel merito affermando che la guerra è un atto di forza che ha per scopo di costringere l'avversario a sottomettersi alla volontà del vincitore. La forza si arma delle invenzioni delle arti e delle scienze per misurarsi contro la forza. Essa è accompagnata da restrizioni insignificanti alle quali si dà nome di diritto delle genti, ma che non hanno capacità di affievolirne essenzialmente l'energia. La forza intesa nel suo senso fisico costituisce dunque il mezzo, lo scopo è di imporre la propria volontà al nemico. Per raggiungere con sicurezza tale scopo, occorre che il nemico sia posto nell'impossibilità di difendersi e questo è, per definizione, il vero obiettivo dell'atto di guerra; esso rappresenta lo scopo e lo respinge, in un certo qual modo, come alcunché di non appartenente al diritto.

Armarsi delle invenzioni delle arti e delle scienze è tema attuale, viste le implicazioni che condizionano le scelte politiche e la vita dei cittadini attraverso gli investimenti nella ricerca, nello sviluppo e nell'utilizzo di armamenti sempre più 'intelligenti'. Anzi, per certi aspetti, i mezzi sembrano avere superato lo scopo, cioè l'imposizione al nemico di una volontà di potere in ragione di una propria supremazia economica. L'imposizione della volontà pare ancora assoggettarsi al presupposto di cui sopra, anche se le guerre moderne sono combattute con l'utilizzo di droni e robot. Fra le utilità dell'automa combattente vi è la resa equivalente del massimo entusiasmo per la causa che il generale prussiano e teorico della guerra Karl von Clausewitz, nel 1832, annovera tra le virtù militari e ciò nel senso che la macchina, a differenza del militare e ancora di più del cittadino, esegue gli ordini senza discernimento (per ora), pari cioè al massimo entusiasmo per la causa di un combattente umano. Nel caso dovesse soccombere nella tenzone, ciò non avrebbe ripercussioni negative sul morale dell'esercito, a differenza di quello che accadrebbe nel caso si verificasse la perdita di un combattente, inteso sia come mercenario, sia come militare o volontario. Ancora di più se l'incidente capitasse al cittadino combattente, cosa che innescherebbe il depauperamento dell'entusiasmo per la causa della guerra per iniziativa degli amici e

7 Von Clausewitz, K. (1997), *Della guerra*, trad. it. di Bollati, A. - Canevari, E., Milano, Mondadori, Libro I°, p. 19.

della famiglia del caduto. La perdita della macchina (drone) avrebbe viceversa ripercussioni solo sul contribuente, ammesso che ne venga edotto. Le ricadute negative sul calo dell'entusiasmo dell'esercito per la guerra sono quelle che hanno contribuito a segnare la sorte dell'intervento americano in Vietnam ad opera degli studenti, degli artisti e, in generale, del movimentismo della società americana in madrepatria contro il conflitto e, parallelamente, quelle di segno contrario della popolazione nord vietnamita che, facendo leva sul nazionalismo e sui copiosi aiuti russi e cinesi, ha fronteggiato con successo un nemico inizialmente ritenuto invincibile. Forse questa riflessione non è immediatamente utilizzabile a scopo educativo ma rinunciare, per convenienza o per timore, a portare la guerra in classe non aiuta gli studenti a diventare cittadini. Secondo Albarea, il compito degli insegnanti oggi riguarda la possibilità di assumere il ruolo di intellettuali in trasformazione che aiutano i ragazzi e le comunità a costruire futuri alternativi credibili⁸, e le alternative a questo militarizzato governo globale dell'economia sono urgenti e necessarie. Basti considerare, sul tema dell'influenza dell'economia sulla politica, la parabola discendente dell'Unione Europea avvenuta all'indomani dei *referendum* del 2005.

2. Guerra, politica ed economia

Si tratta della bocciatura del percorso costituzionale che l'ha resa orfana delle idealità e di conseguenza di quel governo politico che avrebbe potuto trasformare un accordo intestatale, quello che realmente è l'UE oggi, in una Confederazione o Federazione (secondo Altiero Spinelli) di Stati con politiche coerenti e realmente aggreganti nel rispetto delle diverse identità. Questo a significare come, in epoca contemporanea, possa reinterpretarsi il famoso assunto clausewitziano che la condotta della guerra altro non è che la politica stessa, la quale depone la penna ed impugna la spada⁹. Questa spada, in tempi

8 Albarea, R. (2006), *Sostenibilità in educazione*, Udine, Forum Editrice Universitaria Udinese, p. 72.

9 Von Clausewitz, *Della guerra*, cit. Libro VII° p. 819.

moderni, e per il tramite di organismi sovranazionali, è una certa economia: sempre di guerra si tratta, sempre di imporre la propria volontà. La forza si arma delle invenzioni delle arti e delle scienze per misurarsi contro la forza, poiché quella parte di insegnamento derivante dalle guerre mondiali, che resiste nella cultura condivisa dell'Occidente, considera insostenibile combattere guerre con la 'spada' tra comprimari del mondo industrializzato, come i Paesi aderenti all'Ocse e altri comprimari. Tale stato di fatto rende preferibile, in tale consesso, la sola opzione economica da perseguirsi attraverso l'influenza sulle decisioni degli organismi internazionali, il cui azionariato non corrisponde certamente al criterio della numerosità delle popolazioni rappresentate. La 'spada' rimane opzione praticabile quando l'imposizione di volontà avviene nei confronti di Paesi esterni a tali organismi e di minore peso politico ed economico, e ciò in ossequio ad un principio di giurisdizione tra guerra ed economia, mai formalizzato, ma sotto gli occhi di tutti, avviando una prassi che delegittimando questi organismi comprime la loro capacità di perseguire gli obiettivi per i quali sono nati.

Tale visione pare condivisa anche dal generale prussiano nel rapporto tra politica, economia e guerra visto che, riferendosi a quest'ultima, afferma che si potrebbe paragonare la guerra al commercio, poiché il commercio è un conflitto di interessi e attività, e alla guerra si accosta ancor più la politica, che può anch'essa, a sua volta, considerarsi come un commercio in grande scala¹⁰. Di mercificazione della politica, in epoca contemporanea, si occupa anche Colin Crouch¹¹ per il quale le oligarchie economiche strumentalizzano i partiti per fini di mercato. La perdita di significazione democratica si realizza attraverso accordi di mutuo interesse tra gli eletti, rappresentanti infedeli di interessi generali, e le *lobbies* economiche mediante pratiche che espropriano i governi ed i parlamenti delle loro attribuzioni. In tal senso è noto che le *lobbies* delle armi condizionano parte della politica estera statunitense oltre che di altri Paesi industrializzati.

La nazione americana, nel secondo dopoguerra, più volte si è eretta a

*La perdita di
significazione
democratica*

¹⁰ Ivi, p. 130.

¹¹ Crouch, C. (2000), *Coping with Post-democracy*, London, The Fabian Society.

guardiano della democrazia, prima ancora che della pace, attraverso lo strumento della guerra, con operazioni di diversa portata nei focolai di tensione del mondo, in questo confermando che la guerra non è che la continuazione della politica con altri mezzi¹², ed allo stesso tempo avallando la teoria economica della guerra della quale, già nel V secolo a.C., c'era consapevolezza grazie al cinese Sun Tzu che, relativamente a costi e pericoli della guerra, così scriveva: «Quando impegnate un esercito di 100.000 uomini in una campagna facendoli marciare per 1000 miglia, le spese che la gente comune dovrà sopportare e i contributi dei signori feudali ammonteranno a 1000 pezzi d'oro al giorno. In tale situazione scoppieranno tumulti da entrambi i lati del confine, e ci saranno 700.000 famiglie che si troveranno in miseria e non potranno proseguire il lavoro nei campi»¹³. Tuttavia, il movimentismo pacifista, una certa politica illuminata e, auspicabilmente, gli effetti dell'impegno pedagogico nella formazione della cittadinanza in quei Paesi dove residuano spazi di libertà d'espressione, hanno reso sempre più complesso e impopolare l'impiego della forza in ambito internazionale, creando il terreno ideale per la delega dell'uso della violenza alle tecnologie. Di fatto, si rilancia una nuova corsa al riarmo dopo la stagione del disarmo nucleare, meno evidente ma non per questo meno pericolosa di quella delle 'tigri di carta', che secondo Mao Tse-tung non potevano essere usate perché portando la guerra oltre la politica avrebbero distrutto il mondo. La ricerca, lo sviluppo e la produzione bellica è un sistema economico in continuo sviluppo. Il *report* annuale Sipri 2014¹⁴, edito da un istituto di ricerca specializzato in studi sulla pace con sede in Svezia, conferma che negli anni dal 2010 al 2014 il commercio mondiale di armi è aumentato del 14% rispetto al periodo 2004-2008 con picchi d'incremento del 111% relativo alle importazioni belliche dell'India seguita da Cina e Pakistan, la cui instabilità politica e sociale è nota. I Paesi che esportano armamenti sono gli Stati Uniti con il 29% del totale mondiale, la Russia, con il 27% quindi Germania e Cina con il 7% e il 6%.

12 Von Clausewitz, *Della guerra*, cit. Libro I° p. 38.

13 Sun Tzu - Sun Pin (2010), *L'arte della guerra*, trad. it di Di Martino, S., Vicenza, Neri Pozza Editore, p. 181.

14 http://www.sipri.org/media/pressreleases/2014/AT_march_2014

3. Politica e mobilitazione

I combattenti umani espongono le nazioni contendenti a contraccolpi mediatici rilevanti, tali da mettere a rischio l'*establishment* nei casi di perdite rilevanti e capaci di provocare la pace nei termini che Clausewitz così esplicita: «appena il dispendio di forze diviene così grande che il valore dello scopo politico non lo compensi più, tale scopo deve essere abbandonato, e deve conseguirne la pace»¹⁵. Alcuni degli ultimi interventi occidentali nei Paesi del Terzo Mondo, iniziati per imporre la pace e la sicurezza, si sono risolti senza alcuno dei risultati prefissi: l'Iraq è uno di questi. La guerra iniziata nel 2003 si è conclusa nel 2011 ad opera di una compagine di Stati occidentali, oltre alla deposizione di Saddam Hussein, imputato del possesso di un arsenale di armi di distruzione di massa mai documentato. L'armata occidentale ha abbandonato il campo lasciando una guerra civile in corso che contrappone, ancora oggi, le varie fazioni della popolazione con il peggioramento, rispetto al periodo precedente l'intervento, di tutti gli indicatori socio economici di quel Paese. Non a caso da qui ha tratto linfa il terrorismo legato all'Isis, Stato Islamico, per il quale sono nuovamente in essere ampie somministrazioni di esplosivo che nessuno reputa veramente utili alla risoluzione del problema. Il valore dello scopo politico, come individuato da von Clausewitz, si realizza maggiormente, in capo all'opinione pubblica, nella difesa della patria ed in generale nelle guerre difensive, molto di meno nella difesa di interessi economici, talvolta in nazioni lontane. La mobilitazione delle coscienze e, quindi, il migliore scopo politico, insorgono in presenza di minacce dirette: da qui il ricorso a strategie comunicative di supporto a politiche di guerra che cercano di configurare ogni conflitto, anche il più improbabile, come difesa dei propri affetti, della propria casa, del suolo patrio anche quando materialmente il campo di battaglia è a migliaia di chilometri dai confini nazionali. In parallelo alla rilettura della precedente sintesi sul conflitto del Vietnam, fra le guerre recentemente combattute dai Paesi occidentali, si può citare

I combattenti umani espongono le nazioni contendenti a contraccolpi mediatici rilevanti

15 Von Clausewitz, *Della guerra*, cit. Libro I° p. 45.

quella contro il terrorismo il cui inizio viene solitamente fatto risalire agli attentati del 11 settembre 2001 al *World Trade Center*, anche se il contrasto a questo fenomeno non è certamente iniziato in tale data. Diversi Paesi, in seguito a tale evento e a quelli che ne sono seguiti, come l'attacco alla metropolitana di Londra del 7 luglio del 2005, hanno adottato strumenti legislativi idonei ad implementare misure di prevenzione che hanno riguardato, fra gli altri, la compressione del diritto alla *privacy* dei mezzi di comunicazione, tali da consentire una più significativa vigilanza dei vari tipi di *Intelligence*, e l'incremento delle spese militari. Parte di queste risorse sono state, e continuano ad essere, impiegate in improbabili operazioni di repressione del terrorismo nei Paesi di origine. Quello che si rileva, ai fini della presente digressione, è constatare la progressiva perdita d'efficacia che la comunicazione bellica subisce con l'aumentare degli episodi di polizia internazionale e anche con l'aumentare del tempo trascorso dall'ultimo episodio di ostilità. Lo scopo di questa mobilitazione mediatica, ad opera dei governi, è quello di rinfocolare l'adesione dell'opinione pubblica allo 'scopo politico' della guerra, in questo caso al terrorismo, non solo per realizzare la sicurezza nazionale ma anche per assecondare l'adesione del contribuente allo sviluppo del mercato bellico e dei mercati derivati, più o meno leciti, che da esso dipendono. In Italia parte dei costi delle missioni cosiddette umanitarie sono scaricati sui contribuenti tramite le accise sui carburanti. Una qualificata parte di tale mercato, grazie all'apporto di fondi pubblici derivanti da tassazione, si collega alla necessità della guerra permanente. Ben minori investimenti in istruzione, servizi pubblici e infrastrutture, presso i Paesi identificati come focolai del terrorismo, potrebbero produrre risultati significativi visto che l'origine di tale afflizione è concordemente individuata nella combinazione di ignoranza e odio e che l'unico evidente effetto che la strategia militare sino ad ora adottata ha prodotto è lo 'sfoltimento' delle popolazioni locali. Dunque, si tratta di sviluppare attività informativa sul campo, volta a ridurre lo sperpero di vite umane locali estranee al fenomeno,

ad economizzare sull'esplosivo utilizzato e ad evitare perdite umane tra i combattenti (i cosiddetti portatori di sicurezza) che possono cagionare ripercussioni negative sulla motivazione alla guerra in capo alle opinioni pubbliche occidentali.

4. Guerra e tecnologie: una scelta economica

La deriva tecnologica è per tali presupposti ineludibile. Tra i molti possibili settori che le tecnologie militari offrono, quello di maggiore attualità è relativo ai droni, facente parte del più ampio insieme dei robot. Purtroppo queste applicazioni non rispondono all'etica delle tre leggi della robotica di Asimov e, in particolare, della prima, che vieta ai robot di recare danno agli umani. Di conseguenza, lo sviluppo di tali sistemi d'arma, inizialmente votato alla ricognizione e al supporto, ha imboccato con decisione la strada della sostituzione dell'uomo nell'antico mestiere della guerra. Nei romanzi di Jan Fleming solo alcuni sceltissimi agenti appartenevano alla sezione doppio zero¹⁶ del MI6, che li autorizzava ad uccidere. La realtà ha superato la fantasia e questi robot dispongono della vita delle persone senza la capacità di discernimento nella gestione delle componenti etiche di cui dovrebbe disporre l'umano specificamente addestrato, ed inoltre con il rischio di *cyber* attacchi in grado di alterarne significativamente il funzionamento. I droni sono applicazioni tecnologiche in condizione di operare a distanza attraverso un controllo remoto diretto o secondo un programma predefinito (in questo caso operano in autonomia). La classificazione di tale autonomia, relativamente alle modalità di intervento umano sulle macchine, così come mutuata dal Dipartimento della difesa americano nel 2012¹⁷, annovera tre livelli di autonomia: quello a controllo remoto, quello in cui il drone seleziona gli obiettivi in proprio ma rimane sotto il controllo dell'operatore e quello che una volta attivato porta a compimento la missione in autonomia senza l'intervento umano. Sul piano della configurazione vi sono gli Uav,

Quello di maggiore attualità è relativo ai droni

¹⁶ Fleming, I. (1958), *Dr No*, London (UK), Jonathan Cape.

¹⁷ <http://www.dtic.mil/whs/directives/corres/pdf/300009p.pdf>

*Unmanned Aerial Vehicles*¹⁸, i quali sono veri e propri aerei, che tuttavia mancano del pilota. Questi sono utilizzati con compiti di sorveglianza ma possono essere armati e rappresentano più del 30%¹⁹ degli aeromobili militari in forza agli Usa. La quantità di dati, relativi al terreno delle operazioni, di cui si dispone è il migliore contesto per assumere decisioni coerenti relative alle diverse minacce da affrontare: cioè truppe, contaminazioni biologiche, chimiche, trappole esplosive. Da notare che il controllo remoto di questi sistemi spesso avviene a migliaia di chilometri dal velivolo e le decisioni assunte, rispetto al tipo di missione, presentano la caratteristica da ‘videogioco’ per i piloti remoti, che solitamente operano dagli Stati Uniti con velivoli impegnati in Medio Oriente, ponendo temi di natura etica ed anche psicologica di vasta portata. Di grande impatto commerciale, per i costi di acquisto e mantenimento bassissimi, vi è poi la categoria dei mini-droni che vengono pilotati con dispositivi portatili come pc e telefoni in prossimità del luogo d’impiego dei medesimi. Questi sono di supporto alle truppe inviate in missioni di ‘bonifica’ in territori ostili e si inseriscono in quel tipo di utilizzo che Napoleone²⁰ aveva immaginato e, senza grande fortuna, tentato di fare: l’uso di palloni aerostatici e di mongolfiere per ottenere informazioni sulla consistenza e il dispiegamento degli avversari. Alzando il punto di osservazione, il decisore può limitare le variabili dello scenario che si è preconstituito su come diverrà la battaglia, in modo da permettere di non farsi trovare impreparati al tempo delle decisioni. Recentemente è significativamente aumentato l’impiego dei droni da combattimento utilizzati al posto degli umani: nel caso del Pakistan tale impiego è di competenza della Cia, organismo civile degli Usa. L’amministrazione Obama ha aumentato il numero di attacchi con questi sistemi d’arma e con essi il numero di morti civili, anche in ragione del mutato metodo di individuazione degli obiettivi. L’amministrazione Bush utilizzava i *personal strikes* determinando l’obiettivo tra quelli compresi nelle *kill lists*, liste che comprendevano soggetti individuati come potenziali destinatari di attacco robotico, mentre l’attuale amministrazione

18 http://topics.nytimes.com/top/reference/timestopics/subjects/u/unmanned_aerial_vehicles/index.html

19 <http://www.wired.com/dangerroom/2012/01/drone-report>

20 [http://www.treccani.it/enciclopedia/aerostato_\[Enciclopedia-Italiana\]/](http://www.treccani.it/enciclopedia/aerostato_[Enciclopedia-Italiana]/)

utilizza i *signature strikes* nei quali i nominativi degli obiettivi non sono noti ma sono inseriti sulla base di modelli di comportamento²¹. Lo Stato, così, esternalizza la gestione del conflitto attribuendo ad una agenzia governativa, e non all'esercito o alle altre forze armate, il coordinamento delle operazioni, schierando materialmente sul campo *contractors*, militari locali, droni, satelliti e altri *devices*. Tale strategia è idonea a minimizzare gli aspetti politici del coinvolgimento nel conflitto, dando così maggiore stabilità alla filiera del finanziamento, alle forniture e alla ricerca militari, massimizzando la tutela dei propri interessi economici. La vecchia e consolidata prassi di scagliare il sasso e nascondere la mano viene qui elevata a raffinata pratica di dissimulazione ad ampio spettro, anche se tale tecnologizzazione produce disaffezione alla causa nelle popolazioni destinatarie di tutela per il significativo margine di errore insito nell'impiego di tali strumenti e, conseguentemente, per il rilevante numero di decessi che si verificano tra i locali. Al solo scopo di chiarire l'approccio, non si nega l'attuale divenire del fenomeno terroristico, né si aderisce alle tesi dell'integralismo nonviolento, si ritiene piuttosto di argomentare intorno al tema della guerra quale strumento anacronistico d'imposizione di modelli socioeconomici. Questo nella convinzione dell'opportunità che l'incrinarsi della fiducia nel neoliberalismo e nelle sue virtù autoregolanti legittimi la vocazione politica negli organismi internazionali, apportando nuova linfa al percorso di graduale superamento delle nazionalità, dei confini e delle giurisdizioni, quale strumento di promozione della convivenza nella diversità.

5. Deterrenza

Il processo di graduale trasferimento di rappresentatività deve auspicabilmente fluire dalle nazioni agli organismi sopranazionali quando e se democraticamente eletti. Spiace constatare come tale positivo cambio di prospettiva, quale vettore del superamento delle

*Il processo
di graduale
trasferimento di
rappresentatività*

²¹ Becker, J. - Shane, S. (2012), Secret 'kill list' proves a test of Obama Principles and Will, *New York Times*, May 29, 2012

identità nazionali irrigidite in se stesse e foriere di conflitti²², sia evidentemente fallito. Elemento utilizzato in favore dell'incremento delle spese militari è quello della deterrenza che secondo Becker, Nobel per l'economia nel 1992 attribuitogli in ragione dell'estensione del campo della ricerca microeconomica ad una pluralità di comportamenti umani precedentemente non considerati in campo economico, riguarda il potenziale stesso della deterrenza. Gary Becker teorizza che la legge viene violata quando il rapporto tra vantaggi e svantaggi dell'azione illegale è a favore dell'azione illegale stessa, considerata la scarsa probabilità di vedersi attribuire il fatto delittuoso, cioè di essere scoperto. Quindi, se un comportamento antidoveroso è punito con una sanzione lieve, e spesso tale azione non è perseguita legalmente, il livello della deterrenza non sarà sufficiente ad impedire o limitare il fatto criminoso.

Tale probabilità può rappresentare il disincentivo, o deterrente, se si intensificano le azioni di prevenzione²³. Rispetto alla teoria economica della guerra sembra possibile affermare che la deterrenza punta ad evitare l'aggressione del nemico facendo leva sulla paura della reazione. Appare quantomeno discutibile che la deterrenza, affidata ai droni, possa inibire i terroristi nel loro agire quando l'attuale strategia pare, non di rado, fornire argomenti opposti alle popolazioni locali, che subiscono perdite nelle cerchie familiari o dei conoscenti e vivono nella soggezione di queste macchine volanti dalle quali è impossibile difendersi. Comprensibile, ma certamente non condivisibile, il rapportarsi delle popolazioni locali con i terroristi veri, che almeno appartengono al genere umano e magari parlano la stessa lingua. Se la qualità dell'intelligenza applicata al *targeted killing* non è adeguata, un'apprezzabile parte delle vittime, individuate come sospetti, potrebbe non essere di terroristi ma di semplici civili. Appare difficile immaginare che attraverso la migliore integrazione *hardware-software* e il più efficiente algoritmo sia possibile attribuire ad un individuo la patente di sospetto e che tale decisione, mediata dalle tecnologie, possa attribuire ad un operatore remoto o, peggio, ad un robot, il

Attribuire ad un
individuo la patente di
sospetto

22 Sen, A. (2006), *Identity and Violence: The Illusion of Destiny. Issues of our time*, New York, W.W. Norton & Co.

23 Becker, G. (1968), Crime and punishment: an economic approach, *Journal of Political Economy*, Chicago, University of Chicago Press, Vol 76, No 2, pag. 170 <http://www.jstor.org/stable/1830482>

potere di interromperne l'esistenza. Piuttosto che di deterrenza, in questo caso, si potrebbe parlare di ritorsione e, così facendo, allontanarsi dal concetto di 'prevenzione del terrorismo', rischiando di ritrovarsi sullo stesso piano della *Spectre - Special Executive for Counter-intelligence, Terrorism, Revenge and Extortion*²⁴.

Uno dei principi fondamentali del Diritto Internazionale Umanitario, facente parte del Diritto Internazionale Pubblico, prevede che allo scopo di evitare vittime civili, ai combattenti è fatto divieto di colpire tutto ciò che è estraneo agli obiettivi militari distinguendo, nella condotta di guerra, tra popolazioni e obiettivi civili e militari da cui deriva l'impossibilità ad arrecare danno a sanitari, ambulanze, ospedali, a mezzi che espongono simboli come la croce rossa, la mezzaluna rossa e a uomini e mezzi che espongono la bandiera bianca. A partire dalla prima Convenzione di Ginevra del 1864 per proseguire con le quattro convenzioni del 1949 stipulate nella medesima località e i protocolli dell'Aja del 1977, si sono strutturate norme di portata sopranazionale, a tutela dei soggetti estranei alla contesa, regole via via superate, *rectius* eluse, dai progressi scientifici e tecnologici. In epoca moderna l'aeroplano, oltre a scavalcare il fronte, ha scavalcato anche le norme del diritto internazionale umanitario²⁵, cioè, a quel 'diritto delle genti' che von Clausewitz, pragmaticamente, ha svilito nella sua potestà sacrificandolo sull'altare della guerra. Sostanzialmente, tali trattati internazionali unitamente alle regole consuetudinarie, stanno alla base di un sistema di giustizia di guerra che nei tempi recenti è andato risolvendosi e che, pur non rappresentando un vero e proprio deterrente ad evitare il ricorso alle armi, andrebbe maggiormente conosciuto per le sue potenzialità allo scopo di educare i futuri cittadini e i futuri possibili belligeranti alla stima del superiore valore della vita umana. Molte delle previsioni formalizzate e delle consuetudini praticate appaiono superate e il generalizzato ricorso a robot nelle attività belliche è pressoché ignorato, privando il corso della giustizia di strumenti indispensabili e contribuendo al ridimensionamento della vicenda a livello tecnico

*Educare i futuri
cittadini e i futuri
possibili belligeranti
alla stima del
superiore valore
della vita umana*

24 Fleming, I. (1964), *Thunderball*, London (UK), Glidrose Publications Ltd.

25 Annati, M. - Scovazzi, T. (2012), *Diritto internazionale e bombardamenti aerei*, Università Milano Bicocca, Giuffrè, p. 178.

per giuristi piuttosto che a livello culturale, a beneficio di tutti. Un ulteriore contributo alla valorizzazione della pace è quello che si deduce da un altro teorico della guerra, il filosofo Sun Tzu, che nel V° secolo a.C. affermava che «il meglio del meglio non è vincere cento battaglie su cento bensì sottomettere il nemico senza combattere»²⁶. L'impossibilità del nemico a difendersi è il motivo che, secondo l'alto ufficiale prussiano, spiega la logica dell'approccio economico alla dissuasione: un esempio sono l'embargo e le diverse forme di ritorsione economica. Nelle pratiche di raffreddamento e di risoluzione dei conflitti, gli organismi internazionali e le nazioni coinvolte, tendono ad adottare tali strumenti di dissuasione nella speranza che la diminuzione delle risorse disponibili avvicininò il raggiungimento della soglia, oltre la quale lo scopo politico è superato dal dispendio delle forze e ciò produca l'abbandono della guerra o delle sue fasi prodromiche. Ma la linearità di tali condotte impatta, non di rado, con variabili politiche legate a motivi geopolitici, storici ed economici, intaccando la coesione del consesso internazionale e con essa l'efficacia di uno strumento potenzialmente efficace. Questo rimane, tuttavia, lo strumento principale di contrasto alla guerra che dispensa i suoi frutti in proporzione al coinvolgimento di chi la sostiene. Alla volontà di pace si contrappone la volontà di arbitrio e sopraffazione che porta la guerra e con essa il mercato degli armamenti che ne è diretta conseguenza. Se la riconversione dell'industria bellica, strumento utile a ridurre l'offerta di armamenti sul mercato e ad aumentarne il costo, restringendo il novero dei possibili acquirenti, non è sostenuta da una volontà unanime è improbabile che tale strategia preventiva possa avere successo. Si tratta di preparare i futuri cittadini del mondo, ed è sicuramente sull'educazione che incombe il serio e importante compito di cercare la risposta a tali questioni, di aiutare gli uomini ad organizzare la vita in modo che sia compenetrata nello stesso tempo di valori e di successi²⁷. Non si possono formare gli individui e le persone con lo schermo della televisione, le cui immagini sono autoreferenti

*La riconversione
dell'industria bellica*

26 Sun Tzu (1994), *L'arte della guerra*, a cura di Fracasso R., trad. it. di Fracasso, R., Milano, Newton Compton, p. 29.

27 Suchodolski, *Educazione permanente in profondità*, cit., pp. 29-30.

e veicolano pubblicità inopportuna, che abbassa la vita a livello dell'orientamento nei prodotti del mercato e non nel mondo dei valori. Queste immagini divengono una tribuna di agitazione e di propaganda, il mezzo per manipolare le idee e le emozioni delle masse²⁸.

Conclusioni

Anche von Clausewitz, al capitolo VIII del Libro III della sua opera principale, dedicato alla perseveranza, afferma come non esiste quasi alcuna impresa gloriosa che non debba compiersi a prezzo di sforzi, di pene e privazioni immense; e poiché la debolezza fisica e morale dell'uomo è sempre proclive a cedere, lo scopo non può essere raggiunto che per effetto di una grande forza di volontà, la quale si manifesta con quella perseveranza che forma l'ammirazione dei contemporanei e dei posteri²⁹. Tra i principali fattori di contrasto al fenomeno bellico appaiono più sostenibili quelli del rafforzamento, nelle sedi internazionali, del dialogo e del raffreddamento delle contese, consolidati da sanzioni economiche. Sul fronte pedagogico appare improcrastinabile l'adozione di politiche educative di ampio respiro che restituiscano centralità a questa tematica e che permettano ai futuri cittadini di disporre di una condivisa base di discussione capace di restituire propositi di serenità ed equità, al momento poco considerati.

28 *Ivi*, pp. 29-30.

29 Von Clausewitz, *Della guerra*, cit., Libro III, p. 200.

Bibliografia

- Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Padova, Imprimerie Editrice.
- Albarea, R. (2006), *Sostenibilità in educazione*, Udine, Forum, Editrice Universitaria Udinese.
- Annati, M. - Scovazzi, T. (2012), *Diritto internazionale e bombardamenti aerei*, Università Milano Bicocca, Milano, Giuffrè.
- Chiosso, G. (2009), *I significati dell'educazione*, Milano, Mondadori Università.
- Crouch, C. (2000), *Coping with Post-democracy*, London, The Fabian Society, trad. it. di Paternò, T. (2003), *Postdemocrazia*, Roma, Laterza.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company.
- Fleming, I. (1958), *Dr No*, London (UK), Jonathan Cape.
- Fleming, I. (1964), *Thunderball*, London (UK), Glidrose Publications Ltd.
- Montessori, M. (1970), *Educazione e pace*, Milano, Garzanti.
- Sen, A. (2006), *Identity and Violence: The Illusion of Destiny. Issues of our time*, New York, W.W. Norton & Co.
- Suchodolski, B. (2003), *Educazione permanente in profondità*, Padova, Imprimerie.
- Sun Tzu (1994), *L'arte della guerra*, Milano, Newton Compton.
- Sun Tzu - Sun Pin (2010), *L'arte della guerra*, trad. it. di Di Martino, S. Vicenza, Neri Pozza Editore
- Von Clausewitz, C. (1997), *Della guerra*, trad. it. di Bollati, A. e Canevari, E., Milano, Mondadori

Sitografia

Jo Becker e Scott Shane (2012). Secret 'kill list' proves a test of Obama Principles and Will. *New York Times*, May 29 2012.

Gary Becker (1968). Crime and punishment: an economic approach *Journal of Political Economy*. Chicago. University of Chicago Press, Vol 76, No 2, pag. 170. <http://www.jstor.org/stable/1830482>

Tapparini, A., *Obama ha più followers di tutti*, 2014, <http://america24.com/news/-barackobama-e-gli-altri-come-twitter-viene-usato-dal-presidente-e-da-lady-gaga->

<http://www.dtic.mil/whs/directives/corres/pdf/300009p.pdf>

http://topics.nytimes.com/top/reference/timestopics/subjects/u/unmanned_aerial_vehicles/index.html

http://www.sipri.org/media/pressreleases/2014/AT_march_2014

<http://www.wired.com/dangerroom/2012/01/drone-report>

[http://www.treccani.it/enciclopedia/aerostato_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/aerostato_(Enciclopedia-Italiana)/)

roberto.cazzanti@uniud.it

IL SAPERE CHE 'FA LA DIFFERENZA'

Federico Battaglini

IUSVE

L'esercizio della ragione suppone la facoltà di discriminare, dividere in parti discrete, in oggetti, ciò che in origine fa tutt'uno con l'irrappresentabile totalità. Per la mente razionale, l'incontro con il mondo metafisico, non dualistico, rappresenta un'esperienza di *horror vacui*. Ogni qualvolta il pensiero incontra il vuoto – il non significabile – esso agisce circoscrivendo l'ultima superficie attingibile e avvolgendola in una fitta trama di segni di valenza spiccatamente simbolica. La realtà dualistica appare come un'area di differenziazione circoscritta, ai limiti della quale il pensiero razionale esaurisce la propria efficacia e cede il passo alla funzione simbolica, la quale rappresenta, per così dire, una sorta di 'soglia' per la conoscenza, una cornice all'interno della quale possono esistere 'cose' alle quali è assegnato un nome, un significato, un ordine. Quello religioso, impegnato all'orizzonte della conoscenza, è sempre dunque un pensiero saturato da una dominante simbolica ed è l'elemento che garantisce la coerenza esperienziale dell'esistere, preservandone l'integrità.

Parole chiave: esperienza, differenziazione, conoscenza, simbolo, religione

The exercise of reason supposes the right to discriminate, dividing into fair parts, into objects, what originally is one with the un-representable entirety. To the rational mind, the meeting with the metaphysical world, not dualist, is an experience of horror vacui. Whenever the thought meets the void – the meaningless – it acts circumscribing the last attainable surface and wrapping it in a thick web of signs of distinctly symbolic value. The dualistic reality appears as an area of circumscribed differentiation, in which limits the rational thought exhausts its effectiveness and gives way to the symbolic function, which represents, if you will, a sort of 'doorway' to the knowledge, a frame where there may be 'things' to which is assigned a name and a meaning, an order. The religious one, committed the horizon of knowledge it is always been a thought saturated by a symbolic dominant and is the element that guarantee consistency experiential to existence itself, preserving its integrity.

Keywords: experience, differentiation, knowledge, symbol, religion

1. Simbiosi e differenziazione

Un punto verso il quale convergono le conclusioni delle maggiori correnti di pensiero delle diverse scienze umanistiche, consiste nella convinzione che la consapevolezza, ovvero il tratto distintivo dell'esperienza umana, sia il risultato, in termini sia ontologici che culturali, di una progressiva emancipazione da uno stato di indifferenziata fusione 'cosmica'.

L'esercizio della ragione – dal latino *rationem*, da *ratus*, part. pass. di *rèor* determinare: con significato di tracciare limiti, confini – si attesta dunque, anzitutto, come la facoltà di discriminare, dividere in parti discrete, in oggetti, ciò che in origine fa tutt'uno con l'irrappresentabile totalità, la quale, a partire da quella fondamentale della nascita, va scomponendosi in una successione ininterrotta di esperienze¹.

Esperienza è dunque anzitutto ciò che avviene *tra* - più ancora di essere ciò che avviene *a-* o *per* -, dato che tutto ciò che rappresenta una esperienza per un soggetto, rappresenta al contempo una esperienza di un oggetto (fosse anche un 'oggetto sé').

Ciascuna esperienza, per il fatto di accadere al limite tra l'interno e l'esterno, è sempre, in ogni caso, anche un'esperienza sulla – e della – 'pelle' del soggetto; ed un soggetto che fa esperienza della propria pelle è un soggetto che, oltre che dispiegando la mappa dell'ambiente va, col tempo, tracciando i propri confini, differenziandosi e individuandosi². Potremmo dire quindi, riguardo all'identità, che la somma delle nostre esperienze rappresenti oltre che la nostra storia, anche la nostra 'geografia': dopotutto conosciamo di noi stessi solo ciò che è entrato in contatto con l'ambiente.

La dimensione esperienziale (esperire = contattare il 'fuori da sé'), in definitiva, costituendo uno iato tra soggetto ed oggetto, stabilisce le condizioni necessarie all'avviamento del processo di individuazione di sé e di rappresentazione della realtà³.

Lo sviluppo della consapevolezza, in entrambi i casi, dipenderebbe

1 «La specificazione "primaria" indica che l'esperienza di non avere confini, di essere parte di un altro, in questa fase, è legata ad un deficit di maturazione, alla mancanza, cioè, della differenziazione tra Organismo e Ambiente. [...] In effetti, non è facile dare un nome, e quindi unità, ai momenti iniziali di questa fase, che sono, per se stessi, inesprimibili e caotici: si può pensare presumibilmente ad un'alternanza, inizialmente confusa e imprevedibile, di vissuti autistici e di senso del sé emergente» Salonia, G. (1989), *Dal noi all'io-Tu: Contributo per una teoria evolutiva del contatto*, Quaderni di Gestalt n. 8-9, Siracusa, Edizioni H.C.C., p. 48.

2 «[...] verso il quinto-sesto mese dalla gestalt del noi si passa a nuclei di consapevolezza dell'essere differenziati» *Ivi*, p. 49.

3 «L'esperienza viene prima dell'"organismo" e dell'"ambiente", che sono astrazioni che derivano dall'esperienza. Viene prima dell'io e di "quello lì", che sono astrazioni» Iaculo, G. (1998), *La psicoterapia di gruppo in Gestalt: una sfida politica*, Quaderni di Gestalt n. 26-29, Siracusa, Edizioni H.C.C., p. 116.

proprio dal costituirsi di uno *spazio di relazione* (l'esperienza) in seno ad un *continuum simbiotico*, dall'interruzione, cioè, di quel fluire ininterrotto della vita che Freud, riferendosi al narcisismo primario, chiama «sensazione oceanica». Come dire: il prezzo di una qualsivoglia conoscenza è da pagarsi, anzitutto, in termini di separazione.

Lou Andreas-Salomè, che nel 1911 approdò alla ricerca psicoanalitica dopo l'incontro con Freud, in apertura alla sua originale autobiografia, sintetizza il suo pensiero sull'uomo come la ricerca della ricomposizione di quella terrificante frattura, creatasi nella coscienza, al suo emergere dalla primitiva partecipazione mistica all'onnipotenza dell'universo.

La nostra prima
esperienza è una
perdita

«[...] è indicativo: la nostra prima esperienza è una perdita. Poco prima eravamo un tutto, un'entità indivisibile, ogni forma di esistenza ci era inseparabile ed ecco che a un tratto, costretti a nascere, non diventiamo altro che una particella residua dell'essere la quale, da quel momento in poi, deve sforzarsi di non subire nuove limitazioni per conservarsi nel mondo sempre più vasto che le si arride dinanzi; quel mondo nel quale cadde dalla sua pienezza cosmica. Così, [...] il primo "ricordo", come lo chiameremo più tardi, è nello stesso tempo uno *shock*, una delusione per aver perduto ciò che non c'è più e insieme il persistere della consapevolezza, della certezza che dovrebbe esserci ancora»⁴.

Ed è proprio questo persistere della certezza di ciò che *dovrebbe esserci ancora* la tensione che spinge l'uomo a cercare di *comprendere*, di contenere in una cornice e di dare coerenza alla propria esperienza di soggetto, una volta perduta l'originaria unità con il cosmo.

Benché rappresenti anche sempre un episodio di separazione, nel quale si manifesta l'alterità tra i termini soggetto ed oggetto (dell'io-tu), l'esperienza costituisce pure lo spazio del contatto e della relazione tra questi (il noi); un mare dunque che contemporaneamente unisce e divide; una fenditura grazie alla quale la coscienza può gettare uno sguardo sulle relazioni che Sé e Mondo intrattengono reciprocamente.

4 Andreas Salomè, L. (1975), *Il mito di una donna*, Rimini, Guaraldi, p. 21.

«Non dobbiamo dimenticare che, dal momento in cui il “di dentro” e il “di fuori” sono separati da ciò che Winnicott chiama la membrana limitante del sé unitario, ogni esperienza che permette l’acquisizione di abilità di controllo della realtà è in pari tempo un’opera di riconoscimento di sé come soggetto»⁵.

Le edificazioni di rappresentazioni di Sé e del Mondo, sarebbero dunque attività inscindibili e simultanee; quelle attività creative che consentono lo strutturarsi di ciò che possiamo chiamare il piano della realtà oggettiva; loro tramite, la coerenza dell’essere che precede l’esperienza viene, una volta interrotta e ‘sospesa’ da questa, ristabilita in forma di conoscenza, in particolare in forma di conoscenza di relazioni.

«Si direbbe che le prime esperienze creative tentino di ripristinare la perdita fusione con l’oggetto [...] è infatti sul prototipo della prima fusione interrotta [...] che nasce il desiderio di ricrearla per sempre [...] In ciascuna di queste esperienze, per dirla con Winnicott, vi è sempre simboleggiato un viaggio a due vie, come nella prima creazione: l’una rivolta a creare la realtà oggettiva dell’oggetto, l’altra a creare la realtà oggettiva del soggetto, l’Io sono»⁶.

L’ineffabile sperimentazione del puro esistere e della sua interezza, lesa dall’*esperienza*, viene così di volta in volta compensata, ed in un certo senso rimpiazzata, dal risultato dell’indagine conoscitiva che ripristina continuità e coerenza in una dimensione ulteriore, ‘fatta’ di relazioni tra elementi virtualmente percepibili come separati.

Sebbene, quindi, esperire implichi sempre al contempo un grado di separazione ed una contestuale sensazione di perdita – ed in particolare di perdita di *Unità* – il ‘farsi’ della consapevolezza della dimensione relazionale preserva lo sviluppo di sentimenti di identità e alterità da inquietanti sensazioni di fusione e dis-integrazione.

In tal modo, la consapevolezza sortirebbe, come effetto principale, quello di ripristinare un *ordine integrato* tra elementi discreti, in luogo di una *unitarietà indifferenziata*, la quale, se da un lato equivale ad un ‘paradiso perduto’ e può essere motivo di nostalgiche inclinazioni

*Sentimenti di identità
e alterità*

5 Carotenuto, A. (1995), *La strategia di Peter Pan*, Milano, Bompiani, p. 33.

6 Gaddini, E. (1975), *La prima creatività*, *Rivista di psicoanalisi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, p. 159.

regressive, dall'altro rappresenta il Caos indifferenziato e minaccioso, nel quale l'identità può essere attratta e dissolta nell'informe. L'identità, in quanto consapevolezza di sé e della propria collocazione nel contesto-mondo è, più che una condizione o uno stato, un processo in divenire di continua edificazione e sedimentazione di esperienze relazionali. Un processo che può andare incontro a difficoltà, interruzioni, crisi, e rivelarsi, in alcuni casi, addirittura reversibile. Sentimenti di incoerenza e labilità rispetto all'identità e alla configurazione della realtà possono accompagnare infatti alcune 'esperienze limite'. Esperienze di questo tipo possono aver luogo in 'speciali' condizioni lungo la traiettoria esistenziale dell'individuo, quali ad esempio: la prima infanzia, la malattia, l'innamoramento, l'ispirazione artistica, l'estasi mistica, la follia, le cosiddette esperienze 'pre-morte', l'assunzione di droghe ecc.; tutte condizioni nelle quali il discrimine tra soggetto ed oggetto (la dimensione relazionale dell'esperienza, dove è possibile tanto la separazione quanto l'incontro io-tu) può farsi fiavole, volatile, fino a scomparire del tutto. E, va ricordato, laddove cessa la percezione delle differenze, si rendono impossibili tanto l'acquisizione di informazioni quanto la possibilità di elaborare un piano di realtà costituito da elementi separati. Infatti: «Per produrre notizia di una differenza, cioè informazione, occorrono due entità (reali o immaginarie) tali che la differenza tra di esse possa essere immanente alla loro relazione reciproca; e il tutto deve essere tale che la notizia della loro differenza sia rappresentabile come differenza all'interno di una qualche entità elaboratrice di informazioni, ad esempio un cervello [...]. Vi è un problema profondo ed insolubile a proposito della natura di quelle "almeno due" cose che tra loro generano la differenza che diventa informazione creando una differenza. È chiaro che ciascuna di esse, da sola, è – per la mente e la percezione – una non-entità, un non-essere. Non è diversa dall'essere e non è diversa dal non essere: è un inconoscibile, una *Ding an sich*, il suono dell'applauso di una mano sola»⁷. L'intero repertorio del sapere razionale contiene dunque, in realtà,

*Non è diversa
dall'essere e non
è diversa dal non
essere*

7 Bateson, G. (1979), *Mente e natura*, Milano, Adelphi, pp. 96-97.

‘solamente’ informazioni delle *relazioni* intercorrenti *tra* elementi tra i quali è percepibile una differenza e che quindi possono venire considerati come entità virtualmente separate. La conoscenza di un oggetto è quindi da intendersi tanto più estesa quanto più, e meglio, se ne conoscano le relazioni con il resto dell’ambiente.

In definitiva, se il ‘piano di lavoro’ della consapevolezza è l’esperienza e la ‘materia’ con la quale lavora è sempre la differenza, ogni forma di conoscenza è sempre da intendersi come conoscenza di relazione. L’esistenza di *oggetti* risulta insomma essere una esemplificazione, un *escamotage*, una sorta di euristica perché il complesso mondo relazionale nel quale nulla è definitivamente disgiunto ed estraibile da una trama di reciproche implicazioni, possa essere reso nella forma semplificata ed economica di un mondo-mosaico fatto di ‘pezzi’ distinti⁸.

Gli oggetti della mente razionale-dualistica stanno dunque alla realtà metafisica come i secondi dell’orologio stanno al tempo che scorre, uniforme e senza soluzione di continuità; alle scansioni tra questi ultimi corrispondono le differenze tra gli oggetti.

Non essendoci nessun tempo, né alcuna pausa (sospensione di tempo) tra un secondo ed un altro, e non appartenendo ogni ‘tic’ più al secondo precedente che al successivo, ci si deve rassegnare all’evidenza di non poter isolare in realtà alcun momento ‘finito’, la pelle dell’uno è anche la pelle dell’altro, inizio e fine sono sempre, irriducibilmente coincidenti.

Finché permane la suggestione della realtà oggettuale, tuttavia, possiamo comunque programmare e organizzare le nostre traiettorie esistenziali: avere a che fare con le ‘cose’, prendere un treno, stabilire un appuntamento, fare un inventario, apprendere e trasmettere informazioni, ‘conoscere’ qualcuno ...

Non nasciamo così efficienti in questi compiti. Sia nel tragitto ontogenetico che in quello filogenetico, l’evoluzione ed il mantenimento di questo modo di tradurre ed interpretare la realtà rappresentano conquiste in larghissima parte dipendenti dall’ambiente culturale che

Ogni forma di conoscenza è sempre da intendersi come conoscenza di relazione

Inizio e fine sono sempre, irriducibilmente coincidenti

⁸ «Conoscere qualcosa che è altro da sé significa comprendere che è possibile soltanto andare verso ciò di cui vorremmo cogliere i segreti, nella coscienza di doverne rispettare il mistero di essere “altro da sé” e il mistero che vi è contenuto. Non abbiamo mai la conoscenza dell’altro da sé nella sua assolutezza, nella sua oggettività, nella sua comprensione totale, nella sua diafanità incondizionata» Romano, R.G. (2009), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Milano, FrancoAngeli, p. 39.

ci accoglie.

Per rendere l'idea, alcune comunità 'primitive' non hanno vocaboli per nominare altro tempo che il presente; i bambini-lupo, rari casi di infanti sopravvissuti allo stato selvaggio senza contatti con comunità umane, non mostrano alcun indizio di vocabolario; la memoria dei primi anni di vita del bambino è una memoria senza rappresentazioni, fatta di impressioni, stati d'animo, sensazioni che animano un ambiente psichico naturalmente predisposto a contattare l'ambiente, ma ancora poco strutturato ...

Come il bambino di un anno che impara a parlare, l'Uomo inizia a prendere possesso dell'ambiente nominandolo, identificando i singoli elementi del mondo, in origine paradisiaco (non umanizzato), che lo circonda e lo sovrasta; ci vuole un po' perché questo esercizio si evolva verso una matura e piena capacità di dominare l'ambiente e di programmare l'esistenza come una giustapposizione di atti, oggetti ed eventi sequenziali, integrati, organizzati.

Questa attitudine, si diceva, non è programmata geneticamente, non è 'istintiva'. Non si evolve da sé, innata quanto, ad esempio, il rituale di accoppiamento dell'Uccello Giardiniere; vi è tutt'al più, in origine, una disposizione ad apprendere, precocemente stimolata dall'ambiente familiare, sociale e culturale che induce alla rapida acquisizione di uno stile conoscitivo più o meno razionalizzante.

2. La terza dimensione

Se si potesse, di fatto, ridurre l'infinito in elementi discreti e di questi conoscere le relazioni e la disposizione nello spazio in un dato momento, si potrebbe, di lì in poi, prevedere con esattezza il futuro. Così professa il pensiero più autenticamente positivista. Il pensiero razionale, in effetti, è in grado di elaborare informazioni e anticipare gli eventi, ma solamente a partire da un insieme finito di dati discreti. Ne consegue che, per continuare ad autolegittimarsi, un sistema

di conoscenze debba necessariamente ridurre, arbitrariamente (ideologicamente), l'universo di informazioni possibili nei termini di una cornice 'finita' e di un piano coerente (epistemologia), escludendo, per quanto possibile l'imprevisto e l'indeterminatezza.

Come già accennato, un piano di rappresentazione della realtà di questo tipo è alternativo a quello della contemplazione dell'essere nella sua integrale unità, e la distanza tra i due piani non è colmabile dal pensiero razionale. Il pensiero razionale, per usare una metafora, 'galleggia' in un oceano di estensione e profondità imperscrutabili. Tuttavia, il divario tra termini differenziati e trascendenza può essere compensato con opportuni strumenti concettuali di tipo non analogico, ovvero facendo ricorso a dei simboli.

Se infatti ogni momento di conoscenza può essere inteso come una attività di differenziazione, ovvero come estrazione di dati finiti e discreti dal *continuum* dell'esperienza pre-razionale, e se l'epistemologia può essere definita il 'modo' della conoscenza razionale, ovvero della corretta integrazione ed elaborazione delle informazioni, i simboli e i miti assolvono alla necessità di decifrare e mantenere l'evidenza dei rapporti tra le parti discrete (e integrate) ed il *continuum* indifferenziato in cui sconfina l'orizzonte razionale.

Come osserva Lévi Strauss: «È chiaro che i miti da noi confrontati offrono altrettante soluzioni originali per risolvere il problema del passaggio dalla quantità continua alla quantità discreta.» Si tratta quindi proprio di «macchine per significare [...] [poiché] in qualsiasi sfera è soltanto a partire dalla quantità discreta che si può costruire un sistema di significati»⁹.

Per la sua collocazione in questa sorta di terra di mezzo tra l'irrazionale e il razionale, secondo Jung, il pensiero simbolico rappresenterebbe uno stadio più primitivo di elaborazione cosciente rispetto a quella che egli definisce la coscienza 'avanzata' o 'differenziata', deputata a processare termini isolati e più compiutamente distinti (gli oggetti).

In tal senso, pure ontologicamente, il 'pensiero simbolico'

*Terra di mezzo tra
l'irrazionale e il
razionale*

⁹ Girard, R. (1992), *La violenza e il sacro*, Milano, Adelphi, p. 338.

precederebbe l'acquisizione di una facoltà intellettuale razionale pienamente sviluppata, e sarebbe anzi indispensabile per l'originaria attribuzione di significati all'esperienza, in quanto il linguaggio simbolico si collocherebbe a metà strada tra la creatività primaria e la creazione oggettiva basata sulla prova di realtà, in quella zona di commistione, e direi quasi di partecipazione, tra soggetto ed oggetto che Winnicott chiama l'«area intermedia» o «transizionale».

«L'acquisizione degli strumenti necessari per creare significati, per creare cultura, cominciano dal nostro primo giorno di vita [...] scrive Winnicott a questo proposito: l'area intermedia è l'area che è consentita al bambino tra la creatività primaria e la creazione oggettiva basata sulla prova di realtà [...] e per tutta la vita viene mantenuta nell'intensa esperienza che appartiene alle arti, alla religione, al vivere immaginativo e al lavoro creativo scientifico»¹⁰.

Lo spazio cognitivo del «come se», teorizzato da Winnicott, non sarebbe dunque soltanto il dominio caratteristico del gioco e dell'immaginazione ma molto di più: la capacità simbolica costituirebbe il fondamento stesso della creatività del pensiero umano e della capacità di astrazione.

Solo distanziandosi dall'immediatezza del contesto percettivo l'uomo può infatti lavorare sulla rappresentazione cognitiva dell'evento, riflettere sulle implicazioni e sulle conseguenze di un eventuale uso innovativo e inedito dell'oggetto e porre, al posto di un'interpretazione univoca dei dati sensoriali, altri possibili scenari.

È questo spazio mentale, in cui l'oggetto è presente nel suo o nei suoi significati abituali ma è contemporaneamente inserito in nuove reti associative, che segna la differenza tra una comprensione segnica e una comprensione simbolica.

Aprensosi a dimensioni che lo trascendono, il significato del simbolo differisce da quello che il pensiero razionale attribuisce all'oggetto anzitutto per il fatto di non poter essere considerato come un intero più o meno esteso; vale a dire che il processo di elaborazione del significato del simbolo non può essere concluso, la sua comprensione

*La capacità simbolica
costituirebbe il
fondamento stesso
della creatività*

¹⁰ Carotenuto, *La strategia di Peter Pan*, cit., p. 41.

non è mai interamente esauribile.

Per il pensiero simbolico, la 'cosa', pur rimanendo formalmente identica a se stessa, non è più, o non è ancora, paragonabile a un quadro, fissato una volta e per sempre sulla tela, piuttosto ad uno specchio che interroga, o ad una finestra che spalanca allo sguardo un panorama di profondità palpitante dove il significato incessantemente si compie.

Pure nella sua etimologia, il *simbolo* è letteralmente un *segno-che-mette-insieme*, un segno polisemico, che piuttosto che dichiarare un esplicito ed univoco significato, si offre ad interpretazioni, e che dunque col manifestarsi evoca, suggerisce, suggestiona, sta in rappresentanza d'altro che non spiega. In questo senso esso non *contiene* significati, ma rimanda a quella conoscenza immediata che già si deve possedere per poterlo interpretare. Il simbolo solletica, stuzzica, stimola, strizza l'occhio a ciò di cui abbiamo intuizione solo a livello extra-razionale.

Secondo Jung: «Ciò che noi chiamiamo simbolo è un termine, è un nome o anche una rappresentazione che può essere familiare nella vita di tutti i giorni e che tuttavia possiede connotati specifici oltre il suo significato ovvio e convenzionale. Esso implica qualcosa di vago, di sconosciuto o di inaccessibile per noi [...] perciò una parola o un'immagine è simbolica quando implica qualcosa che sta al di là del suo significato ovvio e immediato. Essa possiede un aspetto più ampio, inconscio, che non è mai definito con precisione o compiutamente spiegato. Né si può sperare di definirlo o spiegarlo. Quando la mente esplora il simbolo, essa viene portata a contatto con idee che stanno al di là delle capacità razionali [...]. Poiché sono innumerevoli le cose che oltrepassano l'orizzonte della comprensione umana, si ricorre costantemente all'uso di termini simbolici, per rappresentare concetti che ci è impossibile definire o comprendere completamente»¹¹.

La funzione simbolica rappresenta, dunque, una modalità del pensiero e del linguaggio in grado di saldare, come una cerniera, il razionale all'irrazionale, sia quest'ultimo inteso come attributo di una

*Non è mai definito
con precisione o
compiutamente
spiegato*

¹¹ Jung, C.G. (1983), *L'uomo e i suoi simboli*, Milano, Raffaello Cortina, p. 121.

*Un'ombra'
sempre presente
e potenzialmente
distruttiva*

dimensione trascendente o come caratteristica di un inaccessibile mondo inconscio. Al contempo, la dimensione del simbolo ha quindi funzioni di 'isolante' tra trascendenza e realtà oggettiva, impedendo che i due piani di realtà collidano o trascinino l'uno nell'altro. L'impoverimento della funzione simbolica consentirebbe infatti, ad esempio, una eccessiva prossimità tra la coscienza e quelle tendenze che formano, secondo Jung, un'ombra' sempre presente e potenzialmente distruttiva che potrebbe offuscare la nostra mente conscia. E ciò vale parimenti per i simboli culturali, quelli impiegati per esprimere 'verità eterne' e che compaiono tuttora in molte religioni, i quali sarebbero risultato e retaggio di un pensiero ancestrale, corrispondente ad un originario stadio di maggior prossimità tra comunità umana e trascendenza, e tra consapevolezza ed inconscio individuale. Essi avrebbero subito molte trasformazioni e percorso un lungo processo di sviluppo più o meno consapevole, diventando così immagini collettive accettate dalle comunità anche una volta civilizzate, ed in quanto componenti essenziali della nostra struttura mentale e forze vitali nella costruzione della società umana, non potrebbero essere eliminati senza produrre gravi perdite. Qualora venissero rimossi o trascurati, infatti, la loro specifica funzione di primordiale 'creazione' e rappresentazione di significati e principi potrebbe scomparire, dando luogo a conseguenze imprevedibili. L'accesso, seppur parziale, della consapevolezza ai loro contenuti, venendo meno, potrebbe resuscitare e intensificare tutto ciò che si prova al livello più alto dell'inconscio, quelle tendenze 'affioranti' che, magari, finora non hanno avuto possibilità di esprimersi o a cui almeno non è stata consentita una libera esistenza nell'ambito della nostra coscienza.

3. L'orizzonte degli eventi

La realtà dualistica appare come un'area di differenziazione circoscritta, ai limiti della quale il pensiero razionale esaurisce la propria efficacia e cede il passo alla funzione simbolica, la quale rappresenta, per così dire, una sorta di 'soglia' per la conoscenza, una cornice all'interno della quale possono esistere 'cose' alle quali è assegnato un nome, un significato, un ordine.

(Soglia: nel senso che è un limite ma aperto; all'interno di questa il *cosmos*, all'esterno il *caos*.) In quanto ultimo termine rappresentabile all'orizzonte della coscienza, il simbolo delimita e consente lo spazio stesso della significabilità, separandolo da quello dell'informe-indifferenziato.

Vale la pena, a questo punto, soffermarsi un momento sul termine orizzonte, per cogliere tutte le analogie che lo legano a quanto detto sin qui a proposito del simbolo.

L'orizzonte è un *non luogo*: in effetti esso è *là*, visibile a tutti; ma anche se, come ogni altra forma del contesto percepito può essere riconosciuto ed indicato, l'orizzonte non corrisponde effettivamente ad alcun elemento geografico o architettonico e, sebbene lo scenario nel quale è inserito possa mutare di continuo, esso permane indefinitamente identico a se stesso. La sua essenza, in definitiva, si esprime interamente nella coniugazione-separazione di cielo e paesaggio, visibile e invisibile, terreno e ultraterreno. Inoltre, proprio e solo, dove la nostra capacità di discriminazione visiva viene meno e le 'cose' si confondono e sfumano le une nelle altre, l'orizzonte, come il simbolo, si staglia nitido e perfetto¹².

Nella nostra cultura, al limite del 'visibile' si trovano, da un lato la classe di sub elementi atomici rilevabili con l'ausilio di complessi ed enormi acceleratori di particelle, dall'altro i cosiddetti quasar, sorgenti di energia distanti miliardi di anni luce e osservabili dai più potenti radiotelescopi. Al contrario, prima di potersi avvalere dell'ausilio di tecnologie adatte, tutto l'osservabile era compreso nell'ampiezza della

L'orizzonte non corrisponde effettivamente ad alcun elemento geografico o architettonico

12 «A cavallo di due o più radici, di due o più mondi, i simboli si trovano sempre a quei confini dell'ordine costituito che sono occupati da certe pratiche e situazioni che, come la magia, lo sciamanismo, la divinazione, la malattia, la morte, ne mettono costantemente in crisi la stabilità, perché sfuggono ai codici statuiti e ai dispositivi d'ordine. Da questa zona di confine, i simboli possono operare perché, grazie alla loro eccedenza semantica, designano questo ma anche quello, e perciò a differenza dei segni, non si inseriscono in un ordine, ma tra gli ordini, come la brocca del Geviert heideggeriano che i mortali elevano ai divini tra la terra e il cielo» Galimberti, U. (2007), *La terra senza il male*, Milano, Feltrinelli, p. 64.

capacità di percezione sensoriale e, dove questa terminava, iniziava il mito ed il simbolo. Quando parliamo di 'orizzonte della conoscenza' dobbiamo sempre intendere tale limite come la 'pelle' di un concetto multidimensionale. La conoscibilità infatti 'finisce', trova i suoi limiti, in dimensioni affatto diverse, delle quali quella dell'osservabilità visiva è solo la più semplice a rappresentarsi.

Un altro margine della conoscibilità è riconoscibile ad esempio nella dimensione del tempo: si tratti della vita del singolo o di una cosmogonia, di *big bang* o entropia, nascita e morte coincidono con un tempo zero irraggiungibile alla mente razionale; ovunque il tempo 'finisca' di poter essere rappresentato (tanto nel *prima*, quanto nel *dopo*) la conoscenza deve cedere il passo all'irrazionale, a epopee di antenati fondatori e all'ideazione di sfere d'esistenza ulteriori.

Altro traguardo irraggiungibile per la mente è la rappresentazione dell'unione degli opposti. Che si tratti di Bene e Male, materia ed energia, onda o particella, la razionalità consente di gestire questi concetti solamente come separati; ai limiti della rappresentabilità viene in soccorso, sempre, la funzione simbolica¹³.

Una variante dell'unificazione degli opposti è la continuità dell'oggetto tra due stati: non possiamo mai rappresentarci il centro equidistante tra due stati senza considerare che ci sarà sempre, per principio, un momento più perfettamente 'centrale'. Un momento che sta alla metà *esatta* tra la quiete e il moto, tra il bruco e la farfalla, tra la giovinezza e la maturità, tra l'uomo e la scimmia; un termine medio che nessuno può identificare o rappresentare se non in maniera simbolica¹⁴.

Un'altra 'zona cieca' per la ragione è la rappresentazione dell'infinito. Pensiamo, ad esempio, all'area del cerchio ed a come il linguaggio debba ad un certo punto rassegnarsi all'utilizzo di un simbolo, (ovvero di una forma finita ma dal significato aperto: il *Pi* greco) per rappresentare un numero indefinitamente perfettibile.

Altro limite invalicabile è quello tra mente e mondo inconscio.

Pulsioni, emozioni, sensazioni possono essere 'spiegate', ovvero tradotte in linguaggio, rese pensabili e comunicabili solo approssimativamente

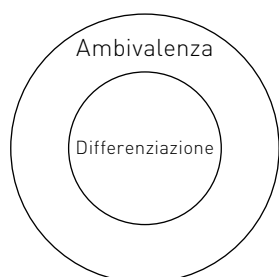
Metà esatta tra la quiete e il moto, tra il bruco e la farfalla

13 «Il simbolo, infatti, copre sempre una situazione complessa che si trova talmente al di là della portata del linguaggio, da non poter generalmente essere espressa in modo univoco (eindeutig)» Galimberti, *La terra senza il male*, cit., p. 69.

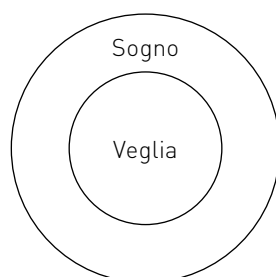
14 «Ciò che accade tra luce e oscurità, ciò che unisce gli opposti, partecipa a entrambi i termini, e per quanto lo si consideri da destra o da sinistra non se ne viene mai a capo, si può solo aprire di nuovo il contrasto. Qui serve solo il simbolo che, per la sua natura ambivalente, rappresenta per la logica il *tertium non datur*, ma per la realtà e verità compiuta» Galimberti, *La terra senza il male*, cit., p. 31.

in termini razionali, essendo indispensabile ricorrere ad allusioni, metafore, e ad ogni altra sorta di espediente linguistico capace di descrivere, simbolicamente, un periplo attorno ad un centro inattingibile, che può solamente essere circoscritto ed indicato. La mente, infine, ricorre ai simboli ogni qual volta si trovi alle prese con idee astratte, come quelle di carattere etico, estetico, morale: i cosiddetti principi. Naturalmente, per l'indagine razionale, ogni *principio* non è che, in fondo, un punto d'arresto, una *fine* come le altre, una soglia oltre la quale l'indagine conoscitiva deve arrestarsi. Ovviamente, questo elenco non è che una nota parziale ed esemplificativa dei contributi fondamentali che l'uso del simbolo apporta alla costruzione del pensiero e alla formulazione dei suoi concetti-limite. Tuttavia, questa breve rassegna di casi è sufficiente per rendere l'idea di come, ovunque le facoltà razionali esauriscano la propria funzionalità, il pensiero simbolico intervenga, succedendovi, nella organizzazione della conoscenza e del linguaggio.

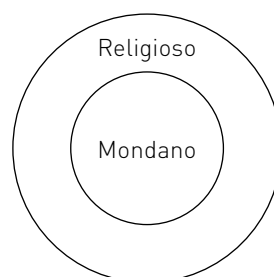
Indifferenziazione



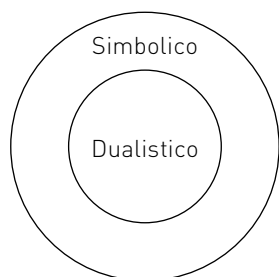
Sonno



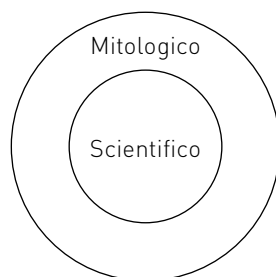
Sacro



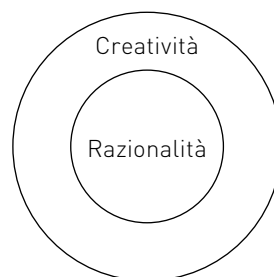
Irrappresentabile



Mistico



Follia



4. Il pensiero religioso

L'incontro con il mondo metafisico rappresenta un'esperienza di horror vacui

Per la mente razionale, perennemente tesa a 'digerire' il mondo in una inesauribile attività di scomposizione, l'incontro con il mondo metafisico, non dualistico, rappresenta un'esperienza di *horror vacui*. Ogni qualvolta incontra il vuoto – il non significabile – il pensiero agisce circoscrivendo l'ultima superficie attingibile e avvolgendola in una fitta trama di segni di valenza spiccatamente simbolica, legati gli uni agli altri da un fitto intreccio di mutue implicazioni.

Tali configurazioni o concatenazioni di simboli, conservate e tramandate come degli insiemi autoreferenziali, sono tipiche di particolari impianti del sapere umano, quelli che strutturano il pensiero mitico-religioso. Il momento religioso, infatti, dato l'oggetto della propria indagine, non possiede, con tutta evidenza, altri mezzi d'espressione che quelli simbolici.

L'ambito di pertinenza del pensiero religioso mostra una sovrapposizione completa a quella che è stata definita la dimensione della conoscenza simbolica. Quale sguardo, se non religioso, sta, come il simbolo, all'orizzonte tra mondo e ultramondo, facendo da tramite tra uomo e assoluto? Quale altro tipo di conoscenza si occupa, dei termini ultimi? Degli inizi e delle fini? Delle nascite e delle morti? Quale altro apparato, in ogni cultura, si occupa di principi etici e morali, assumendo il compito di discriminare riguardo ai fondamenti stessi del vivere comune, fissando i limiti tra bene e male, giusto e ingiusto, legittimo e illegittimo?

Quello religioso, impegnato all'orizzonte della conoscenza è sempre dunque un pensiero saturato da una dominante simbolica. Ogni pensiero sull'assoluto è infatti al contempo un pensiero simbolico e religioso e, in quanto dimensione limite della conoscenza, occupando lo 'spazio' tra il terreno ed il trascendente come un mare che al contempo unisce e divide opposte sponde, è l'elemento che garantisce la coerenza esperienziale dell'esistere, preservandone l'integrità, ma permettendo di esperirla come complessità conoscibile e non come fusione indifferenziata e imperscrutabile.

Il compito del pensiero religioso è dunque quello di istituire, organizzare, custodire, tramandare quelle costellazioni di simboli, quelle solide architetture di conoscenze simboliche che descrivono il limite del conoscibile. Di ogni visione del mondo, quello religioso rappresenta, per così dire, lo sguardo che scruta l'orizzonte, ovvero il termine di coniugazione tra mondanità e trascendenza.

Stando al confine del razionalmente conoscibile, il pensiero religioso avvolge l'intera sfera culturale. In ogni religione sono infatti definiti l'origine ed il destino finale di ogni elemento e di ogni evento interno alla cultura (cosmogonie, origine dell'uomo, finalità teleologiche, inizio e fine dei tempi, ecc.)¹⁵. In quanto costruttore e custode di confini, il pensiero religioso istituisce differenze in seno all'identico, tracciando solchi di separazione dove l'incedere della mente dualistica è più incerto ed ogni passo falso comporta le ripercussioni psico-sociali più gravi.

D'altro canto, egli è pure guida e guardiano di passaggi; quei passaggi che sono attraversati da arrivi e partenze tra mondo e al di là, che segnano cambiamenti di ruolo, di *status*, di identità, o che scandiscono il trascorrere delle ere e l'avvicinarsi delle stagioni.

Il religioso si muove in un terreno malfermo, dove le divisioni non sono totali, dove le pareti sono anche soglie, i perimetri adiacenze, dove la debolezza della ragione mostra il fianco a misteri di comunione, incarnazione, transustanziazione, vita eterna, dove le divisioni rivelano sorprendenti, ambigue continuità.

Non è dunque eccessivo attribuire un'importanza primaria alla dimensione simbolica e alla costituzione e affermazione di un patrimonio di conoscenze mitico-religiose, tanto nella organizzazione della psiche individuale quanto nella strutturazione dell'ordine socio-culturale di ogni collettività. In entrambi i casi (processo di individuazione e sviluppo di una cultura), la relazione tra consapevolezza e funzione simbolica può essere posta in questi termini: «I miti del pensiero simbolico fanno pensare al bozzolo filato dalla larva; senza tale riparo essa non potrebbe effettuare la sua crescita»¹⁶.

*Termine di
coniugazione
tra mondanità e
trascendenza*

15 «[...] la soddisfazione dei cosiddetti "bisogni primari" non solo non è mai disgiunta, ma quasi sempre è condizionata dal bisogno di significazioni simboliche e della loro relazione con una pratica sociale. Struttura di parentele, feste, cerimonie religiose, riti funerari sono rigidamente regolati e formano dei sistemi di simboli» Galimberti, *La terra senza il male*, cit., p. 79.

16 Bateson, G. (1989), *Dove gli angeli esitano*, Milano, Adelphi, p. 148.

Bibliografia

- Andreas Salomè, L. (1975), *Il mito di una donna*, Rimini, Guaraldi.
- Bateson, G. (1979), *Mente e natura*, Milano, Adelphi.
- Bateson, G. (1989), *Dove gli angeli esitano*, Milano, Adelphi.
- Carotenuto, A. (1995), *La strategia di Peter Pan*, Milano, Bompiani.
- Gaddini, E. (1975), *La prima creatività*, *Rivista di psicoanalisi*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Galimberti, U. (2007), *La terra senza il male*, Milano, Feltrinelli.
- Girard, R. (1992), *La violenza e il sacro*, Milano, Adelphi.
- Iaculo, G. (1998), *La psicoterapia di gruppo in Gestalt: una sfida politica*, Quaderni di Gestalt n. 26-29, Siracusa, Edizioni H.C.C.
- Jung, C.G. (1983), *L'uomo e i suoi simboli*, Milano, Raffaello Cortina.
- Romano, R.G. (2009), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Milano, FrancoAngeli.
- Salonia, G. (1989), *Dal noi all'io-Tu: Contributo per una teoria evolutiva del contatto*, Quaderni di Gestalt n. 8-9, Siracusa, Edizioni H.C.C.

f.battaglini@iusve.it



INTELLIGENZA E SUGGESTIONABILITÀ: ESISTE UNA RELAZIONE?

PRIME ANALISI DI UNO STUDIO PILOTA ATTRAVERSO LA *WECHSLER INTELLIGENCE SCALE FOR CHILDREN FOURTH EDITION* E IL *BONN TEST OF STATEMENT SUGGESTIBILITY*

Marco Zuin

IUSVE

Una delle dimensioni maggiormente saggiate nel panorama psicologico si va ad identificare con l'intelligenza. Molti sono gli studi proposti riguardo l'analisi di questa dimensione, ma pochi ne vanno a identificare le possibili connessioni con la suggestionabilità. Gli studi più recenti riguardanti questi due fattori si basano su scale intellettive meno aggiornate, mentre lo studio in oggetto si basa sull'ultima versione delle scale *Wechsler la Wechsler Intelligence Scale for Children WISC-IV*. Per l'analisi della la suggestionabilità si è deciso di utilizzare il *Bonn Test of Statement Suggestibility* BTSS.

Attraverso uno studio correlazionale dei risultati generali si conferma l'ipotesi iniziale, derivante dagli studi precedenti, che non vi sia una reale connessione tra queste due dimensioni. Invece, prendendo in considerazione le varie fasce d'età e la suddivisione di genere, grazie alla proprietà psicometriche e la suddivisione in indici specifici della *WISC-IV*, emergono interessanti risultati.

Da un'analisi ulteriore è facile evincere come gli interessanti risultati ottenuti possano trovare un'utile applicazione oltre che nel campo specifico di ricerca soprattutto nel campo psico-giuridico e consulenziale.

Parole chiave: Intelligenza, Suggestionabilità, Panorama psicologico, Analisi, Psico-giuridico

One of the most tested dimensions in the psychological landscape can be identify with the intelligence. There are many proposed studies regarding the analysis of this dimension, but few go to identify the possible connections with suggestibility. The most recent studies on these two factors is the use of older intellectual scale, while the study in question is based on the latest version of the Wechsler scales the Wechsler Intelligence Scale for Children WISC-IV. For the analysis of suggestibility has decided to use the Bonn Test of Statement Suggestibility BTSS. Through a correlational study of the overall results confirmed the initial hypothesis, derived from previous studies, that there is a real connection between these two dimensions. Instead, they take in consideration the different age groups and the division of general, thanks to the psychometric properties and the division into specific indices of the WISC-IV, reveals interesting results. From further analysis is easy to deduce how those concerned results could find useful application as well as in the specific field of research especially in the psycho-juristic and consulting fields.

Keywords: Intelligence, Suggestibility, Psychological landscape, Analysis, Psycho-juristic



1. Introduzione

Una delle aree preponderanti nel campo psicologico riguarda l'intelligenza e la sua misurazione¹. Le scale che ne permettono la misura quali WISC *Wechsler Intelligence Scale for Children* e WAIS *Wechsler Intelligence Scale for Adult* risultano al primo e al secondo posto come test d'intelligenza più utilizzati in Europa. Al quarto posto si trovano le Matrici Progressive di Raven².

La scala WISC, nella sua ultima revisione WISC-IV³, ha e sta avendo una larga diffusione in campo sia clinico che di ricerca.

Questa nuova versione permette il calcolo di quattro indici oltre al classico QI. Gli indici calcolabili sono: Indice di comprensione verbale, Indice di ragionamento visuo-percettivo, Indice di memoria di lavoro e Indice di velocità di elaborazione.

Altra tematica fondante per i quesiti d'indagine è la suggestionabilità. Seguendo un percorso storico, i primi studi sulla suggestionabilità sono quindi iniziati alla fine del 1800 e i primi test per la sua misurazione sono stati messi a punto dalla metà degli anni Cinquanta, sebbene lo studio su questa tematica sia stato affrontato abbondantemente in Italia tuttora esistono pochi strumenti standardizzati o in via di standardizzazione⁴.

Già altri studi hanno affrontato la tematica di intelligenza e suggestionabilità⁵, questo però si configura come il primo studio proposto su popolazione italiana attraverso la WISC-IV e il BTSS *Bonn Test for Statement Suggestibility*⁶.

1 Gottfredson, I. (1997), Mainstream science on intelligence: an editorial with 52 signatories. History, and bibliography. *Intelligence*, Vol. 24, n. 1, pp. 13-23.

2 Evers, A. – Muñiz, J. – Bartram, D. – Boben, D. – England, J. – Fernández-Hermida, J.R., et al. (2012), Testing practices in the 21st century. *European Psychologist*, Vol. 17 n. 4, pp. 300-319.

3 Wechsler, D. (2012), *Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition WISC-IV*, a cura di Orsini, A. – Pezzutti, L. – Picone, L., Firenze, Giunti OS.

4 Gudjonsson, G.H. (2014), *Gudjonsson Suggestibility Scale*, Firenze, Giunti OS.

5 Gudjonsson, G.H. (1983), Suggestibility, intelligence, memory recall and personality: an experimental study, *British Journal of Psychiatry*, n. 142, pp. 35-37.

Gignac, G.E. – Powell, M.B. (2006), A direct examination of the nonlinear (quadratic) association between intelligence and suggestibility in children, *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 20, n. 5, pp. 617-623.

6 Endres, J. (1997), The suggestibility of the child witness: The role of individual differences and their assessment, *The Journal of Credibility Assessment and Witness Psychology*, n. 1, pp. 44-67.

2. Metodologia

2.1 Campione e strumenti

Il campione reperito per questo studio è composto da 50 soggetti. I soggetti appartengono rispettivamente alle classi I, II, III, IV e V della scuola primaria dell'Istituto Salesiano *Astori* di Mogliano Veneto (TV). L'età dei bambini è compresa tra i 6 e i 11 anni e provengono dalle provincie di Venezia, Padova e Treviso. Il campione si suddivide in 5 sottocampioni di 10 soggetti (5 maschi e 5 femmine), appartenenti ad ognuna delle 5 classi.

Per valutare l'intelligenza e suggestionabilità sono stati utilizzati la *Wechsler Intelligence Scale for Children - Quarta Edizione* (WISC-IV)⁷ e il *Bonn Test of Statement Suggestibility* (BTSS)⁸, nella versione italiana⁹, che a sua volta prevede la somministrazione delle *Coloured Progressive Matrices* (CPM)¹⁰.

2.2 Analisi statistiche

*Analisi prettamente
di tipo correlazionale*

Lo studio in esame si configura come un'analisi prettamente di tipo correlazionale. Esso, infatti, non ha la pretesa di andare ad individuare i nessi di dipendenza e indipendenza tra le variabili, ma ha come obiettivo quello di sondare i possibili legami e la loro potenza a livello statistico.

Dopo una prima analisi descrittiva e dopo aver accertato che la distribuzione in conformità con gli indici di asimmetria e curtosi può considerarsi normale, si è proseguito con le analisi di tipo correlazionale utilizzando nello specifico il Coefficiente di correlazione di Bravis-Pearson.

7 Wechsler, *Wechsler Intelligence Scale for Children*, cit.

8 Endres, *The suggestibility of the child witness*, cit., pp. 44-67.

9 Benatti, F. (2009), *Suggestionabilità: ricerche e applicazioni nel settore forense*, in *Trattato di psicologia del maltrattamento e dell'abuso, Vol. II*, a cura di Rossi, L., Napoli, ScriptaWeb, pp. 7-115.

10 Raven, J.C. (2008), *Coloured Progressive Matrices*, a cura di Bellacchi, C. et al., Firenze, Giunti OS.

Risultati

Come si può evincere dalla descrizione del campione, esso era composto da 50 soggetti dei quali 25 di sesso maschile e 25 di sesso femminile.

La fascia d'età adottata era compresa tra i 6 e gli 11 anni: in Tabella 1 si può notare la distribuzione di frequenza delle età.

I punteggi fatti registrare dai soggetti sia nel test di intelligenza (WISC-IV) sia nel test di suggestionabilità (BTSS) vengono riportati in Tabella 2 evidenziando i punteggi di minimo, massimo, media e deviazione standard.

Come prima analisi di natura inferenziale si è proposta una correlazione, mediante il coefficiente r di Pearson, tra i punteggi ottenuti dai soggetti alla WISC-IV e al BTSS, ovvero tra il punteggio di QI e quello di suggestionabilità vedi Tabella 3.

| Età | Frequenza | Percentuale |
|-----|-----------|-------------|
| 6 | 9 | 18% |
| 7 | 7 | 14% |
| 8 | 11 | 22% |
| 9 | 11 | 22% |
| 10 | 10 | 20% |
| 11 | 2 | 4% |

TABELLA 1.

| Test | Minimo-Massimo | Media | Deviazione standard |
|---------|----------------|-------|---------------------|
| WISC-IV | 90-144 | 115 | 12.51 |
| BTSS | 1-20 | 10 | 5.09 |

TABELLA 2.

Una volta esaminata la correlazione tra Quoziente Intellettivo e Suggestionabilità, vi è stata un'analisi centrata sul genere. I risultati sono riportati in tabella 4.

Come ulteriore analisi correlazione è stata affrontata una suddivisione per fasce d'età: 1) fascia 6-8 anni e 2) fascia 9-11 anni. I risultati sono riportati in Tabella 5.

Infine, in uno *step* successivo, vi è stata una suddivisione delle due fasce d'età per la categoria genere.

I risultati ottenuti sono elencati in Tabella 6.

Le analisi correlazioni successive, sono state svolte incrociando, oltre i punteggi totali della WISC-IV e del BTSS, gli indici della WISC-IV, le *subscales* del BTSS e il punteggio di rievocazione libera (memoria) interno al BTSS stesso. Va sottolineato che per una comprensione più immediata saranno riportate solamente quelle correlazioni che risultano statisticamente significative.

Per quanto concerne l'incrocio degli indici della WISC-IV con i punteggi del BTSS non emergono correlazioni significative.

Un'analisi successiva riguarda la suddivisione del campione in due gruppi in base al genere (femmina e maschio). Emergono tre risultati significativi riportati in tabella 7.

Una volta sondata la suddivisione per genere, si è analizzato il campione per fasce d'età prendendo in considerazione la fascia d'età 6-8 anni e quella 9-11 anni. Le correlazioni significative sono riportate in tabella 8.

Infine nella tabella 9 sono stati incrociati i dati per fascia d'età e genere.

TABELLA 3.

| | | Totale Suggestionabilità |
|------------------------|-------------------------|---------------------------------|
| Quoziente Intellettivo | Correlazione di Pearson | -,116 |
| | Sig. (2-code) | ,422 |
| | N | 50 |

| | | | Totale Suggestibilit  |
|---------|------------------------|---|------------------------------|
| Femmina | Quoziente Intellettivo | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | -,076 ,717 25 |
| Maschio | Quoziente Intellettivo | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | -,171 ,414 25 |

TABELLA 4.

| | | | Totale Suggestibilit  |
|------------------|------------------------|---|------------------------------|
| Fascia 6-8 anni | Quoziente Intellettivo | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | -,054 ,789 27 |
| Fascia 9-11 anni | Quoziente Intellettivo | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | -,239 ,273 23 |

TABELLA 5.

| Fascia et  | Genere | | | Totale Suggestibilit  |
|-------------------|---------------|------------------------|---|------------------------------|
| 6,7,8 anni | Femmina | Quoziente Intellettivo | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | ,014 ,961 14 |
| | Maschio | Quoziente Intellettivo | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | -,106 ,730 13 |
| 9,10,11 anni | Femmina | Quoziente Intellettivo | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | -,223 ,510 11 |
| | Maschio | Quoziente Intellettivo | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | -,176 ,585 12 |

TABELLA 6.

TABELLA 7.

| Genere | | | Domande Dicotomiche | Domande Alternative | Totale Suggestionabilità |
|---------|-----------------------------|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Maschio | Indice Comprensione Verbale | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | -,414 ,040 25 | -,428 ,033 25 | -,476 ,016 25 |

TABELLA 8.

| Fascia età | | | Punteggio memoria: Rievocazione libera | Domande Dicotomiche |
|--------------|-----------------------------|---|--|------------------------------|
| 9,10,11 anni | Indice Comprensione Verbale | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | | -,498 ,016 23 |
| | Indice Memoria di Lavoro | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | ,526 ,010 23 | |

TABELLA 9.

| Fascia età | Genere | | | Punteggio memoria: Rievocazione libera | Domande Dicotomiche | Domande Alternative | Domande Ripetute |
|--------------|---------|--------------------------------------|---|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 6,7,8 anni | Maschio | Indice Comprensione Verbale | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | | | -,567 ,043 13 | |
| 9,10,11 anni | Femmina | Indice Ragionamento Visuo-Percettivo | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | | | | -,629 ,038 11 |
| | | Indice Memoria di Lavoro | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | ,608 ,047 11 | | | |
| | Maschio | Indice Comprensione Verbale | Correlazione di Pearson Sig. (2-code) N | | -,576 ,050 12 | | |

Conclusioni

Prendendo in esame i dati elaborati, la correlazione che emerge tra il Quoziente Intellettivo totale e la Suggestionabilità totale non suggerisce la presenza di una connessione tra le due variabili in oggetto; questo porta ad ipotizzare che non vi sia un collegamento tra di esse. La medesima analisi è stata svolta scomponendo il campione con una suddivisione per genere: anche in questa non vengono evidenziate correlazioni statisticamente significative. Inoltre risultati simili si ottengono sia nei confronti delle due fasce d'età (6-8 anni e 9-11 anni), sia nelle due fasce d'età suddivise per genere.

Sostanzialmente questa prima analisi delle componenti totali fa propendere per l'ipotesi che non vi siano nessi concreti tra l'intelligenza e la suggestionabilità.

Tuttavia utilizzando le nuove proprietà proposte nella WISC-IV che permette la suddivisione in quattro indici specifici (Indice di comprensione verbale, Indice di ragionamento visuo-percettivo, Indice di memoria di lavoro, Indice di velocità di elaborazione), si può sondare la possibilità che questi indici più specifici correlino non solo con la Suggestionabilità totale, ma anche con le subscale che la compongono.

Con questa nuova suddivisione di analisi emergono risultati rilevanti dal punto di vista statistico. Infatti il genere maschile, sia preso singolarmente che incrociato con le fasce d'età, trova correlazioni (tutte negative) tra l'Indice di comprensione verbale e le domande dicotomiche, le domande alternative e la suggestionabilità totale. Di notevole importanza risultano queste correlazioni che confermano la teoria generale che vede per il genere maschile una minor abilità nella componente verbale, quindi il risultato di correlazione negativa rientra coerentemente nella bibliografia internazionale.

Altro aspetto che avvalorava la tesi della differenza di genere è determinato dal fatto che il genere femminile, se incrociato con la fascia d'età dai 9-11 anni, fa registrare una correlazione significativa

*Indice di
comprensione
verbale*

e negativa tra l'Indice di ragionamento visuo-percettivo e le domande ripetute: infatti in questo caso la bibliografia internazionale ritiene l'aspetto visuo-spaziale carente nel genere femminile. Inoltre, una possibile spiegazione per questo risultato è avvalorata dal fatto che il test BTSS predisponga al suo interno la somministrazione di stimoli visivi, in questo caso la minor abilità da parte del genere femminile di gestire i contenuti visuo-spaziali potrebbe spiegare la correlazione negativa emersa.

Il genere femminile, per la fascia d'età 9-11 anni, fa registrare una buona correlazione tra la rievocazione libera del BTSS e l'Indice di memoria di lavoro della WISC-IV: questo risultato conferma una buona concordanza tra la memoria misurata con entrambi gli strumenti.

Gli ultimi due risultati che destano interesse sono relativi alla suddivisione per fasce d'età. Infatti la fascia 9-11 anni fa registrare una correlazione negativa tra l'Indice di comprensione verbale e le domande dicotomiche e una correlazione positiva tra l'Indice di memoria di lavoro e rievocazione libera. Questi due ultimi risultati sembrano portare all'ipotesi che un maggiore sviluppo cognitivo dei soggetti possa in qualche maniera predisporre a trovare collegamenti tra gli indici della WISC-IV e i punteggi relativi alle scale e alla memoria del BTSS.

Bibliografia

Benatti, F. (2009), Suggestionabilità: ricerche e applicazioni nel settore forense, in *Trattato di psicologia del maltrattamento e dell'abuso, Vol. II*, a cura di Rossi, L., Napoli, ScriptaWeb, pp. 7-115.

Endres, J. (1997), The suggestibility of the child witness: The role of individual differences and their assessment, *The Journal of Credibility Assessment and Witness Psychology*, n. 1, pp. 44-67.

Evers, A. – Muñiz, J. – Bartram, D. – Boben, D. – England, J. – Fernández-Hermida, J.R., et al. (2012), *Testing practices in the 21st century. European Psychologist*, Vol. 17 n. 4, pp. 300-319.

Gignac, G.E. – Powell, M.B. (2006), A direct examination of the nonlinear (quadratic) association between intelligence and suggestibility in children, *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 20, n. 5, pp. 617-623.

Gottfredson, I. (1997), Mainstream science on intelligence: an editorial with 52 signatories. History, and bibliography. *Intelligence*, Vol. 24, n. 1, pp. 13-23.

Gudjonsson, G.H. (1983), Suggestibility, intelligence, memory recall and personality: an experimental study, *British Journal of Psychiatry*, n. 142, pp. 35-37.

Gudjonsson, G.H. (2014), *Gudjonsson Suggestibility Scale*, Firenze, Giunti OS.

Raven, J.C. (2008), *Coloured Progressive Matrices*, a cura di Bellacchi, C. – Scalisi, T.G. – Cannoni, E. – Cornoldi, C., Firenze, Giunti OS.

Wechsler, D. (2012), *Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition WISC-IV*, a cura di Orsini, A. – Pezzutti, L. – Picone, L., Firenze, Giunti OS.

UN RICORDO DI FRANCESCO SIMETI

Umberto Fontana, Raffaella Felisatti

IUSVE

L'articolo celebra la figura del dottor Francesco Simeti, medico pediatra, tra i fondatori della neuropsichiatria infantile in Italia. Egli ha messo a punto una metodica con l'utilizzo di disegno, fiaba, narrazione creativa, partendo da precedenti studi sulla struttura del linguaggio. Tali studi consentono di analizzare allo stesso modo la struttura dell'Immaginario sia dei bambini che degli adulti. Il metodo consente l'attivazione dell'Immaginario tramite una proposta tematica (disegno, narrazione, comunicazione non verbale ecc.) che, avvalendosi del linguaggio simbolico, permette al soggetto di esprimere il proprio inconscio. L'obiettivo è rompere gli schemi che sono alla base del disagio, sostituendo le immagini persecutorie con altre simbolicamente positive ed efficaci per il soggetto.

Parole chiave: immaginario, disegno, narrazione, comunicazione, linguaggio simbolico

This article celebrates the figure of Francesco Simeti, paediatrician, psychotherapist and one of the founders of infant neuropsychiatry in Italy. Francesco Simeti developed a method with the use of design and creative storytelling, built upon previous studies on the structures of language. This method allows you to analyse the imaginary structures, in both children and adults, in the same way of language's. Its main feature is to activate the imagination through a thematic proposal. Then, using the symbolic language through different creativity (design, storytelling and non-verbal communication) the subject expresses his inner world. The goal is to break the patterns that are the basis of the subject's unease, replacing persecutory images with others, symbolically positive and rewarding for the subject.

Key words: imaginary, design, storytelling, communication, symbolic language

Umberto Fontana

La figura di Francesco Simeti

Credo di aver visto Francesco Simeti per la prima volta proprio a quel congresso di Treviso (del quale parla Simeti stesso nella intervista che qui viene presentata), al quale ero stato invitato dal Dr. Gastini Valentino, al fine di presentare il diagnostico di Wartegg (il WZT) a un gruppo internazionale di studiosi incentrati sullo studio del bambino e dell'adolescente.

Non sapevo però allora né chi fosse Gastini, né chi era Simeti ... conoscevo solo Franco Pajno Ferrara, neuropsichiatra infantile e docente all'Università di Verona (e marito di una mia cara allieva). Non ricordo bene in che anno fosse, probabilmente uno dei primi anni del Duemila. L'incontro fu alla *Casa dei Carraresi* che non avevo mai visto, e la motivazione principale fu proprio quella di vedere questo stupendo edificio, forse da poco restaurato. Ricordo che trovai un gruppo di persone altamente qualificate, di grande competenza in campo psicoterapeutico, che mi ascoltarono oltre ogni mia aspettativa sul discorso di *immagine interiore* espressa a disegno (oggetto specifico del WZT). Ricordo che mi parlarono anche di Fabre Nicole, venuta dalla Francia, psicoanalista dell'infanzia ... ma io non sapevo propriamente chi fosse.

Dopo poco fui contattato da Giuseppe Tacconi (ora docente all'Università di Verona, allora presidente del CEPOF) perché presentassi un libro che a lui sembrava interessante ma un poco marginale rispetto al suo approccio, e mi passò il libro di Francesco Simeti, *Le città delle stelle*, Libreria Cortina, 2004 . Lo lessi subito perché la presentazione sarebbe venuta all'Istituto Don Bosco di Verona, dopo pochi giorni. Trovai il libro interessantissimo perché dava una visuale totalmente per me 'nuova' di città che pur conoscevo bene, Verona e Monselice (Pd).

*L'indagine del mondo
interiore di chi ancora
non lo sa esprimere
con il linguaggio
cosciente*

Ricordo che rimasi profondamente impressionato e preparai una presentazione alla quale avrebbe assistito anche l'Autore, che fino ad allora non avevo ancora visualizzato. Fu così che conobbi Francesco Simeti, e da quell'incontro nacque una forte amicizia e anche una partecipazione ad un mondo che per tanti aspetti era parallelo al mio: l'indagine del mondo interiore di chi ancora non lo sa esprimere con il linguaggio cosciente... vicinissimo al mondo dei sogni che erano per me la strada di partecipazione alla vita inconscia dei ragazzi che ogni giorno incontravo al Consultorio.

Fin d'allora avevo iniziato nell'Istituto salesiano *San Zeno* di Verona una consulenza parallela a quella dei *Consultori della famiglia e dell'Età evolutiva* delle Unità Sanitarie (come nel frattempo venivano organizzati in ognuna di esse). Il bacino di utenti era quello dei ragazzi cosiddetti 'difficili' o 'svantaggiati' che avevano alle spalle famiglie disastrose e scolarizzazione penosa. Il percorso era analogo – lo scoprii in seguito – a quello che Francesco Simeti aveva organizzato in varie parti d'Italia. Ci siamo confrontati a lungo su queste metodologie di lavoro: io imparai da lui le tecniche e la metodologia intorno a temi che si focalizzavano sulla *esplorazione diagnostica dell'Immaginario* (che sfociarono poi nel magistrale *Laboratorio dell'immaginario*) e lui, forse, imparò da me un accostamento *più soft* alle problematiche familiari, incentrato sull'ottica 'sistemica' che lui non aveva mai studiato, e riconobbe che non tutti i disturbi di adolescenti sono vere patologie, ma solo momenti di passaggio verso una nuova identificazione adulta.

*Non tutti i disturbi di
adolescenti sono vere
patologie*

Il confronto con Simeti fu molto produttivo per il mio lavoro: io gli ho fatto da spalla in molte uscite (ricordo una bellissima tre giorni a Sirmione) e vidi come si rapportava con gli allievi, poi gli presentai diverse realtà di colleghi che lavoravano accanto a me con 'spirito salesiano'. Simeti rimase assai meravigliato che un religioso come me facesse quasi il suo stesso lavoro professionale. Abbiamo parlato molte volte anche di questo.

Poi nacque lo IUSVE a Mestre dove io (contro voglia e contro il

mio sentire di clinico) divenni docente di *Psicologia Dinamica*, di *Psicologia Proiettiva* e di *Tecniche diagnostiche della Personalità*. Logicamente inserii appena possibile nei miei insegnamenti il modulo che scherzosamente chiamai la 'simetologia', cioè la presentazione delle tecniche adatte all'esplorazione del mondo interiore del bambino e dell'adolescente. E invitai accanto a me Francesco Simeti che divenne così (e se ne gloriava) 'professore' di quella dottrina che aveva sempre ambito presentare a futuri clinici, da una cattedra universitaria. Partecipò sempre lui in prima persona, senza mai stancarsi di presentare il suo modulo, ampliando le teorie con documentazione visiva legata a reperti storici e preistorici. Le sue lezioni divennero ben presto oggetto di seminari specifici, di corsi opzionali (modulo dei miei insegnamenti) e divennero anche terreno per tesi di laurea. Alcune seguite addirittura da lui.

Da subito io gli inviai allievi interessati al suo approccio, allievi che sono poi diventati psicologi affermati e che ora portano avanti il suo *Immaginario infantile* in seno all'università IUSVE. Addirittura è nato a Jesolo un Centro di *Immaginario infantile* (ora intitolato proprio a Simeti), che egli stesso ebbe la gioia di inaugurare pochi mesi prima di morire.

Stavamo organizzando su questo argomento un evento accademico in seno allo IUSVE, dove era auspicata la presenza di Francesco Simeti, ... quando lui se n'è andato, quasi silenziosamente, per sempre. Fortunatamente, per raccogliere notizie sulla sua teoria originale e sul suo lavoro clinico, gli avevo raccomandato la dott.ssa Raffaella Felisatti che si era laureata con me sui temi della 'simetologia'. Fu appunto l'ultima partecipazione che io e la Felisatti avemmo con lui. Simeti portò a termine, con fatica, l'ultimo libro che forse ancora pochi conoscono: *Dalla dea madre Loto alle Piramidi, analisi simbolica di segni della natura, icone del sacro, immagini del cielo*, Parma, Tipografie Riunite Donati, 2015.

Non ho ancora finito di leggere questo volume di 400 pagine che è una vera miniera di conoscenze e di riferimenti, degni una enciclopedia.

Il modulo che scherzosamente chiamai la 'simetologia'

Me lo mandò con una commovente lettera piena di affetto e di ricordi. Non sapevo (o forse non volevo crederlo!) che era il suo testamento legato anche alla ricerca non solo della verità che c'è in natura, ma anche di Chi ha creato la Natura, Quello del quale la Bibbia dice: *Egli non vacillerà in eterno, il giusto sarà sempre ricordato* (Salmo 111,6).

Raffaella Felisatti

Primo incontro con Francesco Simeti

Nel 2014 stavo pensando di realizzare la mia tesi di laurea magistrale in psicologia clinica su un argomento poco conosciuto: mi interessavano, nell'ambito della psicologia dinamica, lo studio e la tecnica del Laboratorio dell'Immaginario. Fu proprio il mio relatore, prof. Umberto Fontana, a consigliarmi di incontrare il dott. Simeti, tra i primi in Italia nell'ideazione e promozione di tale tecnica. Fu così che nel dicembre di quell'anno ebbi la fortuna di incontrarlo e parlargli per la prima volta.

Vidi un signore che camminava con passo anziano e che parlava, discuteva e insegnava con mente e mentalità di un giovane pieno di entusiasmo. Fui accolta nella sua casa, un grande casale immerso nella campagna alle porte di Parma, con grande calore ed affabilità. Nel presentarsi disse semplicemente: «Francesco – poi aggiunse – ci diamo del tu, perché siamo colleghi». Rimasi quasi senza parole da tanta generosità e cordialità. Mi resi subito conto che non si trattava di formalità e fu anche negli incontri successivi che ebbi l'opportunità di toccare con mano la sua magnanimità intellettuale; egli fu sempre prodigo di spiegazioni, riflessioni e, cosa abbastanza rara, mi regalò alcuni suoi materiali di ricerca e di studio. Non era interessato al denaro, bensì alla divulgazione del suo metodo.

Un metodo originale di lavorare

Durante il suo disquisire, la cosa che mi colpì maggiormente, oltre la vividezza dei suoi occhi, fu il suo grande amore nei riguardi dei bambini, degli indifesi, dei più piccoli, oserei dire degli inermi.

Le spiegazioni alle mie domande iniziavano sempre dal punto di vista del soggetto più debole, anche nei suoi libri emerge la sua umiltà intellettuale quando cita personaggi di grande spessore, e invita a prendere ad esempio i loro insegnamenti. Uno fra tutti è il pensiero di Bion che egli esorta a seguire quando si conduce un Laboratorio dell'Immaginario: «Assumere i pensieri del soggetto, elaborarli con le proprie strutture mentali e riproporle un poco trasformate come proposte di immaginazione»¹.

In questo modo, riprendendo la lezione della Klein e successivamente, come appena citato, quella di Bion, la relazione di aiuto diventa un farsi carico dei pensieri del soggetto, il rielaborarli attraverso una struttura mentale più matura, per restituirli in misura accettabile in un'attività di co-immaginazione.

Vediamo più in dettaglio di che cosa si tratta: è un metodo affatto invasivo, in cui la persona che partecipa non si sente indagata né sul suo passato, né tantomeno in quelli che sono i suoi progetti per l'avvenire. Ciò nonostante, attraverso il disegno e la narrazione il soggetto è in grado di esprimere parti di sé, anche negative, che dialogicamente non produrrebbe. Quale beneficio si può trarre da ciò? Lo psicologo, attraverso il colloquio e la proposta di nuovi temi immaginativi, chiedendo spiegazioni sul disegno e sui personaggi, è in grado di condurre il soggetto ad elaborare ed eventualmente trasformare le immagini fantasmatiche.

Il Laboratorio dell'immaginario: ricercare i contenuti interiori

Attraverso l'immagine, infatti, si rende visibile l'invisibile e se questo fosse intollerabile, sostituirlo con altre immagini, che possano offrire protezione al soggetto. In altre parole il *Laboratorio dell'Immaginario*

Il suo grande amore nei riguardi dei bambini, degli indifesi

La relazione di aiuto diventa un farsi carico dei pensieri del soggetto

¹ Simeti F. (2010), *Il laboratorio dell'immaginario*, Verona, Edizioni Libreria Cortina, p. 64.

è una situazione condivisa in cui il soggetto esprime i propri vissuti che vengono accolti dallo psicologo ed eventualmente rielaborati attraverso la proposta di nuovi temi immaginativi, fermo restando che la comunicazione usata è sempre di carattere simbolico. Tutto questo accresce la creatività, dote importantissima anche per la creazione di resilienza.

Prima di riportare la definizione data da Simeti, è utile dire cosa non è il *Laboratorio dell'Immaginario*, visto che, a volte, viene confuso con un test psicologico, o, peggio ancora, un metodo veloce per diagnosticare disagi o disturbi. Non è nemmeno un modo per intrattenere artisticamente bambini o adolescenti nel tentativo di capirli meglio; si tratta invece di «un intervento psico-pedagogico [che] si propone elettivamente come aiuto delle elaborazioni dell'immaginario nelle difficoltà familiari»².

Ad ogni buon conto, esso ha come caratteristica principale quella di attivare l'immaginazione attraverso una proposta tematica, favorendo un nuovo vissuto immaginativo, utilizzando poi la creatività simbolica mediante linguaggi diversi, come il disegno, la fiaba e la comunicazione non verbale, in modo che il soggetto possa esprimere il suo mondo interiore.

Per condurre il *Laboratorio dell'Immaginario* non esistono procedure normative, esistono, invece, linee guida generali cui si fa riferimento. Ecco perché è molto importante seguire un tirocinio formativo prima di intraprendere la conduzione da soli; ogni singolo caso o gruppo, infatti, fa storia a sé. Proprio per questo motivo, non esistono ricerche statistiche in cui le risposte siano schematizzate e valutate, perciò ogni risposta immaginativa non può essere valutata mediante il raffronto con altre, se non con altre dello stesso soggetto in momenti temporali diversi.

Il conduttore partecipa attivamente alle produzioni immaginative del soggetto, perché la sua posizione è di condivisione dell'immaginario su cui egli compie un'operazione di apertura tematica utile alla rielaborazione dei vissuti.

*Aiuto delle
elaborazioni
dell'immaginario
nelle difficoltà
familiari*

*La sua posizione
è di condivisione
dell'immaginario*

² Simeti, op. cit., p. 103.

Perché usare le immagini per entrare in comunicazione con l'altro? La risposta è molteplice: a volte non si possiede il vocabolario per descrivere le proprie esperienze o le proprie sensazioni e, per quanto ci sia la volontà di parlarne non ci si riesce. Altre volte non si vuole proprio parlare perché i sentimenti sono confusi e faticano ad essere tradotti in un linguaggio comprensibile. Altre ancora non si conosce il perché del proprio malessere, i nostri meccanismi di difesa hanno confinato nell'inconscio ciò che ci ha fatto soffrire, così lontano dall'aver perso la capacità di riconoscere e nominare il dolore.

Emozioni e simboli: come trasformare in immagini i contenuti interiori

L'immagine, viene costruita dall'integrazione di percezioni ed emozioni e riprodotta attraverso una forma simbolica che, come tutti i simboli, contiene una componente d'Ombra; è per questo molto utile quando, elicitata attraverso stimoli o consegne ambigue, viene alla luce nella produzione grafica. Poiché l'immagine si costruisce in relazione con l'ambiente e con l'altro, essa unisce l'esperienza vissuta alla realtà; inoltre, pensando alle immagini prime che sono diretta conseguenza dell'attivazione degli archetipi, quindi condivisibili dall'intera umanità, «si può dire che le immagini tendono a costituire 'un sistema di rappresentazioni condivise' da tutti»³.

L'immagine esprime sempre un vissuto e, proprio perché contiene un nucleo sensoriale, può essere evocata non solo dalla memoria, ma anche da uno dei cinque sensi. Inoltre, consente una soddisfazione allucinatoria del bisogno, almeno fino a un certo punto; ecco perché la formazione dell'immagine materna, comincia proprio quando la mamma si assenta per brevi periodi. In questo modo il bambino si distanzia dalla realtà sostituendo la realtà concreta con un vero-simile, riuscendo così a sopportare l'angoscia del distacco. Anche i fantasmi inconsci vengono trasformati in immagini.

Si può dire che le immagini tendono a costituire 'un sistema di rappresentazioni condivise' da tutti

3 Simeți, op. cit., p. 17.

Verso un *viaggio immaginato*: una metodologia semplice

Riassumendo, alcuni dei principi fondamentali su cui si basa il *Laboratorio dell'Immaginario* sono: la ricerca dei processi mentali del soggetto, la presa in carico dell'immaginario del soggetto in cura, la realizzazione delle funzioni di specchio selettivo, la funzione di accompagnamento durante il viaggio, la proposta di possibili sviluppi, l'aiuto nella rielaborazione con la riproposizione di un nuovo immaginario al soggetto.

Il progetto vede quindi la sua realizzazione condizionata dalla relazione con il conduttore, dal metodo operativo e dal setting.

Il luogo in cui s'incontrano conduttore e soggetto che partecipa al laboratorio non necessita di particolari attenzioni per quanto riguarda ampiezza e arredamento, l'importante è che ci sia un posto comodo per disegnare e un luogo per archiviare le produzioni grafiche e, se si tratta di un gruppo, che le pareti siano attrezzate per esporre i disegni dei partecipanti.

*Questo luogo diventa
il punto d'incontro
simbolico tra i
partecipanti*

Questo luogo diventa il punto d'incontro simbolico tra i partecipanti, diviene un 'campo potenziale' in cui si trasferiscono i fenomeni transizionali descritti da Winnicott. È infatti un luogo ludico in cui è il soggetto a manifestare la sua preferenza per un particolare metodo operativo; chi non ama disegnare, potrebbe narrarsi sotto forma di fiaba o accettare di farsi guidare in un sogno da svegli.

Nelle sedute preliminari, in cui si fa la conoscenza del soggetto e delle sue problematiche, non è produttivo essere troppo precisi su dove e come si andrà ad agire, sia per non falsare la produzione futura, sia perché questi momenti d'incontro già sono utili all'intervento psico-pedagogico. Sarà importante, invece, spiegare fin da subito l'importanza della creatività e dell'immaginazione nell'arco di una relazione d'aiuto, senza dilungarsi su cosa si andrà a fare, lasciando che il bambino scopra le carte volta per volta, immergendosi nel campo immaginativo. Se, invece, fosse palpabile la preoccupazione del soggetto è bene rassicurarlo chiedendogli come sta e assicurargli il nostro aiuto.

Per quanto riguarda la frequenza delle sedute, Simeti suggerisce la cadenza settimanale, in quanto la mente ha il bisogno temporale di rielaborare i vissuti immaginativi, anche attraverso altri canali, uno di questi è sicuramente il sogno. Sogno che molto spesso viene portato in seduta spontaneamente dal soggetto e può senz'altro servire da stimolo per ulteriori sentieri dell'immaginario.

La mente ha il bisogno temporale di rielaborare i vissuti immaginativi

Così viene attivato un processo interiore: relazione e setting

Il punto di partenza nel *Laboratorio dell'immaginario* è sollecitare lo spunto creativo attraverso una proposta ambigua, in modo che il soggetto proietti sul foglio bianco quelle situazioni o quelle parti di sé che gli producono sofferenza. Naturalmente queste immagini proiettate usano sempre il linguaggio simbolico e, attraverso la conduzione dello psicologo vengono stimolate ulteriori simbolizzazioni. L'idea di sostituire le parole con le immagini è una scelta che Simeti sviluppa proprio dai primi studi sul linguaggio. Su questo argomento egli scrisse diversi libri e articoli, primo fra tutti *Archeologia del linguaggio*⁴.

Gli studi partirono dai problemi di linguaggio infantile e le sue intuizioni continuarono via via che il laboratorio fece i suoi primi passi. Con l'esperienza dei diversi casi, egli teorizzò una propria strutturazione della mente che viene ampiamente descritta nel suo libro: *Il laboratorio dell'immaginario*, portato a termine solo in questi ultimi anni⁵.

Breve sintesi teorica del suo pensiero

Ne faccio qui una breve sintesi: la mente organizza strutture e funzioni su tre piani sovrapposti: un primo piano di base, un secondo piano specifico dell'immaginario, un terzo piano di strutture e codici.

a) Il piano di base comincia a costituirsi durante la vita intrauterina, su base genetica: vanno a stabilirsi le impronte determinate dal reiterarsi o meno dei fantasmi (la cui definizione verrà data dallo stesso Simeti, in intervista). Sulla linea di confine tra il primo e il secondo piano

⁴ Simeti F. (1995), *Archeologia del linguaggio, le espressioni imitative, le parole della scienza magica, le immagini del mito*, Verona, Progei.

⁵ Simeti F. (2010) , *Il laboratorio dell'immaginario, Teoria e metodologia generale* (con il contributo di Alessandra Cuomo), cit. Al libro è allegato un cd con oltre 3000 disegni clinici.

vanno a depositarsi le immagini prime. È qui che prende forma quello che Simeti chiama *l'Immaginale* il cui concetto verrà ampiamente specificato dalle parole dell'autore.

b) Sul secondo piano vanno a concentrarsi i simboli acquisiti culturalmente.

c) Il terzo piano sviluppa la possibilità di esprimerli attraverso codici e tecniche.

Le tre dimensioni della mente si concretizzano nell'espressione artistica: l'immaginale è il magma da cui nasce l'ispirazione, l'immaginario è ciò che consente la condivisione con gli altri, il terzo piano della mente dà la strutturazione logica superiore.

*L'immaginario è
ciò che consente la
condivisione con gli
altri*

Di seguito presento un'intervista rilasciatami dal Francesco Simeti il 30 Dicembre 2014, nella quale mi spiega (e forse il documento rimane l'unica fonte diretta di cui si dispone) come è nata in lui la concezione dell'*Immaginario infantile*, e come l'abbia portata a conoscenza attraverso l'Italia, a modo di 'laboratorio' che riuscì a piazzare in varie strutture scolastiche e sanitarie.

Solo in un secondo momento egli poté confrontarsi con il modello francese, nato dalla pratica clinica della psicoanalista Nicole Fabre, allieva di Robert Desoille (1890-1966) fondatore del metodo del *sogno guidato da svegli*, approccio che sviluppa in direzione cosciente l'approccio junghiano al profondo.

Tutto questo me lo racconta direttamente lo stesso Simeti.

Intervista al dott. Francesco Simeti

(rilasciata a Parma il 30 dicembre 2014)

D: Nei suoi libri Lei spiega come ha sviluppato lo studio dell'immaginario in ambito clinico. Una tecnica immaginativa già esisteva in Francia, elaborata da Nicole Fabre allieva di Desoille:

furono i suoi contatti con la scuola francese a indurre in Lei nuovi studi in questo settore? Può parlarmi in dettaglio di questo?

R: Non è andata così: io in Italia vengo dai bambini⁶, a metà della mia esperienza mi sono specializzato nei disturbi del linguaggio, ho quindi approfondito il settore della linguistica, non per un interesse astratto, ma per applicarlo a una moderna logopedia, che un tempo si chiamava ortofonia. È stato quindi un lavoro sulle strutture, secondo le regole del linguaggio. Tutto questo si trova nel mio libro *Archeologia del linguaggio*. Però nell'applicazione lo studio linguistico deve essere integrato con lo studio neurologico, quindi per circa dieci anni, ho avviato diversi corsi e anche una scuola triennale.

Nell'applicazione lo studio linguistico deve essere integrato con lo studio neurologico

1. Formatore di insegnanti e di operatori dell'infanzia

Si parla dei primi anni Ottanta. Era la prima volta che in Italia una scuola statale veniva data completamente in gestione ai privati; fui chiamato dalla provincia di Ancona con l'impegno di preparare il personale qualificato alla professione di logopedista per il Servizio Sanitario Nazionale.

Dalla formazione linguistica sono quindi passato a un'interfaccia applicativa ai bambini scrivendo un libro: *Neuropsicologia dell'apprendimento*,⁷ che fu molto apprezzato: fui infatti invitato a presentarlo all'Istituto di Linguistica di Firenze (primo in Italia). A quel punto pensai: se funziona sul linguaggio, deve funzionare anche con le figure. D'altra parte, quando i bambini non parlano, e abbiamo bisogno di comunicare con loro usiamo il disegno! Nel libro del linguaggio c'è già un'appendice con figure dell'arte che corrispondono alle strutture verbali, si fissa quindi un rapporto: *struttura di base verbale/struttura di base figurativa* nell'arte. Scrisi poi un altro libro: *Neuropsicologia del linguaggio*, cui poi abbinai: *Il laboratorio di pittura terapeutico*; quella fu la mia prima intuizione; nel frattempo io avevo conosciuto il laboratorio di pittura di Stern, che è molto diffuso in Francia, Belgio e Svizzera.

⁶ Ricordo che Francesco Simeti si formò come medico e specialista ostetrico neonatologo, nel cui ruolo lavorò tredici anni, per specializzarsi in seguito in neuropsichiatria infantile. Fece la carriera di psicoterapeuta dell'infanzia e pose le basi dell'Immaginario infantile lavorando sul territorio come consulente di scuole e strutture pubbliche di unità sanitarie. Fu professore universitario invitato allo IUSVE solo negli ultimi anni della sua carriera.

⁷ Simeti F. (1991), *Neuropsicologia dell'apprendimento, programmi di osservazione e di educazione speciale*, Parma, Edizioni OPPICL.

*È un laboratorio
strutturato scopo
liberatorio per
persone depresse,
nevrotiche*

Il lavoro di Stern⁸ è un lavoro molto libero e, nello stesso tempo, liberatorio; ebbi occasione di ospitare una delle sue allieve a Parma quando avevamo un grande poliambulatorio, per questo motivo posso dire di conoscerlo bene. È un laboratorio strutturato, non tanto a scopo terapeutico, quanto proprio a scopo liberatorio per persone depresse, nevrotiche; Stern accoglieva tutti senza discriminazioni, noi cominciammo coi bambini lavorando largamente nelle scuole. Questo ci diede la possibilità di lavorare su grandi numeri e fare delle classificazioni sistematiche. Si cominciava raccontando una fiaba e chiedendo poi di disegnare sulla carta un fotogramma di questa; si parla di grandi numeri, nell'ordine delle migliaia. Le sperimentazioni si avvicendarono tra Parma, Padova, Bolzano, Genova e Brescia. Questo lo si fece soprattutto per non circoscrivere la sperimentazione all'ambiente culturale di un'unica città, ma per allargarlo almeno all'Italia del Nord, che io reputo sufficientemente vario e rappresentativo. Stiamo parlando di fine anni Ottanta, primi anni Novanta. I bambini non venivano selezionati ma, accanto a questo servizio, se ne forniva un altro, psicopedagogico, per coloro che ne sentivano il bisogno.

2. Inizio di un laboratorio per bambini con difficoltà di linguaggio
Contemporaneamente a questo provai ad inserire nel laboratorio di Stern dei bambini afasici e dei sordi che si integravano perfettamente con gli altri. Non mi riferisco a bambini molto piccoli, diciamo dagli 8 ai 15 anni; poi provai ad inserire dei soggetti patologici: anche down e neurolesi, mai più di due per gruppo (12-15 in tutto). I soggetti patologici erano comunque in terapia a parte, logopedica e o psicomotoria: il mio scopo era quello di vedere gli esiti di una tale sperimentazione e di confrontarli con il lavoro di rieducazione che, essendo molto direttivo, è anche molto pesante per il bambino. Era quindi necessario per questi bambini, dopo tre o quattro anni di lavoro direttivo, avere un tempo liberatorio, ed è come fare il controlavoro: ora che sai come si fa, fai tu quello che vuoi! Ho il caso di un afasico, cui sono riuscito ad insegnare a scrivere,

*Il lavoro di
rieducazione essendo
molto direttivo, è
anche molto pesante
per il bambino*

8 Si tratta di Daniel Stern (nato nel 1934, scomparso nel 2012), professore di psichiatria e della ricerca sui processi evolutivi a New York, che spesso veniva a Ginevra a tenere seminari e lezioni sui comportamenti del bambino e delle relazioni prime del bambino con la madre. madre.

cosa che perfino sui libri non esiste, eppure a tutt'oggi continua a non parlare ma lavora in banca ... e scrive normalmente, il che vuol dire che la scrittura non è dipendente dal linguaggio ma è un meccanismo di apprendimento autonomo.

3. Prime teorizzazioni, accanto a grandi competenti della fonetica

Vediamo ora il passaggio alle figure: bisogna trattare le figure come elementi di linguaggio, secondo le regole linguistiche; tali regole sono state scoperte, strutturate, presentate dai linguisti; di cui uno è Giacomo Devoto, l'altro è Roman Jakobson⁹.

Io li conobbi entrambi personalmente e con Devoto parlai del grosso lavoro fatto dai linguisti sulle strutture, che fornì così le chiavi di lettura tecnica formalistica per poter elaborare poi qualsiasi altra cosa; l'anello mancante era il lavoro sui significati. Nel mio libro, *Archeologia del linguaggio*, ho ricostruito le radici fondamentali del linguaggio sui significati. Le radici, però, hanno anche una forma che, trovata tramite i significati, risulta uguale a quella che trovano i linguisti per via etimologica. Sono pubblicate sia le liste formali di Devoto sia le mie sui significati, ed entrambe sono a carattere universale.

Un esempio per non brancolare nel buio: l'uso nella logopedia del fonema *Radice MA* (dolce, caldo, umido da cui mammella) e *Suffisso TER* (portatore).

Si trova il significato della struttura formale MA analizzando tutte le parole che contengono quella radice; si tratta di fare una lista delle parole fondamentali e trovarne il denominatore comune di significato. Questo valore applicato alla logopedia funziona benissimo. I bambini imparano il linguaggio per elementi fondamentali, non per elementi complessi; anziché far ripetere sillabe vuote si chiedeva loro di chiamare il papà o la mamma e la cura assumeva un aspetto meno direttivo. Io potevo dedicarmi alla teoria, tenendo il piede anche nella pratica, in quanto avevo una ventina di logopediste che lavoravano con me.

⁹ Devoto è proprio quello che insieme ad Oli fece il Dizionario della lingua italiana. Giacomo Devoto (1939-1974) fu uno dei massimi glottologi del Novecento. Roman Jakobson (1896-1982) fu anche uno dei glottologi semiologi più famosi che ci fossero allora, e fu lui a entrare in contatto con la fonemica infantile.

Tutto quello che il bambino esprime verbalmente, può dirlo anche col disegno

4. Intuizione del legame fra linguaggio e immagine interiore

Questo è l'antefatto sul linguaggio, ma poi pensai che tutto quello che il bambino esprime verbalmente, può dirlo anche col disegno, quindi ci deve essere una corrispondenza con le immagini. Andai quindi nelle scuole, dove i gruppi erano già omogenei, e somministrai degli stimoli standard. Uno di questi era la radice MA, ed ebbi la conferma che aspettavo: quasi tutti i disegni erano simili (percentuali superiori al 70%); poi feci un altro esperimento con la musica e anche qui i risultati furono stupefacenti: una percentuale molto alta disegnava le immagini che avevano suscitato quella musica all'autore. Per me quel periodo fu una grande raccolta di dati.

Quello che noi chiamiamo idea mentale, o immagine mentale, in realtà è una struttura, un insieme di rapporti. Questo insieme di rapporti è la matrice sia di un disegno sia di un'attività di gioco, sia del linguaggio che del teatro. La struttura è universalistica, è il sistema rappresentativo che si differenzia, quindi un afasico parla attraverso il disegno e costruisce la sua struttura così. La struttura mentale funziona come un computer, per entrarci devi avere la via di accesso: il sordo e l'afasico non hanno la via linguistica, bisogna trovarne un'altra, una volta fatta resta per sempre.

Quanto detto finora ci indica che le basi del *laboratorio dell'immaginario* siano molto generali e molto lontane e, tornando al laboratorio di Stern, ricordo che provai ad inserirvi soggetti psichiatrici. Nacque così il *laboratorio di pittura terapeutico* da cui fu tratto il libro, e in parallelo si svolse anche un altro laboratorio in cui si inventavano fiabe: i bambini passavano dalla stanza dove si svolgeva il laboratorio di pittura, in cui i colori usati erano principalmente le tempere, in un'altra attigua dove inventavano storie sulle pitture appena prodotte. I risultati furono ottimali e, posso affermare, anche alla luce delle conferme che mi arrivano tuttora dai miei collaboratori, che si tratta di una terapia rieducativa, ristrutturante, assolutamente efficace *erga omnes*. L'unico limite è quello che bisogna usare una via di accesso comunicativa adatta all'età: con un bambino di tre anni

Bisogna usare una via di accesso comunicativa adatta all'età

si usa il gioco, con uno di otto si può utilizzare indifferentemente il disegno o la fiaba, con un adulto si possono utilizzare anche temi sportivi. Non ci sono in assoluto controindicazioni e funziona sempre, vengono esclusi solo gli schizofrenici e i paranoici.

Dopo queste esperienze, assieme ad alcuni collaboratori, avviai una scuola triennale di Psicoterapia del Laboratorio dell'Immaginario a Verona e tenemmo tre corsi completi: ne uscirono circa centoventi persone che provenivano da ogni parte d'Italia. So per certo che una mia allieva aprì una scuola simile a Roma, perciò questa terapia cominciò a diffondersi, e io tenni corsi in molte città d'Italia. Molti di questi allievi erano già psicoanalisti o psicoterapeuti con il loro specifico indirizzo e si accorsero che questo metodo andava molto più nel profondo rispetto alla psicoanalisi classica.

5. *Confronto con il pensiero francese: conoscenza della Fabre*

Nello stesso periodo, in Francia, si era sviluppato un sistema molto prossimo al nostro e, dopo aver letto *Il triangolo spezzato*¹⁰ di Nicole Fabre, la invitammo ad un congresso a Treviso, insieme ad alcuni rappresentanti di scuola junghiana che tuttora lavorano con le sculture di sabbia presso il servizio di Psichiatria e Psicoterapia dell'Ospedale *Bambino Gesù* di Roma, per confrontarci sulle nostre esperienze.

In questo campo anche in Germania si sviluppò qualcosa di simile: si tratta della scuola di Hanscarl Leuner¹¹ in cui si lavora sulle immagini per modificare le emozioni. Anche con i loro esponenti ci furono dei contatti.

Tralasciando junghiani e tedeschi, direi che trovammo una immediata consonanza con la Fabre.

Questa fu la mia storia italiana: *Il laboratorio dell'immaginario*, la *terapia immaginativa tramite figure* fu inventato autonomamente da me e da tutte le persone che mi hanno aiutato; fermo restando che io leggevo molte delle pubblicazioni che provenivano da Oltralpe.

La Fabre, era un'allieva di Desoille, e con lui, che viveva e lavorava in Francia, aveva fatto la scuola di psicodramma, (tuttora la scuola è

*La scuola di
psicodramma*

¹⁰ Fabre N. (19787), *Il triangolo spezzato*, Roma, Astrolabio.

¹¹ Leuner Hanscarl (1919-1966), psichiatra, che fondò subito dopo la seconda guerra mondiale l'approccio di psicoterapia immaginativa, detta catatimica, interato con farmaci allucinogeni.

diffusa in quel Paese). Questa è un'esperienza corporea ed informale, basata sulla relazione partecipata; il tutto ha portato la Fabre a determinate conclusioni che anch'io, per altre vie, avevo raggiunto. Il lavoro di Desoille era incentrato su disegni per provocare sviluppi mentali ideativi. Il concetto mentale tanto suo che mio era quello di dare uno stimolo che potesse entrare e attivare la creatività del soggetto; questo significa che chi vuol fare questo lavoro deve aver dimestichezza con almeno due o tre codici diversi:

- a) linguaggio, disegno a tempera, gioco (soprattutto con i bambini più piccoli),
- b) teatro (che è il gioco degli adulti)
- c) musica.

La musica è una cosa a parte, perché di tutti questi modi di comunicazione simbolica, è quella che richiede una dotazione tecnica costosa, gli altri no.

6. Privilegiato il non verbale, come fece la Fabre

Tornando alla Fabre: ella ha studiato e applicato la *rêve-éveillé-dirigé* di Desoille, viene dalla psicoanalisi freudiana pura e ha compiuto una sintesi fra due culture entrambe diverse, approfondite tanto che la sua psicologia è diventata analitico-immaginativa. Applica il colloquio e il disegno, l'ho incontrata diverse volte a congressi. Sia io che lei abbiamo privilegiato il non verbale, in quanto questo permette al soggetto di porre fuori di sé i propri nuclei di sofferenza: quando si disegna un'immagine su di un foglio la si pone al di fuori, cioè ci si distanzia da essa.

Bisogna dare un codice di rappresentazione abbastanza distante, in modo che la persona possa tollerarlo, tenendo presente che la tolleranza aumenta con l'esercizio.

Poi ci sono i due principi di Bion da tener presente. Il primo: non si può pensare di scindere la mente dal corpo, perciò la terapia deve essere anche corporea; il secondo: il terapeuta deve assumere i pensieri del malato che sono bloccati, deformati, perversi, elaborarli appena un po' e restituirli al paziente. È un gioco di tandem, un

La Fabre applica il colloquio e il disegno

Il terapeuta deve assumere i pensieri del malato che sono bloccati, deformati, perversi, elaborarli appena un po' e restituirli al paziente

ping pong in cui la terapia è creativa a due; è come se il terapeuta prestasse la sua mente al paziente e gli rendesse i pensieri trasformati in modo che egli possa tollerarli. Ciò significa che le sofferenze del paziente devono entrare dentro il terapeuta; questo pensiero è comune a Desoille, alla Fabre, agli psicanalisti francesi, ma non è comune agli psicanalisti italiani.

Il lavoro, su queste basi, funziona largamente. Sono comunque basi teoriche molto lontane che partono da Freud e Jung nelle loro componenti originali, cui si aggiungono Bion, Jacobson e Devoto, tutte figure di rilievo.

Tornando al primo incontro con la Fabre, avvenne al congresso di Treviso, ove accettò l'invito per un confronto. Poi ci incontrammo ancora parecchie volte, venne anche alla nostra scuola di psicoterapia di Verona e a quella di Milano; ci vediamo ancora, ci scriviamo e io fui invitato da lei a scrivere sulla rivista degli psicoanalisti francesi; abbiamo fatto due percorsi diversi e siamo entrambi arrivati in cima alla montagna.

Concludendo il discorso fatto finora vorrei specificare che nei libri che ho scritto, oltre ai miei casi, pubblico sempre alcuni casi di colleghi, per dimostrare che il metodo è valido al di là della persona. Non si tratta di carisma, o solo di quello, ma di metodo. È chiaro che questo richiede una formazione almeno triennale da parte del personale, che deve essere già in possesso di una preparazione specifica di base.

Applicando questo metodo ci si accorge come esso stia al passo col mondo, che da trent'anni a questa parte è cambiato molto. Un tempo infatti i pazienti erano bloccati, oggi c'è troppo *acting out*. Non si può quindi affidarsi alle tecniche analitiche ortodosse, con il laboratorio dell'immaginario si ottengono buoni risultati.

D: Dopo questo esauriente excursus storico professionale, Le chiedo una spiegazione approfondita del concetto di Immaginale, parola che non si trova normalmente in psicologia.

R: Partiamo dall'immaginazione: uno sviluppa un'attività creativa mentale, questa attività assume delle forme che possono essere di immagine, musica o anche psicomotricità, diciamo però che nella mente umana l'immagine ha la prevalenza, in quanto anche nella genesi dell'embrione umano si forma prima l'occhio. L'attività creativa si materializza nella costruzione di immagini mentali, è quello che i francesi chiamano *imagerie*, in italiano tradotto con immaginazione. La parola francese contiene più qualcosa di genetico rispetto al termine italiano immaginazione. Questa immagine si rappresenta poi nel disegno, nella pittura ed è ancora un'immagine, però è un'immagine rappresentata, non è un'immagine mentale: bisogna innanzitutto dire che c'è una differenza tra immagine mentale e immagine rappresentata, sono due cose diverse ma equivalenti perché una discende dall'altra. La terapia fa il percorso inverso: attraverso un'immagine esterna attiva un'immagine interna. Si può anche non usare la figura esterna e, come direbbe Desoille: «Sei in un prato, senti freddo...».

Egli parte dal corpo, dalle percezioni, si può quindi accedere anche per altre vie, l'importante è attivare un'immagine mentale. L'attivazione immaginativa presume e, in seguito, usa degli schemi di struttura già fatti. Si torna al bambino, il quale per imparare a scrivere deve imparare gli schemi di struttura dei fonemi per poi comporli come vuole, quindi quando si offre uno spunto immaginativo si presume che il meccanismo immaginativo sia operante, perché ci sono anche persone assolutamente bloccate. C'è nell'attività interna un passaggio all'uso delle strutture operanti, che servono cioè a costruire l'immagine, che a volte è bloccata. Supponiamo che la persona abbia un'empatia, un'emozione e che voglia descriverla a parole, il verbale è dunque il momento in cui questa emerge, la stessa cosa accade con l'immagine mentale, *l'immaginale*, mi si passi il termine, la fa saltar fuori. Accade nel sogno in cui appaiono le immagini, ma accade anche da svegli quando all'improvviso viene alla mente un qualcosa che si rappresenta davanti ai nostri occhi: questa è l'immaginale, cioè

*C'è nell'attività
interna un passaggio
all'uso delle strutture
operanti*

s'intende la prima volta che la mente ha una sintesi d'immagine con le strutture che ha sull'esperienza che sta facendo; si parla quindi di creatività pura che poi diventerà immaginario. L'immaginario è il complesso di tutte le immaginazioni, di tutto l'immaginario depositato nella mente che diventa sempre più grande. Il primo agito è l'immaginale che si sviluppa nell'immaginazione, è il momento creativo.

*Una sintesi
d'immagine con le
strutture che ha
sull'esperienza*

D: Nel suo libro Temi di esplorazione diagnostica dell'immaginario Lei parla di questo anche a proposito della formazione del Sé. Molti autori parlano del Sé. Potrebbe dirmi che cosa intende esattamente Lei parlando di questa entità?

R: Prendiamo l'apporto di Kohut¹², che è un apporto teorico sulla psicologia del Sé. La nozione del Sé di Kohut non ha niente a che vedere con l'Es di Freud o col Sé di Jung, è un'altra cosa. Cosa intende Kohut per Sé? Siamo costretti ad usare una nozione verbale per descrivere un qualcosa che verbale non è. Partendo da questo assioma si intende per Sé una componente psichica che c'è in natura, poi essa assume un modo funzionante, ma non una forma, perché non c'è conoscenza, i suoi elementi sono: sensazioni ed emozioni corporee. È tutto interno, tutto autonomo e tutto corporeo, è una componente psichica di base, è una funzione che, per essere operativa, usa le sensazioni e le emozioni. A volte è un avvolgersi su se stesso ma non è fermo nella ripetizione, crea un'altra emozione, crea una sensazione che non c'è ma potrebbe esserci, va a cercarla, a volte la trova. Il Sé è un'istanza della mente che è incosciente (non c'è coscienza), informale (non ci sono forme); non ci sono forme perché non c'è il mondo esterno, non ci sono oggetti ma c'è il soggetto che sente: prova piacere o non piacere, quindi è puramente soggettivo il Sé.

12 Kohut Heinz (1913-1981), il teorico del Sé, che imposta la crescita psicologica a partire dal narcisismo primario della vita infantile, dove tutto è ancora sensazione e fisicità alla quale bisogna dare senso.

La madre è per il bambino l'Altro che deve conoscere

*Questo Sé da solo
non può fare più di
tanto*

Vede, Kohut ha teorizzato, la mia preoccupazione è stata poi quella di trovarla applicata alla pratica. Questo Sé da solo non può fare più di tanto, quindi nel suo autofunzionamento senza l'apporto con l'altro produce una psicosi regressiva. (Gli psicotici sono quello: non hanno trovato l'altro!). Nella normalità, l'altro è la madre e il bambino va a contatto col Sé della madre, non la conosce ma la sente e vive le sue stesse emozioni, questo rapporto fra i Sé è assoluto, per una buona maternità. Il concetto è che l'incontro tra madre e bambino avviene tra Sé e Sé e non avviene come conoscenza ma come sensazione, piacere, emozione, esattamente allo stesso modo di un'unione d'amore. Naturalmente, siccome nell'unione tra madre e bambino uno è adulto e l'altro no, la madre ci metterà le sue parti cognitive, la parola è una di queste. Poco alla volta quindi il mondo esterno strutturato della madre che gli porge tramite parole di segno, plasma le attività cognitive del bambino, in pratica gli dà i canali per 'dirlo' anziché 'agirlo'. Questo avviene solo se la madre fa queste cose, perché una madre che gli dà da mangiare senza parlargli non svolge questa funzione. È vero perciò che il Sé della madre plasma il bambino, ed è anche vero che il Sé del bambino plasma la madre. La madre vive il bambino e gli restituisce se stessa che vive in un certo modo, come uno specchio. L'attività specchio è il come ti vede la madre, poi su questo si costruisce l'oggettivazione. In questo modo si differenzia, in modo funzionale, il Sé del bambino, sente quando prova piacere e quando non lo prova.

D: Quando lei parla, nel suo libro appena citato, di sviluppo del primo piano della mente, parla della formazione di fantasmi, può dire esattamente cosa si intende per fantasma?

*Il fantasma è un
aggregato delle
sensazioni e delle
emozioni inconsce
vissute*

R: Il fantasma è un processo inconscio, nasce dal Sé ed è un complesso, un insieme, un aggregato (tutte le parole sono inadeguate) delle sensazioni e delle emozioni inconsce vissute che possono essere

piacevoli o non piacevoli. Il fantasma è la componente vissuta di quello che può essere un bocchetto [biberon] di latte. Penso a una mia piccola paziente che si rifiutava di berlo, prima di conoscere il boccio di latte come forma; c'è la sensazione di un insieme di piacere, di suono, di tatto, di odore che è un condensato di elementi percettivi emozionali che puoi ripetere. Ecco perché vengono chiamati di ripetizione!

Quando si è fatta un'esperienza, piacevole o non piacevole, si sa che è possibile ripeterla: è come un circuito elettrico che si ripete anche da solo! Il fantasma è allora la ripetizione automatica, che è matrice dell'azione, ma non è l'azione; infatti l'azione è consapevole, mentre il fantasma è un processo automatico e totalmente inconscio.

Parlando ora del Sé, sappiamo che il Sè fa esperienze diversificate le quali procurano delle impronte su di esso: la ripetizione delle impronte è il fantasma. Il Sé ha anche la funzione di scomporre le impronte e, con frazioni di impronta, ne compone di nuove, una specie di creatività del Sé; sono quindi fantasmi di seconda categoria ma non hanno alcuna rispondenza con la realtà coscientizzata. Se poi il mondo reale ti fa da specchio e te lo ripropone, come colore del concetto di latte, allora il colore del concetto di latte diventa il simbolo di quel vissuto ed entri nella realtà esterna attraverso un altro: la realtà esterna entra dentro di noi sempre tramite un altro che fa da specchio. È il processo di identificazione proiettiva che ti dà la madre che coscientizza quello che il bambino non ha ancora coscientizzato. Questo genere di terapia è molto rapida perché fa sì che il paziente regredisca molto velocemente.

*La ripetizione
delle impronte è il
fantasma*

Collecchio (Parma), 30 Dicembre 2014
(Intervistatrice Raffaella Felisatti)

Bibliografia

Fabre N. (1978), *Il triangolo spezzato*, Roma, Astrolabio.

Simeti F. (1986), *Neuropsicologia dell'apprendimento*, Parma, Ed. Oppici.

Simeti F. (1991), *Il laboratorio di pittura terapeutico teatro dell'immaginario*, Parma, Ed. Oppici.

Simeti F. (1995), *Archeologia del linguaggio*, Verona, Ed. Progei.

Simeti F. - Ferrara F. - Gastini V. (2004), *Temi di esplorazione diagnostica dell'immaginario*, Verona, Libreria Cortina.

Simeti F. (2010), *Il laboratorio dell'immaginario*, Verona, Edizioni Libreria Cortina.

u.fontana@iusve.it

r.felisatti@gmail.com



IL SISTEMA EDUCATIVO MALTESE: ALCUNE OSSERVAZIONI SULLA SCUOLA PARITARIA¹

Roberto Albarea, Paola Ottolini

IUSVE

Questo articolo è un *reportage* di una visita di studio effettuata a Malta nell'aprile del 2015. Le informazioni raccolte provengono da due differenti versanti: il versante istituzionale che riguarda il sistema educativo maltese nel suo complesso (incontri al Ministero dell'Istruzione) e il versante della esplorazione qualitativa su campo, attraverso una visita *face to face* alle scuole del sistema paritario. L'intenzione è stata quella di andare ad esplorare e rilevare come le scuole paritarie, di ispirazione cattolica, si inseriscono e si distinguono nel sistema educativo maltese; rendersi conto della specificità della scuola paritaria, pubblica e non statale, e del livello di collaborazione con la scuola statale nell'ambito dell'offerta dei servizi educativi resi alla popolazione, in modo da avere ulteriori stimoli di riflessione per illuminare maggiormente tale problematica nel contesto socio-educativo italiano. Si tratta di una ricerca partecipativa, una ricerca di sfondo che non ha ambizioni generalizzanti o nomotetiche, bensì ha lo scopo di offrire un'analisi il più possibile corretta di una indagine idiografica di un contesto diverso da quello italiano.

La visita ha avuto anche lo scopo di avviare specifiche relazioni con le scuole, paritarie e non, dello Stato maltese, al fine di programmare periodi ed esperienze di tirocinio per gli studenti dei dipartimenti di Psicologia e Pedagogia dello IUSVE.

Parole chiave: sistema scolastico, scuola paritaria, comunità educativa. tirocinio per studenti, esplorazione qualitativa.

¹ Gli autori ringraziano la dr. Rose Anne Cuschieri, Direttrice dei Servizi Educativi del Segretariato per l'Educazione Cattolica di Malta, per aver collaborato nella revisione finale dell'articolo.

This article is a reportage of a study visit to Malta, April 2015. The following information comes from two different sides: the institutional side, concerning the Maltese Educational System in general (meetings with Ministry for Education and Employment), and the side regarding the qualitative exploration of the field, through face to face meetings with authorities, teachers, pupils, inside the system of officially recognized schools. The intention regarded the exploration of the role of officially recognized schools (Catholic Schools) inside the Maltese Educational System, analyzing the specificity of this public and non -State school and the level of its collaboration with the State school in the context of educational services, offered to the whole population. It is a way to have further stimuli of reflection, in order to further illuminate this problematic topic in the socio-educational Italian context. It is a sort of participative action research which has no generalized or nomothetic intention, but it has the aim of offering the most correct analysis of an ethnographic inquiry in a different context from the Italian one.

The visit also had the aim of stimulating relationships with the Maltese schools to plan periods and experiences of traineeship for the students of the Departments of Psychology and Pedagogy, in cooperation with IUSVE.

Key words: school system, officially recognized school, educational community, traineeship for students, qualitative exploration.

1. Presentazione

«Eccoci a Malta». Si comprende subito che il Paese è un'espressione del paradigma della complessità. Numerose variabili, antiche e/o recenti, si sono sedimentate qui e si intrecciano nella vita dell'isola: influssi dalla vicina Sicilia, dal Nordafrica arabo, dal predominio inglese. La lingua stessa, il maltese, è di origine semitica ed è la lingua ufficiale della Repubblica, anche se l'inglese è ovunque parlato (è lingua obbligatoria a scuola) e l'italiano è discretamente diffuso. Un'isola indipendente al centro strategico del Mediterraneo, latinizzata dai romani, governata da bizantini, arabi e normanni e, per circa tre secoli, sede di un Ordine religioso e cavalleresco, armato di Vangelo e spada, prima della colonizzazione inglese. Questa variabilità di costumi viene percepita immediatamente, sin dall'arrivo. Le recenti immigrazioni hanno ancor di più accentuato il carattere di pluralismo che si respira nell'isola.

Il viaggio di studio qui descritto ha costituito il coronamento finale dell'*Executive Master in Innovazione e gestione delle organizzazioni scolastiche ed educative della comunità* promosso ed organizzato a Padova dalla Fondazione Bortignon, con la collaborazione della Fidae del Veneto e dello Iusve, l'università salesiana di Venezia-Mestre. Il percorso era rivolto a dirigenti, coordinatori ed insegnanti di scuole paritarie cattoliche e si poneva come obiettivo quello di favorire una riflessione culturale, istituzionale e professionale nell'ottica dell'innovazione e del consolidamento dell'identità specifica di tali organizzazioni educative.

I partecipanti all'iniziativa di visita-studio sono stati cinque coordinatori didattici e direttori di scuole paritarie cattoliche, di diverso livello d'istruzione, più una dirigente Fidae e due docenti del Master. L'intenzione è stata quella di andare ad esplorare e rilevare come le scuole paritarie, di ispirazione cattolica, si inseriscono e si distinguono nel sistema educativo maltese; rendersi conto della specificità della scuola paritaria, pubblica e non statale, e del livello

Questa variabilità di costumi viene percepita immediatamente, sin dall'arrivo

di collaborazione con la scuola statale nell'ambito dell'offerta dei servizi educativi resi alla popolazione, in modo da avere ulteriori stimoli di riflessione tali da illuminare maggiormente tale problematica nel contesto socio-educativo italiano. Non si tratta, quindi, di imitare e trasportare *tout court* i sistemi educativi dall'estero, quanto (come affermano i comparatisti classici) di imparare dalle loro esperienze per dare al contesto nazionale italiano le migliori risposte, ad esso adeguate. «La differenza» è da intendersi in maniera dialettica e dinamica: attraverso l'interazione ogni gruppo culturale e ogni individuo si evolve a contatto con altri individui e l'educazione deve permettere a ciascuno in un determinato contesto, di aderire in modo autonomo ai propri valori di riferimento¹.

Infatti non ci si è limitati, pertanto, a conoscere le coordinate legislative del sistema scolastico nel suo complesso, (coordinate che hanno fatto da sfondo alla visita di studio) ma anche, nei limiti del tempo disponibile, di incontrare sul campo esperienze e tipologie che hanno permesso una presa di coscienza delle modalità educative, organizzative e didattiche di alcune scuole paritarie assunte come campione².

Il presente articolo si presenta, quindi, come un *report* dell'intensa esperienza vissuta in pochi giorni dagli operatori e responsabili scolastici italiani, quasi una ricerca partecipativa, una ricerca di sfondo che non ha ambizioni generalizzanti o nomotetiche, bensì ha lo scopo di offrire una analisi il più possibile corretta di una indagine idiografica di un contesto diverso da quello italiano: insomma il «qualitativo nel senso di esplorativo»³.

*Esperienze e
tipologie che hanno
permesso una presa
di coscienza delle
modalità educative*

2. Il sistema educativo a Malta

Tale sistema ha reminiscenze dalla presenza inglese nell'isola ma non poche sono le affinità con l'organizzazione giuridica scolastica italiana, nell'ambito della comune partecipazione all'Unione Europea.

1 Lê Thành khôì, (1992), Nuovi ambiti dell'educazione ed interdisciplinarietà, in *Ricerca e politica educativa in prospettiva europea. Indicatori e criteri per una comparazione dei sistemi formativi*, a cura di Pusci, L., Roma, Armando, p. 106.

2 Cfr. Orefice, P. - Sarracino V. (2004), a cura di, *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Milano, Francoangeli; in particolare le osservazioni ricorrenti sulla ricerca partecipativa.

3 Lumbelli, L. (1984), Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia, in *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, a cura di Becchi, E. - Vertecchi, B., Milano, Francoangeli, p. 114.

Il primo incontro è stato con il dr. Ian Mifsud, il direttore Generale del *Directorate for Quality and Standards in Education*, che fa parte del *Ministry for Education and Employment* (MEDE): questo direttorato si occupa dei risultati scolastici e dell'osservanza del curriculum nazionale. Il ministero nel suo complesso (che unisce educazione e impiego) ha il compito di monitorare il funzionamento sia delle scuole statali che di quelle appartenenti al settore non statale, anche in rapporto all'occupabilità. Gli altri due direttorati di cui è composto il Ministero sono: il direttorato per i servizi educativi (che riguarda anche il *Lifelong Learning*) e il direttorato *for Operations* che attiene alla gestione dei finanziamenti e delle risorse umane.

Un breve profilo del sistema educativo.

Gli asili nido sono una 'conquista' abbastanza recente e sono gestiti dal settore statale così come da enti privati. Dall'aprile del 2014 c'è una facilitazione per i genitori: se sono ambedue al lavoro, a pieno tempo o a tempo parziale, oppure uno dei due frequenta un corso di studi, lo Stato si impegna a pagare la retta dell'asilo nido.

Nelle scuole primarie e nei primi due anni della scuola secondaria il numero di studenti non può essere più di 30, anche se si cerca di non eccedere il 26.

Negli ultimi tre anni della scuola secondaria, il limite non può essere più di 25 (secondo l'accordo tra le scuole della chiesa e la MUT cioè la *Malta Union of teachers*). Questo accordo è simile anche per le scuole statali. Dove esistono casi di disabilità il numero non può eccedere il 26. Nelle scuole dell'infanzia (*kindergarten*), i numeri sono: 15 nel primo anno e 20 nel secondo anno. Se esistono casi di disabilità il numero massimo sarà, rispettivamente, 14 e 18.

La frequenza alla scuola dell'infanzia (*Kindergarten*) va dai due anni e 9 mesi ai 5 anni e nove mesi ed è molto alta: nel 2013 i bambini tra i 4 e i cinque anni erano il 100% della popolazione scolastica di quell'età. Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, la scuola primaria, quella secondaria di primo e secondo grado (secondo la denominazione italiana) i tre settori interessati sono: il settore statale che copre poco

più del 50% del totale degli alunni aventi diritto, il settore non statale del sistema paritario (*Church Schools*) che copre circa il 30%, mentre le scuole indipendenti (private) raccolgono circa il 13% degli studenti. L'Università di Malta, da parte sua, raccoglie in media circa 3000 studenti, ogni anno.

Due parole sulle caratteristiche istituzionali dei tre settori: il settore statale è governato direttamente dallo Stato e gli insegnanti sono assunti da esso; le scuole cattoliche sono autonome nell'assumere i propri insegnanti e così anche le scuole indipendenti. Nelle prime il finanziamento è fornito dallo Stato, così anche nelle seconde (esiste un accordo tra il governo della Repubblica di Malta e il Vaticano, stilato nel 1991) mentre nelle scuole indipendenti c'è il rimborso statale per il loro funzionamento, in base a determinati requisiti (esiste un sistema di assegnazione di borse di studio elargite dallo Stato per il settore non statale). La scuola statale è del tutto gratuita, il settore paritario delle scuole cattoliche riceve donazioni dai genitori o da altre entità, mentre i genitori degli alunni che frequentano le scuole indipendenti pagano una retta.

Fra la popolazione maltese c'è molta richiesta di iscrizione alle scuole cattoliche: il motivo, secondo il dirigente, è dato dalla differenza riscontrata nei risultati scolastici; fino a pochi anni fa esisteva una selezione per accedere alle scuole cattoliche, in quanto le richieste erano superiori rispetto alle cattedre di insegnamento ivi istituite. Allo stato attuale la situazione è in equilibrio e sembra si decida anno per anno se procedere con la selezione oppure no.

Spiega il dirigente: un tempo la società maltese era una società a maggioranza di religione cattolica, abbastanza compatta; ora la situazione è cambiata, esiste il pluralismo delle fedi, delle idee, delle posizioni (nonostante questo, la richiesta per le scuole cattoliche è ancora molto alta). Per questo l'amministrazione scolastica intende riaffermare gli *aspetti formativi* del *curriculum* nella formazione degli insegnanti: uno dei problemi più evidenti affrontati in questo ambito è la gestione della classe e delle relazioni interpersonali. Da un altro

*Gli aspetti formativi
del curriculum nella
formazione degli
insegnanti*

punto di vista, il Ministero esercita la sua funzione di monitoraggio sull'apprendimento degli alunni concentrandosi più sull'attivazione di processi piuttosto che sulla mera registrazione dei risultati. La valutazione/monitoraggio viene condotta da un Ispettorato esterno. L'ispettorato interviene non in modo impositivo, ma con forme di supporto e di raccomandazioni.

La valutazione interna da parte delle scuole viene effettuata periodicamente attraverso un *report*. I *report* non sono pubblici ma il preside deve comunicare una sintesi delle raccomandazioni alla comunità educante, alle famiglie e agli *stakeholders* (cioè i soggetti interessati alla formazione e all'impiego).

Esistono sempre, comunque, le due classiche derive di questo modo di procedere: l'eccesso di burocratizzazione, così che l'autovalutazione a volte diventa solo una procedura burocratica, e una certa autoreferenzialità che può sfociare in informazioni poco imparziali che non evidenziano la prassi didattica reale (queste due variabili negative sono, come si vede, in reciproco rapporto).

Da ciò si desume come la questione della valutazione del sistema scolastico nel suo complesso sia analoga a quella che si riscontra anche in Italia.

L'obbligo scolastico è di 11 anni, dai 5 ai 16, e consiste di due livelli: un primo livello è corrispondente alla scuola primaria (fino agli 11 anni) e un secondo livello è corrispondente alla secondaria obbligatoria, che si divide in *middle school* (due anni), *secondary school* (tre anni), fino ai 16 anni. Nella scuola primaria e secondaria si provvede a corsi che sono attinenti alla cultura generale di base; alla fine di questo ciclo obbligatorio gli studenti possono optare per una scuola professionale (*Vocational Education*) o continuare con il terzo livello, quello attinente l'ultimo biennio della secondaria fino ai 18 anni (*Junior College, Higher secondary school*).

I percorsi educativi della scuola obbligatoria (definita *General Education*) sono offerti dallo Stato, dal sistema paritario e dalle scuole indipendenti.

La valutazione interna da parte delle scuole viene effettuata periodicamente attraverso un report

La presenza delle Corporations

La *Vocational Education*, sino ad alcuni anni fa, era fornita solo da due istituzioni autonome statali (un po' come succede in Italia in cui determinante è il ruolo delle istituzioni regionali) mentre al presente anche questo tipo di educazione è offerta dalla maggioranza delle scuole dei tre settori.

Un elemento importante del sistema educativo maltese è la presenza delle *Corporations*: settori e uffici dell'amministrazione scolastica che si occupano dei giovani oltre i 16 anni (al termine della *Compulsory Education*) che non continuano e non hanno un impiego: questo per arginare il fenomeno dei Neet (*not Education, Employment and Training*).

L'Università di Malta fornisce la cosiddetta *Tertiary Education*: dai corsi di laurea (cui si è ammessi dagli *undergraduate certificates* della scuola secondaria di secondo grado non obbligatoria) sino ai dottorati di ricerca.

Infine i corsi di *Lifelong Learning* (varie tipologie di educazione degli adulti) sono forniti dalle istituzioni statali, da enti privati o da autorità locali, così come avviene nella cosiddetta educazione non formale in Italia.

Alcune osservazioni integrative.

Esiste un programma per avviare gli insegnanti all'uso delle (non più nuove) tecnologie in classe e nel rapporto con gli alunni; nella scuola media e secondaria obbligatoria e nel biennio successivo non obbligatorio possono esserci gruppi di studenti che seguono le lezioni in base alle loro specifiche abilità scolastiche; esiste, soprattutto nell'ultimo biennio della scuola secondaria (terzo livello), la possibilità di scegliere alcune discipline opzionali.

Nelle scuole del sistema paritario (per tutta la secondaria) le classi non sono miste ma divise per sesso (ci possono essere anche istituti esclusivamente maschili o femminili) mentre nelle scuole statali la co-educazione è stata introdotta nel settembre del 2014; sono presenti inoltre servizi di supporto per gli studenti cosiddetti 'a rischio' (che riguardano le differenti forme di abuso e il bullismo scolastico), servizi

di orientamento e di *counselling*, sostegno psicologico, orientamento al lavoro, ecc. C'è una politica generalizzata per l'inclusione di bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali, attraverso la presenza di coordinatori per l'inclusione e la prevenzione già dai primi anni di vita (asilo nido e scuole dell'infanzia).

Infine, tutto il sistema educativo nel suo complesso cerca di favorire la migliore interazione tra scuola, genitori e comunità territoriali: i consigli delle autorità locali sono la base e le premesse per promuovere spirito educativo, abiti culturali e comportamenti civici responsabili. Tutte questi provvedimenti sono comuni in larga parte sia alle scuole statali che alle *Church Schools* e rappresentano il sostrato comune di collaborazione tra i due settori, nell'osservanza delle rispettive autonomie decisionali.

Infine il *National Curriculum Framework*⁴. Sono programmi scolastici che ricalcano in una certa misura le caratteristiche del curriculum britannico.

Esso è diviso in contenuti e competenze tradizionalmente disciplinari, i quali sono accompagnati da diverse educazioni: *Cooperative Learning*, educazione alla creatività, educazione per uno sviluppo sostenibile, educazione alla diversità, alfabetizzazione classica e digitale. Il tutto cercando di evidenziare le interrelazioni tra le aree di insegnamento/apprendimento, in modo da giungere (è detto esplicitamente nelle linee programmatiche) ad una educazione olistica.

Tutti gli insegnanti di scuola secondaria devono aver conseguito una laurea disciplinare con specializzazione pedagogica e didattica; per gli insegnanti di scuola primaria è prevista una preparazione *ad hoc* a livello universitario mentre per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e degli asili nido esistono corsi professionalizzanti a livello post-secondario.

Programmi scolastici che ricalcano in una certa misura le caratteristiche del curriculum britannico

4 Vedi: <https://education.gov.mt/en/Documents/A%20National%20Curriculum%20Framework%20for%20All%20-%202012.pdf> (30 giugno 2016)

3. La scuola paritaria

L'esplorazione qualitativa delle scuole del sistema paritario, scelte come campione, è stata all'inizio svolta attraverso un incontro con il Segretariato dell'Educazione Cattolica, poi con la visita alle scuole e infine si è proceduto ad un incontro con i Presidi delle scuole cattoliche (*Church Schools Committees*).

Il sistema paritario si avvale di counsellors e psicoterapisti

La rappresentante del Segretariato, dr. Rose Anne Cuschieri, ha ribadito come il sistema paritario si avvalga di *counsellors* e psicoterapisti nell'assistenza ai servizi offerti. Questo avviene attraverso una *équipe* di esperti dell'orientamento al lavoro, allo studio e alle scelte per l'orientamento personale; inoltre il segretario, d'accordo con le scuole, promuove un aggiornamento scolastico per i genitori degli alunni e uno specifico programma educativo destinato alle famiglie, mentre l'Università di Malta (come avviene anche per il settore statale) si occupa della formazione degli insegnanti, sia di quelli che entrano per la prima volta nel sistema educativo sia di quelli già in servizio.

In tale contesto, una particolarità sembra importante: l'ammissione alle scuole per gli alunni disabili o in casi particolari (orfani, vittime di violenza domestica, ad esempio) è tenuta separata dall'ammissione ordinaria, in modo da facilitare alla popolazione scolastica più debole l'accesso all'offerta educativa.

La seconda fase dell'esplorazione qualitativa è avvenuta con le visite alle scuole. Sono state scelte: la *Santa Monica School* a Gzira, scuola femminile cattolica articolata su tre livelli (*Kindergarten, Primary e Secondary School*); il *Savio College* a Dingli (*Salesian Secondary School*), la *St. Aloysius Primary School* a Birkikara e la *St. Angela Kindergarten*.

Come si vede, le scuole si indirizzano soprattutto al ciclo dell'educazione obbligatoria, perché ritengono che l'attenzione e il processo educativo messo in atto fin dai primi anni di vita e di socializzazione diano maggiori possibilità di riuscita. Sono state

presentate e discusse il modello di scuola e le attività scolastiche attraverso un incontro con il direttore o direttrice, e con lo staff di gestione.

Una considerazione è emersa quasi subito dopo le visite. Le scuole si presentano come delle comunità educanti: orari di lezione, spazi per laboratori, luoghi per attività sportive o di varia natura, ambiente naturale, bilinguismo precoce (maltese e inglese), rispetto delle regole, ordine e pulizia generalizzati, sono tutte componenti di questo clima. I bambini e i preadolescenti contattati si presentavano sufficientemente vivaci (questo dato è importante, nel senso che essi non venivano costretti o repressi nelle loro libertà di crescita), sinceri nelle loro osservazioni, in un clima di pluralismo a prima vista positivo (gli alunni non sono solo maltesi ma provengono da ambienti culturali diversi, soprattutto dal sud del mondo). A conferma di ciò, ci sono alcuni ex studenti delle suddette scuole, già diplomati, che prestano la loro attività di volontariato assistendo gli alunni frequentanti più giovani.

Si è detto del senso comunitario, a questo si aggiunge l'ispirazione etica. Chi arriva in queste scuole giunge in un ambiente familiare e non in una istituzione scolastica; le decisioni assunte dalla giunta di gestione (*Senior Leadership Team*) sono spiegate agli studenti, ai genitori e agli insegnanti. Se esiste diversità di pareri su qualche questione sono esplorati tutti i punti di vista per giungere ad una condivisione e ad un accordo tra le parti coinvolte. La presenza e l'osservanza dei sacramenti sono uno dei pilastri di queste scuole (come è facile arguire). Bambini e preadolescenti sono accompagnati dagli insegnanti alla luce del messaggio cristiano e della Parola di Dio. Il Savio College (la scuola dove ci si è fermati per più tempo, vivendo tutta la giornata scolastica all'interno di essa) si ispira alla pedagogia di Don Bosco, che si basa sulla dimensione della fratellanza, della gentilezza amorosa, della ragione e della religione così da formare buoni cristiani ed onesti cittadini.

Certamente non è che non vi siano problemi. Su questo la direttrice

*Le scuole si
presentano come
delle comunità
educanti*

*Il senso di
collaborazione
esistente tra i docenti
tra loro e con la
direzione*

della scuola femminile e il direttore del Savio College hanno insistito molto, ma il senso di collaborazione esistente tra i docenti tra loro e con la direzione conduce ad una migliore percezione dei problemi e alla ricerca sincera di soluzioni. Un esempio.

In una scuola è vietato l'uso del cellulare: si spiega questa decisione alle famiglie. Se il bambino ha bisogno di essere contattato dalla famiglia per questioni urgenti, questa è invitata a rivolgersi alla direzione o segreteria che fa da tramite per avvisare l'alunno interessato.

In particolare il Savio College, scuola salesiana maschile a tempo pieno, situata in un paesino all'interno dell'isola, sul quale la visita di studio ha prestato la dovuta attenzione, si presenta con un organico programma: alcuni tratti di tale programma sono comuni anche alle altre scuole.

4. Welcome to Savio College

Alcune componenti dell'organizzazione e dell'ispirazione educativa dell'Istituto vengono qui presentate.

4.1 Il periodo di transizione

La cura del periodo di transizione verso la scuola secondaria è cronologicamente il primo obiettivo: una volta che gli studenti sono stati ammessi, il Preside visita le famiglie a casa loro in modo che si abbia conoscenza dell'ambiente da cui provengono gli alunni e che i genitori, a loro volta, chiedano informazioni più dettagliate sugli scopi e i compiti che si prefigge la scuola. Prima dell'inizio delle lezioni c'è un *Orientation Day* e gli alunni incontrano i loro insegnanti. A prima vista sembrano quisquiglie, ma ogni educatore sa come sia importante la creazione di un clima adeguato, capace di accogliere studenti che hanno appena compiuto undici anni.

4.2 Organizzazione scolastica

Gli studenti seguono le lezioni nelle rispettive classi (gli studenti sono 250 in tutto, 50 per ogni sezione e 25 in ogni classe) ma si muovono verso altri ambienti quando si tratta di insegnamenti specifici: la biblioteca, l'aula per le espressioni artistiche, il laboratorio di economia domestica (per i maschi!), l'aula per ragazzi con problemi speciali, il laboratorio di informatica e quello di scienze, la sala di musica, la palestra: infine c'è un ambiente molto ampio per attività interdisciplinari (*Multipurpose Hall*). Parallelamente alle aule specifiche vi sono insegnanti assegnati alle attività preposte. Vi sono discipline obbligatorie (come maltese, inglese, scienze, educazione religiosa, economia domestica, ecc.) e materie opzionali (tra cui l'italiano, il francese, lezioni di supporto, ecc.)

4.3 Il senso etico

La regola base per il comportamento di tutti è il rispetto reciproco tra insegnanti, personale non docente ed alunni.

La scuola, viene ribadito, si sente impregnata di quella *gentilezza amorosa* che è il caposaldo della pedagogia di Don Bosco. In concreto, le decisioni sono prese dalla *Senior leadership* ma vengono illustrate e spiegate agli altri insegnanti, agli studenti e ai genitori, come si è già accennato precedentemente. L'osservanza dei sacramenti e delle funzioni religiose fa parte della vita della scuola.

La scuola si sente impregnata di quella gentilezza amorosa che è il caposaldo della pedagogia di Don Bosco

4.4 La valutazione, il comportamento e il Marksheet System

La valutazione nell'Istituto è continua, formativa e sommativa. Alla fine del primo semestre (settembre/febbraio) c'è una prima valutazione formale, con annesso esame e, alla fine del secondo, la valutazione e l'esame annuale. C'è inoltre un delicato sistema di monitoraggio (si direbbe) che accompagna ogni studente nel suo percorso. Si valutano

*Al di là delle ovvie
perplexità che
questo 'meccanismo'
può suscitare*

gli esiti nelle materie scolastiche, positivi e/o negativi, l'applicazione del ragazzo agli studi, la sua condotta: il *marksheet* è un foglio che rileva le caratteristiche dell'allievo (viene aggiornato il lunedì di ogni settimana). Esiste poi un complicato sistema di conteggio secondo il quale si ha un profilo (quantitativo) tendenzialmente globale dell'alunno. Al di là delle ovvie perplessità che questo 'meccanismo' può suscitare, si è notato come questa somma di punteggi si equilibri con valutazioni qualitative: si sta sul piano delle interpretazioni, che sono una caratteristica delle scienze umane, secondo Bruner, come espressione della cultura dell'educazione⁵. In questo modo si cerca di conciliare la valutazione formativa e quella sommativa.

4.5 My school

My School è un *database* interno alla scuola che intende facilitare *on line* la comunicazione e informazione tra la *Senior Leadership*, gli insegnanti, gli studenti e i loro genitori. Dal momento che le valutazioni sono poste entro questo *database*, studenti e genitori possono seguire e controllare i loro progressi scolastici. Le *performances* di metà anno e quella finale di ogni alunno, insieme a brevi annotazioni della scuola e agli avvisi importanti, si trovano in questo sistema. A questo sistema si può accedere da qualsiasi luogo, tramite ovviamente con una password.

4.6 Sport e cultura

Sono gli elementi che danno tono al Savio College. Manifestazioni culturali e competizioni sportive sono favorite: c'è un'orchestra scolastica, un coro degli alunni e si danno varie rappresentazioni teatrali. Tali iniziative sono seguite, com'è d'obbligo in queste ritualità, da premi e cerimonie di chiusura (*Talent Show*).

⁵ Cfr. Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.

4.7 Il certificato finale e il profilo risultante dalla frequenza alla scuola secondaria

Alla fine dei cinque anni di scuola secondaria gli studenti ricevono il Diploma (*National Secondary School Certificate*) con annesso il profilo dello studente. Gli studenti non maltesi sono esentati dallo studio della lingua madre dell'isola ma devono scegliere un'altra disciplina che sostituisca il maltese.

In rapporto alla votazione finale ottenuta si aprono vari percorsi ulteriori: con una votazione entro un *range* medio/alto gli studenti possono essere ammessi a tutti i gradi di offerta scolastica; con un punteggio inferiore è escluso il percorso dell'educazione formale (il biennio non obbligatorio che prepara all'università); con un punteggio estremamente basso le possibilità di proseguimento si restringono ulteriormente.

In rapporto alla votazione finale ottenuta si aprono vari percorsi ulteriori

4.8 Il consiglio degli studenti

Esso è eletto dagli studenti e si articola in differenti ruoli: chi si occupa della cultura, dell'ambiente, dello sport, della vita della scuola (disciplina), delle questioni religiose. Il consiglio si riunisce periodicamente ed è un portavoce di tutti gli studenti nei rapporti con il Preside della scuola. Il consiglio serve come modello di democrazia ed è uno strumento per mostrare come gli studenti possano diventare consapevoli e responsabili dei problemi della società e della vita, nel suo complesso.

4.9 Il ruolo dei genitori

Molta attenzione viene data all'educazione che i genitori riservano in famiglia ai propri figli: si afferma come i genitori debbano essere visti come modelli positivi in modo che ci sia una certa corrispondenza con i valori che si perseguono a scuola, verso una forma di co-educazione.

Molta attenzione viene data all'educazione che i genitori riservano in famiglia ai propri figli

Durante l'anno avvengono incontri periodici tra scuola e famiglia, sia su problemi generali che nei casi specifici degli studenti; nel caso i genitori incontrino difficoltà nell'educazione dei propri figli, essi sono invitati a contattare la direzione della scuola e gli insegnanti di riferimento. Questo tipo di comunicazione dà i suoi frutti.

4.10 Trasporti e gite scolastiche; azioni di supporto

Sono normalmente organizzate visite a scopo educativo che hanno attinenza con le tematiche disciplinari svolte in classe. Le visite sono precedute e preparate da una parallela attività scolastica.

Un sistema di trasporto con relative caratteristiche di sicurezza funziona per assicurare il trasferimento degli studenti dalle varie località dell'isola (che non è così piccola come sembra sulla carta geografica) alla scuola, e viceversa. Comportamenti corretti sono richiesti anche in questi tempi di trasferimento.

Ogni studente indossa la divisa specifica del proprio istituto (seguendo l'usanza anglosassone) che lo distingue dalle altre scuole: una per la stagione invernale e un semplice indumento per quella estiva. (Le divise sono acquistate dalla famiglia ma alcune suppellettili ed elementi di essa sono a carico della scuola).

Inoltre esistono, come già accennato, le azioni di supporto scolastico per eventuali manifeste difficoltà, che possono riguardare il rendimento scolastico e/o specifiche situazioni di disagio sociale o psicologico, sia per gli studenti ma, talvolta, anche per i genitori stessi.

5. Cosa dicono i presidi delle scuole cattoliche?

Affermano che la preferenza dei genitori verso il sistema paritario proviene dal fatto che considerano queste scuole un ambiente più protetto per i loro figli, soprattutto durante l'età delicata che è quella

dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza/pubertà. La maggioranza dei genitori degli alunni è convinta che i ragazzi siano più seguiti nei loro bisogni, rispetto al settore statale mentre, accanto a ciò, rilevano risultati scolastici soddisfacenti. Quasi inesistente è l'assenteismo. C'è anche una seconda variabile, in sé discutibile: mandare i propri figli alle scuole paritarie sembra essere forma di snobismo, per distinguersi nell'ambiente sociale.

Ma, a detta dei responsabili delle scuole sistema paritario, forse non è più così; infatti sembra che le scuole cattoliche si pongano come il migliore *medium* tra lo Stato e le scuole indipendenti. Tutte le scuole medie e i primi anni della secondaria sono per lo più caratterizzate dalla frequenza di soli maschi o sole femmine, l'ultimo biennio della secondaria, quello non obbligatorio, è composto invece da classi miste mentre alla primaria la situazione può variare.

Le scuole cattoliche si pongano come il migliore medium tra lo Stato e le scuole indipendenti

6. Tirocinio per studenti di Psicologia e Pedagogia a Malta

Questa visita ha avuto anche lo scopo di avviare specifiche relazioni con le scuole, paritarie e non, dello Stato maltese

Attraverso una concordata convenzione, lo Iusve potrà avviare esperienze di tirocinio nel contesto maltese sia per gli studenti del corso di laurea triennale PED (educatore sociale e educatore della prima infanzia) sia per studenti di laurea triennale PSE (psicologo dell'educazione).

Come si sa, il tirocinio curricolare è un momento significativo di azione e di riflessione. Esso permette allo studente di poter concretizzare i saperi teorico-pratici appresi e le competenze maturate durante il suo percorso di studi, con la possibilità di affiancare chi già svolge la professione di educatore o di psicologo, e di misurarsi con una realtà lavorativa che rappresenta, nel breve periodo in cui tale esperienza si

*È un periodo durante
il quale il tirocinante
potrà sperimentarsi
in tutta la sua
persona*

concentrerà, lo specchio del mondo sociale in cui si troverà ad operare. È un periodo durante il quale il tirocinante potrà sperimentarsi in tutta la sua persona con una nascente professionalità studiata, meditata ed agita, in un contesto internazionale che diventa un'occasione preziosa per simulare ed intervenire su dinamiche della realtà quotidiana dell'educatore e dello psicologo. Il tirocinio potrebbe, inoltre, diventare un momento di ricerca-azione, in cui osservare, riflettere ed agire nella prospettiva di poter utilizzare il materiale raccolto, oppure il resoconto dell'esperienza di tirocinio, come punto di partenza o di riferimento per lo sviluppo dell'elaborato finale di tesi. Un altro importante elemento è quello di poter creare un 'ponte' concreto ed efficace fra gli studi e la realtà lavorativa.

In particolare, relativamente alla professione di educatore, si tratterà di osservare e valutare le dinamiche educative interne alla realtà in cui si svolgerà il tirocinio; individuare quali sono le componenti che caratterizzano la professione di educatore, in ambito sociale o infantile; individuare le specificità dei rapporti con i colleghi che si incontreranno in tale esperienza; conoscere e partecipare (mediante osservazione) a momenti di *équipe*/supervisione/auto-formazione. Per quanto riguarda gli studenti di Psicologia dell'educazione, si tratterà (oltre alle indicazioni e considerazioni di carattere generale, già citate sopra, e comuni ad ambedue i corsi di studio) di descrivere e comprendere il ruolo svolto dallo psicologo in servizio, migliorare la propria capacità di indagine, individuare ed approfondire la specificità delle relazioni intrattenute dallo psicologo in servizio.

Per i tirocini internazionali è prevista la partecipazione obbligatoria al corso di formazione organizzato dallo Iusve, per preparare i tirocinanti ad una realtà internazionale.

Si presume che il clima, l'accoglienza e la buona organizzazione riscontrata nel contesto maltese possa essere una via facilitatrice affinché l'esperienza di tirocinio risulti proficua per gli studenti italiani.

Bibliografia

Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.

Lê Thàn khôì, (1992), Nuovi ambiti dell'educazione ed interdisciplinarietà, in *Ricerca e politica educativa in prospettiva europea. Indicatori e criteri per una comparazione dei sistemi formativi*, a cura di Pusci, L., Roma, Armando, pp. 101-109.

Lumbelli, L. (1984), Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia, in *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, a cura di Becchi, E. - Vertecchi, B., Milano, Francoangeli, pp. 101-133.

Orefice, P. - Sarracino V. (2004), a cura di, *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Milano, Francoangeli.

Orefice, P. (2006), *La ricerca azione partecipativa: teorie e pratiche*, Napoli, Liguori.

r.albarea@iusve.it

p.ottolini@iusve.it

RECENSIONI

Salerno, V. (2015), *Gli enigmi del cervello cosciente. Coscienza incarnata e corpo vivo: le neuroscienze e la sfida dell'etica*, Padova, Libreriauniversitaria.it, pp. 266.

—

Martino, S., Perlino, A., Zamengo, F. (2015) *I ragazzi del millennio. Una ricerca sulle attività extrascolastiche a Torino*, Bologna, Il Mulino, pp. 284.

—

Schianchi, P. (2016), *Webcreativity. Creatività e visual marketing post-web*, Palermo, Dario Flaccovio Editore, pp. 187.

Salerno, V. (2015), *Gli enigmi del cervello cosciente. Coscienza incarnata e corpo vivo: le neuroscienze e la sfida dell'etica*, Padova, Libreriauniversitaria.it, pp. 266.

Questo testo si accinge ad un lavoro improbo, di scavo: il rapporto tra neuroscienze e filosofia (in particolare filosofia morale). L'autore non nasconde le insite difficoltà: infatti sin dalla introduzione, che ben delinea il progetto del lavoro di ricerca, egli avverte: «La preoccupazione [...] è che questi saperi si affaccino sulla scena [...] senza tracciare e avvisare dei confini “metodologici” e “disciplinari”» esistenti (pp. 13-14): c'è, quindi, il pericolo delle argomentazioni che sconfinano in un altro campo oppure delle chiusure e delle prospettive di giudizio e di ricerca derivanti dal proprio ambito disciplinare (argomentazioni riprese anche alle pp. 107-108, alla fine del primo capitolo). Si tratta insomma del *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, di tradizione maritainiana. Già il titolo avverte: si tratta di esplorare *un enigma* attraverso gli strumenti che si hanno a disposizione da due versanti in reciproca discussione, se non addirittura antinomici (ma non opposti). Dice Salerno: «La neurofenomenologia si propone dunque di intrecciare gli esiti della ricerca fenomenologica e di quella neurologica, dando atto alla totalità del corpo [*il corpo vivo*] di essere qualificatamente e qualitativamente coinvolta nell'attività cognitiva del soggetto» (p. 33), in modo che si giunga ad un approccio simbolico al mondo del cervello che si traduce, secondo l'autore, ad un approccio simbolico alle azioni del corpo. In pratica, per un filosofo dell'educazione, quando si tratta di azioni del corpo si fa riferimento a quelle azioni, atteggiamenti, movimenti che sostanziano la (o tendono alla) relazione empatica con l'altro.

Il primo capitolo si propone di introdurre al vasto panorama del neurosapere, anche attraverso un attento *excursus* storico, per arrivare ad una interpretazione di tipo riduzionistico, in quanto «La questione

pratica-applicativa riguarda la concreta capacità delle neuroscienze di manipolare o modificare le caratteristiche funzionali e strutturali del cervello» (p. 99), in quanto le dimensioni cognitive emotive e spirituali dell'essere umano *sembrano* non essere estranee agli interventi biochimici. La questione è stata già ampiamente dibattuta in altri ambiti: si ricordi, a mo' di esempio, il convegno di Scholé, del 2012, *Le neuroscienze e la pedagogia*, editrice La Scuola, a cura di Luciano Pazzaglia.

Ma il *clou* del libro si situa nel secondo capitolo. Viene ripreso il carteggio tra il neurobiologo Jean Pierre Changeux, presidente del comitato nazionale di bioetica francese, e il celebre filosofo Paul Ricoeur; carteggio che viene accuratamente esaminato ed accompagnato dall'autore. E qui si impone prepotentemente il rimando all'etica, già preceduto dalle ultime pagine del primo capitolo.

A p. 111 vengono riportati i due assi che si riferiscono alle posizioni che sono in dialogo: l'asse del naturalismo e l'asse della soggettività, con i nomi di chi nel passato vi ha fatto riferimento. Si tratta di lavori di riflessione e di ricerca che hanno preceduto i termini della questione dibattuta fra i due studiosi. La posizione di Changeux, così come viene esposta nel libro di Salerno, è quella di un neodarwinismo biologico: coscienza e conoscenza appartengono al campo del gnoseologico; si fa strada la domanda se sia possibile costruire un'etica a partire dal cervello, escludendo ogni realtà trascendente e metafisica. Da questo punto di vista le diversità culturali determinano la 'relatività' delle morali ma occorre, secondo l'autorevole neurobiologo, andare oltre ed arrivare a forme di coesistenza appellandosi alla naturale pro-socialità dell'uomo, esprimendo un'etica procedurale (da costruire passo

passo, insieme) di tipo induttivo, fondandosi su basi naturalistiche e razionali.

Niente di nuovo, se si pensa che già nel 1948 in occasione della stesura della Carta dei Diritti dell'uomo, all'ONU, Jacques Maritain ne aveva tracciato le coordinate trovando, nella Dichiarazione stessa, un punto di incontro tra le due posizioni. Un inciampo alla sua speculazione Changeux lo trova nel campo della produzione artistica e della contemplazione estetica, là dove risulta difficile spiegare, fondandosi solo sulla mobilitazione coordinata di un insieme di neuroni e sulla funzione del sistema limbico, l'empatia e l'inesprimibile che si ritrovano a contatto con l'opera d'arte, anche a livello di afflato verso il trascendente.

Cosa e come risponde Paul Ricoeur?

Per cominciare occorre dire che il filosofo appartiene alla tradizione umanistica ermeneutica: «[...]»

Ricoeur prova, nel corso del dibattito, a condurre Changeux all'accettazione dell'idea che i problemi, specie quelli etici, sono tanto profondi che nei loro confronti la prospettiva neurologica risulta ampiamente insufficiente» (p. 143).

Il centro del dibattito fra i due (con tutte le questioni ad esso connesse) è se l'uomo del nostro tempo abbia la possibilità di arrivare, in base alla propria natura, a fondare «il ciò che deve fare», dare cioè fondamento alle regole. Lungo questa direzione di pensiero

Ricoeur afferma come le due prospettive, quella neurobiologica e quella ermeneutica filosofica, hanno lo stesso diritto ad esistere ma, senza giungere ad un dualismo ontologico, occorre accettare un dualismo semantico, relativo ai diversi campi del sapere, e riportare all'attenzione il «corpo vissuto», captato in prospettiva fenomenologica (p. 145). Per il filosofo la differenza e la distanza fra linguaggio fisico-naturale e quello psicologico restano invariate e complesse.

Ricoeur, inoltre, ricorda come, a proposito della teoria della mente, le cognizioni cui nel presente si è giunti provengono soprattutto dalle scienze umanistiche applicate all'interpretazione e non grazie alla conoscenza di una qualche scienza esatta.

Ma si torni alle origini della morale. Come è possibile passare dalle disposizioni naturali alle norme etiche? Qui il discorso si snoda su più livelli (il criterio della sopravvivenza della specie, il principio del piacere, il livello di socievolezza, il livello di umanità, il rapporto tra etica universale e conflitti culturali): a questo punto i due studiosi sono d'accordo nel ritenere che: «la pratica verso l'universalizzazione combina il teorico al pratico, l'intenzionale perseguimento del vero e del bene, e anche quello del giusto» (p. 167).

Alcuni appunti critici sono riportati da Salerno alla fine della disamina e si riassumono nel fatto che: «La concezione monolitica di Changeux propone [...] una concezione differenziata, che prende atto della diversità delle culture e della conflittualità delle giustificazioni etiche; d'altra parte, però, l'universalità dell'etica è data nell'antecedenza naturale dell'origine. Ricoeur, invece, propone di costruire la sua logica dei saperi nel confronto democratico delle giustificazioni» (p. 184).

Nel capitolo terzo, Salerno introduce alcune puntualizzazioni riepilogative e si fa strada l'idea di una unità biologica che lega il cervello alla sua mente. Prima si dice che le funzioni mentali dell'organismo sono viste come prodotto del lavoro all'unisono di attività cerebrali e di attività mentali (p. 195), poi si afferma che è l'intero organismo vivente, cioè il corpo nella sua totalità, ad essere il soggetto della prestazione mentale, dove la peculiare attività della mente viene espressa dalla qualità biologica dell'organismo (p. 201). E allora, ecco pervenire ad una unicità dell'essere (*persone o neuroni?* è il titolo di un paragrafo) e ad una dualità del conoscere, nel

sensu che si accetta la ragionevolezza di un dualismo semantico ed epistemologico (ma non ontologico, come si osservava precedentemente). Anzi, si fa riferimento al pluralismo causale di Alfredo Civita (p. 217) facendo dire a Salerno che la lettura di Civita della decisione morale («L'azione morale compiuta dal soggetto ha come conseguenza l'attivazione della corrispondente area cerebrale dello stesso soggetto», il quale sa, è consapevole di esserne artefice ed attore) ben si accorda con l'idea di descrizioni causali a livello neurobiologico che contribuiscono alla narrazione della storia delle cause dell'azione di una persona. «Essa non toglie, comunque, spazio agli altri livelli di spiegazione (filosofico, psicologico e comportamentale), riconoscendo l'esistenza di una lacuna incolmabile che s'interpone fra di loro e che consente a ciascuno di dare il proprio contributo e a nessuno di ergersi come base» (*ibidem*).

Lungo questa strada democratica, fatta di una corallità di voci e, di fatto, anti-integralistica, Salerno si accinge ad avanzare alcune conclusioni riportando all'attenzione il ruolo e il valore del corpo e proponendo il compito di costruire (lavoro ancora da sbrigare in futuro!) *un'antropologia della libertà incorporata simbolica* che fa tutt'uno con la coscienza nell'agire (di mounierana memoria).

Resta solo una perplessità, a detta di chi scrive, intorno a questo interessante dibattito fra Ricoeur e Changeux (perplessità in parte fugata da Salerno in alcune pagine degli ultimi due capitoli del libro, quando parla della presa di decisioni): rimane non sufficientemente esplorata la questione del 'mistero dell'umano'. Sembra che tutto si svolga all'insegna (quasi illuministica?) delle giustificazioni condotte sul piano della ragione. In altre parole, le scelte esistenziali forti che ciascuno incontra nella propria vita (i «passaggi obbligati» di Italo Calvino), le intuizioni illuminanti che sorgono

all'improvviso e sono creatrici (Maritain), l'afflato che ci proviene dalla poesia (penso a *L'infinito* di Leopardi o alle poesie di Biagio Marin) sono spiegabili secondo i criteri del linguaggio (Ricoeur) o secondo i canoni della neurobiologia (Changeux)? Può darsi che ricerche future nel campo delle neuroscienze giungano a scoperte e trovino teorizzazioni appropriate, ma il problema resta.

Come diceva Jacques Maritain, nel libro prima citato, fede e ragione, lo spirituale e il razionale, sono due mondi che operano ciascuno per proprio conto, con finalità loro peculiari, tuttavia in mutuo e reciproco rapporto, «in vicendevole libertà».

E allora, che rapporto c'è, quali interconnessioni esistono, per usare una terminologia dello stesso filosofo, tra il sapere dianoetico, proprio della filosofia e della matematica, che penetra il cerchio a partire dalla sua circonferenza, quello perinoetico, tipico delle scienze naturali, che rimane intorno alla circonferenza e quello ananoetico, proprio della saggezza, confluyente dal centro del cerchio e procedente verso la sua circonferenza? Quest'ultimo si avvicina alle caratteristiche della contemplazione estetica (l'inciampo di Changeux) e coincide con l'esperienza e l'intellezione mistica, avente come oggetto il *quid* dell'esistenza. Il senso ultimo dell'umano non ha termine e non si limita alla pura conoscenza di concetti o ragionamenti, e rappresenta una dimensione dell'umano completamente sbilanciata nei confronti del reale, oltre le antinomie di spiegare e comprendere, di conoscere e sentire, di funzione cognitiva e funzione emozionale. In tale contesto il *corpo vissuto* vi gioca un ruolo non secondario (ancora Mounier).

Per questo il libro di Salerno è importante. Esso si presenta fortemente articolato, rilevando le numerose connessioni insite nella tematica esplorata, e fonte di autoriflessione e di autoformazione.

Un testo che però avrebbe bisogno di essere accompagnato o preceduto da qualche articolo in cui la tematica si dispieghi in modo graduale, per offrire maggiore accessibilità e renderlo più usufruibile alla popolazione studentesca e non solo agli addetti ai lavori, in quanto esso risulta di non facile ed immediata comprensione.

I riferimenti scientifici e bibliografici sono frequentissimi (a volte, forse troppi) e di diverso versante epistemologico, sempre comunque assai stimolanti,

Si tratta, a parere dello scrivente, di un lavoro da consultare, per ritornarci sopra, a mo' dell'apprendimento a spirale di Jerome Bruner.

Un testo che nutre efficacemente la mente e che si accompagna, se lo si scopre, anche a quella dimensione interiore (del 'cuore') che si prende cura del futuro dell'umano.

Roberto Albarea

Martino, S., Perlino, A., Zamengo, F. (2015) *I ragazzi del millennio. Una ricerca sulle attività extrascolastiche a Torino*, Bologna, Il Mulino, pp. 284.

«»

Il testo rappresenta lo sviluppo di un'ambiziosa ricerca commissionata da Fondazione Scuola a tre giovani ricercatori. Il percorso ha posto a confronto due quartieri di Torino che in sintesi per le loro caratteristiche offrono l'istantanea di due Italie diverse. *Santa Rita* rappresenta un quartiere anziano, una classe media che in qualche modo rimanda alla rappresentazione sociodemografica più diffusa nel nostro Paese. *Barriera di Milano* è invece un quartiere più giovane e davvero multietnico, dove le code degli arrivi di stranieri degli ultimi dieci anni si intrecciano con quelli della fine degli anni Sessanta del secolo scorso; un quartiere complesso segnato da disagio economico e sociale, dove tuttavia non mancano le sorprese sia in termini di vivacità didattica, sia nella risposta degli stessi stranieri di seconda generazione risultanti maggiormente attivi e motivati rispetto ai ragazzi italiani.

La ricerca indaga in sostanza l'offerta extrascolastica (iniziative e attività associative) rivolta ai soggetti di età compresa tra i 13 e i 19 anni, evidenziando in parallelo il ruolo del terzo settore in questa particolare fase formativa dei giovani.

Merita un plauso la metodicità scientifica della ricerca, sviluppata con cura, privilegiando la modalità di intervista diretta di operatori, insegnanti, testimoni istituzionali quotidianamente a contatto nel territorio con i giovani. Le realtà considerate sono state raggruppate sulla base del tipo di offerta extrascolastica proposta ai ragazzi: religiosa, sportiva/ricreativa, sociopolitica/ambientale di impegno civile ed espressiva/culturale.

Nel primo capitolo viene proposta una rappresentazione del mondo giovanile fornita da insegnanti e operatori del terzo settore, che richiama quanto già emerso in letteratura a proposito della generazione *Millennials*,

ossia giovani caratterizzati dall'impegno a *spot*, spesso in difficoltà a gestire le molteplici attività in cui vengono coinvolti, e sui quali poco fascino sembrano esercitare ormai le grandi narrazioni del passato (politica e religione). I *Millennials* abitano il tempo di crisi delle tradizionali agenzie educative: scuola e famiglia, infatti arrancano alla ricerca di un proprio ruolo, affievolite nella loro efficacia e definizione istituzionale.

Il secondo capitolo offre un interessante spaccato su quanto emerso relativamente ai 'figli dell'immigrazione', divenuti risorsa anziché problema sociale. Nei figli di seconda generazione, a detta di insegnanti e operatori intervistati, vi sono i 'migliori' del gruppo, i ragazzi che presentano una marcia in più rispetto agli altri per motivazione e desiderio di realizzazione.

Il terzo e il quarto capitolo indagano le modalità pedagogiche poste in atto dalle associazioni intervistate, cercando di far emergere le modalità distintive di ciascuna. Gli autori operano una prima distinzione tra attività di esplicito contenuto educativo (per lo più religiose) caratterizzate da intenzionalità e progettualità, e attività di implicito contenuto educativo, sulle quali tuttavia sembrano sorvolare troppo in fretta senza offrire possibili e interessanti approfondimenti, circa quanto incontrato di nuovo. L'analisi presenta l'immagine di un «termometro educativo» per descrivere qualitativamente le offerte extrascolastiche strutturate e non, evitando di scivolare in facili giudizi e arrivando a una catalogazione delle stesse fondata sulle caratteristiche, sulla continuità o occasionalità delle proposte nell'azione delle stesse. La temperatura educativa viene definita in base alla capacità di «lasciare un segno» nella memoria e nelle vite dei ragazzi, di risultare cioè in qualche modo significativa seppur a livelli diversi. Ciò che conta,

sembra emergere, è la capacità di suscitare interessi, passioni, seminare domande e coinvolgimento. Il quinto capitolo propone una rapida analisi delle concrete caratteristiche di ciascun intervento pedagogico delle associazioni e degli operatori intervistati, ed evidenzia come per riuscire a rendere significativa ed efficace qualsiasi offerta extra scolastica risulti fondamentale la presenza di adulti in grado di esercitare la funzione di mediazione. Non si tratta quindi soltanto di presidiare uno spazio fisico e di provare a rispondere ai bisogni relazionali degli adolescenti, quanto anche – sottolineano gli autori – di esercitare una funzione di mediazione nei processi di socializzazione. Se i ragazzi oggi sembrano caratterizzati da «involuzione emotiva», il compito degli adulti consiste nell'assumersi la responsabilità di avere una relazione diretta, faccia a faccia, fondata sulla fiducia e sul dialogo. Gli adulti devono in sostanza far sperimentare la possibilità di strutturare relazioni significative, per facilitare il processo di crescita relazionale dei ragazzi anche fra pari. Gli autori parlano della necessità di favorire un percorso di alfabetizzazione delle relazioni, per portare il soggetto a maturare un'indispensabile intelligenza emotiva. Fondamentali si rivelano allora passaggi quali l'accoglienza incondizionata della persona, l'attribuzione di valore alla stessa, e l'adozione di ciò che viene definito il «codice del fratello maggiore», ossia di quel ruolo informale e non istituzionale capace di instaurare relazioni profonde, significative al punto di essere assunto quale modello identificatorio. Il «fratello maggiore si pone davanti al ragazzo per mostrargli le opportunità esistenziali che si delineano; ma si pone anche dietro al ragazzo, lasciandogli lo spazio di autonomia nella scelta della direzione, essendo pronto a intervenire se inciampa...». Il fratello maggiore entra in sostanza in una relazione d'aiuto senza utilizzare un approccio direttivo, pur conservando una posizione asimmetrica. Nell'analisi dei ricercatori questo tipo di relazione sembra rivelarsi

un dispositivo educativo particolarmente efficace sia negli oratori, sia in altre realtà quali quelle sportive. La ricerca entra poi nel merito della tradizionale distinzione tra Animazione ed Educazione, facendo riferimento ai teorici Pollo e Contessa: tali scenari sono quelli all'interno dei quali sembrano muoversi le diverse associazioni prese in esame. La connotazione educativa intesa come la capacità di progettare un cambiamento del soggetto nella sintonizzazione tra le norme della società e le istanze di emancipazione personale, risulta tuttavia non poter essere attribuita con leggerezza a qualsiasi attività di animazione; le associazioni che presentano una progettualità debole e implicita si connotano maggiormente per interventi comunque efficaci ma solo parzialmente assimilabili all'educazione. Molto dipende poi dalla professionalità degli operatori coinvolti, dalla loro onestà intellettuale e dalla passione educativa che li caratterizza. Gli autori sottolineano come ogni attività possa essere definita in base al riferimento più o meno marcato a un modello antropologico esplicito; l'idea di uomo che pongono in evidenza è in sostanza l'uomo della domanda, ossia di «un uomo storicizzato, parte attiva e critica del proprio contesto, che non si accontenta delle risposte preconfezionate ma è alla costante ricerca della riappropriazione della propria libertà...». L'approfondimento della figura dell'educatore viene poi seguito nell'intreccio a specchio del capitolo sesto, in cui interviste di docenti e operatori finiscono per attestare lo stato di crisi della famiglia, tornando a riaffermare l'esigenza e il bisogno di adulti significativi nella vita dei ragazzi. Non manca poi la diponibilità al confronto con alcune possibili linee di apertura per orientare le future politiche giovanili, anche se il contributo si riferisce ovviamente allo specifico contesto dei due quartieri presi in esame. La ricerca offerta dal testo si rivela di facile lettura; i risultati non sorprendono particolarmente gli 'addetti ai lavori' ossia chi già opera nel contesto delle attività

giovanili, ma garantisce un sunto prezioso per chi ancora conservi la passione e la capacità di interrogarsi sui possibili scenari dell'universo giovanile. Che cosa cercano gli adolescenti oggi? Su quali attività ha senso continuare ad investire? Come interpretare e abitare la discontinuità all'impegno da cui sembrano affetti i ragazzi? Interrogativi significativi che invitano alla riflessione e restano tuttavia ancora aperti anche dopo la lettura del libro.

Lucia Ferraro

Schianchi, P. (2016), *Webcreativity. Creatività e visual marketing post-web*, Palermo, Dario Flaccovio Editore, pp. 187.

Il libro di Paolo Schianchi *WebCreativity. Creatività e visual marketing post-web* si sviluppa in quattro capitoli che vengono introdotti da una riflessione: «Sai com'è una stanza vuota?». Da questa apparentemente semplice domanda prende forma il nuovo libro di Schianchi, attraverso un'acuta descrizione di ciò che l'autore definisce come fondamentale per rispondere a quella domanda introduttiva. Egli dà il via così a un vero 'viaggio' dentro la cultura orale, la cultura scritta e infine la cultura visiva. Per ognuna un'acuta decodifica psicologica, antropologica, filosofica che aiuta il lettore a seguire il 'filo di Arianna' che conduce alla creatività post-web. Schianchi parla di *medium*, veri e propri mezzi che permettono il contatto, di varia natura, con il mondo. Primo fra tutti il corpo che, attraverso i sensi, elabora e successivamente, grazie ai mezzi che permettono di esprimerci con creatività, dà vita a vere opere.

L'autore nel primo capitolo invita a 'osservare' con tutto il corpo, a essere curiosi, ad avere fiducia nei sensi e nel potenziamento di questi attraverso una spinta vitale che conduce alla continua ricerca di nuove emozioni e quindi nuove visioni. Schianchi stende con maestria un filo che parte dalle origini della natura umana e porta ai più evoluti livelli della virtualità, dimostrando come la *webcreativity* altro non è che la massima espressione di ciò che di più comune all'uomo esiste: evolversi. Esiste anche un'ulteriore chiave di lettura che è permesso fare, grazie a un argomento contenuto nel volume che l'autore ha deciso di trattare approfonditamente: la questione dei confini e dei bordi. Attraverso la *webcreativity* l'essere umano impara a maneggiare un atteggiamento prevalso grazie allo sviluppo della cultura visiva, quella cultura che ora ognuno di noi, consciamente o inconsciamente esprime: ovvero l'assenza di bordi, confini e limiti prestabiliti,

spaziali e temporali. Spaziali in quanto la superficie, grazie al virtuale, si estende al punto da non poter essere chiaramente delimitata; temporali in quanto il mondo virtuale (in particolar modo i *social networks*) è un eterno presente. Questo eterno, qui e ora, *hic et nunc*, è il risultato di una cultura figurativa, tipica del web, che attraverso attenzione, critica e memoria, ha modificato le modalità con cui pensiamo. La cultura figurativa è tanto nell'oralità quanto nella scrittura. Un bravo creativo quindi, deve sapere in che tempo è immerso, deve saper fluire con la vita che lo circonda e osservare come sfuma il cambiamento. Essere soggetto attivo nel mare di informazioni che danno vita a istanti differenti, che a loro volta daranno vita a nuove configurazioni, nuovi stimoli culturali. Schianchi dice: «Se ognuno di noi è un'individualità, con caratteristiche culturali e temporali diverse, ma immerse in un processo comune, possiamo utilizzare il corpo come interfaccia immersa nel continuo presente del web, al fine di metterci in comunicazione con chi osserva la nostra conoscenza. Entra in gioco così una figura teorica a cui fare riferimento: *l'altro geografico da me*». Per l'autore, *altro geografico da me*, denota qualsiasi persona che si trova in una condizione sociale, culturale e storica differente da chi comunica. E per questo il bravo creativo, il comunicatore che sa dov'è ma non dove vuole andare, dev'essere in grado di trovare una soluzione capace di far passare la propria opera, con tutte le sue informazioni, a chi vedrà il suo lavoro in un altro presente, in un'altra cultura, con probabilmente un livello socio-economico diverso, e delle tradizioni differenti. Il creativo vuole essere compreso, e per essere compreso dev'essere attuale in qualsiasi circostanza, e questo è possibile solo 'stando' nell'evoluzione, gettandosi nell'attimo, ricercando, con quella che gli antropologi chiamano *osservazione*

partecipante, il bandolo della matassa. Osservazione significa anche ascolto, con le orecchie ma anche con gli occhi, il cuore e la mente; l'autore a tal proposito conduce verso una riflessione inevitabile che riguarda l'atteggiamento contrario all'ascolto: l'egocentrismo. Questo è il rischio di ogni creativo: scendere in una comunicazione con sé da sé. L'effetto? L'incomprensione del messaggio da parte del *target*. Il consiglio di Schianchi è quello di liberarsi dagli stereotipi e dalle convinzioni attraverso una sana dose di curiosità. Solo attraverso il piacere per l'umano e la fiducia in esso si può accedere a quella particolare magia empatica, frutto di uno studio finalizzato a emozionare *l'altro geografico da me*.

Imparare a emozionare conduce inevitabilmente al cambiamento di più persone e non solo di se stessi; è il prodotto di una continua relazione-rivoluzione con il mondo per il mondo, dell'affascinante ricerca di immagini e simboli che caratterizzano la realtà che ora si vive, della scoperta di nuovi gusti e delle tendenze che accomunano le culture ma allo stesso tempo le differenziano; infine imparare a emozionare induce il creativo a comprendere chi siamo. Non è difficile intuire come un buon lavoro di comunicazione creativa diventi la soluzione che oltrepassa il tempo e renda eterna l'informazione che si vuole trasmettere. Anzitutto ciò che il creativo trasmette è vita, e questa vita trasmessa assume connotazioni e sfumature diverse a seconda della cultura in cui si trova immersa. Questo è il bello che rende eterna e unica la qualità creativa in continua evoluzione, *in between* fra comunicazione tesa e distesa, morale o amorale, espressione fra le espressioni che definiscono l'unicità della noosfera dell'uomo. È possibile definire questo libro e il messaggio del suo autore come un invito al viaggio, non necessariamente quello dei piedi, ma anche dei sensi, dentro le immagini del nostro tempo contemporaneo

per ripercorrere a ritroso la strada fatta da chi prima di noi si è interrogato sull'essere umano e sulle sue capacità creative. Per tornare al giorno d'oggi con nuove immagini per gli occhi, nuovi suoni per le orecchie, nuove idee per la mente, nuove soluzioni per il mondo.

Enrico Orsenigo

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. (1978), *Della certezza*, Torino, Einaudi, p. 42.

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

Nanni, C. (1997), Educazione [normale], in *Dizionario di scienze dell'educazione*, a cura di 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* [corsivo] per indicare la stessa opera citata nella nota precedente, alla stessa pagina.

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

Ibidem.

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

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

Ivi, p. 50.

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

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

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

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

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

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

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

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

Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

Pallera, *Fashion Camp 2013*, cit.

Poster o paper presentato ad un convegno

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

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

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

NOTE PARTICOLARI

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

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

© Copyright - Tutti i diritti sono riservati e di proprietà esclusiva dello IUSVE

