

ISSN 2283-642X_ GIUGNO 2020 /15

IUSVE*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



#15

I dipartimenti scrivono

IUSV*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

DIRETTORE RESPONSABILE:

Riccardo Michielan, SDB Padova

DIRETTORE SCIENTIFICO:

Roberto Albarea, IUSVE

REDAZIONE:

Anna Pileri, Vicedirettrice e Redazione, Dipartimento Psicologia IUSVE

Michela Drusian, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Christian Crocetta, Dipartimento Pedagogia IUSVE

Michele Marchetto, Dipartimento Comunicazione e Dipartimento Psicologia IUSVE

Enrico Orsenigo, IUSVE

Marco Scarcelli, Dipartimento Comunicazione 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

Lucio Cottini, Università di Udine

Sabino De Juan Lopez, CES Don Bosco Madrid

Carlo Nanni, UPS Roma

Michele Pellerey, UPS Roma

Arduino Salatin, ISRE

CONCEPT E PROGETTO GRAFICO:

Ufficio di Comunicazione Integrata IUSVE

IMPAGINAZIONE:

Michele Lunardi, Ufficio di Comunicazione Integrata IUSVE

- 04 EDITORIALE**
Roberto Albarea
- 06 L'ePORTFOLIO NELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA.
PERCORSO E RISULTATI DI UNA SPERIMENTAZIONE**
Dariusz Grzadziel - UPS
- 22 LA MEDIA EDUCATION COME QUADRO EDUCATIVO PER UN APPROCCIO
ETICO ALLA RIVOLUZIONE DIGITALE**
Matteo Adamoli - IUSVE
- 36 ESSERE ADOLESCENTI OGGI: COSA VUOL DIRE?
UNA RICERCA ON THE ROAD SU 300 GIOVANI DAI 18 AI 19 ANNI DI ETÀ**
Simone Stocco, Salvatore Capodiecì - IUSVE
- 52 L'ANALISI FUNZIONALE NELLA PROMOZIONE DEL BENESSERE.
PRIMI RISULTATI DI UN APPROCCIO SPERIMENTALE**
Anna Comacchio, Valeria Rizza, Enrico Miatto, Luisa Perotti,
Marcella Bounous e Mario Bolzan - IUSVE
- 68 STUDIO PILOTA SULLA STRUTTURA EMOTIVO-COGNITIVA
DEGLI STUDENTI DI PSICOLOGIA**
Marco Zuin, Elisa Cardoni, Michele Così, Alessandra Mozzon,
Martina Tinè e Valentina Vanin - IUSVE
- 94 LA GOLDEN HOUR NEONATALE:
SESSANTA MINUTI CHE POSSONO FARE LA DIFFERENZA**
Anna Chiara Pignaffo - IUSVE
- 108 CAFFÉ LETTERARIO**
Enrico Orsenigo, Marco Marcato - IUSVE
- 120 L'ESPERIENZA MUSICALE. STRATEGIE PER L'APPRENDIMENTO
E STRATEGIE PER UN PROGETTO DI VITA**
Carolina Scaglioso - Università per stranieri di Siena
- 136 RECENSIONI**

EDITORIALE

Roberto Albarea

Questo numero si esprime con un varietà di direzioni di ricerca.

Non a caso il sottotitolo della rivista riguarda l'interdisciplinarietà presente nelle scienze dell'educazione. Si sa che la pedagogia è una scienza plurima ed essa 'corrisponde' al suo oggetto: l'educazione, intesa come evento sociale, complesso e multiforme, per questo la pedagogia attinge a contributi e prospettive da altre scienze.

L'interdisciplinarietà che si evidenzia in questo numero è di due specie.

La prima riguarda il fatto che tutti i contributi sono come in dialogo tra loro, pur con le loro specificità, in modo che il lettore possa crearsi una trama di corrispondenze, riferimenti e richiami di tipo dinamico: trama che si manifesta per la sua complessità, da crearsi e ricrearsi.

Ramon Panikkar, ne *Lo spirito della parola*, introduce l'idea del *dialogo dialogante* che egli applica al rapporto tra persone e culture ma che può far riferimento anche all'incontro tra discipline (lungo quanto si è detto poc'anzi), in quanto il significato di un pensiero, di un concetto, di una parola non risiede solo esclusivamente nella nostra tradizione ma viene portato avanti nell'incontro dialogico stesso. Si tratta di non rimanere ancorati a significati inflessibili, stabiliti una volta per tutte, per aprirsi ad una dimensione condivisa. Il dialogo dialogante, afferma Panikkar non si limita ad allertare la nostra umanità, ma la trasforma.

La seconda specie di interdisciplinarietà è insita in ciascun contributo; c'è un taglio prevalente che può essere didattico (come nell'esposizione di Grzadziel,) o psicologico (come nel caso dello scritto di Marco Zuin) o socio-educativo (come nel pezzo sui giovani di Simone Stocco) o etico-pedagogico (come nell'articolo di Adamoli) senza trascurare apporti, spiegazioni e punti di riferimento provenienti da altre discipline. Il lettore si accorgerà di un fatto importante per la propria formazione: ciò che apprende dalla lettura e dalla riflessione su di un contributo gli sarà di aiuto per comprendere anche il senso degli altri, in un processo di continuo ripensamento (è così che funziona la trasversalità formativa), così che le chiavi interpretative elaborate possano essere avvicinate o applicate in senso letterale e/o metaforico (fonte di stimoli e intuizioni), rispettando sempre il cosiddetto *livello soglia*. È questa la formazione, come dice Gadamer, a cui si può riferire l'attuale dimensione della *competenza* che è debitrice delle *virtù* elencate da Seneca.

Facendo un breve riassunto dei contributi qui presentati, si inizia con Grzadziel che espone una sua interessante sperimentazione di uso *dell'e-portfolio* nella didattica universitaria, riflettendo su alcune domande chiave in merito all'esperienza condotta. Sempre in linea con questo filone tematico si distingue l'articolo di Matteo Adamoli il quale propone una interpretazione della *Media Education* come mediazione etica ed intelligente, fondante la relazione educativa, per approcciarsi al digitale in forme consapevoli, mentre l'analisi ed acuta riflessione di Simone Stocco e Salvatore Capodiceci fa luce sulla generazione Z. L'intento degli autori è ben esplicitato sia

nell'introduzione che nella metodologia di ricerca: «Uscire incontro ai giovani per studiare l'adolescenza non a partire dai testi, ma in ascolto delle testimonianze di persone concrete, ciascuno con la propria storia da raccontare». La ricerca si è configurata così come ricerca-azione con implicazioni socioeducative importanti. Da parte loro, Anna Comacchio e Mario Bolzan, riportando i risultati di un progetto di ricerca a più mani, fanno luce su come l'analisi funzionale possa promuovere il benessere della persona, da molteplici punti di vista, incidendo così sulla prassi psicologica e psicoterapeutica.

In tale contesto non è da trascurare il ruolo che possono svolgere le diverse valenze dell'intelligenza: il lavoro compiuto da Marco Zuin, in collaborazione con i tirocinanti neolaureati dell'Istituto, ha come oggetto di studio le modalità con cui si esprime e funziona l'intelligenza emotiva.

Anna Chiara Pignaffo, dell'*équipe* di Gino Soldera, riprendendo una attività che ha dato nel tempo i suoi frutti, si focalizza sulla prima ora vissuta dal bambino nell'ambiente extrauterino (la *Golden Hour* neonatale), mostrando come questo impatto verso una nuova fase vitale sia importante per il consolidarsi di legami significativi nel contesto dinamico della triade parentale.

Sempre a proposito della interdisciplinarietà e della dimensione trasversale, Carolina Scaglioso fa una interessante disamina sul processo di interconnessione (cognitiva e non) nell'ambito della pratica musicale, giungendo a proporre l'ipotesi di un «bilinguismo musicale».

Da ultimo, ma *last but not least*, una interessante esperienza portata avanti da alcuni studenti dello IUSVE, studenti particolarmente dotati, all'interno di una cornice denominata *Caffé letterario*. Enrico Orsenigo e Marco Marcato riportano tematiche e questioni (domande, interrogazioni, ricerca) sorte all'interno di questo gruppo autogestito, il quale testimonia, ancora una volta, come l'approccio interdisciplinare sia fecondo.

Che dire, allo stato attuale delle cose?

Si potrebbe arguire che la vera tecnologia non risiede solo in quella che fornisce strumenti e che amplia le facoltà e i poteri dell'uomo (come affermava il Bruner cognitivista, anteriore ai suoi studi sulla psicologia culturale), quanto si evidenzia primariamente nella *cosiddetta tecnologia del sé* (riprendendo Foucault).

Un tipo di tecnologia rivolta agli altri, si aggiunge, sulla scia di quanto afferma Papa Francesco a proposito del discernimento ignaziano, che poi si traduce nella *vexata quaestio* (già esposta nelle *Lettere a Lucilio* di Lucio Anneo Seneca): «Siamo capaci di saper condurre bene le nostre vite?».

Insomma, tutte le altre forme di tecnologia sono importanti ma ... vengono dopo. Gli articoli di questo numero ce ne danno una prova e ulteriori stimoli.

L'ePORTFOLIO NELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA. PERCORSO E RISULTATI DI UNA SPERIMENTAZIONE

Dariusz Grzadziel

UPS

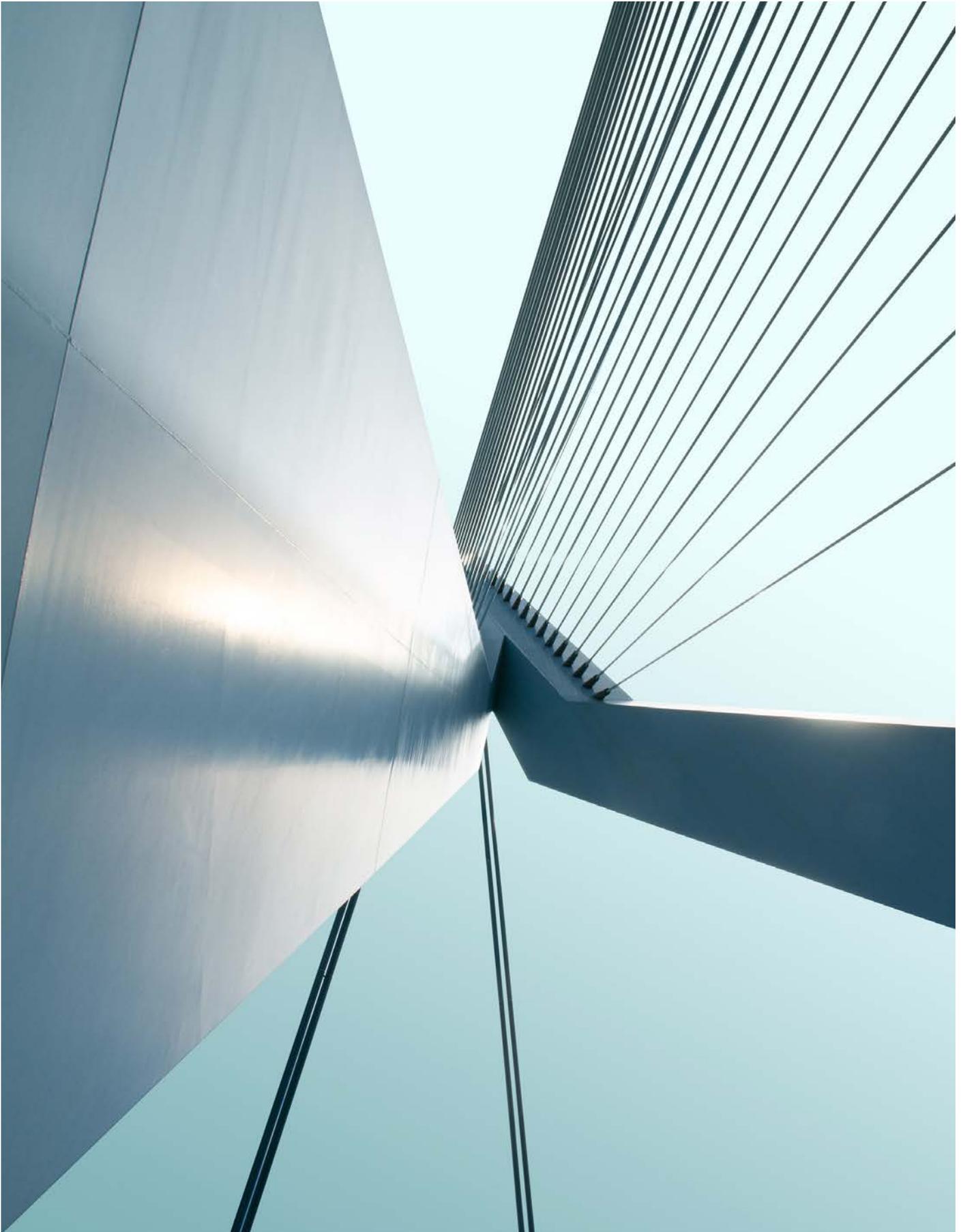
Il testo presente costituisce una rielaborazione sintetica delle idee più importanti presentate negli articoli pubblicati nella rivista *Orientamenti Pedagogici* (Grzadziel, 2017, 2018, 2020). Il motivo principale di questo lavoro è offrire al lettore uno sguardo completo sulle conclusioni a cui è arrivato l'autore negli ultimi anni studiando e realizzando la metodologia del lavoro con il portfolio digitale (*ePortfolio*) nell'ambito della didattica universitaria. In queste pagine, quindi, si cercherà di delineare brevemente le risposte a tre domande: *Che cosa è un ePortfolio? Perché valorizzare ePortfolio nella didattica? In che cosa consiste la metodologia del lavoro con ePortfolio?* In modo particolare, si terrà conto della relativa sperimentazione realizzata con gli studenti all'Università Pontificia Salesiana a Roma e della bibliografia di riferimento.

Parole chiave: ePortfolio, competenze, didattica universitaria, formazione dei docenti, comunità di pratica.

The present text is a synthetic reworking of the most important ideas presented in the work published in the journal Orientamenti Pedagogici (Grzadziel, 2017, 2018, 2020).

The main reason for this article is to offer the reader a complete overview of the conclusions the author has arrived at in recent years by studying and implementing the methodology of working with the digital portfolio (ePortfolio) in university teaching. In these pages, therefore, we will try to outline answers to three questions: What is an ePortfolio? Why should ePortfolio be valued in didactics? What is the methodology of working with ePortfolio? In particular, we will take into account the relative experimentation carried out with students at the Pontifical Salesian University in Rome and the bibliography of reference.

Keywords: ePortfolio, skills, university teaching, teacher's training, community of practice.



1. L'ePortfolio – informazioni generali sullo strumento

Tra gli strumenti didattici valorizzati al fine di promuovere le capacità degli studenti di auto-determinare e di auto-regolare i processi di sviluppo personale emerge sempre di più una metodologia basata sull'uso sistematico del portfolio delle competenze e, in particolare, del portfolio digitale (*ePortfolio*). In questa ottica, nel dicembre 2015 è stata approvata dal Collegio docenti della FSE/UPS¹ la sperimentazione didattica che aveva come obiettivo analizzare e valutare l'*ePortfolio* quale possibile forma di lavoro finale da presentarsi alla conclusione del primo ciclo di studi (Grzadziel, 2017).

Dopo il suo avvio, la sperimentazione è durata tre anni e si è conclusa nell'Anno Accademico 2018/19 con l'esame finale e la discussione degli *ePortfolio* realizzati da alcuni studenti davanti ad una commissione. Prima di presentare alcuni elementi più importanti emersi nella sperimentazione, dedichiamo, quindi, qualche riga alla comprensione dello strumento stesso e del ruolo che può svolgere nella didattica.

Un portfolio designa generalmente una raccolta disomogenea di materiali compiuta da un soggetto per documentare i migliori lavori eseguiti in passato. I documenti sono scelti secondo specifici criteri e sono accompagnati da riflessioni e descrizioni che illustrano il percorso seguito e gli sforzi praticati per la loro produzione.

La forma digitale del portfolio, e cioè l'*ePortfolio*, è un'evoluzione naturale della modalità cartacea. La letteratura dell'argomento lo definisce in modo seguente:

«Un portafoglio elettronico è la selezione di una raccolta di prove autentiche e diversificate, tratte da un archivio più grande, che rappresenta ciò che una persona o un'organizzazione ha imparato nel corso del tempo, in cui la persona o l'organizzazione si riconosce, ed è progettata per la presentazione a uno o più spettatori in vista di un particolare scopo retorico» (National Learning Infrastructure Initiative, 2003; Barret, Wilkerson, 2004). Nel contesto italiano, C. La Rocca definisce l'*ePortfolio* in modo analogo: «L'*ePortfolio*, è definito come una raccolta digitalizzata di artefatti², ivi comprese le dimostrazioni, le risorse, e i risultati raggiunti che rappresentano un individuo, un gruppo, un'organizzazione, o un'istituzione» (La Rocca, 2014).

La didattica del portfolio ha elaborato già in maniera abbastanza chiara i tipi e sequenze di attività che deve svolgere lo studente durante il percorso di studi. Danielson e Abrutyn (1997), ad esempio, anche se parlano ancora del portfolio classico (cartaceo), sintetizzando una vasta bibliografia al riguardo, definiscono i seguenti passaggi: raccolta, selezione, riflessione, progettazione, proiezione. Gli studi sull'*ePortfolio* mostrano, inoltre, una varietà di modi e di finalità per cui questo strumento può essere preso in considerazione. Una parte significativa degli studi riguarda le modalità volte a realizzare le varie forme di valutazione, tra cui la valutazione autentica (Buyarski e Landis, 2014), l'autovalutazione (Pitts e Ruggirello, 2012) e la presentazione del bilancio delle competenze acquisite (Johnsen, 2012). Altre pubblicazioni sottolineano la possibilità di rappresentare se stessi (Snider e McCarthy, 2012), di sviluppare le competenze relazionali e cooperative (Ehiyazaryan-White, 2012) o favorire l'apprendimento centrato sullo studente (Eynon et al., 2014). Gli studi internazionali degli ultimi anni (Eynon e Gambino, 2018; Galliani, Zaggia e Serbati, 2011; Giovannini e Riccioni, 2011) riportano inoltre i dati che sembrano indicare una significativa validità dell'*ePortfolio* anche in ambito universitario.

Un portfolio designa generalmente una raccolta disomogenea di materiali compiuta da un soggetto per documentare i migliori lavori eseguiti in passato.

¹ FSE – Facoltà di Scienze dell'educazione; UPS – Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Il termine "artefatto" si riferisce a differenti tipologie di documenti in formato elettronico (testi, immagini, video, elementi multimediali come blog e wiki) accompagnati da riflessioni e commenti prodotti dal soggetto e da coloro che sono abilitati a farlo.

Pure in Italia negli ultimi anni si è registrato un forte interesse per l'uso dell'*ePortfolio*. Si sono moltiplicate le pubblicazioni e le sperimentazioni in merito, proprio in ambito universitario, sia a fini valutativi, sia di orientamento professionale e di studio (La Rocca, 2014). Esse mettono in evidenza come la realizzazione dell'*ePortfolio* permetta di documentare le strade e i processi formativi in modo progressivo e continuo e, inoltre, di promuovere e di dimostrare i livelli di competenza gradualmente raggiunti. Si riconosce comunemente che il valore formativo e orientativo dell'*ePortfolio* è dato dall'aver la possibilità di esaminare il materiale prodotto dallo studente non solo alla fine di una certa tappa, ma anche in maniera diacronica, lungo tutto il percorso. Questo implica un'occasione di collegare il processo di valutazione formativa con una autoriflessione circa lo sviluppo delle proprie competenze e le inclinazioni nello studio e nel lavoro. Vengono apprezzati, inoltre, effetti significativi della meta-cognizione e della riflessione individuale e collegiale. Il valore importante del lavoro con il portfolio alle università scaturisce anche, come accennato sopra, dalla possibilità di realizzare varie forme di valutazione come, ad esempio, la valutazione formativa, valutazione autentica, oppure valutazione sommativa e finale.

Per la sperimentazione realizzata all'UPS è stata adoperata la piattaforma digitale *Mahara* (<https://mahara.org/>) installata sul server dell'università (<https://mahara.unisal.it>). Il termine stesso *Mahara*, nel linguaggio maori, significa «pensare» o «pensato». Le prime forme didattico-sperimentali di questo tipo sono state realizzate già nel 2006 in Nuova Zelanda ed hanno coinvolto diverse università come quella di Auckland e quella di Wellington. La piattaforma *Mahara* offre agli utenti uno spazio di lavoro online in cui è possibile presentare e strutturare le evidenze delle conoscenze e delle competenze sviluppate, condividere i propri artefatti con altre persone, e, infine, scrivere e interagire con altri tramite commenti e riflessioni sul percorso realizzato e sugli *learning outcomes* raggiunti.

Prima di iniziare la sperimentazione alla FSE/UPS è stata introdotta, a titolo di pilotaggio, la metodologia di lavoro con l'*ePortfolio* nelle attività didattiche di un tirocinio, della durata di un semestre. Gli studenti avevano la possibilità di esercitare nelle condizioni semi reali le attività di progettazione, di realizzazione e di valutazione dei processi didattici. Gli obiettivi specifici prevedevano l'esercizio delle abilità e delle competenze riguardanti, tra l'altro, saper descrivere le varie modalità di progettazione didattica, saper individuare e realizzare in pratica le tappe fondamentali della progettazione e saper trovare e indicare principali tipi di documenti legislativi e scolastici del proprio paese i quali costituiscono la base di riferimento per la progettazione scolastica. L'integrazione dell'*ePortfolio* in queste attività didattiche ha permesso agli studenti di presentare i loro lavori nella forma di pagine web, realizzate con il software *Mahara*, nelle quali sono stati collocati vari artefatti, come ad esempio grafici, tabelle o allegati di file, accompagnati dai commenti e riflessioni personali. Uno degli obiettivi principali del pilotaggio è stato raccogliere le prime osservazioni in riferimento all'uso e al funzionamento del software *Mahara*, ma anche ottenere informazioni e dati utili per la progettazione del percorso di sperimentazione vera e propria dei tre anni successivi. È stato molto importante verificare anche la validità e l'utilità della guida tradotta dall'inglese³ e adottata ai fini della sperimentazione. Già questa fase preparatoria ha messo in evidenza quanto gli studenti necessitino di una strutturata ed esplicita introduzione nella modalità di lavoro con il portfolio. Anche se alcuni possiedono già delle esperienze di lavoro con questo strumento, esse si limitano maggiormente alla realizzazione di una raccolta di lavori in forma cartacea da presentare per la valutazione finale dei corsi. Da questa scoperta scaturivano concrete implicazioni come, ad esempio, la necessità di imparare come usare adeguatamente

il software *Mahara* con le sue varie funzioni, cosa significa lavorare insieme online, oppure quali sono i riferimenti teorici per i processi di apprendimento e di valutazione realizzati negli spazi digitali, in modo particolare in quello dell'*ePortfolio*.

Dall'altra parte, si è verificato quanto la metodologia di lavoro con l'*ePortfolio* costituisce, di fatto, un'opportunità per sviluppare le competenze digitali.

Queste competenze sono costituite da tutte le abilità di usare le funzionalità offerte dagli strumenti digitali al fine di valorizzarle poi in maniera consapevole ed efficace anche nella vita professionale, sociale e personale. È l'elemento non di poca importanza, tenendo conto che lo sviluppo di tali competenze è richiesto sia da varie istituzioni internazionali, che dalla diagnosi di sviluppo di esse da parte degli adolescenti. Lo conferma M. Pellerey (2015a), analizzando un rapporto dell'OECD con i dati delle ricerche condotte nei vari paesi riguardo all'uso delle nuove tecnologie nelle istituzioni scolastiche e formative. Le osservazioni al riguardo sollecitano molto a rifletterci: «In primo luogo si è constatata una certa riluttanza degli studenti a utilizzare nei loro impegni scolastici gli stessi strumenti comunicativi che essi quotidianamente valorizzano nell'essere connessi con i loro amici e compagni. (...) Una seconda conclusione riguarda il fatto che non sono emerse evidenze adeguate e affidabili circa l'influsso positivo che un loro utilizzo sistematico e diffuso può avere sul piano cognitivo e degli apprendimenti più impegnativi». Sono constatazioni importanti, soprattutto quando si prendono in considerazione anche le indicazioni provenienti dagli organismi internazionali riguardo alla preparazione professionale delle persone per la vita e per il lavoro nella società di oggi. La competenza digitale nel Quadro europeo della competenza chiave è definita in modo tale da permeare, con le componenti singolari di essa, molte altre competenze. Essa, per la valenza che offre nella vita di oggi, acquisisce una natura trasversale (Pellerey, 2015b).

si è verificato quanto la metodologia di lavoro con l'ePortfolio costituisce, di fatto, un'opportunità per sviluppare le competenze digitali.

2. Lavorare con l'*ePortfolio* – concetti teorici di riferimento.

In questo paragrafo saranno riportati alcuni riferimenti concettuali che collocheranno la didattica del portfolio nelle prospettive teoriche più ampie. Con ciò dovrebbe diventare più chiaro quali sono le dinamiche formative che si attivano mentre si lavora con questo strumento.

2.1. Riflessione e metacognizione

Prospettiva teorica più ampia in cui si colloca la metodologia di lavoro con il portfolio può essere costituita dall'ermeneutica, dall'esistenzialismo o dal cognitivismo (Bordignon, 2010). Infatti, il lavoro con questo strumento didattico e formativo, per sua natura, favorisce una riflessione sui processi di studio, di lavoro e, infine, sul bilancio complessivo della propria vita. Lo stesso software *Mahara* dispone delle funzioni che permettono non solo di documentare le prestazioni, ma anche di allegare le riflessioni, sia proprie che di altri utenti, in modo particolare quelle del docente con un relativo feedback. Lo studente ottiene così l'occasione di esercitarsi nei processi metacognitivi e far crescere il grado di consapevolezza circa il proprio percorso verso le mete da raggiungere. La vasta letteratura al riguardo sottolinea l'importanza di questi processi per lo sviluppo delle abilità della persona, sia di quelle cognitive (Boscolo, 1997; Mortari, 2003, 2009), sia di quelle metacognitive (Azevedo, 2005; Zellers e Mudrey, 2007), sia di quelle di pensiero critico (Abrami et al., 2015; Mansor, 2011; Li, 2010).

Prospettiva teorica più ampia in cui si colloca la metodologia di lavoro con il portfolio può essere costituita dall'ermeneutica, dall'esistenzialismo o dal cognitivismo

Una cosa, però, che trova anche una conferma nella letteratura sull'argomento (Ayan e Seferoglu, 2011), emergeva con chiarezza crescente durante la sperimentazione. Diventava sempre più evidente che i processi di riflessione a livello cognitivo e metacognitivo, se devono essere significativi ed effettivi per i processi di apprendimento, devono essere sostenuti e adeguatamente guidati. Questa osservazione diviene ancora più rilevante, quando si viene a sapere che i processi metacognitivi svolgono una parte molto significativa nella metodologia di lavoro con l'ePortfolio. In modo particolare nella fase iniziale, quando gli studenti manifestano la tendenza di rimanere solo sui livelli generici e superficiali nelle loro riflessioni. Se sono guidati adeguatamente dai docenti, però, hanno comunque l'occasione di migliorare tale abilità e arrivare alle questioni complesse come, ad esempio, la trasferibilità delle competenze o la mobilità lavorativa. Come abbiamo accennato, le ricerche evidenziano come anche in questo campo possa aver luogo un processo di crescita e di maturazione (Rowley, 2017, 77).

2.2. Collaborazione e comunità di apprendimento

L'interazione e la condivisione dei propri lavori e delle riflessioni tra gli studenti ha confermato ciò che è stato già verificato in un'altra occasione, dedicata esclusivamente all'uso del blog nella didattica (Grzadziel, 2016, 164), e cioè che la dinamica psicologica del lavoro collaborativo e dei processi di apprendimento negli spazi digitali sono diversi da quelli realizzati nello spazio e nel tempo dell'aula scolastica e che ciò dipende non solo dall'interesse personale riguardo un preciso argomento, ma in misura maggiore dalla percezione di sentirsi un gruppo di persone unite da obiettivi simili. Nella ricca bibliografia dell'argomento troviamo numerosissime prospettive che offrono un importante sostegno teorico a tal proposito (Tang, Lam, 2014; Wagner, 2013; Wendt, 2013). Esse mettono in rilievo, ad esempio, che interagire in un blog da un gruppo-classe può creare una rete di connessioni e relazioni, che può essere chiamata Rete Personale di Apprendimento (*Personal Learning Network*), il cui fine principale è, appunto, lo studio e la costruzione collaborativa di conoscenze. Anche la sperimentazione ha dato varie occasioni per percepire quanto le opportunità di lavorare e interagire con altri in questo spazio di natura digitale potessero essere molto coinvolgenti, stimolanti e motivanti per gli studenti.

Una prospettiva teorica utile per comprendere meglio i processi psicologici che qui avvengono sarebbe quella che studia lo sviluppo delle strutture cognitive, delle abilità e degli atteggiamenti dal punto di vista delle interazioni sociali. Concretamente, sarebbero qui da valorizzare tutti gli autori che hanno studiato questi processi in termini di costruttivismo sociale (Vygotskij, Bruner), in termini di apprendimento significativo (Ausubel, Feuerstein), in termini di tipi di processi e di abilità intellettuali che vengono sostenute e sviluppate (ad esempio il pensiero lento e il pensiero veloce, Kahnemann), ma anche in termini delle conoscenze e competenze specifiche (TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge*) che devono sviluppare i docenti integrando le nuove tecnologie digitali nella didattica (Koehler, Mishra), oppure in un contesto formativo specifico (Rosenberg, Koehler).

L'aspetto collaborativo nella realizzazione del ePortfolio rivela anche un altro aspetto importante dei processi di apprendimento: quello dell'autonomia e dell'auto-regolazione. I processi di studio e di formazione negli ambienti digitali realizzati nei tempi fuori scuola non sono più guidati direttamente dal docente. Gli incontri in aula costituiscono solo un punto di partenza, uno stimolo per gli approfondimenti e le attività ulteriori. Il lavoro autonomo dello studente, quindi, deve essere svolto maggiormente in base alla fiducia nelle proprie capacità riguardo ai compiti, all'organizzazione del tempo, alla soluzione dei problemi.

L'aspetto collaborativo nella realizzazione del ePortfolio rivela anche un altro aspetto importante dei processi di apprendimento: quello dell'autonomia e dell'auto-regolazione.

A tal proposito, nel caso della nostra sperimentazione, sia lungo tutto il lavoro, sia durante la presentazione e la discussione dell'*ePortfolio* davanti alla Commissione di Baccalaureato, gli studenti hanno sottolineato in modo chiaro quanto sia stato importante per loro questo aspetto dell'autonomia e dell'autoregolazione nel corso degli studi. Uno degli elementi che ha dato impulso iniziale alla loro attivazione è stata la conoscenza e la comprensione di ciò che si chiama il *profilo del curriculum*, che è definito formalmente nella *Ratio degli Studi*. Le competenze, che sono indicate in termini di *learning outcomes*, costituivano importanti riferimenti, sia nelle scelte dei contenuti e delle attività su cui concentrarsi maggiormente nei vari corsi, sia nel regolare l'impegno e il tempo dedicato al lavoro in essi.

Per il fatto che il lavoro con il portfolio, nella sua versione digitale, permetta di attivare processi collaborativi e di condivisione tra le persone, la letteratura dell'argomento ipotizza che qui sia possibile valorizzare la prospettiva teorica di Etienne Wenger in termini di 'comunità di pratica' ai fini di analizzare i processi formativi e didattici. Nel caso delle università e delle istituzioni formative, tale comunità funziona maggiormente in forma *blended*, cioè tramite le interazioni in presenza e le interazioni negli spazi digitali. Si creano, di fatto, delle reti di relazioni reciproche tra quelli che sono già più esperti, sia studenti, sia i loro tutor, e quelli che sono ancora a livello dei principianti. Inoltre, quando tutto ciò è sostenuto da un adeguato processo didattico, dalla tecnologia, dalla gestione e dall'organizzazione delle risorse, si attiva intorno alla metodologia di lavoro con questo strumento una specie di ecosistema formativo, abbastanza complesso e strutturato. Lo stesso Wenger affermava già nel 2002 che le nuove tecnologie e la globalizzazione stanno facendo velocemente «delle comunità di pratica distribuite» uno standard piuttosto che l'eccezione (Wenger, McDermott e Snyder, 2002, 25).

2.3. Questioni di valutazione

Un'altra questione interessante, emersa ancora nella fase del pilotaggio, riguardava la costruzione e il ruolo delle «rubriche» nella «valutazione autentica». Da una parte, è stato notato che la costruzione comune delle rubriche ha una serie di vantaggi. Cconsente agli studenti di essere consapevoli delle aspettative circa i compiti da realizzare, oppure, circa le possibili piste di lavoro. Permette, inoltre, di valutare autonomamente le tappe e i progressi. E in questo senso le rubriche acquisiscono il valore di alti standard culturali, comunemente riconosciuti in varie aree di scienza, di lavoro e di vita sociale ed individuale, che fungono da riferimento nei processi autoregolativi degli studenti. Dall'altra parte, ciò che comunemente è considerato punto di forza, nel nostro caso è stato avvertito anche come elemento limitante. Si è notato che l'esistenza di criteri di valutazione conosciuti già all'inizio influisce a priori sui processi formativi e, cioè, diminuisce le possibilità di prendere iniziativa per altre scelte o qualità che in questo strumento non sono esplicitate. Infatti, la piccola esperienza di lavorare con le rubriche durante il tirocinio ha rilevato che l'uso di questi strumenti ai fini della valutazione ha provocato nei partecipanti una certa perplessità e insicurezza, una percezione di minaccia data dalla rigidità e dall'inflessibilità di alcune evidenze riguardo alle prestazioni aspettate. Si è presa la decisione, quindi, di prestare un'attenzione particolare a questo strumento durante la sperimentazione stessa.

Si è notato che l'esistenza di criteri di valutazione conosciuti già all'inizio influisce a priori sui processi formativi e, cioè, diminuisce le possibilità di prendere iniziativa per altre scelte

3. Elementi rilevanti emersi nel corso della sperimentazione

Tra vari elementi emersi durante la sperimentazione, due di essi vanno evidenziati. Il primo riguarda la questione della disponibilità della tecnologia da usare per la costruzione dell'*ePortfolio* (a questa è legata anche la questione dell'acquisizione delle competenze necessarie). Il secondo, molto più importante del primo, riguarda la metodologia didattica da conoscere e da seguire adeguatamente in vista del conseguimento dei risultati attesi. Tutti gli altri aspetti, emersi e presentati poi in seguito, fanno parte dell'uno o dell'altro elemento, oppure di tutti e due.

3.1. Apprendimento di conoscenze e sviluppo di competenze

Siccome la metodologia del lavoro con un portfolio esige un'adeguata attivazione dei processi relativi alle conoscenze, all'applicazione delle conoscenze e all'attivazione dei processi auto-regolatori e riflessivi, la prima questione che bisognava affrontare nella costruzione dell'*ePortfolio* consisteva nel fatto che molti corsi realizzati all'università si basano prevalentemente sulla trasmissione delle conoscenze in maniera frontale. Ciò avviene prima di tutto nei corsi teorici. In questi casi la mancanza delle condizioni didattiche per lo sviluppo delle abilità, ovvero delle occasioni per esercitarsi nell'uso delle conoscenze, sia a livello delle operazioni cognitive, sia a livello delle operazioni pratiche, è stato un ostacolo oggettivo nello sviluppo delle competenze definite e dichiarate nei *profili curricolari*.⁴

Per affrontare in modo positivo questa difficoltà, gli studenti hanno cercato, quindi, di valorizzare ed attivare metodologie di lavoro che permettessero di acquisire e strutturare le conoscenze studiate in maniera significativa (Ausubel, 1969, 1978; Novak, 2001, Feuerstein, Feuerstein, Falik, 2010). Ciò è stato realizzato in concreto in vari modi, ma sempre con l'obiettivo di attivare processi cognitivi finalizzati a creare molteplici collegamenti tra i contenuti delle varie materie studiate, cosa che nel portfolio è stata realizzata e visualizzata tramite collegamenti ipertestuali oppure mappe concettuali.

La situazione era diversa nelle attività didattiche realizzate nei seminari e nei tirocini. In questi casi, le condizioni offerte erano abbastanza favorevoli allo sviluppo delle abilità e delle competenze. Ciò è stato visibile grazie alla presentazione degli artefatti, realizzati dagli studenti, che erano già una specie di manifestazione esterna delle competenze in corso di sviluppo.

3.2. Rubriche di valutazione

Un'altra questione da affrontare in maniera adeguata è stata quella della valutazione. Nel lavoro con il portfolio vengono usate a questo fine le cosiddette rubriche, come abbiamo già accennato sopra. Si è detto che questo strumento costituisce una forma di descrizione abbastanza precisa dei livelli di qualità delle prestazioni prese in considerazione. In altre parole, prevede una scomposizione della prestazione complessa

⁴ *Profilo curricolare* – caratterizza le finalità, gli obiettivi e il risultato finale dell'offerta formativa di un dato curriculum di studi organizzato dalla facoltà; delinea quindi le competenze e le qualificazioni che lo studente dovrà raggiungere per poter intraprendere le attività professionali in un dato settore dopo aver conseguito il percorso previsto per il ciclo e dopo aver ottenuto il diploma.

in elementi costitutivi più semplici ed una rigorosa definizione dei livelli di qualità di questi elementi, espressi in termini osservabili e, se possibile, misurabili (Pellerey, 2004, 118). Lo strumento in se stesso, quindi, è molto utile ad esplicitare agli studenti le aspettative specifiche riguardo ad una data prestazione e ad indicare il grado di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti (Castoldi, 2006-2007, 6-10).

Se presentate e costruite già all'inizio dei percorsi didattici o formativi, le rubriche permettono di rendere trasparenti e univoche le attese degli insegnanti in riferimento al compito da svolgere e alle abilità da sviluppare. Di conseguenza facilitano anche i processi autoregolativi e orientativi degli studenti e, prima ancora, danno loro la possibilità di partecipare attivamente alla definizione dei criteri con cui potranno anche autonomamente valutare i propri percorsi e i risultati formativi (Goodrich, 1996, 14-17). Per queste caratteristiche, almeno nelle intenzioni, le rubriche costituiscono uno strumento che è nello stesso tempo formativo, valutativo e auto-valutativo.

Per quanto riguarda i corsi in cui i docenti valorizzavano le rubriche, la nostra sperimentazione ha confermato ciò che è stato già avvertito nella fase del pilotaggio. Innanzitutto, ciò che era considerato un punto di forza delle rubriche, in termini di opportunità che offre la loro integrazione nei processi didattici, è stato avvertito per certi aspetti anche come elemento limitante. Si è notato, ad esempio, che l'esistenza di criteri di valutazione conosciuti già all'inizio influisce a priori sui processi formativi e, probabilmente, delimita anche le possibilità di prendere iniziative riguardanti altre scelte o qualità che in questo strumento non sono esplicitate. Inoltre, se gli indicatori dei livelli di raggiungimento delle abilità sono precisati in maniera univoca e in modo da non ammettere altre soluzioni, finiscono per diventare dei criteri imposti che incapsulano gli studenti nei limiti stabiliti e, in casi estremi, possono costituire uno strumento di potere per controllare come si deve pensare e fare. Anche vari studiosi sono d'accordo su questo punto: notano che gli indicatori che si riferiscono ai processi di studio, quando sono definiti troppo precisamente e sono limitati nel numero, non considerano le innumerevoli possibilità con cui gli studenti arrivano alla costruzione delle conoscenze e allo sviluppo di abilità (Tenam-Zemach e Flynn, 2015; Wilson, 2006). Di fatto, la nostra esperienza di lavoro con le rubriche ha portato a conclusioni simili. Si è osservato, alle volte, che questo strumento creava piuttosto un disagio nello scegliere tra l'attraente prospettiva di essere creativo nel lavoro, da una parte, e il costringente obbligo di realizzare i compiti in maniera uniforme secondo criteri predeterminati, dall'altra.

Quale può essere, allora, una possibile via di uscita da questi problemi che, da una parte sono contrastanti, ma dall'altra rappresentano anche una attraente prospettiva didattica? Una delle possibilità che si può intravedere per il futuro è di considerare le rubriche in termini di stimoli e di guide, come strumenti valorizzati per suggerire possibili vie del lavoro e possibili standard di qualità per i risultati. Sarebbe opportuno, quindi, considerarle come strumenti di natura orientativa, che gli studenti hanno a disposizione, e non di natura prescrittiva, usata dai docenti in termini di criteri esclusivi di valutazione.

l'esistenza di criteri di valutazione conosciuti già all'inizio influisce a priori sui processi formativi

3.3. Indicazioni per la preparazione dei docenti

Oltre all'importanza delle condizioni tecnologiche e metodologico-didattiche, bisogna mettere in rilievo anche l'aspetto dell'adeguata preparazione dei docenti che intendono accompagnare gli studenti con questa modalità di lavoro. Si tratta di acquisire un insieme di competenze di natura metodologica, tecnologica e digitale. È evidente, però, che qui non si tratta solo delle istruzioni generiche circa gli elementi con cui costruire l'ePortfolio, e cioè circa i lavori e gli esercizi, oppure circa le riflessioni personali,

la possibilità di interagire con altri ecc. Non basta nemmeno aggiungerci a tutto ciò le conoscenze funzionali circa un software o una piattaforma adottata per la costruzione dell'*ePortfolio* (Grzadziel, 2018).

Utilizzando questo strumento, in realtà, prima di tutto bisogna comprendere e seguire la metodologia didattica adeguata in vista del raggiungimento dei risultati desiderati. Questa costituisce, infatti, una specie di anima che permette usare consapevolmente e adeguatamente tutti gli elementi indicati sopra al fine di attivare efficacemente i processi didattici e formativi.

Bisogna comprendere in primo luogo, perché si lavora su tutti questi elementi, e soprattutto a che cosa serve l'*ePortfolio* in quanto tale. Essendo uno strumento per sostenere i processi di sviluppo di competenze, ugualmente come altri strumenti che richiedono una metodologia attinente, anche l'*ePortfolio* deve essere usato adeguatamente per produrre i suoi *outcomes*; altrimenti c'è il rischio di sprecare tempo ed energie. Da ciò scaturiscono due implicazioni: in primis, bisogna essere consapevoli quali competenze si intende sviluppare nei processi didattici o formativi – ciò riguarda sia i docenti che gli studenti; e poi, bisogna comprendere come si sviluppano le competenze in generale, come tipo di risultati formativi, e come si sviluppano le competenze specifiche previste nei profili curricolari – e ciò riguarda in primis i docenti, perché da essi dipenderà il coordinamento dei processi e delle condizioni didattiche, prima di tutto di quelle in aula, ma in modo indiretto anche di quelle relative al lavoro autonomo degli studenti.

Per realizzare la prima implicazione bisogna riferirsi ai documenti o ai programmi in cui le competenze sono definite. Normalmente ciò è presente nella descrizione del corso e nel *profilo del curriculum*. Questo comporta, però, che la definizione di competenze da raggiungere all'interno di un'area disciplinare sia corretta e adeguata e, in secondo luogo, che la didattica realizzata lungo il corso corrisponda alle indicazioni riguardo allo sviluppo di questa tipologia di *learning outcomes*.

Rispetto alla seconda implicazione, bisogna riferirsi alle elaborazioni e proposte concettuali su cosa si intende per competenza e, conseguentemente, come si acquisisce la competenza. Come punto di partenza può essere utile la formulazione comunemente accettata, e cioè quella proveniente dalle istituzioni europee (cfr. Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018: 2018/C 189/01). Vari documenti emessi recentemente intendono la competenza come una fusione di conoscenze, abilità, atteggiamenti nel contesto. Da qui, in modo naturale, segue la comprensione di cosa significhi creare adeguate condizioni didattiche in vista dello sviluppo dei singoli elementi.

4. Prospettive future di ricerca

Come accennato sopra, la sperimentazione ha rilevato alcune potenzialità didattiche e formative della metodologia di lavoro con *ePortfolio*. Con questa consapevolezza si può cominciare a pensare agli ulteriori studi e sperimentazioni, ad esempio, in vista della preparazione didattica degli insegnanti, e soprattutto dello sviluppo delle loro competenze digitali.

Infatti, in Italia esiste anche la base normativa che riconosce il valore formativo di questa metodologia. L'articolo 11 del D.M. n. 850 del 17 ottobre 2015, relativo all'immissione in ruolo dei nuovi insegnanti nelle scuole, fa riferimento proprio alla compilazione di un portfolio digitale. Il lavoro con il portfolio dovrebbe sostenere la crescita professionale delle persone, facendo riflettere sulle attività svolte e sulle competenze possedute, in modo da porsi anche nuovi obiettivi da conseguire.

*bisogna essere
consapevoli quali
competenze si intende
sviluppare nei processi
didattici o formativi
– ciò riguarda sia i
docenti che gli studenti*

Nel portfolio, riferito all'anno di immissione in ruolo, dovrebbero confluire, quindi, vari elementi che documentano lo stato attuale dell'insegnante dal punto di vista della sua preparazione al lavoro.

Bisogna dire inoltre, anche se l'uso del portfolio nella formazione degli insegnanti in vari paesi abbia già una lunga storia (Strudler & Wetzel, 2005), in alcuni di essi, ad esempio in Australia, (Hallam et al., 2010), oppure in Nord America (Kardasz, 2013), la valorizzazione di questo strumento sta ancora crescendo. Bisogna annotare comunque, che in tutti quei contesti rimangono ancora varie sfide e difficoltà da risolvere (Kahn, 2014). Le ultime riguardano, ad esempio, le competenze digitali, necessarie per lavorare con il portfolio nello spazio online. Per sostenere il percorso di acquisizione di esse, le università costruiscono, quindi, una specie di *ecosistemi formativi* utilizzando sin dall'inizio gli *ePortfolio*, che si sviluppano ed evolvono nel tempo, mentre gli studenti proseguono nel loro iter (Rowley, 2017, 194).

La combinazione di vari elementi che costituiscono le strutture formative di questo tipo offre l'occasione di mettere in rilievo ancora a un altro aspetto interessante su cui riflettere: cioè l'opportunità di attivare la dinamica delle relazioni che si instaurano in quella che E. Wenger chiama 'comunità di pratica'. Un esempio concreto di attivare tale realtà formativa è stato dato da una sperimentazione condotta nella Curtin University (Bentley in Australia) con i partecipanti dell'ultimo anno degli studi post laurea finalizzati a ottenere un *double degree* in *Professional Writing and Publishing (PWP)*.

Tra varie esperienze didattiche e formative, realizzate in maniera simultanea, un ruolo significativo ha svolto il continuo lavoro con l'*ePortfolio*. I ricercatori erano interessati in che misura l'*ePortfolio*, insieme con altri tre elementi che costituivano il sistema, e cioè il posto di lavoro, il blog e la partecipazione ai workshop, potessero interagire ai fini di offrire agli studenti l'esperienza di una molteplicità di interazioni nei luoghi di studio e di lavoro. Come quadro teorico di riferimento hanno adottato, appunto, il concetto di 'comunità di pratica' (Wenger et al., 2002, 4). Lo studioso definisce così un particolare tipo di comunità professionale, che è caratterizzata da tre dimensioni: 1) l'impresa comune attraverso il significato concordato, 2) l'impegno reciproco, 3) un repertorio condiviso (Wenger, 1998). Alla fine, infatti, gli autori della ricerca hanno potuto riscontrare quanto effettivamente la presenza significativa di questi tre elementi ha contribuito ai processi di apprendimento e di formazione dei partecipanti.

A questo punto rimane da sottolineare l'ultima questione, e cioè il significato del ruolo che svolgono i docenti e, generalmente, i formatori nei percorsi formativi attivati dalle metodologie di lavoro con il portfolio, quello digitale in modo particolare.

Tutta la durata della nostra sperimentazione ha dato vita a diverse situazioni di consapevolezza. Nel paragrafo sopra abbiamo già accennato alle competenze e alla preparazione di chi intende lavorare con *ePortfolio*.

Come quadro teorico di riferimento hanno adottato, il concetto di 'comunità di pratica'

5. Conclusione

A giugno del 2019 si è conclusa la sperimentazione con la presentazione dei lavori finali da parte degli studenti nella forma dell'*ePortfolio*. Ciò ha permesso di intravedere come e in quale grado gli studenti abbiano realizzato le finalità generali definite nel *profilo del curriculum*, e come abbiano sviluppato le competenze particolari previste delle discipline studiate.

Gli *ePortfolio*, oltre a presentare i *learning outcomes* curricolari, hanno messo in evidenza anche la competenza digitale sviluppata dagli studenti, la quale è stata utile non solo per costruire il portfolio, ma anche per sostenere i processi formativi basati sull'accesso alla ricchezza di risorse nella rete e sulla possibilità

di interagire e collaborare con altre persone nello spazio digitale. Tenendo conto di ciò e dei giudizi dei membri delle commissioni esaminatrici, si può ipotizzare che i prodotti presentati dagli studenti costituivano quel tipo di evidenza che corrisponde sia all'impegno complessivo, sia agli standard della FSE/UPS richiesti ordinariamente per il conseguimento del Baccalaureato. Sembra, quindi, che l'ePortfolio, considerato come strumento formativo, quando valorizzato in maniera metodologicamente adeguata, può costituire anche una modalità alternativa del lavoro finale da presentare alla fine del ciclo degli studi.

Bibliografia

- Abrami, P.C. et al. (2015), Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis, in *Review of Educational Research*, vol. 85, n. 2, pp. 275-314.
- Ausubel, D.P. – Robinson F.G. (1969), *School Learning: An Introduction to Educational Psychology*, New York, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D.P. (1978), *Educazione e processi cognitivi*, Milano, FrancoAngeli.
- Ayan, D. – Seferoglu, G. (2011), Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education, in *Educational Studies*, vol. 37, n. 5, pp. 513–521. doi:10.1080/03055698.2010.539782.
- Azevedo, R. (2005), Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning, in *Educational Psychologist*, vol. 40, n. 4, pp. 199–209.
- Barrett, H. C. – Wilkerson J. (2004), *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*, <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html> (ultimo accesso: 28.11.2016).
- Bordignon, B. (2010), *Epistemologia della valutazione universitaria. La valutazione professionale del docente*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- Boscolo, P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET.
- Buyarski, C.A. – Landis C.M. (2014), Using an ePortfolio to Assess the Outcomes of a First-Year Seminar: Student Narrative and Authentic Assessment, in *International Journal of ePortfolio*, vol. 4, n. 1, pp. 49-60.
- Castoldi, M. (2006-2007), Le rubriche valutative, in *L'educatore*, vol. 5, pp. 6-10. D.M. n. 850 del 17 ottobre 2015
- Danielson, C. – Abrutyn L. (1997), *An introduction to using Portfolios in the classroom*, Alexandria (VA), ASCD.
- Ehiyazaryan-White, E. (2012), The Dialogic Potential of ePortfolios: Formative Feedback and Communities of Learning Within a Personal Learning Environment, in *International Journal of ePortfolio*, vol. 2, n. 2, pp. 173-185.
- Eynon, B. – Guttman, L.M. et. al. (2014), What Difference Can ePortfolio Make? A Field Report from the Connect to Learning Project, in *International Journal of ePortfolio*, vol. 4, n. 1, pp. 95-114.
- Eynon, B. – Gambino, L.M. (2017), *High-Impact ePortfolio Practice: A Catalyst for Student, Faculty and Institutional Learning*, Sterling, VA: Stylus.
- Feuerstein, R. – Feuerstein, R.S. – Falik, L.H. (2010), *Beyond Smarter. Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*, New York, Teachers College Press.
- Galliani, L. – Zaggia, C. – Serbati, A. (a cura di) (2011), *Adulti all'Università. Bilancio Portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Giovannini, M.L. – Riccioni, A. (2011), *L'e-Portfolio per lo sviluppo del progetto*

- personale e professionale degli studenti universitari: dal modello concettuale alla realizzazione pratica*, in *Connessi! Scenari di Innovazione nella Formazione e nella Comunicazione, SIEL 2011. VIII Congresso Nazionale della Società Italiana dell'e-Learning, Reggio Emilia 14-16 settembre 2011*, a cura di Minerva, T. – Colazzo, L., Milano, Edizioni, pp. 761-767.
- Goodrich, H. (1996), Understanding rubrics, in *Educational Leadership*, vol. 54, n. 4, pp. 14-17.
- Grzadziel, D. (2016), Costruire insieme le conoscenze. Il blog come strumento nella didattica universitaria, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 63, n. 1, pp. 157-178.
- Grzadziel, D. (2017), Metodologia di lavoro con l'ePortfolio nella didattica universitaria. Bilancio delle competenze alla fine del primo ciclo di studi, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 64, n. 3, pp. 583-604.
- Grzadziel, D. (2018), La formazione delle competenze digitali degli insegnanti. Il ruolo dell'ePortfolio, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 65 n. 3, pp. 539-555.
- Grzadziel, D. (2020), ePortfolio come possibile forma del lavoro finale alla conclusione del primo ciclo di studi universitari. Percorso e risultati di una sperimentazione didattica, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 67 n. 3, in stampa.
- Hallam, G. – Harper, W. – McAllister, L. – Hauville, K. – Creagh, T. (2010), *Australian ePortfolio project: ePortfolio use by university students in Australian: Informing excellence in policy and practice*, AeP Supplementary report. QUT Department of eLearning.
- Johnsen, H.L. (2012), Making Learning Visible with ePortfolios: Coupling the Right Pedagogy with the Right Technology, in *International Journal of ePortfolio*, vol. 2, n. 2, pp. 139-148.
- Kahn S. (2014), E-portfolios: A look at where we've been, where we are now, and where we're (possibly) going, in *Peer Review*, vol. 16, n. 1, pp. 4-7.
- Kardasz, S.M. (2013), What are the best approaches for encouraging diffusion of a new instructional technology among faculty members in higher education? A look at eportfolio use at Stony Brook University, in *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 42, n. 1, pp. 43-68.
- La Rocca, C. (2014), *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, Relazione al convegno della SIRD, Roma.
- Li, K. (2010), Integrating weblogs in pedagogy model for enhancing students' critical thinking skills, in *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, vol. 5, n. 1, pp. 35-49.
- Mahara 19.10 User Manual, <http://manual.mahara.org/en/19.10/index.html> (ultimo accesso: 02.02.2020).
- Mansor, A.Z. (2011), Reflective learning journal using blog, in *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 18, pp. 507-516.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Mortari, L. (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.
- National Learning Infrastructure Initiative (NLII) (2003), *Educause's National Learning Infrastructure initiative*, «Annual Review», <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/nli0364.pdf> (ultimo accesso: 28.11.2016).
- Novak, J.D. (2001), *L'Apprendimento significativo: Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Trento, Erickson [*Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 1998].
- Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2015a), *L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet, smartphone)*

nel contesto scolastico e formativo: alcuni orientamenti operativi derivanti da uno studio realizzato in ambito CNOS-FAP, in *Rassegna Cnos*, vol. 31, n. 1, pp. 41-58.

Pellerey, M. (2015b), *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'istruzione e formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica. Rapporto finale*, Roma, Cnos-Fap.

Pitts, W. – Ruggirello R. (2012), Using the e-Portfolio to Document and Evaluate Growth in Reflective Practice: The Development and Application of a Conceptual Framework, in *International Journal of ePortfolio*, vol. 2, n. 1, pp. 49-74.

Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018: 2018/C 189/01.

Rowley, J. (a cura di) (2017), *ePortfolios in Australian Universities*, Singapore, Springer.

Snider E., McCarthy A. (2012), Self-Representation and Student Identity: A Case Study of International Student Users of Sakai, in *International Journal of ePortfolio*, vol. 2, n. 1, pp. 99-111.

Strudler, N. e Wetzel K. (2005), The diffusion of electronic portfolios in teacher education: Issues of initiation and implementation, in *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 37, n. 4, pp. 411-433.

Tang, E. – Lam C. (2014), Building an Effective Online Learning Community (OLC) In Blog-Based Teaching Portfolios, in *Internet and Higher Education*, vol. 20, 79-85.

Tenam-Zemach, M. – Flynn J.E. (a cura di) (2015), *Rubric Nation. Critical Inquiries on the Impact of Rubrics in Education*, Charlotte (NC), Information Age Publishing.

Wagner, J. (2013), *To Blog or Not To Blog Is No Longer a Question: Part 2, 3 September 2013*, <http://blog.cue.org/to-blog-or-not-to-blog-part-2-about-plns/> (ultimo accesso: 20.05.2015).

Wendt, J. (2013), *The Effect of Online Collaborative Learning on Middle School Student Science Literacy and Sense of Community*, *Digital Commons, Liberty University*, Dissertazione di Dottorato, <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/683/> (ultimo accesso: 18/10/2015).

Wenger, E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wenger, E. – McDermott R.A. – Snyder W.M. (2002), *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*, eBook. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

Wilson, M. (2006), *Rethinking rubrics*, Portsmouth, Heinemann Publishing.

Zellers, M. – Mudrey R. (2007), Electronic portfolios and metacognition: A phenomenological examination of the implementation of e-portfolio from the instructors' perspective, in *International Journal of Instructional Media*, vol. 34, n. 4, pp. 419-430.

Sitografia

<https://mahara.org/>

<https://mahara.unisal.it/>

<http://manual.mahara.org/en/19.10/index.html>

LA MEDIA EDUCATION COME QUADRO EDUCATIVO PER UN APPROCCIO ETICO ALLA RIVOLUZIONE DIGITALE*

Matteo Adamoli

IUSVE

La Rete nelle sue diverse forme e declinazioni ha favorito la nascita dell'*Infosfera*, un eco-sistema dominato da un flusso continuo di informazioni in cui sia le istituzioni sociali che gli individui singoli incorporano la 'logica' dei media. La vita stessa delle persone diventa *Onlife*, uno svincolo che riceve e redistribuisce informazioni in maniera continua attraverso un processo di mediatizzazione. C'è quindi la necessità di dotarsi di un approccio interpretativo per riconoscere questa nuova interfaccia in costruzione, e la *Media Education* può assumere in questo scenario complesso un ruolo formativo strategico perché permette l'attivazione di pratiche di conoscenza critica dei nuovi media e dell'ambiente in cui si stanno sviluppando. Il recupero di una cittadinanza attiva nella contemporaneità passa dal riconoscere i processi educativi necessari per un uso responsabile dei mezzi di comunicazione favorendo una *media education* come dispositivo educativo rivolto alla cittadinanza in una prospettiva etica e politica.

Parole chiave: *media education*; cittadinanza attiva; alfabetizzazione critica ai media; pedagogia.

* Questo articolo riprende alcuni temi già apparsi in un contributo dello stesso autore, pubblicato presso *Qtimes- Webmagazine. Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XI (2019), n. 2, pp. 34-45.

Web, in its various forms and declensions, has promoted the birth of the Infosphere, an ecosystem dominated by a continuous flow of information in which both social institutions and individuals incorporate the 'logic' of the media. People's lives themselves are becoming Onlife, a junction that continuously receives and redistributes information through a media process. There is therefore the need to adopt an interpretative approach to recognise this new interface under construction, and Media Education can assume a strategic training role in this complex context because it allows the activation of practices of critical knowledge of the new media and the environment in which they are developing. The recovery of an active citizenship in the contemporary world goes from recognizing the educational processes necessary for a responsible use of the media to promoting media education as an educational framework aimed at citizenship in an ethical and political perspective.

Keywords: media education; citizenship; critical media literacy; pedagogy.



1. Introduzione

Dal punto di vista antropologico l'attuale rivoluzione legata alle intelligenze artificiali e in generale al digitale ha reso possibile una trasformazione dell'essere umano a livello corporeo, del cervello e della mente che andrà a ridefinire l'idea stessa di organismo vivente (Harari, 2019). Questo passaggio evolutivo lo si sta già avvertendo nelle sue forme primordiali quando ci si affida alla potenza di calcolo degli algoritmi che ci informano e scelgono per noi la strada più veloce per raggiungere un luogo, il prodotto più economico, le notizie che ci interessano, i libri che dovremmo leggere e gli *opinion leader* da seguire.

La dis-intermediazione che sta avvenendo a livello delle strutture sociali, culturali e politiche include anche l'ambito lavorativo, favorendo un cambio di prospettiva rispetto all'interazione tra l'uomo e la macchina. La trasformazione del lavoro dovuta alla quarta rivoluzione industriale si manifesta attraverso una connessione permanente tra persone, *machine learning* e prodotti in grado di interagire tra loro attraverso l'*Internet of things*. Il risultato di questi processi è la produzione di un'enorme quantità di *big data* che le intelligenze artificiali sono in grado di trasformare in informazioni e di conseguenza modificare la produttività, la velocità e i processi comunicativi di qualsiasi settore (Costa, 2018).

La vita stessa delle persone diventa uno svincolo che riceve e redistribuisce informazioni in maniera continua attraverso un processo di mediatizzazione (Hepp, Hjarvard, Lundby, 2015).

Questa sovrapposizione di oggetti e luoghi virtuali con l'ambiente reale è possibile grazie alla realtà aumentata che permette di inserire incursioni virtuali nel reale andando a creare quello che da alcuni studiosi viene definito il *mirror world* (Gelernter, 1992). Ogni cosa esistente nel mondo reale avrà un corrispettivo digitale nel 'mondo specchio' con cui poter interagire e relazionarsi indossando un visore di realtà aumentata. Questa nuova piattaforma, ancora in costruzione, digitalizzerà il mondo intero tentando di connettere i due mondi, reale e virtuale, atomi e *bit* (Kelly, 2017). C'è quindi la necessità di dotarsi di un approccio interpretativo per riconoscere questa nuova interfaccia cognitiva in costruzione, che sia in grado di recuperare il ruolo dell'inter-mediazione tra il mondo dell'educazione e quello dei media.

La seguente analisi presenta in maniera critica il ruolo formativo e strategico che la *media education* può assumere in questo scenario perché permette l'attivazione di pratiche di conoscenza approfondita dei nuovi media e dell'ambiente in cui si stanno sviluppando. Attualmente invece questo compito viene implicitamente delegato alle imprese che stanno progettando l'ecosistema digitale attraverso il controllo delle tecnologie e degli algoritmi, mentre è fondamentale recuperare il ruolo della formazione come *paideia* per poter affrontare i cambiamenti radicali in atto.

La dis-intermediazione che sta avvenendo a livello delle strutture sociali, culturali e politiche include anche l'ambito lavorativo

2. Infosfera come interfaccia tecnologica

La Rete nelle sue diverse forme e declinazioni ha favorito la nascita dell'Infosfera (Floridi, 2017) un eco-sistema dominato da un flusso continuo di informazioni in cui sia le istituzioni sociali che gli individui singoli incorporano la 'logica' dei media.

Questa nuova condizione di vita vede l'essere umano immerso in un sistema complesso frutto dell'interazione tra soggetti, soggetti-tecnologie, tecnologie -tecnologie.

La trasformazione dei contesti della rivoluzione digitale si basa proprio sull'utilizzo di macchine intelligenti in grado di comunicare e interagire in tempo reale con operatori e prodotti attraverso l'*Internet of things*.

L'Internet delle cose prevede l'integrazione di qualsiasi tipo di oggetto, processo e tecnologia all'interno di una Rete digitale universale che diventa l'interfaccia comune di questo nuovo ambiente.

Le tecnologie che sono alla base di questa rivoluzione raccolgono enormi quantità di dati (i cosiddetti *big data*) che vengono successivamente trasformati in informazioni utili alle aziende proprietarie per prendere decisioni a livello economico, sociale, culturale e politico. L'applicazione di questo modello di integrazione universale in una Rete digitale viene applicato non solo nell'ambito lavorativo ma in molti ambiti di vita. Uno dei paradigmi per ripensare il rapporto tra educazione e media è il concetto di *Onlife*, usato da Luciano Floridi (2017) come sinonimo di realtà informazionale in cui gli esseri umani vivono esperienze ibride in una continua interazione tra fisico e digitale. *L'Onlife* ha iniziato a svilupparsi a partire da quella che Ruggero Eugeni (2015, p. 8) chiama la fase di «consolidamento dei dispositivi elettronici», i cui strumenti sono presenti nella vita quotidiana di ciascuno degli utenti creando un flusso continuo di interazioni tra reale e virtuale. Questo flusso ha colonizzato gli spazi privati e riconfigurato i luoghi pubblici a partire proprio dalle attività sociali di intrattenimento che vedono in prima fila la musica, il cinema, la radio e la televisione.

Il salto evolutivo che caratterizza la contemporaneità dell'Infosfera è la fase della post-medialità, in cui il fenomeno della digitalizzazione permette di ridurre i prodotti comunicativi nello stesso formato, il digitale appunto, e vengono trasmessi da canali di distribuzione sia *on line* che *off line*. Questa fase definita da Eugeni (2015) di vaporizzazione è caratterizzata da 3 processi fondamentali: la convergenza di funzionamento dei diversi dispositivi medialità, inclusi quelli tradizionali come radio e televisione; la ricollocazione dei media tradizionali in spazi e contesti altri rispetto al passato (es. un film fruito con lo *smartphone* su una piattaforma di *streaming*); l'integrazione dei media con apparati di natura non mediale che hanno l'obiettivo di ottenere la massima interazione possibile tra gli esseri umani e i media stessi.

Gli utenti dell'Infosfera partecipano a questi processi di trasformazione così radicali e accelerati attraverso quella che viene definita dieta mediale, cioè le pratiche di consumo all'interno dei media, in particolare quelli digitali. Un dato significativo che racconta in maniera chiara la transizione di massa dalla realtà fisica all'Infosfera, guidata dalla dieta mediale degli utenti che la abitano, è citato nel saggio di Salmon (2019, p. 63). Questi riporta, a sua volta, una considerazione tratta da un testo di Eric Schmidt (Schmidt; Cohen, 2013), presidente esecutivo di *Alphabet*, la società madre di *Google*. Egli afferma come, allo stato attuale, ci vorrebbe una capacità di memoria di 5 *exabyte* (ovvero 5 miliardi di miliardi di *byte*) per registrare tutte le parole pronunciate dagli esseri umani dalle origini al 2003. Nel 2011 sono stati generati 5 *exabyte* di contenuti ogni due giorni. Oggi si stima che questa quantità di informazioni venga prodotta ogni due o tre ore.

Insomma, la naturalizzazione dei dispositivi tecnologici con cui l'essere umano interagisce nei diversi ambiti della vita presuppone un salto di consapevolezza riguardante lo sviluppo esponenziale di un sistema d'integrazione complesso tra uomo e tecnologia.

*la naturalizzazione
dei dispositivi
tecnologici con cui
l'essere umano
interagisce nei diversi
ambiti della vita
presuppone un salto
di consapevolezza
riguardante lo
sviluppo esponenziale
di un sistema
d'integrazione
complesso tra uomo
e tecnologia.*

3. MA digitale: spazio sociale di mediazione

Questa complessa e rapida convergenza tra umanità e macchine sta dando vita a una nuova piattaforma tecnologica (Kelly, 2017) in cui l'intelligenza artificiale e le reti di dati digitalizzeranno ogni aspetto della realtà umana e tutto sarà fluido, accessibile, condivisibile, interattivo e sempre in divenire.

Questa piattaforma in rapida evoluzione e aggiornamento continuo che fonde tra loro bit digitali e artefatti costruiti da atomi è caratterizzata dalla dinamica dell'*accelerazionismo*, della naturalizzazione, dell'incorporazione, della spettacolarizzazione e della trasparenza. Gli esempi che si possono fare sono innumerevoli, dai flussi di notifiche dei dispositivi digitali mobili ai servizi *in streaming* in tempo reale per intrattenersi con musica o film.

Nel suo saggio intitolato *Brainframes* De Kerckhove (1993) mette a confronto la concezione di spazio occidentale con il concetto giapponese *MA*, traducendolo come un'area vuota ma un flusso vivo e ininterrotto, ricco di interazioni e regolato da un preciso senso del tempo e del ritmo. Il concetto occidentale di spazio che, a partire dal Rinascimento, viene considerato come spazio vuoto e 'neutrale', oggi è completamente stravolto sia dal punto di vista teorico che esperienziale.

La concezione dell'ambiente come scena vuota destinata ad ospitare le interazioni umane ha lasciato il posto alla concezione di uno spazio sociale condiviso e progettato a partire dal funzionamento dei media come tecnologie di integrazione tra reale e virtuale (Levy, 1997). I media digitali non solo vengono integrati nelle pratiche sociali dei soggetti ma diventano essi stessi luoghi di partecipazione e costruzione della conoscenza. Il concetto giapponese *MA* descrive in maniera precisa la complessa rete di relazioni e processi che avvengono all'interno dell'Infosfera. In *kanji*¹ l'ideogramma di *MA* 間 (figura 1) richiama l'immagine di una porta aperta attraverso cui filtra la luce del sole e si può tradurlo con i termini *tra, fra*, 'intermezzo', 'mentre', 'interruzione', 'intervallo', qualcosa di non ancora completo che apre una distanza e fa apparire qualcosa di sconosciuto, uno spazio che frammenta la linearità, che interrompe un *continuum* (Tollini, 1992).

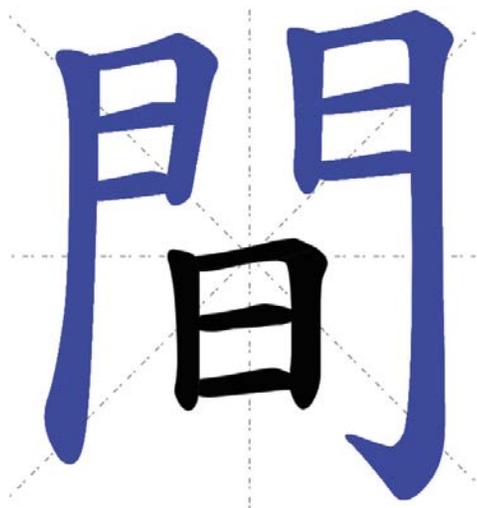


Figura 1: Ideogramma di MA

La rivoluzione digitale sta portando a vivere in una sorta di interfaccia paragonabile a un *MA* 間 elettronico in cui ogni parte connessa, sia essa persona, oggetto, algoritmo, intelligenza, diventa un intervallo che riceve e redistribuisce informazioni in maniera costante. Serres (2013) descrive questo spazio sociale come uno svincolo (*enchangeur*), un nodo multiplo che riceve e distribuisce, smista senza mescolare, simula localmente su di una stazione puntuale, «la totalità della rete efferente e afferente».

La rivoluzione digitale sta portando a vivere in una sorta di interfaccia paragonabile a un MA 間 elettronico in cui ogni parte connessa, sia essa persona, oggetto, algoritmo, intelligenza, diventa un intervallo che riceve e redistribuisce informazioni in maniera costante.

¹ kanji, che significa caratteri (ji 字) cinesi (Kan 漢) è il termine con cui vengono chiamati gli ideogrammi nella variante giapponese.

Kelly (2011, p. 14) utilizza il concetto di *Technium* per descrivere lo spazio trasformato dai media digitali definendolo come un «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 genere». Il *MA* digitale delinea precisamente questa interfaccia sociale interconnessa frutto delle mediazioni uomo-macchina in cui la vita viene descritta come un processo di elaborazione dati, e in cui le tecnologie, attraverso le loro potenzialità computazionali, di comunicazione e di controllo conosceranno l'uomo meglio di se stesso. Questa esposizione del sé nello spazio pubblico digitale viene sintetizzata da De Kerckhove (2016, p. 36) con il termine «inconscio collettivo digitale».

Le funzioni del singolo, che vengono sempre più esternalizzate e quindi tracciate e registrate nella piattaforma digitale, non sono più di sua esclusiva proprietà ma disponibili e accessibili a chiunque, in particolare dai proprietari della piattaforma stessa. Un'analisi critica ed approfondita di questo meccanismo di sorveglianza, che sta alla base del sistema capitalistico attuale, è quella di Shoshana Zuboff (2019) che descrive come moltissime attività umane che avvengono nel mondo reale (sociali, psicologiche, chimiche, informatiche, amministrative, finanziarie, culturali, educative...) diventano materie prime da cui estrarre informazioni nel mondo virtuale dove trovano nuova vita, fornendo dati pronti per poi essere trasformati e venduti. Queste funzioni vengono svolte dalle grandi *corporations* proprietarie delle infrastrutture tecnologiche e del *know-how* necessario per svolgerle.

Una delle conseguenze più rilevanti ai fini dell'analisi in corso è quella che viene definita disintermediazione. È venuto meno l'assetto verticale della conoscenza, del sapere, dell'informazione, delle competenze lasciando posto a un modello orizzontale in cui le gerarchie e i ruoli sono apparentemente svaniti. Insegnanti, medici, giornalisti, fotografi, professionisti ed esperti in genere si trovano a competere con un sistema di informazione diffuso, disponibile in Rete e accessibile nella maggior parte dei casi a basso costo o gratuitamente. Gli strumenti digitali hanno infatti messo tutti gli utenti in grado di produrre e condividere contenuti originali secondo un approccio amatoriale e sperimentale. La differenza tra produttori e consumatori di informazioni è diventata sempre più labile ed è nata la figura del *prosumer* per descrivere la facilità con cui è possibile produrre e consumare contenuti nell'Infosfera, indipendentemente dalle competenze specifiche di ciascuno. La cosiddetta fine degli intermediari però è un'illusione, perché in realtà il ruolo di intermediazione lo hanno assunto le imprese che hanno progettato l'ecosistema digitale attraverso il controllo degli strumenti e l'occupazione dello spazio d'intermediazione. Non è infatti sparita la necessità di un pensiero critico e di una cittadinanza attiva nella società contemporanea: la pedagogia deve assumersi la responsabilità di dare questa risposta. Come comunità educativa, recuperare il ruolo di intermediari nella proposta tecno-culturale in atto significa prendersi cura dello spazio sociale dell'Infosfera uscendo dalla logica di utilizzatori passivi.

La figura del mediatore nel contesto della rivoluzione digitale dovrebbe assumere la funzione di quello che nella progettazione sociale viene definito il *social designer*. La disciplina del *social design* ha l'obiettivo di includere il punto di vista e i bisogni degli utenti finali nel lavoro di progettazione per creare luoghi in equilibrio tra le esigenze ambientali, sociali ed economiche.

Citando Verganti (2009), la sfida pedagogica nel mondo della comunicazione è quella di trovare un modo per avvicinarci a una soluzione dei problemi etici in fase di progettazione (*design*). Partendo dall'etimologia della parola, il termine *design* deriva dal latino *signum*, che vuol dire segno. Il *designer* è colui che lascia un segno.

La cosiddetta fine degli intermediari però è un'illusione, perché in realtà il ruolo di intermediazione lo hanno assunto le imprese che hanno progettato l'ecosistema digitale e l'occupazione dello spazio d'intermediazione.

Nella lingua inglese il termine è sia un sostantivo che un verbo. Come sostantivo significa: intenzione, proposito, piano, astuzia, insidia. Come verbo (*to design*) significa: architettare qualcosa, progettare, ideare, ma anche simulare, agire in modo strategico (Flusser, 2003, p. 2).

Mutuando questo concetto nell'ambito dello spazio del *MA* digitale, il *social designer* deve essere in grado di contestualizzare e mediare ogni processo comunicativo ponendosi la questione della responsabilità etica, sociale ed economica (Adamoli, 2018). Il *social designer* attraverso questa metodologia si pone l'obiettivo di superare la mera intenzionalità strumentale dei media per costruire *nuove architetture della comunicazione* basate sui processi relazionali, educativi, etici ed autentici, al di là di ogni proposta techno-culturale in atto; uno degli strumenti a sua disposizione è il dispositivo della *Media Education* inteso come spazio di riflessione operativo strutturato in grado di leggere le dinamiche educative *tra* i media.

il social designer deve essere in grado di contestualizzare e mediare ogni processo comunicativo ponendosi la questione della responsabilità etica, sociale ed economica

4. Ruolo della *Media Education* come dispositivo di mediazione

Si è fin qui constatato che la categoria da assumere per leggere le trasformazioni in atto non è quella di 'strumento' ma quella di 'spazio', coadiuvati dal concetto giapponese di *MA* che, applicato al contesto digitale, può essere pensato e applicato anche come un approccio educativo vero e proprio attraverso il dispositivo della *media education*.

Dal punto di vista pedagogico scegliere come abitare questo flusso continuo di cambiamenti significa progettare un approccio alle tecnologie che sia sostenibile ed etico. Il contesto interpretativo di questo scenario si basa sul modello della mediatizzazione, i cui comportamenti e le pratiche sociali degli individui e delle istituzioni, assumendo i funzionamenti degli apparati tecnici di cui si servono, incorporano le dinamiche dei media favorendo la disintermediazione e assumendo essi stessi la logica dei media (Couldry; Hepp, 2017). Questo lungo processo di mediatizzazione sta trasformando le strutture sociali, culturali, politiche e formative e il complesso sistema mediale assume il ruolo di una potente agenzia educativa che agisce in profondità nel quotidiano e dà forma all'esperienza umana. Se ogni *medium* crea un ambiente e cambia il modo di vivere e di pensare delle persone che lo abitano (McLuhan, 1967), la logica dell'Infosfera descritta sopra confermerebbe la prospettiva pedagogica dell'essere formattati *dai* media con la conseguente condizione di passività degli educandi. I media esercitano già da molto tempo la funzione di agenzia formativa o di società pedagogica, particolarmente dopo la diffusione dei *mass media*.

Per contrastare questa prospettiva tecnocratica e deterministica di pensare il rapporto tra i media e i processi educativi, la disciplina della *media education* ha proposto seguenti approcci educativi alle tecnologie (Rivoltella, 2017):

1. educazione *nei* media: l'attenzione si concentra sul soggetto e sulle sue modalità di utilizzo dei media all'interno dei processi di colonizzazione digitale iniziati con l'avvento della Rete (prospettiva etico-politica);
2. educazione *ai* media: il focus è spostato sui media che diventano oggetto di ricerca. In questo ambito si studiano i livelli di conoscenza del soggetto e si parla di alfabetizzazione (*media literacy*) e di competenze (prospettiva critico-creativa);
3. educazione *con* i media: l'oggetto di ricerca sono i media intesi come strumenti per il miglioramento dei processi di apprendimento dell'individuo (prospettiva tecnico-strumentale).

A questi 3 livelli si fanno corrispondere rispettivamente tre contesti operativo-teorici all'interno dei quali i formatori ed educatori lavorano (Rivoltella, 2002):

1. contesto produttivo (incluso quello professionale): la *media education* ha l'obiettivo di insegnare il linguaggio dei media e il loro uso creativo anche ai professionisti della comunicazione e non solo ai comuni cittadini;
2. contesto critico: la finalità della *media education* è quella di fornire alle persone gli strumenti necessari per non subire passivamente l'influsso dei media ma per rapportarsi a essi in termini attivi e critici;
3. contesto tecnologico (o metodologico): i media vengono studiati come risorse per l'educazione e la didattica.

Queste prospettive presuppongono il pensare la disciplina della media education come sapere di frontiera che evolve in risposta allo scenario complesso dell'Infosfera

Queste prospettive che si integrano tra loro nelle pratiche operative presuppongono il pensare la disciplina della *media education* come sapere di frontiera che evolve in risposta allo scenario complesso dell'Infosfera considerando i media come risorsa integrale per l'intervento formativo. La stessa proposta della *new media education* (Rivoltella, 2016) è infatti l'evoluzione naturale del concetto di *media education* di fronte all'introduzione dei nuovi media nella società come i *social networks*, visori di realtà aumentata, dispositivi di realtà virtuale.

Questa visione ecologica (Postman, 1999) della *media education* che non guarda solo alla dimensione tecnologico-strumentale ma alla dimensione sociale ed etica diventa una possibile interfaccia interpretativa dei processi attivi dell'Infosfera in cui si intrattengono continuamente oggetti ibridi di natura reale e virtuale.

La *media education* recupera così il suo ruolo di mediazione che la contraddistingue a partire dall'etimologia della parola *media*, dal latino *mediu(m)* che in aggiunta al significato di mezzo o strumento, significa tramite, 'che sta in mezzo', da cui deriva il termine mediazione, che è l'attività del mediatore come colui che media, che 'sta in mezzo' (Cortellazzi; Zolli, 1999). La *media education* può essere pensata come un dispositivo di mediazione che apre uno spazio di riflessione tra concetti che vengono spesso interpretati come opposti: reale e virtuale, analogico e digitale, atomi e bit, naturale e artificiale. Il dispositivo della *media education* come spazio di mediazione cerca di superare le dicotomie concettuali con cui la rivoluzione digitale viene pensata per aprire uno spazio di *in-tra-ttenimento* in cui far dialogare questi concetti andando oltre la ricerca delle somiglianze e delle differenze ma cercando di mettere in dialogo gli impliciti di partenza. Uno dei rischi interpretativi dei fenomeni che caratterizzano l'Infosfera è quello di pensarli in termini oppositivi rispetto all'esistente: il nativo digitale presuppone l'esistenza dell'immigrato digitale; l'*e-book* è definibile come alternativo al libro cartaceo; il reale è il contrario del virtuale. Gli esempi da fare sono molti e tutti presuppongono uno scontro tra chi è favorevole e chi è contrario, tra chi subisce la fascinazione tecnologica e chi resiste all'avanzata dell'innovazione.

Questo tra, questo spazio di mediazione e di dialogo è ipotizzabile come un vero e proprio laboratorio di azione-riflessione che permette di far luce su come si sta trasformando l'attenzione, le forme di intelligenza, la corporalità, le relazioni sociali

Per superare questo appiattimento tra apocalittici e integrati (Eco, 1977) la *media education* non deve rinunciare agli approcci tradizionali di educazione *ai, con e nei* media ma pensarsi come dispositivo educativo *tra* i media in una prospettiva ecologica ed etica. Questo *tra*, questo spazio di mediazione e di dialogo è ipotizzabile come un vero e proprio laboratorio di azione-riflessione che permette di far luce su come si sta trasformando l'attenzione, i processi di apprendimento, le forme di intelligenza, la percezione dello spazio e del tempo, la corporalità, la lettura, le relazioni sociali, la comunità, la partecipazione... In questa prospettiva è possibile riprendere il concetto di *MA* digitale come spazio di mediazione in cui non solo far luce sulla realtà ma svolgere un vero e proprio lavoro di traduzione critica dei processi (figura 2).

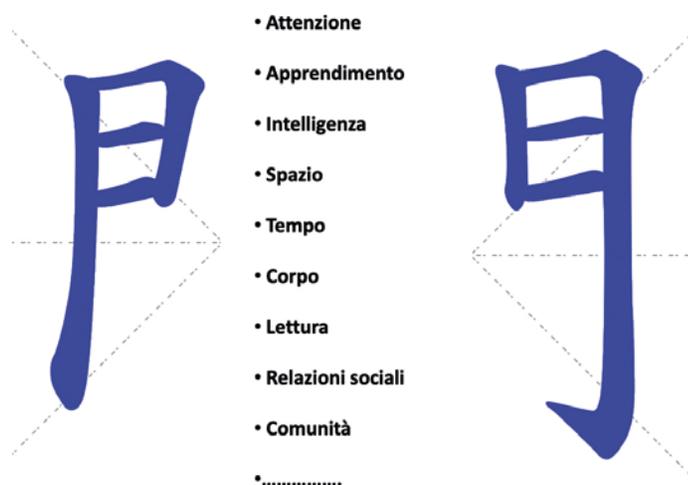


Figura 2: Dispositivo di *media education* basato sul *MA* digitale (educazione *tra* i media).

È l'apertura di uno spazio di mediazione come luogo di incontro e di dialogo non rivolto solo agli studenti (mediazione didattica) ma che deve coinvolgere contesti formali, informali e non formali in una logica di *Lifelong Learning* e di cittadinanza attiva. All'interno del *MA* inteso come spazio pubblico e sociale il concetto e le pratiche di cittadinanza vanno ridefinite, con l'intento di rispondere alle trasformazioni in atto e alle seguenti sfide educative (Adamoli, 2009):

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

A tal riguardo, la competenza in materia di cittadinanza così come elaborata nella *Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle competenze chiave*², si riferisce alla «capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità». L'esercizio della piena cittadinanza nella contemporaneità presuppone la comprensione della nuova sfera pubblica digitale in cui le tecnologie sono dei veri e propri ambienti di vita dove i soggetti fanno esperienza del loro essere cittadini. Non essendo ambienti neutri ma con una loro logica di funzionamento, la *media education* può diventare anche uno spazio di mediazione della dimensione partecipativa accompagnando le persone verso una educazione alla cittadinanza che prevede l'esercizio di una rielaborazione critica dei processi mediali, di riflessività sulle pratiche di consumo mediale e di partecipazione attiva.

² Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle competenze chiave del 22 Maggio 2018 (2018/C 189/01): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\[01\]](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604[01]) (15/02/2020)

Questo significa un lavoro di formazione che prevede i seguenti ambiti:

- un'educazione dei cittadini alla costruzione della propria identità digitale all'interno dell'Infosfera;
- l'accedere ai propri dati in maniera collettiva e trasparente;
- 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 progettazione di ambienti favorevoli all'innovazione sociale oltre che digitale.

Il dispositivo di *media education* così proposto vuole essere uno strumento sia analitico che pratico prendendo come riferimento il concetto di *mediapolis* elaborato da Silverstone (2009). Egli infatti sottolinea che la realtà del mondo mediata non sostituisce la concretezza del mondo reale ma che questi due aspetti della condizione umana si integrino dando vita, attraverso il processo di media-azione, a uno spazio politico definito appunto *mediapolis*. Riprendendo il pensiero di Hannah Arendt (1989) che considera il pensare, il parlare, l'ascoltare e l'agire le componenti fondamentali dello stare al mondo e le pre-condizioni per la nascita di uno spazio pubblico, Silverstone rileva come queste attività siano il collegamento tra il mondo reale e la sua rappresentazione mediata. Su queste basi teoriche la partecipazione consapevole dell'individuo nella *mediapolis* si sviluppa attraverso la sua alfabetizzazione mediatica che va oltre l'utilizzo tecnico dello strumento.

Il dispositivo della *media education* così come è stato presentato sembra soddisfare questa esigenza di una educazione civica in grado di fornire ai cittadini competenze utili ad un'analisi critica dei processi comunicativi mediatici e allo sviluppo di un'etica della partecipazione attiva.

5. Conclusioni

L'approccio della media education come educazione tra i media diventa una cornice sempre più indispensabile nella condizione di complessità in cui i cittadini si trovano a vivere.

L'approccio della *media education* come educazione tra i media diventa una cornice sempre più indispensabile nella condizione di complessità in cui i cittadini si trovano a vivere. I processi di mediatizzazione sopra descritti necessitano di tornare ad essere analizzati ed interpretati in laboratori in cui sperimentare le dinamiche mediali che sono alla base delle decisioni e dei comportamenti culturali che l'uomo contemporaneo assume. Questo spazio di mediazione e di dialogo può diventare anche un luogo di riflessione volontaria per il singolo, recuperando l'idea di tecnologia del sé (Foucault, 2003) in cui, parafrasando lo stesso Foucault, la figura del *social designer* svolge una funzione di mediazione nel rapporto che il soggetto intrattiene nel suo processo di costituzione identitaria digitale. Allo stesso tempo il dispositivo di *media education* diventa un luogo in cui collettivamente i soggetti possono sviluppare e negoziare tra loro un pensiero critico e condiviso sull'Infosfera in un processo di coscientizzazione e di ricerca-azione (Freire, 1973).

Lo stesso neologismo *Info-sfera* è stato costruito sui termini *atmo-sfera* e *bio-sfera* a cui sono stati tolti i sostantivi *atomo* e *bio* per indicare l'insieme delle *informazioni* come luogo in cui si svolgono le interazioni tra gli esseri umani. Si sa che l'atmosfera terrestre è lo scudo protettivo e generativo della biosfera (intesa come l'insieme degli organismi viventi del pianeta terra e delle loro interazioni), quindi, per analogia, l'Infosfera dovrebbe essere lo scudo protettivo delle interazioni sociali tra esseri umani.

Prendersi cura dell'Infosfera (Grotti, 2011), come ambiente ecologico e cognitivo in cui si è immersi, presuppone non solo la comprensione della *relazione intrinseca* esistente tra media, cittadinanza ed educazione ma *in primis* tentare di recuperare una comunicazione intersoggettiva basta sul dialogo e sulla *condizione di interdipendenza*.

Alla base c'è l'orizzonte di un'educazione alle nuove dimensioni della soggettività e dell'intersoggettività riprendendo quella riforma del pensiero proposta da Morin (1999) che sostiene che soltanto un pensiero che interconnette è in grado di rispondere ai problemi globali del nostro tempo. Questo pensiero deve essere in grado innanzitutto di saper convivere e saper gestire l'incertezza della condizione umana (precaria, casuale, complessa) e costituisce una delle condizioni per il successo educativo.

Inoltre un pensiero che interconnette è strettamente collegato a una formazione all'identità e alla coscienza globale intesa come consapevolezza di un comune destino che unisce tutti gli uomini del pianeta. Questo approccio ecologico (Bateson, 1976) risponde al rischio di ridurre l'educazione nella rivoluzione digitale a un mero aspetto tecnologico e funzionale, semplificando i processi complessi che ci sono alla base, *in primis* la costruzione identitaria e la trasformazione dei legami sociali.

L'utilizzo degli strumenti comunicativi digitali nella quotidianità avviene a bassa risoluzione con l'illusione che se tutto è disponibile a basso costo e a portata di click ci si possa accontentare a una superficialità legata al mero consumo (Mantellini, 2018). La vera comunicazione invece ha le sue fondamenta in un processo di continua acquisizione intersoggettiva che si realizza nello scambio e nella connessione con l'Altro. Per contrastare questa semplificazione concettuale, è utile recuperare la proposta di definire le tecnologie della comunicazione come tecnologie della connessione (Dominici, 2019) in cui *al centro c'è la persona* predisposta a un agire comunicativo in grado di gestire la riduzione della complessità e l'incertezza della relazione con se stessa e con l'Alterità.

Riconoscere la forma, la funzionalità, la processualità e lo stile di questo paradigma ecologico attraverso il dispositivo della *media education* è un tentativo di messa a fuoco della complessità della società globale in cui viviamo immergendosi nel presente dominato dalla tecnica per tracciare un itinerario di comprensione e interpretazione.

L'ipotesi di riconoscere la rivoluzione digitale a partire da questa prospettiva ha come finalità quella di rileggerla, relativizzarla, decostruirla, reconsiderarla secondo un approccio critico e dialettico che ne metta in evidenza la potenza, le alternative e la processualità apparentemente destinale.

Ricollocare la persona e i suoi processi comunicativi al centro attraverso il dispositivo della *media education* permette infatti di introdurre la questione della responsabilità e dell'etica, riconoscendo che l'atto comunicativo è in sé una mediazione che nasce all'interno di un legame di interdipendenza e reciprocità.

Questa partecipazione consapevole alla dimensione politica, sociale e culturale della società contemporanea prevede un'alfabetizzazione mediatica e digitale (*media e digital literacy*) con particolare attenzione alle diverse dimensioni della *media education* (tecnologica, cognitiva ed etica). È necessario tener presente che se la prospettiva è quella socio-politica, le competenze da sviluppare coinvolgono oggi molte più dimensioni di quella strettamente tecnologica: le abilità procedurali (saper usare gli strumenti); strategiche (cognitive e meta-cognitive); etiche (appropriate ai vari contesti di partecipazione). Questa visione ecologica dell'educazione *tra* i media diventa così, oltre che uno strumento di comprensione della contemporaneità, uno spazio di azione politica che da una parte può contrastare il rischio di una colonizzazione tecnologica e dall'altro aprire uno spazio relazionale di responsabilità educativa in un orizzonte comunitario e politico in cui le scienze dell'educazione hanno un ruolo centrale.

Ricollocare la persona e i suoi processi comunicativi al centro attraverso il dispositivo della media education permette infatti di introdurre la questione della responsabilità e dell'etica

6. Riferimenti Bibliografici

- Adamoli, M. (2018), *Comunicazione sociale e pedagogia. Itinerari e intersezioni*, Padova, Libreriauniversitaria.
- Adamoli, M. (2019), Il social designer e le sfide pedagogiche del mondo della comunicazione, *Orientamenti Pedagogici*, 66(4), 861-884.
- Arendt, H. (1989), *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani.
- Bateson, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Buckingham, D. (2013), *Media literacy per crescere nella cultura digitale*, Roma, Armando.
- Casati, R. (2013), *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Roma, Laterza.
- Cerretti, F & Padula, M. (2016), *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive educative*, Pisa, ETS.
- Cortellazzi M. & Zolli, P. (1999), *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.
- Costa, M. (2018), Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire generativo, in *Il lavoro 4.0 La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, a cura di Cipriani, A., Gramolati, A., & Mari, G., Firenze, Firenze University Press, pp. 213-224.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017), *The mediated construction of reality*, Cambridge, Polity Press.
- De Kerckhove, D. (1993), *Brainframes. Mente, tecnologia, Mercato*, Bologna, Baskerville.
- De Kerckhove, D. (2016), *La rete ci renderà stupidi?*, Roma, Castelvecchi Editore.
- Dominici, P. (2019), *Dentro la società interconnessa. La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*, Milano, FrancoAngeli.
- Eco, U. (1977), *Apocalitti e integrati*, Milano, Bompiani.
- Eugeni, R. (2015), *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*, Roma, Editrice La Scuola.
- Floridi L. (2017), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Flusser, V. (2003), *Filosofia del design*, Milano, Mondadori.
- Foucault, M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano, Feltrinelli.
- Freire, P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori.
- Gelernter, D. (1992), *Mirror worlds*, New York, Oxford University Press.
- Grotti, A. (2011), *Comun I Care. Prendersi cura nel tempo della rivoluzione digitale*, Roma, Editrice AVE.
- Harari, Y.N. (2019), *21 Lezioni per il XXI secolo*, Milano, Bompiani.
- Hepp, A., Hjarvard, S. & Lundby, K. (2015), Mediatization: theorizing the interplay between media, culture, and society, *Media, Culture & Society*, 37(2), 314-324. doi.org/10.1177/0163443715573835
- Kelly, K. (2011), *Quello che vuole la tecnologia*, Torino, Codice Edizioni.
- Kelly, K. (2017), *L'inevitabile. Le tendenze tecnologiche che rivoluzioneranno il nostro futuro*, Milano, Il Saggiatore.
- Levy, P. (1997), *Il virtuale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mantellini, M. (2018), *Bassa risoluzione*, Torino, Einaudi.
- Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.

- Postman, N. (1999), *Ecologia dei media: l'insegnamento come attività conservatrice*, Roma, Armando Editore.
- Quattrociocchi, W., Scala, A., & Sunstein, C. R. (2016). Echo chambers on Facebook, *Harvard Law School*, 4-8.
- Rivoltella, P.C. (2002), *Media Education*, Roma, Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2016), *Screen Generation*, Milano, Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2017), *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2019), Media education, in *Tecnologie per l'educazione*, a cura di P.C. Rivoltella & P. Rossi, Milano, Pearson Italia, pp.127-138.
- Serres, M. (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Salmon, C. (2019), *L'Ere du clash*, Paris, Librairie Artheme Fayard.
- Schmidt E. & Cohen J. (2013), *The new digital age: reshaping the future of people, nations and business*, New York, Alfred A. Knopf.
- Silverstone, R. (2009), *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Tollini, A. (1992), *Kanji, Elementi di linguistica degli ideogrammi giapponesi*, Pavia, Università di Pavia.
- Turkle, S. (2016), *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Einaudi, Torino.
- Van Dijck, J., Poell, T. & de Waal, M. (2018), *The platform society*, New York, Oxford University Press.
- Verganti, R. (2009), *Design-Driven Innovation*, Milano, Rizzoli Etas.
- Zuboff, S. (2019), *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, Roma, LUISS University Press.

Sitografia

Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle competenze chiave del 22 Maggio 2018 (2018/C 189/01): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\) \(15/02/2020\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (15/02/2020))

ESSERE ADOLESCENTI OGGI: COSA VUOL DIRE? UNA RICERCA *ON THE ROAD* SU 300 GIOVANI DAI 18 AI 19 ANNI DI ETÀ

Simone Stocco, Salvatore Capodieci*

IUSVE

Un resoconto delle principali risultanze ottenute in 3 anni di ricerca sui giovani appena maggiorenni – 18 e 19 anni – del Veneziano, per tastare il polso alle nuove generazioni. Vagliare il loro stato di salute psichico, relazionale, affettivo e sessuale con una particolare attenzione alle situazioni di vita concreta in famiglia, a scuola, con i coetanei.

Uno studio di casi con 300 intervistati: 200 maschi e 100 femmine, incontrati ‘on the road’ secondo i criteri del campionamento ragionato. Uscire incontro ai giovani per studiare l’adolescenza non a partire dai testi, ma in ascolto delle testimonianze di persone concrete, ciascuno con la propria storia da raccontare. Il lavoro inizia avendo a mente i giovani come destinatari primi e privilegiati, ma non può che invocare l’attenzione dei genitori. I risultati ottenuti si pongono come possibile fondazione in vista di ulteriori ricerche e approfondimenti nell’ambito dell’educazione affettiva e sessuale.

Parole chiave: adolescenza; ricerca sul campo; studio di casi; sessualità; educazione affettiva e sessuale.

* Si ringraziano Franco Artuso e Giovanna Borsetto per la consulenza prestata in ordine alla stesura del presente articolo

On the road research about teenagers of 18-19 living in the Venetian area. For a sample of 300 adolescents, 200 males and 100 females, this research used purposive sampling to explore over a three-year time frame the state of the psychic health, relationships, emotions and sexuality of young adults of 18 and 19 living in the Venetian area. Family life, school life and the relationship with peers were the focus of the case study. Meeting the young adults on the road to study adolescence, instead of starting from the existing bibliography, listening to their real thoughts, each one of them with a story to tell; this was the aim. The research starts off with the idea of considering the young adults the main target, but it consequentially involves the parents. The results obtained could be the pillars for future researches and investigations concerning emotional and sexual education.

Keywords: adolescence, field research, case study, sexuality, emotional and sexual education.



Introduzione

L'adolescenza con le sue crisi è sempre stata considerata la metafora della società. Cosa vuol dire essere adolescenti oggi? Molta letteratura scientifica riporta risultati datati e risulta difficile capire questa fascia di età scoprendolo dai diretti interessati. È per questi motivi che un ricercatore del gruppo di ricerca ha svolto un'indagine andando a 'stanare' gli adolescenti per capire cosa pensino, cosa facciano e quale sia il cuore dei loro bisogni affettivi.

La presente ricerca sonda infatti la situazione attuale in cui si trovano gli adolescenti, ponendo un particolare *focus* sul loro cammino personale di maturazione affettiva e sessuale. Il dettagliato resoconto di trecento storie di adolescenti conduce a risultanze inattese che dischiudono allo psicologo inedite prospettive educative di accompagnamento personale e di gruppo.

Chiunque si dedichi all'ambito educativo non può che essere costantemente 'ri-volto' a volti concreti, proteso esistenzialmente alla loro situazione di vita, in ascolto discreto di ciascuna storia personale, disposto a mettersi in gioco, anche mettendoci la propria faccia. L'incontro con gli adolescenti è anzitutto un gioco di sguardi: un *quid* indefinibile può far scattare nel giovane il desiderio di raccontarsi, di consegnarsi ad un altro facendogli dono della sua storia. «L'identità cresce mano a mano che ognuno di noi sa raccontarsi e sa ascoltare» (Albarea, 2018, p. 119).

Il dato emergente si pone come appello accorato a leggere, con uno sguardo di speranza, i mutamenti dell'attuale situazione, nella quale i legami amorosi, i progetti lavorativi e di vita possano rompere schemi consueti e consunti per spalancarsi all'inedito come occasione propizia.

Chiunque si dedichi all'ambito educativo non può che essere costantemente 'ri-volto' a volti concreti, proteso esistenzialmente alla loro situazione di vita

1. Il disegno di ricerca

Con i docenti IUSVE che hanno seguito e condotto la ricerca in tutto il suo *iter*, Salvatore Capodieci e Giovanna Borsetto, si è deciso di approfondire in modo analitico, e con criteri di indagine scientifici, la dimensione cardine dell'affettività e della sessualità dell'adolescente: andare agli affetti stessi, per dare un nome al vissuto e ai sentimenti, e richiamare alla mente i desideri che guidano e sorreggono le scelte di ogni giorno.

Definire con accuratezza le caratteristiche del campione da intervistare ha richiesto accostamenti graduali e sviluppi di metodo statistici, sociologici e psicologici.

Si è scelto di fare ricorso a un campionamento a scelta ragionata, per quote derivanti dalla distribuzione delle caratteristiche di riferimento della popolazione oggetto di indagine: il sesso, l'anno di nascita, la cittadinanza dei soggetti stratificano il campione configurandolo in una precisa coorte di appartenenza (cfr. Marradi, 1997).

La successiva considerazione ha ponderato il carico di lavoro sostenibile da un solo ricercatore nell'arco di un tempo limitato: il campione ammonta a 300 unità: 150 maschi di cittadinanza italiana, 50 maschi non italiani e 100 femmine italiane.

Accortezza fondamentale è stata quella di considerare del tutto più opportuno accostare i giovani maggiorenni, dato l'oggetto dell'indagine molto personale e comunque soggetto al vincolo di *privacy* codificato dalla normativa vigente, ovvero quei soggetti giuridicamente capaci di sottoscrivere la loro autorizzazione all'*Informativa* e all'*Espressione di consenso*.

La popolazione oggetto di campionamento è costituita da giovani presenti in Italia con età maggiore o uguale ai 18 anni e inferiore ai 20 anni – la cosiddetta *Generazione Z* (cfr. Alfieri *et al.*, 2018), in particolare concentrati sull'area geografica che insiste nel territorio del Veneziano.

Le interviste sono state interamente realizzate dallo stesso ricercatore (e primo degli autori), dal 15 giugno 2017 al 20 settembre 2019, per omogeneità di protocollo e siglatura dei dati.

Nella maggior parte delle uscite ‘incontro ai giovani’ il ricercatore è stato affiancato dal prof. Franco Artuso, in qualità di co-autore e supervisore sul campo del lavoro di ricerca.

2. Il metodo d'indagine

Indagare implica il sereno tentativo di esprimere il particolare in macro-categorie comprensive, cercando di rendere ragione della complessità multiforme dell'umano

Indagare implica il sereno tentativo di esprimere il particolare in macro-categorie comprensive, cercando di rendere ragione della complessità multiforme dell'umano riguardo a comportamenti, atteggiamenti, opinioni delle persone nei vari segmenti del loro vivere.

Definito l'oggetto di ricerca, si è costruito un *format* di intervista altamente strutturato e coerente ai criteri d'indagine: un particolare tipo di conversazione in cui l'interazione tra le parti è funzionale allo scopo di una delle due di raccogliere informazioni dall'altra. Ciò configura una relazione di tipo formale e asimmetrico, in cui è sempre una delle sue parti a fare domande e l'altra a fornire risposte. Nel *format* creato *ad hoc* sono presenti domande a risposta chiusa, domande dicotomiche, e domande aperte per un totale di 63 *item*¹.

La presente *survey* si configura pertanto come ‘studio di caso’, una tipologia specifica di ricerca che mette insieme sia dati di natura quantitativa sia categorie tipiche della ricerca qualitativa. Tale metodologia consente al ricercatore di comprendere eventi, problemi e situazioni, permettendo di rispondere alle domande *Come?* e *Perché?*: «“How” and “Why” questions are likely to favor the use of case studies, experiments or histories» (Yin, 2018⁶, p. 10). Il dato statistico rilevato è da intendersi come indicazione approssimativa di una possibile linea di tendenza, mentre l'interpretazione qualitativa va colta come spunto per aprire lo studio a ulteriori prospettive di ricerca.

Lo studio di caso, infatti, rappresenta uno strumento per approfondire la conoscenza di un processo piuttosto che dei suoi singoli prodotti, la comprensione di un contesto nel suo insieme, piuttosto che delle variabili specifiche: un'attività basata sulla scoperta, non sulla conferma.

Tramite l'osservazione è possibile lasciar emergere dall'ascolto i punti decisivi su cui porre l'attenzione (Artistico e Pezzuti, 2007, p. 18). Il *focus* viene posto sul *self-report* degli intervistati così come da loro riferito: ogni elemento riportato viene annotato in una scheda apposita e in un secondo momento in griglie di registrazione informatiche. Lo *step* successivo è stato quello di verificare realisticamente un *modus operandi* praticabile nell'economia dei tempi e delle risorse.

Tutti i giovani sono stati incontrati *'on the road'*, lungo le strade, nelle piazze, in luoghi pubblici accessibili a tutti. La principale motivazione della ricerca è stata proprio quella di andare incontro agli adolescenti, là dove essi stessi si trovano. Tale scelta di fondo concretizza così l'intreccio di due desideri: il ‘venirti a cercare’ e il ‘sentirsi finalmente trovati’. L'intervista, infatti, ha inizio dopo che il ricercatore accosta in modo casuale i giovani talvolta anche per passaparola, e chiede semplicemente se hanno voglia e tempo per parlare di loro. Proprio stando e sostando con loro, i giovani sono stimolati a raccontare il loro vissuto e insieme a guardarsi dentro, in modo nuovo.

Tutti i giovani sono stati incontrati 'on the road', lungo le strade, nelle piazze, in luoghi pubblici accessibili a tutti.

¹ Su gentile concessione del dott. Jean-Louis Roubira sono state utilizzate anche alcune carte del pluripremiato gioco da tavolo *Dixit* per un sottocampione di 150 soggetti (100 femmine e 50 maschi): l'efficacia proiettiva e diagnostica di tali stimoli è tutt'ora oggetto di ulteriori approfondimenti di Simone Stocco e Giovanna Borsetto.

Pur comportando obiettivamente un ingente dispendio di energie da parte dell'intervistatore, i vantaggi ottenuti da questa scelta sono apparsi subito evidenti. Dalle narrazioni degli intervistati si coglie in particolare una genuinità propria di chi si predispone a un'attività di indagine avendola liberamente scelta, e non subita.

I feedback conclusivi degli stessi intervistati confermano la gioia e lo stupore di un incontro inatteso e quanto mai gradito, con i toni tipici del ringraziamento che si colora di una duplice sfumatura: «grazie perché hai dedicato del tempo a me, ascoltandomi senza giudicarmi» e «sono felice che tu voglia conoscere meglio i giovani ascoltando quello che noi stessi abbiamo da raccontare».

In corso d'opera è emersa l'utilità e l'efficacia di presentarsi ai giovani non da soli, ma in due. La presenza del supervisore, Franco Artuso, ha permesso un monitoraggio continuo del *setting* garantendo un clima 'da ricerca', ma disteso, prima e dopo l'intervista, giovando positivamente sia ai giovani intervistati, sia all'intervistatore stesso. La supervisione sul campo è stata vissuta come occasione di condivisione della fatica e delle gioie nelle uscite incontro ai giovani. In molte occasioni le ore dedicate alla ricerca sono state apparentemente vane o infruttuose: da qui l'importanza di adottare strategie sempre nuove per rendere più fecondo lo sforzo messo in gioco. Sono stati i giovani stessi a indicarci la strada e 'le strade' da percorrere per trovare i loro coetanei.

Ogni intervista è stata preceduta da un tempo di approccio iniziale di tipo informale, dando l'occasione al ricercatore e al supervisore che lo accompagnava di presentarsi personalmente. Il protocollo di intervista è stato introdotto da alcuni minuti di spiegazione dettagliata delle finalità di ricerca e del vincolo di riservatezza. Appurata la correttezza dell'età anagrafica, ai giovani è stato chiesto di esprimere liberamente la disponibilità di prendere parte alla ricerca.

Le interviste sono durate in media 20 minuti ciascuna. Terminato il colloquio si è dato modo all'intervistato/a di prendere visione dell'informativa sulla privacy e di sottoscrivere il consenso al trattamento dei dati personali.

Dopo l'analisi puntuale di ciascun protocollo si è proceduto all'analisi quantitativa del dato raccolto. Decisivo è stato il costante esercizio di «esegesi del sé» (Albarea, 2017, p. 48) compiuto dal ricercatore stesso. L'ascolto autentico del proprio vissuto personale, a fronte delle risonanze suscitate dall'incontro con l'altro, ha favorito una certa duttilità nell'assumere una postura accogliente e quanto più possibile standardizzata. È stato necessario interpellare diverse volte il dato registrato 'tornando' all'altro e 'alimentando' un paziente dialogo interno che ha messo in gioco emozioni, affetti e intuizioni. Tale operazione ha dato corpo allo statuto della ricerca qualitativa e insieme alla rigerosità del trattamento dei dati statistici, consentendo di vagliare le possibili correlazioni che potessero rendere ragione di alcune dinamiche comportamentali ricorsive. Il passaggio conclusivo dell'analisi dei dati è stato quello di organizzare qualitativamente l'ingente mole degli elementi raccolti in macro-aree tematiche.

Decisivo è stato il costante esercizio di «esegesi del sé» compiuto dal ricercatore stesso.

3. Il dato emerso

Resoconto di alcune delle risultanze in dieci punti emblematici².

² Si è scelto di mettere a fuoco solamente alcuni degli elementi emersi. Vi sono però numerose considerazioni che non vengono approfondite in questo articolo. Si citano tra le altre: la dimensione amicale e gruppettuale tipica dell'adolescente, la vita scolastica, il rapporto con Dio, le scelte future inerenti l'ambito universitario e lavorativo, il fenomeno dell'autolesionismo e i disturbi del comportamento alimentare (cfr. Borsetto, 2019).

3.1. Il nucleo familiare

La prima evidenza riguarda il rapporto tra le famiglie che vivono insieme e le famiglie divise: tra gli italiani, sia maschi che femmine, 1 giovane su 5 è figlio di genitori separati. Tra i 'non italiani' il dato aumenta in modo rilevante: 1 su 3 è figlio di genitori separati.

Nel campione italiano il 21,3% dei maschi è figlio unico, mentre tra le ragazze l'11%; gli stranieri sono figli unici nel 16% dei casi. Risulta pertanto che il 78,7% dei ragazzi italiani e l'89% delle ragazze italiane, in ogni caso, ha incluso nella propria esperienza di vita la presenza di sorelle e/o fratelli; lo stesso vale per l'84% degli stranieri.

Da un punto di vista demoscopico le famiglie di origine straniera sono più prolifiche di quelle italiane: la media statistica dei figli per nucleo familiare straniero è di 2,36; per quelle italiane invece è di 2,26 (2,08 tra il campione maschile e 2,43 tra il campione femminile).

Nel tasso di mortalità dei genitori tra le ragazze italiane spicca un dato rispetto al campione maschile: 6 su 100, alla soglia dei vent'anni, sono già orfane di padre.

3.2. L'idea di donna: desideri e stereotipi

Ad ogni giovane sono stati chiesti tre aggettivi per descrivere la sua donna ideale. Considerando il campione italiano si è venuto a creare un elenco di 450 aggettivi (150x3). Le caratteristiche ricercate in una donna sono anzitutto la dolcezza e l'affettuosità (21,3%) unite ad un'indole allegra ed estroversa (18,8%). In terza battuta emerge l'esigenza che sia degna di fiducia (14,6%) e solo al quarto posto si collocano i canoni estetici di bellezza (11,3%). Seguono poi l'intelligenza (9,7%) e il carattere forte (8,6%). Il criterio fondamentale con cui un giovane tende a selezionare una possibile ragazza con cui legarsi sentimentalmente è quello caratteriale, riferito alla dolcezza, alla simpatia e alla sua sincerità. Solo successivamente sopraggiungono i criteri estetici.

Un giovane ha bisogno prima di tutto di 'star bene' con la sua partner, di sperimentare il suo affetto premuroso e il suo sorriso, di potersi fidare, di essere appagato nelle proprie attese. Tra le aspettative dei giovani ha un peso incisivo il desiderio generalizzato che la propria donna sia *femminile* nel comportamento e nel portamento, segnale di una certa apprensione verso il mutamento dei costumi femminili. Il termine *donna* richiama alla mente un ventaglio di caratteristiche che rimanda principalmente all'esperienza vissuta a livello personale con la mamma, le sorelle e le amiche, e per chi l'ha già avuta, con la fidanzata. La *donna* richiama il desiderio o il ricordo di un legame amoroso (13,3%), mette in luce l'importanza che la presenza femminile riveste nella vita di un uomo (10,6%), riverbera sentimenti di gioia (9,3%), esprime l'afflato di una vita di coppia (8%), restituisce a un concetto astratto un volto femminile concreto (6,6%).

Solo 11 intervistati su 150 (7,3%) hanno risposto all'item con termini negativi o carichi di dolore arrecato da esperienze deludenti.

Si sono constatati inoltre alcuni segnali tipici di stereotipi sulla donna: riguardano una porzione minoritaria del campione, ma inducono comunque a soppesarne le conseguenze. Si ravvisa infatti un'evidente situazione che sminuisce il valore della donna rispetto all'uomo nel 17,3% degli italiani e nel 32% degli stranieri.

Interessante come siano le ragazze stesse a definire chi sia la *donna* per loro: tra le 100 intervistate il 23% richiama l'idea di maternità; il 18% parla di forza e potere; il 12% attribuisce alla figura femminile caratteristiche positive e solo il 4% ne parla in negativo; rispondono «sono io» nel 9% e vorrei diventarlo nel 5%; l'8% sostiene l'emancipazione della donna.

Per 1 ragazza su 4 dire *donna* significa dire mamma, portatrice di vita; per 1 ragazza

Un giovane ha bisogno prima di tutto di 'star bene' con la sua partner, di sperimentare il suo affetto premuroso e il suo sorriso, di potersi fidare, di essere appagato nelle proprie attese.

su 4 l'idea di donna è connessa alla sua forza e al suo potere chiamato ad esprimersi a livello sociale in una progressiva ed effettiva affermazione dei suoi diritti.

3.3. L'idea di uomo: desideri e stereotipi

Anche a ciascuna ragazza sono stati chiesti 3 aggettivi per descrivere l'uomo ideale.

Le caratteristiche ricercate in un uomo sono anzitutto la sua dolcezza e la sua capacità di essere affettuoso e protettivo (24,3%), sincero e degno di fiducia (20,3%), simpatico ed estroverso (11,3%), sicuro di sé e dal carattere forte (10,3%). L'intelligenza e la bellezza sono dei criteri che passano davvero in sordina rispetto all'esigenza dettata dal desiderio di una relazione calda, accogliente, che permetta una relazione duratura basata su un sentimento profondo e sincero.

Sperano sia intelligente solo il 6,6%, desiderano sia bello solo il 4,3%. Questo dato dovrebbe far riflettere molto l'universo maschile, tendenzialmente preoccupato più di 'fare effetto' che di 'esprimere affetto'. Un altro dato induce a una seria riflessione: l'8,3% delle ragazze chiede in modo esplicito all'uomo di essere un *gentleman*: rispettoso, gentile ed educato. Il fatto che tali caratteristiche non siano date più per scontate trova riscontri nel fenomeno della violenza sulle donne, sul timore che tali episodi possano verificarsi e sul ricordo doloroso di esperienze vissute.

Stupisce un dato rilevante: il termine *maschio* richiama alla mente nel 17% del campione femminile un senso di sfiducia e di repulsione: sostanzialmente 1 ragazza su 6 ha una pessima idea dei maschi in genere.

Inoltre il bisogno di emancipazione e la giusta lotta per la parità dei diritti tra i sessi rischia nell'11% dei casi di sconfinare in una posizione di vita esacerbata, che poco si concilia con la tenerezza e la premura tipicamente femminile.

Anche qui è interessante cogliere come i ragazzi stessi definiscano il *maschile*: si nota una forte dispersione dei risultati, sintomo di una certa fatica nel dire in modo univoco chi sia il maschio; nel 16% dei casi, ossia per 1 ragazzo su 6, crea grossi problemi il tentativo di esprimere con un singolo concetto l'essenza del maschile.

il termine maschio richiama alla mente nel 17% del campione femminile un senso di sfiducia e di repulsione: sostanzialmente 1 ragazza su 6 ha una pessima idea dei maschi in genere.

3.4. La vita sessuale dei giovani

Secondo Fontana (2003, p. 30): «A cominciare dal suo corpo che cambia vistosamente il/la ragazzo/a si rende conto veramente della crescita che avviene in lui/lei.

Tale crescita comporta la perdita di quelle mete raggiunte fino allora, dei contorni rassicuranti di ciò che era conosciuto e familiare (l'identità infantile) ed esige il confronto con un nuovo modo di essere e di sentire, affascinante ma sconosciuto».

Per quanto riguarda il campione maschile circa 1 giovane su 2 quando pensa al sesso lo collega direttamente a una persona – reale o immaginaria – nei confronti della quale sperimenta o desidera sperimentare un sentimento d'amore e di intimità fisica; è marcata la dimensione ludica della sessualità, intesa non come gioco di gratuità reciproca quanto piuttosto come divertimento pulsionale fine a se stesso.

Circa 1 giovane su 6 quando pensa al sesso pensa a un momento di piacere slegato da ogni forma di responsabilità. Per il 6% degli intervistati la sessualità è un esplicito tabù o una situazione che causa disagio o disgusto. Unendo quanti hanno scelto di rispondere evitando lo scoglio, riferendosi così alla connotazione maschile e femminile, e quelli che hanno parlato esplicitamente di tabù, si perviene al 21,3% degli intervistati. In sintesi: 1 giovane su 5 preferisce non pensare al sesso. Senza stravolgere le risultanze raggiunte, possiamo affermare che quando pensano al sesso circa 2 giovani su 4 abbiano le idee abbastanza chiare: per 1 su 4 c'entra con l'amore, per 1 su 4 implica

divertimento e piacere. E per l'altra metà degli intervistati cosa significa? Taluni si riferiscono alla frequenza con cui bisognerebbe farlo, altri esprimono il desiderio di poterlo vivere.

Tra le 100 ragazze italiane si conferma sostanzialmente quanto emerso tra i maschi con la sola differenza significativa che la dimensione del divertimento è ridotta al 5%, ma arrivano al 12% gli elementi espliciti pulsionali. Raddoppiano gli elementi negativi (13%) associati alla delusione sentimentale di esperienze fallimentari e al dolore fisico associato soprattutto alla loro prima volta. La fecondità è menzionata da 1 sola ragazza su 100, con il termine *vita*.

Sui 250 intervistati italiani, alcune tematiche sono comparse in misura numericamente davvero irrilevante, a fronte dell'importanza del concetto espresso. Nello specifico la dimensione procreativa, (cfr. Veglia, 2000) emerge soltanto in 2 casi. Ciò fa supporre una lacuna profonda nella scala di priorità associata all'idea di sessualità.

Si valuta che i giovani si accostino al sesso primariamente guidati dalla dimensione ludica ed edonistica, suggerita dal contesto culturale, ma senza anteporre al desiderio del piacere la cognizione che fare l'amore implichi anche l'eventualità di fare un bambino.

Tra gli 81 maschi su 150 che dichiarano di avere già avuto un rapporto sessuale completo il 60,5% sostiene di usare sempre il preservativo. Il 19,8% lo usa «a volte», il 7,4% non lo usa mai in linea di principio. Il 12,3% non lo usa perché «tanto lei prende la pillola».

Tra le 56 ragazze su 100 che dichiarano di avere già avuto un rapporto sessuale completo il 48,2% sostiene che il partner usi sempre il preservativo. Secondo le ragazze lo usano «a volte» il 16,1%, «mai» il 7,1%. Il 28,7% dei partner preferisce non usarlo perché loro stesse prendono la pillola.

La risultanza evidente è quella che vede più del 7% degli adolescenti non adottare alcun tipo di prevenzione o protezione, un dato che corrisponde puntuale nel confronto tra i maschi (7,4%) e le femmine (7,1%).

I conti non combaciano perfettamente su un punto nodale: l'uso del preservativo e della pillola. I ragazzi dichiarano di usare sempre il preservativo più di quanto siano le ragazze a darne conferma (c'è uno scarto statistico di 12,3 punti percentuali).

D'altro canto le ragazze che dicono di prendere pillola sono in misura molto minore a detta dei maschi (lo scarto statistico è di 16,3 punti percentuali). Si ipotizza in merito un basso livello comunicazione tra i partner (in particolare tra quelli occasionali) e il fatto che le ragazze assumano la pillola come ulteriore protezione da aggiungere al preservativo (qualora venga usato).

Rimane il problema delle malattie sessualmente trasmissibili ma, a quanto pare, tale eventualità non è affatto percepita come pericolosa o rischiosa per la salute, semplicemente si evita di pensarci. La contraddizione si risolve nella distanza tra la conoscenza dei contraccettivi e il loro effettivo utilizzo: di fatto l'uso è più teorico che pratico, stante la frequente casualità del rapporto sessuale. L'impressione consolidata è che sia per i ragazzi che per le ragazze l'aborto, il «correre al consultorio o in farmacia», sia vissuto come una forma contraccettiva.

Si evidenzia un dato in controtendenza rispetto all'immaginato comune per il quale si anticipano già alla fine della preadolescenza le prime esperienze sessuali complete.

Nel nostro contesto locale, la fascia ultradiciottenne e sotto i vent'anni ha vissuto il primo rapporto sessuale nel 54% degli intervistati di sesso maschile e nel 56% di sesso femminile. Tra i 50 stranieri i numeri differiscono, ma non in modo significativo: riferisce di aver sperimentato il rapporto sessuale completo il 74% degli interpellati. L'età media del primo rapporto, per chi lo ha già vissuto, si colloca tra i 16 e i 17 anni,

Nel nostro contesto locale, la fascia ultradiciottenne e sotto i vent'anni ha vissuto il primo rapporto sessuale nel 54% degli intervistati di sesso maschile e nel 56% di sesso femminile.

con una deviazione standard di un anno, ossia tra i 15 anni e mezzo e i 18 anni³ (cfr. Capodiecì e Sanzovo, 2018, p. 31).

Dai racconti dei giovani emerge sostanzialmente che 'la prima volta' è stata un po' un «terno al lotto». Tra i maschi risulta che la prima esperienza sessuale ha lasciato un ricordo positivo nel 48,1% dei casi; è andata 'così così' nel 24,7%; deludente nel 27%. Tra le femmine la prima esperienza sessuale è stata bella nel 35,7% dei casi; è andata 'così così' nel 28,6%; fallimentare e dolorosa nel 35,7%. Si evidenzia così che il primo rapporto è stato non positivo per circa la metà dei ragazzi che l'hanno vissuto. Per le ragazze è andata anche peggio: per 2 su 3 la prima volta è «da dimenticare».

3.5. Gravidanza e aborto

Il tema è eticamente sensibile e diffusamente dibattuto. Non è stato facile accompagnare discretamente gli intervistati nella formulazione di un pensiero consapevole sull'opzione concreta a fronte di una possibile gravidanza. Il piano ideale spesso fatica a incontrare il dato di realtà, come pure si sono registrate posizioni preconcepite, prive di una qualsiasi riflessione personale sull'argomento. Cifra comune a tutti è un generico smarrimento iniziale seguito da attimi di perplessità, talvolta di confusione o di repulsione.

Opterebbero indiscutibilmente per l'aborto l'8% dei maschi italiani: la posizione è netta e senza nessun margine di negoziazione. Propensi all'aborto, pur con qualche margine di contrattazione, sono il 26,7% degli italiani. Scaricano la scelta sulla partner il 12,7%. Quelli che cercherebbero di tenere il bambino sono il 25,3%; quelli che farebbero di tutto perché nascesse, disposti anche a 'darsi da fare' cercando un lavoro per mantenere il piccolo sono il 27,3%.

Opterebbero indiscutibilmente per l'aborto solo il 3% delle ragazze italiane.

Più propense all'aborto, pur con qualche dubbio, il 33% delle intervistate.

Demandano la scelta ai propri genitori o al partner solo il 4%. Quelle che cercherebbero di tenere il piccolo sono il 23%; quelle che non accetterebbero mai di 'buttarlo via' sono il 37%.

Si può pertanto affermare che, a livello ipotetico, un piccolo nato da una gravidanza inattesa e prematura ha delle aspettative di vita che dipendono molto da quale dei due partner riuscirebbe a portare avanti la propria idea. Dipendesse dai maschi ne nascerebbero teoricamente 1 su 2, fosse per le femmine avrebbero qualche speranza in più: ne nascerebbero 3 su 5.

Si nota una forte confusione tra metodi contraccettivi e metodi abortivi: la cosiddetta 'pillola del giorno dopo' è ritenuta un rimedio alla stregua del preservativo o della pillola anticoncezionale. Come già accennato in precedenza non si coglie minimamente la distinzione tra prevenzione e interruzione di gravidanza.

In fase di registrazione dei dati è emerso un elemento non trascurabile, comprovato poi in sede di analisi approfondita, non certo frutto di casualità. Su 200 intervistati di sesso maschile qualora il giovane intervistato si sia dichiarato fidanzato e non abbia ancora vissuto il suo primo rapporto sessuale completo, la scelta imposta da una gravidanza inattesa predice un'unica risposta uguale per tutti: 12 giovani su 12, nella fattispecie 10 italiani e 2 stranieri, farebbero di tutto per tenere il bambino.

Non solo l'aborto non è menzionato come possibile soluzione, ma è escluso a priori quale *scelta moralmente sbagliata e come errore imperdonabile*.

Si nota una forte confusione tra metodi contraccettivi e metodi abortivi

³ Si ribadisce che tale indicazione statistica riguarda soltanto la porzione del campione che dichiara di avere già avuto rapporti sessuali completi. Se venissero considerati anche quelli che dicono di non avere avuto rapporti l'età media - ovviamente - si alzerebbe ulteriormente.

Questa evidenza sollecita alcune motivate considerazioni. Il tempo del fidanzamento, vissuto nella capacità di attendere l'esperienza del primo rapporto sessuale alimenta il desiderio a tal punto da porsi come custode e garante della vita stessa (cfr. Lacroix, 2012⁵).

3.6. Immaginarsi padre e madre

Il 92,7% degli intervistati di sesso maschile desidererebbe *diventare papà* in futuro. Tra le ragazze si individua una pressoché identica corrispondenza: il 93% delle intervistate vorrebbe poter un giorno *diventare mamma*.

Nella prospettiva della paternità e della maternità la scelta più gettonata è quella di avere 2 figli: nel 65% dei ragazzi, e nel 48% delle ragazze.

I figli unici sono 32 su 150 tra i maschi italiani e 11 su 100 tra le ragazze italiane: tra questi il 72,2% dei maschi e il 91% delle femmine desidererebbe non solo avere dei figli, ma averne più di uno.

Pare evidente che se da un lato è grande il desiderio di avere figli nel futuro, dall'altro tale desiderio non si radica nel presente a tal punto da fare capolino in una situazione proiettiva.

Si può affermare che i giovani intervistati vorrebbero generalmente avere figli, ma non li hanno ancora inseriti nel loro orizzonte vitale.

Tra gli intervistati italiani il 7,3% dei maschi e il 7% delle femmine asserisce risolutamente di non voler avere dei figli, adducendo svariate motivazioni nutrite di pessimismo sul proprio futuro o per via di una scala valoriale che prepone la realizzazione di sé ad ogni altra possibilità.

È stato chiesto poi a ciascun giovane che effetto farebbe immaginarsi padre o madre esprimendolo nei termini di preoccupazione per i figli. Tra i 150 maschi italiani in 71 affermano di essere più preoccupati per la figlia femmina (47,3%); solo in 6 si dicono più preoccupati per il maschio (4%); il restante 48,7% dice di essere preoccupato in egual misura per i figli, siano essi maschi o femmine.

Tra le 100 ragazze in 57 si dicono più preoccupate per le sorti della figlia femmina (57%); in 14 dicono di essere più preoccupate per il maschio (14%); le restanti 29 ragazze pensano che sarebbero apprensive in egual misura sia per un figlio che per una figlia.

Traducendo il dato si può affermare che nell'immaginario degli ultradiciottenni intervistati i maschi sono preoccupati per una figlia 10 volte di più di quanto lo sarebbero per un figlio; le ragazze sarebbero preoccupate per il destino della figlia 4 volte di più rispetto a quello di un figlio maschio. Come a dire: i maschi si rendono ben conto di quanto una ragazza possa essere in pericolo; le ragazze pur facendo leva su una stima di sé maggiore riconoscono che effettivamente la società non tutela le persone di sesso femminile allo stesso modo in cui si prende cura delle persone di sesso maschile.

3.7. Segnati dalla violenza

Uno degli obiettivi della ricerca intende rilevare eventuali episodi di violenza, stimarne la frequenza e la gravità. Ne sono tristemente emersi, numerosi, e non riguardano solo la violenza sulle donne. La lucida precisione con cui vengono narrati, nei dettagli di sopruso fisico e psicologico, lascia interdetti: sono istanti stampati indelebilmente nella memoria di chi li ha vissuti come testimone o come vittima.

Uno degli obiettivi della ricerca intende rilevare eventuali episodi di violenza, stimarne la frequenza e la gravità.

La sola rievocazione delle scene provoca in molti un evidente stress emotivo. Risulta dalle narrazioni che i giovani stranieri sono i maggiori testimoni di episodi di violenza in un luogo pubblico, in cui un uomo stava alzando le mani su una donna: i 50 soggetti interpellati riferiscono ben 35 singoli eventi (il 70% degli stranieri), a fronte dei 71 eventi presentati dai 250 giovani italiani (il 28% dei maschi e il 29% delle femmine).

Non meno duri sono i particolari con cui i giovani raccontano le scene di violenza familiare tra i genitori: sono riferiti dal 46% degli stranieri e tra gli italiani dall'11,3% dei maschi e dal 17% delle femmine. Nel corso dell'intervista 3 giovani hanno riferito episodi in cui loro stessi hanno alzato le mani sulla loro ragazza.

Anche alcune ragazze hanno raccontato di avere subito violenza da parte del loro partner: su 100 ben 9 hanno descritto vividamente le angherie subite (fisiche e verbali). Sono emersi anche 3 episodi nei quali sono state loro stesse a picchiare il partner. Vi è poi la triste realtà della violenza sui minori tra le mura domestiche, con riscontri numerosi se non troppi e con particolari agghiaccianti: 9 ragazzi su 200 hanno confidato di essere stati più volte picchiati dai genitori (4 italiani e 5 stranieri), e confidano amareggiati che, ancora oggi, quando sono in casa devono «guardarsi le spalle». Anche 6 ragazze su 100 raccontano che le percosse subite non erano le solite «sculacciate educative».

3.8. Esterofilia e xenofobia

Essere padri e madri comporta la necessità di pensare al proprio futuro con un/una partner in una società plurale. Il blocco italiano dei maschi accoglie la possibilità di unirsi ad una donna straniera con un ecumenico 53,3%. Il restante 46,7% esprime una tendenziale preferenza per le connazionali. Tra le ragazze invece il partner *può venire anche da altri paesi* nel 65% del campione.

Quando però si chiede agli intervistati di immaginarsi padre o madre le risposte fornite raccontano un'altra storia: emergono due posizioni nettissime segnate dal sesso dei figli. Il figlio maschio è generalmente più libero di sposare una donna non italiana. Per la figlia invece si assiste spesso a un 'rilascio sotto condizione', dopo aver verificato personalmente la bontà del candidato compagno di vita.

È difficile non cogliere le stridenti contrapposizioni di alcune tendenze xenofobe. I giovani intervistati, futuri genitori, sono di una tolleranza magnanima verso l'eventuale partner straniero dei figli con frasi del tipo: «non importa il colore, importa che persona è». Tuttavia si rileva una sorta di razzismo selettivo che non sente ragioni di sorta: «quelli lì non li voglio in casa mia». Il riscontro emerge vivido quando agli intervistati si indicano etnie o nazionalità specifiche e *viciniori*: pesano la storia passata, prossima e remota; le contrapposizioni, politiche e religiose; i conflitti, i soprusi e le sofferenze che hanno opposto lungamente i popoli. In una società che si dice multiculturale e multi-etnica permangono forme di razzismo selettivo che si perpetuano nelle giovani generazioni.

3.9. Un futuro incerto

L'adolescenza è «l'aurora di un adulto nel crepuscolo di un bambino» (Dolto, 1990, p. 30). Gli adolescenti, pur senza rendersene conto, stanno vivendo il periodo più difficile e decisivo della loro esistenza: un tempo di prova e insieme un tempo ricco di innumerevoli occasioni che chiedono di essere vissute fino in fondo.

La sola rievocazione delle scene provoca in molti un evidente stress emotivo.

Gli adolescenti, stanno vivendo il periodo più difficile e decisivo della loro esistenza: un tempo di prova e insieme un tempo ricco di innumerevoli occasioni che chiedono di essere vissute fino in fondo.

Più che abitare uno spazio, gli adolescenti sono affamati di tempo, di momenti speciali: ogni istante, per quanto felice o noioso sia, è la condizione e la possibilità fondante di ogni esperienza. La prospettiva temporale è un processo basilare nel funzionamento dell'individuo e della società e aiuta ad assegnare ordine, coerenza e significato agli eventi che vengono utilizzati nei processi di codifica, collocazione e ricordo di eventi e nella formazione di aspettative, obiettivi e scenari ipotetici (Palmonari, 2011, p. 168). Buona parte dei giovani intervistati ripone limitata fiducia nel futuro, che si immagina carico di incertezze e che, per la sua imprevedibilità, spaventa. Nel 38,8% sul totale intervistati il futuro è sinonimo di incertezza e timore, solo nel 13,6% si colora di elementi positivi carichi di ottimismo. Il pensiero a ciò che verrà è foriero di preoccupazione e inquietudine tre volte di più di quanto non sia immaginato in termini promettenti e rassicuranti. Un giovane su tre decide di entrare nell'età adulta da *Neet*: «Not in education, Employment or Training» (Agnoli, 2014, p. 9) rinviando così le scelte formative e lavorative. Per dirla con Serra (2013, p.15): «“Certo un mondo dove i vecchi lavorano e i giovani dormono, prima non si era mai visto”».

3.10. Un bisogno vitale di essere ascoltati

Strumento principe dello psicologo è la parola, accolta e donata come chiave di lettura e di comprensione del mondo interiore e della vita sociale. Quasi all'unisono dai feedback conclusivi si registra, non senza stupore, la gioia di molti intervistati per aver raccolto l'opportunità di parlare con 'qualcuno' di argomenti impegnativi e importanti: vite silenziosamente urlate, bisogno vitale di raccontarsi per esserci, desiderio profondo di modelli credibili con cui confrontarsi sui grandi temi dell'esistenza, della vita amorosa, del futuro.

L'occasione di parlare di sé e del proprio vissuto interiore ha permesso di sentirsi «meglio», «sollevato», «libero», perché «avevo bisogno di parlare». «Nell'itinerario o nell'incoerenza di ogni esperienza personale, ogni istante di verità – esperienza affettiva, delucidazione intellettuale, incontro con qualcuno – perderebbe il suo significato se non fosse ricollegato ad altri e in definitiva all'Altro» (De Certeau, 2007², p. 34).

L'occasione di parlare di sé e del proprio vissuto interiore ha permesso di sentirsi «meglio», «sollevato», «libero», perché «avevo bisogno di parlare».

Conclusioni e ulteriori prospettive di ricerca

Linea guida del percorso è stata quella di lasciar emergere dalle narrazioni dei 300 giovani incontrati le risorse e gli ambiti di fragilità che maggiormente necessitano dell'attenzione competente dello psicologo. Lungo la strada, *setting* inedito di colloquio, si sono avvicinate storie personali che narrano di un vissuto fragile e minacciato, eppure così ricco di potenzialità. La strada stessa ha un suo linguaggio, un suo codice, per il quale non conta chi sei ma ciò che hai da offrire: dare ai giovani un motivo per sostare a raccontarsi è stata la vera sfida. Nel momento stesso in cui i giovani giungevano a cogliere un'attenzione privilegiata nei loro confronti, scevra da secondi fini, se non quello di rimanere in ascolto delle loro storie di vita, si è spalancato un orizzonte di significati che, una volta codificato, si è tradotto in un *database* esorbitante, ricco di informazioni cliniche dettagliatissime. Queste storie raccontano di un tessuto familiare che dà forma alla qualità delle relazioni interpersonali del giovane e conferisce connotati ben precisi alle tonalità della sua vita intrapsichica. Un vissuto interiore spesso tenuto chiuso dentro di sé come bagaglio segreto e talvolta opprimente. Proprio nel racconto di sé, nel *self-report* narrativo, i giovani si attivano nel prendere consapevolezza del proprio mondo interiore, cercando le parole con cui presentarsi ad un *altro* da sé.

Si può affermare, sulla base dei feedback raccolti, che questa ricerca ha preso anche i contorni di un incontro formativo ed educativo, di accompagnamento e spesso di sostegno psicologico.

Si può affermare, sulla base dei feedback raccolti, che questa ricerca ha preso anche i contorni di un incontro formativo ed educativo, di accompagnamento e spesso di sostegno psicologico. Il raccontarsi è già di per sé terapeutico nella misura in cui ci si sente liberi di fidarsi e affidarsi.

Dal punto di vista del ricercatore, la scoperta più bella è stata quella di prendere consapevolezza dell'importanza di mettersi in gioco in prima persona e di ricevere dai giovani molto più di quanto ci si sarebbe aspettato da loro: sincerità, fiducia, rispetto. Con il loro atteggiamento prima stupito, poi grato, gli adolescenti hanno detto a parole e con i fatti che l'altro merita rispetto (*re-spicio*) nella misura in cui si pone come specchio (*spicio*) al loro vissuto, senza altro.

L'impegno più gravoso è stato quello di sostenere la fatica dell'andare incontro ai giovani, accettando spesso la frustrazione di non trovare nessuno, sopportando anche la stanchezza fisica di ore e giorni passati lungo le strade.

Al termine di ogni incontro, per dirla con le parole di un giovane, sia gli intervistati che il ricercatore hanno avuto la nitida percezione di essere «più pesanti e più pensanti», non oppressi da pensieri gravosi quanto piuttosto ricchi di doni inaspettati che inducono alla «*ri-flessione*».

Gli adolescenti hanno un bisogno vitale di raccontarsi e di essere ascoltati, avvertono l'urgenza di pause di ristoro e di «*ri-creazione*» nella frenesia del quotidiano e nella noia dei giorni.

Altra scoperta è la «*transculturalità*» come cifra caratteristica del vissuto giovanile, quale possibilità di un confronto ulteriore con altre nazionalità e tradizioni che consente di non appiattirsi su un unico *standard*. I ragazzi stranieri incontrati parlano la «stessa lingua» di quelli italiani, riferendo le ferite familiari, le gioie del presente e i progetti futuri con lo stesso ardore e le medesime preoccupazioni.

L'esperienza amorosa si colloca nel vissuto dei giovani come punto di rottura e autentico rito di passaggio. La sessualità è il risvolto più «dolce-amaro» dell'adolescenza: banco di prova in cui il giovane si misura per tentativi ed errori, talvolta giocando con la vita stessa. Lo fa da autodidatta, evidenziando così i pregi e i rischi dell'essere solo e in balia di se stesso, collezionando trofei di autonomia e riportando al tempo stesso ferite indelebili che segnano il volto e il cuore. L'amore spalanca gli orizzonti alla dimensione progettuale della vita, innesca percorsi di differenziazione e identificazione. I risultati ottenuti mettono anzitutto in luce un innalzarsi dell'età media del primo rapporto sessuale intorno ai sedici anni e mezzo. Questo dato indica chiaramente che l'educazione all'affettività e alla sessualità non può fermarsi alla preadolescenza, ma deve protrarsi nella giovinezza rivolgendosi a tutti, compresi quelli che a diciotto anni o più non hanno ancora «fatto sesso».

Che dire poi della riluttanza generalizzata a vivere rapporti sessuali protetti e della tendenza a ricorrere alla pillola abortiva come metodo contraccettivo?

Sembra necessario restituire ai giovani stessi alcuni dati di realtà che aiutino a prendere consapevolezza del peso delle loro scelte o «non-scelte».

In un presente in cui anche l'esperienza del «bello» si liquefa e sembra assumere l'impalpabile ed evanescente inconsistenza del fumo, emerge per i giovani l'importanza vitale del nucleo familiare e del sostegno dei pari quali punti saldi su cui poggiare la propria esistenza.

Viene ribadita così l'importanza decisiva dei genitori e il valore della figura paterna e materna. C'è un estremo bisogno di confrontarsi con figure maschili autorevoli che permettano di ridefinire un maschile «offuscato».

Il gruppo dei pari si colloca nel mondo emotivo come tempio sacro dell'adolescente: occorre riscoprire le risorse del gruppo, a fronte delle minacce del branco.

Il dato che più allarma e invoca una presa di posizione decisa sono i numerosi episodi di violenza subita dai giovani, angherie cui hanno assistito in prima persona

o che hanno sperimentato sulla loro pelle. È necessario cogliere la gravità di questa piaga nascosta e porre un freno alla violenza domestica sensibilizzando la rete educativa nel suo insieme.

Lo sguardo di speranza e di benevolenza sui giovani è condizione indispensabile per cogliere le cifre di questo vissuto così ricco e travagliato. Solo uno sguardo di fiducia sul presente può offrire orientamenti per degli interventi efficaci: strumenti educativi attuabili che rispecchino le esigenze e le sfide della realtà attuale. Occorre abilitare i giovani: «a prendere decisioni all'interno della vita quotidiana, dentro le situazioni concrete e comuni, per cui le grandi decisioni saranno conseguenti alle piccole decisioni prese giorno per giorno nel contesto di vita» (De Pieri, 2015, p. 64).

Lo psicologo e con lui ciascun professionista che si spenda nel campo dell'educazione, è chiamato ad essere 'ponte' che connetta i giovani ai loro genitori e i genitori ai loro figli, ideando e realizzando interventi qualificati per gli uni e per gli altri.

In questa direzione si pone in modo pertinente ed efficace un'educazione affettiva e sessuale integrata e integrale, non come informazione asettica, ma quale formazione esistenziale: narrazione donata e ricevuta.

Bibliografia

- Agnoli, M. S. (2014) (a cura di), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani 'Neet'*, Milano, Franco Angeli.
- Albarea, R. (2017), *Tenersi nell'instabile. Una autobiografia professionale*, Pisa, ETS.
- Albarea, R. (2018), La fiducia nella relazione educativa, *IUSVEducation*, n. 12, pp. 108-122.
- Alfieri, S., Bignardi, P., Marta, E., (2018) *Generazione Z. Guardare il mondo con fiducia e speranza*, Milano, Vita e Pensiero.
- Artistico, D., Pezzuti, L., (2007), *La ricerca in psicologia. Dalla formulazione delle ipotesi alla comunicazione dei risultati*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Borsetto, G. (2019), *Psicopatologia dei disturbi alimentari in adolescenza*, Padova, libreriauniversitaria.it.
- Capodiecì, S., Sanzovo, S. (2018), *Psicosessuologia. Il Manuale del consulente sessuale*, Padova, libreriauniversitaria.it.
- De Certeau, M. (2007²), *Mai senza l'altro*, Magnano, Qiqajon.
- De Pieri, S. (2012), *Orientare è educare. Studi e saggi psicologici e pedagogici*, Padova, libreriauniversitaria.it.
- Dolto, F. (1990), *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Milano, Arnoldo Mondadori.
- Fontana, U. (2003), Profilo evolutivo dell'adolescente. Nozioni di base per insegnanti ed educatori della fascia di adolescenza, *Rivista ISRE*, n. 3, pp. 24-63.
- Lacroix, X. (2012⁵), *Il corpo di carne. La dimensione etica, estetica e spirituale dell'amore*, Bologna, Dehoniane.
- Marradi, A. (1997), Casuale e rappresentativo: ma cosa vuol dire?, in *Politica e sondaggi*, a cura di Ceri, P., Torino, Rosenberg & Sellier, pp. 9-52.
- Palmonari, A. (2011), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Serra, M. (2013), *Gli sdraiati*, Milano, Feltrinelli.
- Veglia, F. (2000), *Manuale di educazione sessuale. Vol. 1: Teoria e metodologia*, Trento, Erickson.
- Yin R. K. (2018⁶), *Case Study Research: Design and Methods*, Thousands Oaks, Sage Publications.

L'ANALISI FUNZIONALE NELLA PROMOZIONE DEL BENESSERE. PRIMI RISULTATI DI UN APPROCCIO SPERIMENTALE

**Anna Comacchio, Valeria Rizza, Enrico Miatto, Luisa Perotti,
Marcella Bounous e Mario Bolzan***

IUSVE

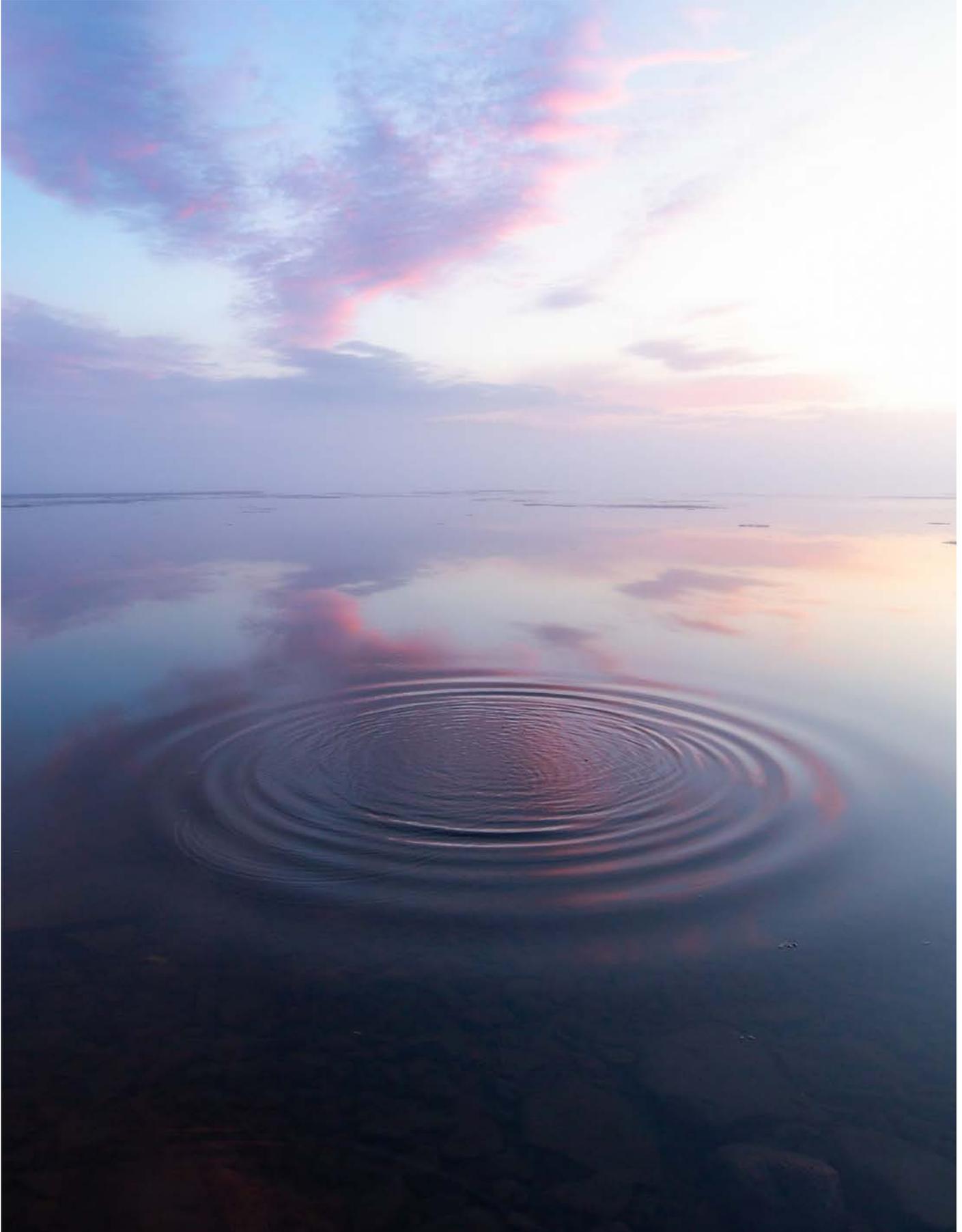
La prima parte dell'articolo illustra il modello dell'AF nei suoi aspetti distintivi ed innovativi. La seconda verte sulla prima ricerca sperimentale realizzata al fine di valutare l'efficacia dell'AF nella promozione del benessere individuale e ne descrive la metodologia utilizzata presentando una prima analisi dei risultati ottenuti.

Parole chiave: Analisi funzionale, benessere, valutazione, efficacia, ricerca.

* L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, essi hanno contribuito al processo di ricerca e alla stesura dei paragrafi: Enrico Miatto ha curato il primo paragrafo e il paragrafo 5.1, Anna Comacchio ha curato i paragrafi 2, 5 e 6, Valeria Rizza, ha curato i paragrafi 3 e 5.2, Mario Bolzan ha curato il paragrafo 4 e 7, Marcella Bounous ha curato il paragrafo 7, Luisa Perotti ha curato il paragrafo 5. Utili sono stati i confronti con Will Davis ed Ernesto Gianoli che hanno accompagnato il processo di ricerca.

The first part of the article presents FA in its peculiar and original features. The second part of the paper focuses on the first experimental research realized to evaluate the efficacy of FA in promoting personal well-being; it describes the research methodology and presents the early analysis of its results.

Keywords: Functional Analysis, Well-being, evaluation, efficacy, research.



1. Introduzione

Sono sempre più numerosi gli approcci alla psicologia e alla psicoterapia che valorizzano, oggi più che mai, il ruolo del corpo come elemento conoscitivo fondamentale per il benessere psicologico. La riflessione alla base dei diversi approcci è che il dualismo mente-corpo, che è andato storicamente consolidandosi a muovere dal *cogito ergo sum* cartesiano, è oggi superabile rivalutando il sapere, o meglio i saperi, del corpo (Borgna, 2005), inteso come strumento di mediazione tra il dentro e il fuori dell'uomo (Xodo, 2003) e come sede oltre che veicolo di esperienza (Damasio, 1995 e 1999). Il corpo infatti con-fonde i codici interpretativi umani con quella operazione simbolica che consiste, con Galimberti, “nel com-porre quelle disgiunzioni in cui ogni codice si articola quando divide il vero e il falso, il bene e il male, il bello e il brutto” (Galimberti, 1983).

Ne consegue, con il filosofo, che il corpo diventa veicolo e strumento veicolante di significati relativi al mondo interiore umano. Tali intuizioni si ritrovano alla base delle riflessioni che hanno promosso, via via lungo il secolo scorso, l'origine di diversi approcci ad orientamento psicosomatico rivolti alla promozione del benessere, oltre che alla cura. Nell'ambito degli approcci corporei, si è assistito allo sviluppo di tecniche fisioterapetiche ed osteopatiche, quali il Positional Release di L.H. Jones ed il Rolfing di I. Rolf (1996); in ambito psicologico, hanno avuto origine diversi approcci di psicoterapia corporea tra cui l'Orgonomia di W. Reich (2010), la Bioenergetica di A. Lowen (1985 e 2013), la Radix di C.R. Kelley (1978), l'Analisi Funzionale di W. Davis (1984 e 1985).

A più riprese numerose ricerche hanno riconosciuto che il corpo può assumere un ruolo importante anche nel processo terapeutico, permettendo ai pazienti di accedere a memorie profonde e favorendo il cambiamento (Hsiao, 2017).

2. L'Analisi Funzionale

L'Analisi Funzionale (AF) è un approccio umanistico di psicoterapia corporea del profondo centrata sul Sé, ideata e sviluppata da W. Davis (1988, 2001, 2012) nel corso di 40 anni di sviluppo e di esperienza clinica.

L'AF affonda le sue radici negli studi di W. Reich (1994 e 2010) sulle caratteristiche e funzioni dell'energia vitale (Orgonomia) quale processo creativo e unificante di psiche e soma all'interno dell'organismo umano e si caratterizza non come ulteriore sviluppo del lavoro di Reich, ma come elaborazione ed approfondimento delle sue scoperte.

Altri approcci psicoteraputici, che hanno avuto un'influenza significativa nello sviluppo concettuale e metodologico dell'AF sono la Terapia della Gestalt di Fritz Perls, la Terapia centrata sul Cliente di Carl Rogers, la Radix di C. Kelley, le teorie del Sé di D. Stern e delle Relazioni Oggettuali.

L'AF fonda il suo impianto concettuale sulla concezione Reichiana delle qualità energetiche della forza vitale. Tale forza (Orgone) si muove pulsando, ha proprietà di auto-organizzarsi, di mantenere lo stesso funzionamento pulsatorio in modo costante e coerente in tutte le possibili forme manifeste che può assumere, e di dirigersi sempre in avanti, promuovendo sviluppo ed evoluzione secondo natura (Davis, 1984, 1988 e 1992).

Assunto fondamentale dell'AF è il principio di identità funzionale corpo-mente, per il quale psiche e soma sono da intendersi come due manifestazioni diverse dello stesso processo di funzionamento dell'energia vitale, così come acqua, ghiaccio e vapore sono tre manifestazioni diverse della stessa combinazione molecolare.

Secondo questo principio, corpo e mente, pur estremamente diversi in forma e struttura,

La riflessione alla base dei diversi approcci è che il dualismo mente-corpo, è oggi superabile rivalutando il sapere, o me-glio i saperi, del corpo

L'AF affonda le sue radici negli studi di W. Reich (1994 e 2010) sulle caratteristiche e funzioni dell'energia vitale (Orgonomia)

funzionano nello stesso modo e sempre operano insieme, nella salute e nella malattia. Centrali, nel modello teorico dell'AF sono due fenomeni descritti da W. Reich: il primo è il principio di funzionamento energetico pulsatorio dell'organismo, come successione alternata di espansioni e contrazioni che ne caratterizza il funzionamento fisico, emotivo, psichico e relazionale. Il secondo è il concetto di armatura muscolare, che evidenzia il ruolo del corpo nel processo di costituzione delle difese, e si intende come una serie di tensioni, contratture, posture che si strutturano e cronicizzano durante lo sviluppo psico-fisico e hanno la funzione di impedire la libera circolazione e la pulsazione dell'energia vitale nell'organismo (Kelley, 1978).

L'AF si caratterizza come il punto di incontro tra psiche e soma, ad un livello precedente la separazione mente-corpo.

L'AF si caratterizza come il punto di incontro tra psiche e soma, operando a partire da una posizione che integra le dimensioni psichica e somatica, ad un livello precedente la separazione mente-corpo. Sul piano plasmatico e funzionale la psiche e il soma non sono semplicemente legati ma sono identici. Compito del terapeuta è di contattare e di lavorare simultaneamente con gli aspetti psichici e somatici (Davis, 1990 e 1999). Nell'ambito delle terapie corporee, gli influssi da cui derivano le tecniche somatiche e i concetti biologici dell'AF sono prevalentemente: l'Integrazione Strutturale (Rolf, 1996) e il Rilascio Posizionale (Jones *et al.*, 2015). In particolare, il lavoro pionieristico di Ida Rolf, in merito ai principi organizzativi del corpo e al cambiamento della struttura corporea come risultato di un lavoro specifico sul tessuto connettivo, ha consentito a W. Davis di comprendere il ruolo del tessuto connettivo nello sviluppo del Sé e del sistema di difesa fisico e psichico (Davis, 1997). Ha consentito inoltre, una migliore comprensione di come si può limitare o bloccare il flusso dell'energia vitale nel corpo, e di come questo si può ripristinare, favorendo il recupero/miglioramento dello stato di benessere.

L'AF inquadra problemi, sintomi, disturbi nello stato di salute/benessere personale come manifestazioni, sul piano fisico e psichico, di interferenze/blocchi nel flusso dell'energia vitale. Sul piano fisico, tali interferenze, che impediscono la libera circolazione di informazioni, percezioni, emozioni, sensazioni, ricordi, non sono dovute ad un processo di contrazione muscolare, ma allo stato e al funzionamento del tessuto connettivo (Davis, 1990; 1999).

La metodologia dell'AF consiste in una combinazione di specifiche tecniche verbali e somatiche "dolci", come la tecnica di massaggio per digitopressione "Points&Positions" e specifici esercizi sul segmento oculare. Le tecniche mirano a favorire l'esperienza di sé nel qui ed ora.

L'intervento terapeutico ha l'obiettivo di stimolare il ripristino dell'equilibrio energetico spontaneo dell'organismo (omeostasi), mobilizzando la pulsazione energetica/forza vitale che ha la proprietà di attivare, ri-attivare ed implementare i processi auto-evolutivi ed auto-riorganizzativi innati che ci contraddistinguono come esseri viventi.

Di conseguenza, l'AF mette al centro dell'attenzione terapeutica la persona, il suo modo di sentire, pensare e agire nella vita. Non si interviene (se non occasionalmente e all'uopo) direttamente su specifici problemi, disturbi e/o sintomi, in quanto intesi come conseguenze di un malfunzionamento della pulsazione energetica di base.

La metodologia dell'AF agisce sulla causa della manifestazione disfunzionale (interferenza nella pulsazione) e non sulla conseguenza (problema).

Nella pratica psicoterapeutica, si osserva come l'intervento a livello funzionale (mobilizzazione dell'energia vitale) abbia l'effetto di promuovere il ripristino del flusso pulsatorio di base che, sul piano psicosomatico, si manifesta nel cambiamento di comportamenti, atteggiamenti, sintomi, disturbi, problemi, ecc.

Applicando all'ambito psicoterapeutico i principi di funzionamento dell'energia vitale descritti da W. Reich, W. Davis propone un modello descrittivo del funzionamento umano naturale, inteso come costantemente diretto allo sviluppo delle proprie potenzialità e del migliore stato di benessere possibile (Davis, 1989 e 1992).

Applicando all'ambito psicoterapeutico i principi di funzionamento dell'energia vitale descritti da W. Reich, W. Davis propone un modello descrittivo del funzionamento umano naturale

Innovativo è dunque il contributo di W. Davis che sviluppa una metodologia che stimola il processo di autoregolazione spontanea dell'organismo, favorendo il processo evolutivo di crescita, sviluppo e cambiamento (Davis, 2014 e 2015). In tal senso si caratterizza anche come alternativa affiancabile a modelli diagnostici e di intervento terapeutico basati sulla concettualizzazione della psicopatologia e mirati alla risoluzione di specifici sintomi e/o problemi.

3. Valutazione dell'efficacia dell'Analisi Funzionale nella promozione del benessere

La ricerca avviata si configura come una prima sperimentazione sull'efficacia della metodologia dell'AF, ad oggi ancora inesplorata empiricamente e scientificamente. L'obiettivo del progetto è di valutare l'efficacia dell'AF ai fini della promozione del benessere e della prevenzione primaria.

Si tratta di uno studio di carattere interdisciplinare (Elmes *et al.*, 1999) che, a partire dalla pratica psicoterapeutica che include il corpo, vuole stimolare il confronto sull'utilità di un'educazione capace di valorizzare l'integrità dell'essere umano e di supportare il processo spontaneo di sviluppo e crescita personale.

La programmazione di questo studio ha reso evidente la necessità di osservare alcune modalità e fenomeni della pratica clinica. Come e perché viene applicata l'AF e il fatto che i pazienti mettano in atto i cambiamenti desiderati in modo più veloce e spontaneo rispetto all'utilizzo di altri approcci psicoterapeutici. Sulla base di tale osservazione, condivisa da più analisti funzionali operanti in Italia ed in Europa in *setting* di psicoterapia, è sorta l'esigenza di poter argomentare sull'efficacia di questo approccio su base scientifica, al fine di validare un modello di intervento terapeutico finalizzato al benessere della persona ed alla prevenzione primaria.

Il progetto si è sviluppato su più direttrici: a) la progettazione e realizzazione di un'indagine preliminare in Italia sull'utilizzo dell'AF nella pratica clinica; b) la pianificazione e messa a punto dell'impianto metodologico della sperimentazione, degli strumenti e delle procedure di rilevazione dei dati; c) le procedure di selezione e costituzione del campione di riferimento; la pianificazione e realizzazione del protocollo d'intervento (20 sedute con l'AF); d) la selezione e formazione degli analisti funzionali coinvolti nella conduzione dell'intervento terapeutico; e) la produzione di materiale informativo e formativo; f) l'analisi e interpretazione statistica dei dati raccolti.

La sperimentazione è stata avviata a gennaio 2018 e si è articolata nell'arco di 23 mesi. È stata applicata ad un campione di giovani di età compresa tra i 18 e i 30 anni selezionati tra studenti ed ex studenti IUSVE di Venezia-Mestre, afferenti ai corsi di laurea in Psicologia, Pedagogia, Scienze della comunicazione.

L'ipotesi di partenza è che sia possibile rilevare, già all'interno di un percorso breve di 20 sedute con il modello dell'AF, cambiamenti significativi rispetto alle dimensioni funzionali indici del benessere psico-fisico dell'individuo. Tra questi: assertività/auto-affermazione; sviluppo e definizione dei confini intrapsichici e relazionali; radicamento; auto-referenzialità; accettazione e sostegno; cura di sé.

L'ipotesi di partenza è che sia possibile rilevare, già all'interno di un percorso breve di 20 sedute, cambiamenti significativi rispetto alle dimensioni funzionali indici del benessere psico-fisico dell'individuo.

4. Indagine conoscitiva a operatori sull'AF

L'indagine è stata condotta on line presso analisti funzionali che nel territorio nazionale utilizzano il modello AF nella loro pratica professionale al fine di contestualizzare ed indagare l'applicabilità e l'efficacia del modello nella pratica professionale.

A questi sono state chieste dettagliate informazioni sulla *practice* professionale che hanno contribuito a definire un primo quadro sulla diffusione della AF, sulla tipologia di pazienti assistiti con questa terapia, sul grado di *compliance* raggiunto nella pratica professionale, oltre ai bisogni di formazione professionale che gli stessi operatori maturano nello svolgimento di questa attività assistenziale.

Nello specifico, è stata condotta una rilevazione on line che ha coinvolto circa 40 terapeuti operanti sul territorio nazionale (in particolare Centro e Nord) e che hanno concluso il percorso di formazione in AF tenuto da W. Davis. Il questionario somministrato era suddiviso in quattro sezioni:

- A. Informazioni personali (Età, sesso, formazione conseguita di base e avanzata).
- B. Attività di formazione in AF, informazione sui corsi di specializzazione seguiti negli anni e nelle varie sedi.
- C. Informazioni sull'esperienza e pratica professionale (indicazione del numero medio di persone assistite in media all'anno con riferimento agli ultimi tre anni 2015-2017).
- D. Informazioni relative ai soli pazienti assistiti con l'AF, con riferimento agli ultimi tre anni: distribuzione per sesso e distintamente per età, frequenza con la quale alcune procedure di raccolta informazioni e valutazioni del caso sono adottate per i pazienti. In quest'ultima sezione è stato anche rilevato il livello d'importanza attribuito ad una serie di 12 motivazioni per cui viene adottato l'approccio all'AF.

Simmetricamente è stato rilevato il livello d'importanza di alcune (quattro) possibili ragioni per cui il terapeuta sceglie di non utilizzare la terapia AF. Inoltre, è stato richiesto ai rispondenti di indicare la percentuale di pazienti che, sulla base dell'esperienza triennale, abbandonano la terapia e l'importanza di alcune (sei) possibili ragioni. Si è rilevata l'importanza di alcune (cinque) possibili difficoltà incontrabili nella pratica. Infine, nella sezione E. Attività di formazione e aggiornamento sono stati indagati i personali e attuali bisogni di formazione da parte degli intervistati.

Alcuni primi risultati: il 70% dei rispondenti erano donne, con età media di circa 52 anni. Il 40% degli intervistati segue da 11 a 20 pazienti all'anno. L'85% ha seguito negli ultimi tre anni (2015-17) pazienti con l'AF, la maggioranza di questi (il 30.1%) ha 19-30 anni, seguiti da 31-50 anni (il 28.5%). Oltre la metà (il 55.0%) ricorre "sistematicamente" ad un modulo di raccolta informazioni iniziali, il 40.0% ricorre "occasionalmente ai moduli di valutazione settimanale (WEF) e mensile (MEF). Per il 70.0% degli intervistati è "molto importante" per il ricorso all'AF la ragione di "Facilitare il processo di cambiamento" e "Ridurre l'intellettualizzazione da parte del paziente" per i 75.0% "Facilitare la percezione del sé-corporeo". Al massimo il 30.0% dei pazienti interrompe la terapia dell'AF prima della naturale conclusione, le ragioni dell'interruzione hanno livelli d'importanza molto variabile fra loro.

Il 70.0% degli intervistati considera "molto importante" la "Supervisione di gruppo periodica" quale forma di attività di formazione, mentre il 65.0% considera "abbastanza importante" l'attività di "Incontri di aggiornamento su news dell'AF". Su altre proposte le opinioni sono molto diversificate.

5. Strumenti di ricerca e delle procedure di rilevazione

In parallelo all'indagine on line, è stato progettato e programmato il protocollo di intervento: un percorso di psicoterapia breve di 20 sedute con il modello dell'AF proposto al campione sperimentale di riferimento.

L'intervento terapeutico è stato condotto da cinque analisti funzionali specificatamente formati e sono stati messi a punto gli strumenti di ricerca e le procedure di rilevazione di parametri fisiologici, psicologici e visivi.

Per rilevare l'attività fisiologica dell'organismo è stato scelto di utilizzare la rilevazione psicofisiologica (Green, Green & Walters, 1970). La scelta è stata motivata dal fatto che il monitoraggio psicofisiologico consente di rilevare il livello di attivazione del sistema nervoso in un individuo, cioè la capacità di autoregolazione tra stato mentale e fisiologico in diverse condizioni ambientali. La capacità di autoregolazione è un indicatore dello stato di benessere personale (Buckner *et al.*, 2008).

Lo strumento consente di raccogliere informazioni riguardo al funzionamento del sistema nervoso attraverso misurazioni oggettive e quantitative di svariati parametri fisiologici centrali e periferici come: onde cerebrali, funzioni cardiache, respirazione, attività muscolare e temperatura cutanea. Nello studio in oggetto, i parametri fisiologici rilevati sono cinque: l'elettromiografia di superficie (SEMG), che misura il livello di tensione muscolare; la conduttanza cutanea che indica il livello di *arousal* fisiologico; la respirazione, che indica la velocità media di respiro; la frequenza cardiaca; la variabilità della frequenza cardiaca (HRV) che indica le variazioni degli intervalli di tempo tra battiti cardiaci consecutivi, i quali sono modulati a loro volta dall'attività vagale (Laborde *et al.*, 2017) Questi parametri sono associati, in letteratura, allo stato di benessere fisiologico e salute psicofisiologica.

Per la rilevazione dello stato di benessere psicologico sono stati individuati due strumenti. Il primo è il *Psychological General Well-Being Index* - PGWBI che è stato sviluppato come strumento per misurare le auto-rappresentazioni degli stati emozionali ed affettivi intra-personali che rispecchiano un senso di benessere soggettivo o di disagio, catturando ciò che può essere definita la percezione soggettiva del benessere (Grossi *et al.*, 2002).

La scelta dello strumento è stata sostenuta anche dal fatto che il questionario PGWBI è una misura convalidata relativa alla qualità della vita (HRQoL), ampiamente utilizzata negli studi clinici e nella ricerca epidemiologica per fornire una valutazione generale della salute e del benessere psicologico percepito ed è stato anche usato per valutare modificazioni del benessere soggettivo a seguito di trattamenti psicoterapici.

Il secondo strumento utilizzato è il test ANINT-A36 (Scilligo & Benjamin, 1993).

Si tratta di un questionario composto da 36 items di auto-descrizione della percezione del proprio mondo interiore, l'introietto, che descrivono i diversi comportamenti e atteggiamenti che il soggetto ha nei confronti di se stesso a livello intrapsichico.

La natura del profilo che emerge dalle descrizioni permette di fare delle inferenze sui modelli operativi interni più comunemente accessibili alla persona nel gestirsi nella vita quotidiana. Consente quindi di raccogliere informazioni sul paesaggio interiore e lo stato di benessere/malessere interiore.

Il test è stato scelto per la comprovata impalcatura metodologica che lo sorregge, frutto di un lavoro molto articolato portato avanti da P. Scilligo e collaboratori nel corso di quasi 25 anni di ricerca e sviluppo (Scilligo 2005 e 2009).

La rilevazione fotografica degli indici visivi (Musacchi, 2016) è stata condotta secondo modalità predefinite e standardizzate, in accordo coi criteri di osservazione specifici dell'AF.

5.1. Il processo di selezione del campione

Il processo di selezione del campione è stato condotto dapprima nella costruzione della popolazione da cui estrarre il campione secondo criteri di inclusione/esclusione al fine di garantire, per quanto possibile, l'omogeneità dell'aggregato di partenza.

Si sono definiti dei prerequisiti di partecipazione al percorso di ricerca, quali, ad esempio, non avere psicoterapie in corso, dichiarare uno stato di benessere psico-fisico, non avere subito danni neurologici, non avere malattie croniche, non essere in cura farmacologica.

Si sono definiti dei prerequisiti di partecipazione al percorso di ricerca, quali, ad esempio, non avere psicoterapie in corso, dichiarare uno stato di benessere psico-fisico, non avere subito danni neurologici, non avere malattie croniche, non essere in cura farmacologica. Tali prerequisiti sono stati auto-dichiarati e registrati nella scheda di adesione al progetto, appositamente strutturata e sottoscritta dai partecipanti.

Gli studenti che hanno aderito all'iniziativa su base volontaria e idonei a partecipare alla sperimentazione sono stati 35. Si sono estratti due campioni casuali: uno Sperimentale e uno di Controllo.

Per rispettare la rappresentatività e omogeneità dei campioni, i soggetti sono stati distribuiti in modo proporzionale nei 2 gruppi relativamente alla variabile sesso di appartenenza e successivamente assegnati ai due campioni in modo casuale.

I soggetti appartenenti al gruppo sperimentale sono stati assegnati ai terapeuti secondo il criterio del doppio cieco (Armitage & Berry, 1996).

Per motivazioni logistiche/organizzative i soggetti sono stati reclutati in 2 scaglioni.

5.2. Selezione e formazione degli analisti funzionali

Parallelamente ai due gruppi, Sperimentale e Controllo, sono stati selezionati i 5 Analisti Funzionali per effettuare l'intervento con gli studenti del gruppo sperimentale. Allo scopo di rendere l'intervento il più possibile uniforme, sono stati coinvolti professionisti che condividono lo stesso livello di formazione in AF. La selezione è avvenuta tramite invito personale, riunione informativa e adesione volontaria.

Ogni terapeuta ha seguito in media 4 soggetti.

La formazione specifica dei terapeuti è stata articolata in due incontri preliminari all'avvio del protocollo d'intervento, in cui sono stati presentati: il progetto di ricerca; la struttura e i contenuti del protocollo d'intervento; la procedura da seguire nella conduzione dell'intervento e nella compilazione delle cartelle cliniche per la raccolta dei dati; la definizione del *setting* operativo: tempi, luoghi e modalità della fase di somministrazione dell'intervento. Le sedute, della durata di 50 minuti, sono state condotte a cadenza settimanale presso la sede della scuola di psicoterapia Aetos. È stata programmata e realizzata l'attività di supervisione clinica, a cura dei collaboratori alla ricerca referenti per l'area dell'AF, allo scopo di monitorare l'andamento dei percorsi individuali e garantire lo svolgimento del protocollo d'intervento secondo le modalità predefinite.

Ultimata la fase di costituzione del campione e formazione dei professionisti sono state avviate le procedure di rilevazione dei dati e la somministrazione del protocollo d'intervento.

I dati in ingresso sono stati raccolti durante un incontro preliminare all'avvio del protocollo in cui, i soggetti selezionati sono stati informati sul contributo richiesto per la partecipazione alla ricerca, si sono raccolti i dati sensibili previa sottoscrizione del consenso informato; sono stati somministrati i test PGWBI e ANINT-A36 (indici psicologici) ed effettuate le misurazioni BFB (indici fisiologici) e le rilevazioni fotografiche (indici visivi) secondo i criteri predefiniti.

6. Avvio del protocollo di intervento

I 18 soggetti appartenenti al gruppo Sperimentale hanno iniziato il percorso di psicoterapia breve (20 sedute) secondo il modello dell'AF, con cadenza settimanale.

Ai 17 soggetti del gruppo di Controllo non è stato somministrato alcun trattamento.

I soggetti appartenenti ai 2 scaglioni hanno iniziato il percorso terapeutico a distanza di

6 settimane l'uno dall'altro (Ottobre 2018 - 1° scaglione e Novembre 2018 - 2° scaglione).

Ogni analista funzionale ha seguito in media 4 soggetti. Per ridurre l'effetto delle variabili individuali nella conduzione del percorso, è stato stilato un protocollo d'intervento per la raccolta e registrazione dei dati clinici, la conduzione dell'intervento e l'osservazione e registrazione dell'andamento del percorso. La maggior parte degli strumenti utilizzati a tal fine sono stati ideati da W. Davis. Altri sono stati ideati e prodotti specificatamente per il protocollo d'intervento al fine di standardizzare il più possibile il processo di conduzione del percorso, tramite la definizione di linee guida di lavoro verbale e corporeo.

A metà percorso (dicembre 2018 - 1° scaglione e Gennaio 2019 - 2° scaglione) sono state effettuate le rilevazioni intermedie relativamente ai parametri fisiologici (misurazioni BFB) e agli indici di benessere generale (test PGWBI) sui soggetti di entrambi i campioni, secondo le procedure predefinite.

I dati in uscita sono stati rilevati (Marzo 2019 - 1° scaglione; Maggio 2019 - 2° scaglione) durante un incontro collettivo in cui ai soggetti del campione sono stati somministrati i test PGWBI e ANINT-A36 e sono state effettuate le misurazioni BFB e le rilevazioni fotografiche. Nella stessa sede, i partecipanti sono stati informati in merito alla programmazione delle successive fasi del progetto: elaborazione dei dati e divulgazione dei risultati.

In aggiunta a quanto originariamente previsto in fase di programmazione, è stato organizzato e condotto un intervento di *follow-up* a distanza di 6 mesi dalla conclusione del percorso terapeutico (Settembre 2019). Obiettivo dell'intervento è stato di verificare il mantenimento nel tempo di eventuali cambiamenti rilevati nello stato di benessere nel campione. Durante l'incontro collettivo di *follow-up*, oltre ai test PGWBI, ANINT-A36 è stato somministrato un questionario per la rilevazione del cambiamento percepito appositamente ideato e sono state effettuate le misurazioni BFB.

I soggetti del gruppo sperimentale hanno usufruito inoltre di un colloquio di *follow-up* coi terapeuti di riferimento.

A protocollo d'intervento concluso, i dati relativi ai percorsi psicoterapeutici svolti dal gruppo sperimentale sono stati raccolti, condivisi e sottoposti ad una prima analisi durante un incontro residenziale di 2 giorni coi terapeuti di riferimento.

A conclusione del protocollo di intervento, contiamo 1 *drop-out* nel gruppo sperimentale e 2 nel gruppo di Controllo. Il *drop-out* del gruppo sperimentale è stato motivato dall'aver trovato un nuovo lavoro dagli orari incompatibili con il percorso in atto.

Non è stato possibile raccogliere informazioni in merito alle motivazioni relative ai *drop-out* del gruppo di Controllo.

7. Elaborazione ed analisi statistica dei dati sperimentali rilevati per la valutazione dell'Analisi Funzionale: test PGWBI, misurazioni BFB

Dalla prima analisi statistica dei risultati emergono alcune forti evidenze relative a diverse variabili oggetto di valutazione nella ricerca.

Nella lettura dei risultati appare doverosa una premessa. Le numerosità dei gruppi sono rispettivamente 18 per lo sperimentale e 17 per i controlli, dimensioni campionarie e variabili analizzate che hanno consigliato l'applicazione di test non parametrici per campioni indipendenti e dipendenti (entro gruppi). L'interpretazione richiede prudenza in quanto può essere ragionevole che le variabili fra loro siano correlate e quindi i risultati dei livelli di significatività ne siano condizionati.

Le numerosità dei gruppi sono rispettivamente 18 per lo sperimentale e 17 per i controlli, dimensioni campionarie e variabili analizzate che hanno consigliato l'applicazione di test non parametrici per campioni indipendenti e dipendenti

Rispetto agli indici fisiologici, è interessante notare che alla rilevazione 1 i due gruppi Sperimentale e Controllo non erano statisticamente diversi al tempo 1, cioè al momento dell'avvio della sperimentazione, mentre al tempo 2 sono significativamente diversi fra loro, segno che l'intervento è stato discriminante. Inoltre nei Controlli non c'è cambiamento fra le due rilevazioni mentre si osserva una significativa differenza fra le due rilevazioni negli Sperimentali. Vi è quindi una interessante e importante concordanza con le aspettative di risultato attese.

Le variabili per le quali si rilevano cambiamenti nel gruppo Sperimentale (prima rilevazione vs seconda e/o vs terza) sono: Tensione muscolare, Frequenza cardiaca (non nei controlli), SDNN (non nei controlli), RMSSD (non nei Controlli).

Da una analisi dettagliata si notano comunque alcune significative differenze fra il prima e dopo la conclusione della terapia fra i due gruppi diversamente trattati.

Ad esempio, rispetto alla Frequenza Cardiaca i due gruppi, Sperimentali e Controllo, al tempo 1 sono diversi, mentre sono uguali al tempo 3. Tale evidenza può significare un riallineamento fra i due gruppi (Cfr. Tab.1). Inoltre nel gruppo degli Sperimentali si registra che la mediana passa da 84.866 prima della terapia a 75.38 (simile diminuzione non si registra fra i Controlli). Per quanto riguarda la Tensione Muscolare si registra che la mediana passa da 7.95 prima della terapia a 2.62 a terapia conclusa, sebbene anche nei Controlli si registri simile tendenza (Cfr. Tab.2).

Per la SDNN la mediana nel gruppo degli Sperimentali passa da 49.327 a 63.554, simile aumento non si registra fra i Controlli (Cfr. Tab.3). Ugualmente per RMSSD la mediana nel gruppo degli Sperimentali passa da 33.388 a 56.467, un aumento non si registra fra i Controlli (Cfr. Tab.4).

Tab.1 Frequenza cardiaca

Ril.	Gruppo	Media	Dev. Standard	Minimo	1 Quartile	Mediana	3 Quartile	Massimo	NA
1	Controllo	70.809	8.466	59.500	64.892	68.918	73.578	90.136	0
	Sperimentale	80.689	21.492	8.413	78.313	84.866	88.253	107.850	0
2	Controllo	73.817	9.002	60.802	68.713	72.244	78.443	94.670	1
	Sperimentale	84.044	10.975	62.258	79.177	82.855	89.976	104.710	1
3	Controllo	72.817	9.947	58.116	64.770	73.734	78.734	91.461	0
	Sperimentale	75.090	11.292	55.221	67.240	75.318	82.154	96.186	0

Tab. 2 Tensione Muscolare

Ril.	Gruppo	Media	Dev. Standard	Minimo	1 Quartile	Mediana	3 Quartile	Massimo	NA
1	Controllo	9.550	6.096	1.090	3.715	9.400	13.035	20.780	0
	Sperimentale	10.948	7.624	2.850	4.820	7.950	15.180	28.160	0
2	Controllo	3.706	2.880	0.570	1.710	2.795	4.240	10.280	1
	Sperimentale	4.991	3.015	1.080	2.820	4.890	6.380	11.930	0
3	Controllo	4.669	5.891	0.560	2.305	3.270	4.630	25.370	0
	Sperimentale	3.915	2.447	1.160	1.980	2.620	5.800	7.950	0

Tab. 3 SDNN

Ril.	Gruppo	Media	Dev. Standard	Minimo	1 Quartile	Mediana	3 Quartile	Massimo	NA
1	Controllo	57.960	21.297	27.617	39.273	67.952	75.302	88.879	0
	Sperimentale	48.847	18.918	13.188	42.413	49.327	57.100	85.990	0
2	Controllo	55.965	15.838	34.430	44.531	53.259	64.695	83.181	1
	Sperimentale	44.887	19.067	23.390	30.845	42.034	47.413	96.428	1
3	Controllo	60.689	22.418	31.408	43.889	55.953	72.119	111.670	0
	Sperimentale	60.525	18.219	27.772	45.110	63.554	71.315	94.060	0

Tab. 4 RMSSD

Ril.	Gruppo	Media	Dev. Standard	Minimo	1 Quartile	Mediana	3 Quartile	Massimo	NA
1	Controllo	49.582	25.743	4.256	38.122	46.876	63.820	98.460	0
	Sperimentale	38.193	15.325	11.619	30.714	33.384	46.166	70.319	0
2	Controllo	51.798	14.050	27.583	42.755	51.733	60.609	82.925	2
	Sperimentale	41.587	29.358	12.264	28.253	32.104	41.000	136.140	1
3	Controllo	58.757	23.120	28.245	44.285	52.441	66.478	124.720	0
	Sperimentale	62.923	35.661	27.558	45.702	54.667	67.065	172.920	0

Per le altre variabili si evidenziano differenze ugualmente importanti e significative fra epoche di rilevazione ma si colgono differenze anche nel gruppo Controllo, per cui viene suggerito un approfondimento delle analisi statistiche.

L'analisi dei confronti fra i gruppi - Sperimentale e Controllo - sullo stato di benessere generale, rilevato tramite il questionario PGWBI, evidenziano differenze significative. Al tempo 1, il valore medio rilevato nel gruppo sperimentale è di 74.125 e nel gruppo di controllo è pari a 74.588. A fine intervento il punteggio medio rilevato nel gruppo sperimentale è di 85.118 e nel gruppo di controllo è di 77.188. Interessante notare che, alla rilevazione 1 i due gruppi erano uguali, mentre al tempo 2 sono significativamente diversi fra loro, segno che l'intervento è stato rilevante/efficace. Inoltre, nei controlli non c'è cambiamento fra le due rilevazioni mentre si osserva una significativa differenza fra le due rilevazioni negli sperimentali.

8. Valutazione qualitativa dei dati raccolti

Sono stati messi a confronto gli indici rilevati tramite il test PGWBI, il test ANINT-A36, misurazioni BFB, rilevazioni fotografiche. Per il gruppo Sperimentale, sono state incluse nell'analisi anche le cartelle cliniche, le schede di raccolta dati e le osservazioni dei terapeuti. In riferimento al gruppo Sperimentale, il confronto tra le rilevazioni in ingresso e quelle in uscita evidenziano un miglioramento nello stato benessere personale. Gli indici psicologici (test Aninit-A-36 e questionario PGWBI) alcuni indici fisiologici (frequenza cardiaca, tensione muscolare e variabilità della frequenza cardiaca) e gli indici visivi convergono in questa direzione.

Le rilevazioni BFB tra inizio e fine del percorso hanno mostrato nel gruppo sperimentale un abbassamento significativo della frequenza cardiaca, una diminuzione della tensione muscolare ed un aumento dei parametri legati alla variabilità della frequenza cardiaca: SDNN e RMSSD. Mentre l'abbassamento frequenza cardiaca e della tensione muscolare mostrano una disattivazione del Sistema Nervoso Ortosimpatico, l'aumento dei parametri legati alla variabilità cardiaca (SDNN e RMSSD) indicano che non c'è stata solo una disattivazione di questo Sistema, ma è aumentata la flessibilità del vago ventrale. Non si è osservato quindi solamente una diminuzione dell'attivazione del sistema nervoso, ma anche un maggiore equilibrio. Questo risultato può portare a concludere che siano aumentate le capacità di autoregolazione dell'organismo.

9. Risultati ottenuti in riferimento agli obiettivi preposti

In generale, i risultati emersi dalla ricerca indicano che l'intervento tramite il protocollo AF è stato discriminante nell'efficacia fra i due gruppi diversamente trattati. C'è concordanza tra obiettivi e risultati. I dati evidenziano un beneficio nei soggetti trattati, in relazione allo stato di benessere. Inoltre, l'approccio terapeutico dell'AF si è dimostrato altamente sostenibile, come testimonia l'unico *drop-out* e la *compliance* ottimale registrata durante l'intervento.

Interessante notare come, nel tempo intercorso tra l'avvio e la conclusione del protocollo di intervento, anche i soggetti di Controllo abbiano manifestato un miglioramento del proprio stato di benessere.

Interessante notare come, nel tempo intercorso tra l'avvio e la conclusione del protocollo di intervento, anche i soggetti di Controllo abbiano manifestato un miglioramento del proprio stato di benessere. Il cambiamento rilevato risulta di minore intensità rispetto a quello manifestato dai soggetti del gruppo Sperimentale.

Si ritiene questo dato coerente con le caratteristiche della popolazione target da cui si è selezionato il campione. Si tratta di una popolazione sana, di giovani compresi in una fascia d'età soggetta naturalmente ad un processo di crescita e maturazione.

Inoltre, alla luce dell'osservazione che la maggior parte dei partecipanti risulta afferente dal corso di laurea in Psicologia, si può ipotizzare che si tratti di soggetti intrinsecamente predisposti all'introspezione e stimolati nello sviluppo di migliori competenze, anche sul piano personale, dal percorso di studio che frequentano.

Un esito inatteso si è concretizzato nell'organizzazione di un centro clinico in AF, nato a partire dall'interesse manifestato dagli studenti appartenenti al gruppo di Controllo per lo specifico intervento psicoterapeutico proposto ai soggetti del gruppo sperimentale, che si è concretizzato nella richiesta, da parte di alcuni, di intraprendere lo stesso percorso personale. A conclusione del progetto di ricerca, grazie alla disponibilità di alcuni tra i cinque terapeuti coinvolti nel progetto, è stato possibile rispondere al bisogno rilevato. È stato organizzato quindi un centro clinico per offrire ai soggetti appartenenti al gruppo di Controllo la possibilità di usufruire dello stesso percorso previsto dal protocollo di intervento (20 sedute di psicoterapia col modello dell'AF). La nascita e strutturazione del centro clinico in AF, quale servizio mirato alla promozione del benessere, si configura come una risorsa ulteriore presente sul territorio e rappresenta, forse, la prima ricaduta della realizzazione di questo progetto di ricerca sul piano sociale.

10. Conclusioni

Alla luce delle considerazioni emerse, come si evince dall'analisi statistica e qualitativa effettuata, l'attività di ricerca svolta ha dimostrato l'efficacia dell'AF, discriminando

un cambiamento significativo nel gruppo Sperimentale nell'intervallo di tempo intercorso fra le due rilevazioni, rispetto anche al gruppo Controllo. Si può quindi sostenere - con i livelli di affidabilità propri della metodologia della ricerca sperimentale- che vi sia effettiva corrispondenza fra le attese di risultato ipotizzate inizialmente ed i risultati sperimentali ottenuti. Nei limiti della natura dei risultati di una sperimentazione, l'AF svolge un ruolo positivo nella promozione del benessere dell'individuo.

BIBLIOGRAFIA

- Armitage P., Berry G. (1996), *Statistical methods in medical research*, Edizione Italiana a cura di M. Bolzan, Milano, McGraw-Hill (Oxford, 1987).
- Borgna P., (2005), *Sociologia del corpo*, Bari, Laterza.
- Buckner, R. L., Andrews-Hanna, J. R. & Schacter, D. L., (2008), The brain's default network: Anatomy, function, and relevance to disease, *Annals of the New York Academy of Science*, Doi: 10.1196/annals. 1440.011
- Damasio A.R., (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Trad. it. di F. Macaluso, Milano, Adelphi.
- Damasio, A. R., (1999), *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*, New York, Harcourt Brace.
- Davis W., (1984), Working with the Instroke, *Energy & Character*, Vol. 15, Nr. 1, pp. 17-25, London, Abbotsbury Publications.
- Davis W., (1985), Releasing muscular armor, *Energy & Character*, Vol.16, Nr. 1, pp. 73-76, London, Abbotsbury Publications.
- Davis W., (1988), On Working Energetically, Part I, *Energy & Character*, Vol. 19, No.2, pp. 17-45, London Abbotsbury Publications.
- Davis W., (1989), Transference, *Energy & Character*, Vol. 21, No. 1, pp. 22-51, London, Abbotsbury Publications.
- Davis W., (1990), Points and Positions: An outline of a Reichian Methodology, *Energy & Character*, London, Abbotsbury Publications.
- Davis W., (1992), On Working Energetically, Part II, *Energy & Character*, Vol. 20 Nr.1, pp. 43-55, London, Abbotsbury Publications.
- Davis W., (1997), The Biological Foundations of the Schizoid Process, Parts I&II, *Energy & Character*, Vol. 28, pp. 57-77, Heiden, Switzerland, International Institute of Biosynthesis.
- Davis W., (1997), The Biological Foundations of the Schizoid Process, Parts I&II, *Energy & Character*, Vol. 29, pp. 55-66, Heiden, Switzerland, International Institute of Biosynthesis.
- Davis W., (1999), An Introduction to the Instroke, *Energy and Character*, Vol. 30, Nr. 1, pp. 79-94, Heiden, Switzerland, International Institute of Biosynthesis.
- Davis W., (2001), *Energetic and Therapeutic Touch, The Flesh of the Soul*, Bern, Peter Lang Verlag Michel Heller Editor, pp. 59-81.
- Davis W., (2012), In Support of Body Psychotherapy, *International Body Psychotherapy Journal*, Vol. 11, (2), pp. 59-73.
- Davis W., (2014), The Endo Self, *International Body Psychotherapy Journal*, Vol. 13, pp. 31-52.
- Davis W., (2015), The Return to the self: A self oriented theory of development and psychotherapy, *International Body Psychotherapy Journal*, Vol. 14, (2), pp. 28-47.
- Eagle M., (1987), *Developmental deficits versus dynamic conflict. Recent developments in psychoanalysis: A critical evaluation*, New York, McGraw-Hill.

- Elmes D.G., Kantowitz B.D., Roediger III H.L., (1999), *Research methods in psychology*, Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- Hsiao Fh, (2017), The Application of Body-Mind-Spirit Integrated Psychotherapy *Nursing Practice*, The Journal of Nursing, 64(3), pp. 27-32.
- Galimberti, U., (1983), *Il corpo*, Milano, Feltrinelli.
- Green E., Green A., Walters E., (1970), Voluntary control of internal states: Psychological and physiological, *Journal of Transpersonal Psychology*, 2, pp. 1-26.
- Grossi, E., Mosconi, P., Groth, N., Niero, M., Apolone, G., (2002), *Questionario Psychological General Well-Being Index Versione Italiana*, Milano, Istituto di Ricerche Farmacologiche “Mario Negri”.
- Jones L.H., Kusunose R.S., Goering E.K., (2015), *Jones Strain-Counterstrain*, Perugia, Nuova Prhomos.
- Kelley, C.R. (1978), *Orgonomy, Bioenergetics and Radix: The Reichian Movement Today*, The Radix Institute, Ojai, 1978.
- Laborde, S., Mosley E., Thayer J.F., (2017), “Heart rate variability and cardiac vagal tone in psychophysiological research – recommendations for experiment planning, data analysis, and data reporting.”, *Frontier in Psychology*; 8: 213.
- Lowen, A., (1985), *L'analisi bioenergetica*, Milano, Centro di documentazione “W.Reich”.
- Lowen, A., (2013), *Bioenergetica*, trad. it. di L. Cornalba, Milano, Feltrinelli.
- Musacchi, R., (2016), *FotoTerapia psicocorporea. Il lavoro con le fotografie in psicoterapia corporea*, Milano, Franco Angeli.
- Reich, W., (1994), *Analisi del carattere*, Varese, Sugarco Edizioni.
- Reich, W., (2010), *La funzione dell'orgasmo*, Milano, Il Saggiatore.
- Rolf, I., (1996), *Il Rolfing e la realtà fisica*, trad. it. di D. Prosdocimo, Roma, Astrolabio-Ubaldini.
- Scilligo, P., Benjamin, L.S. (1993). L'analisi strutturale del comportamento interpersonale. In Scilligo, P. (a cura di), *Sistemi intrapsichici e interpersonali*. Roma: IRPIR.
- Scilligo P., (2005), *La nuova sinfonia dei molti sé*, Roma LAS
- Scilligo P., (2009), *La ricerca scientifica tra analisi ed ermeneutica*, Roma, LAS.
- Xodo, C., (2003), *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola.

STUDIO PILOTA SULLA STRUTTURA EMOTIVO- COGNITIVA DEGLI STUDENTI DI PSICOLOGIA

**Marco Zuin*, Elisa Cardoni, Michele Così,
Alessandra Mozzon, Martina Tinè e Valentina Vanin**

IUSVE

Il presente elaborato si focalizza sulla discussione di uno studio pilota relativo al costrutto dell'intelligenza, intesa come la capacità dell'uomo di adattarsi a situazioni nuove e con essa, la possibilità di correggerle quando queste contrastano l'adattamento. Inizialmente, è stato così argomentato il costrutto dell'intelligenza, tenendo presente le recenti ricerche relative alla letteratura scientifica di riferimento, successivamente è stata analizzata l'intelligenza emotiva, descrivendone il senso con cui si è tentato di metterla in relazione con l'intelligenza (relativa agli aspetti cognitivi).

Per quanto riguarda i metodi, è stato analizzato un campione di studenti frequentanti la facoltà della laurea triennale e magistrale di Psicologia, a ognuno dei quali sono stati somministrati il test della WAIS-IV e dell'EQ-I, con l'ipotesi di ottenere un QI maggiore rispetto alla media della popolazione e un QI emotivo maggiore rispetto al QI relativo all'intelligenza.

Le conclusioni illustrano i pregi e i limiti dello studio pilota unitamente alle prospettive future di studio.

Parole chiave: intelligenza, intelligenza emotiva, campione di studenti, IQ, future prospettive di studio.

* L'articolo è frutto del lavoro di Marco Zuin e dei suoi collaboratori, tirocinanti *post-lauream* IUSVE. In particolare: il paragrafo 2.1 è a cura di M. Così, M. Tinè e M. Zuin; il par. 2.2 è a cura di E. Cardoni, A. Mozzon e V. Vanin; il par., il par. 3.1 è a cura di E. Cardoni, M. Così, A. Mozzon, M. Tinè e V. Vanin, 3.2 è a cura di M. Zuin, mentre il par. 4, conclusivo, è frutto del lavoro degli autori/autrici precedenti, in più Marco Zuin.

This paper focuses on the discussion of a pilot study relating to the construct of intelligence, understood as man's ability to adapt to new situations and, with it, the possibility of correcting them when they contrast adaptation.

Starting from the most recent research relating to the reference scientific literature, the construct of intelligence has been explained and argued; subsequently the concept of emotional intelligence was analyzed, describing the sense with which we tried to relate it to intelligence (relating to purely cognitive aspects).

As regards the methods, a sample of students attending the three-year degree and master's degree of the Faculty of Psychology was analyzed, each of whom were given the WAIS-IV and EQ-I tests, with the hypothesis of detecting a higher IQ than the population average and a higher emotional IQ than the intelligence IQ.

The conclusions illustrate the strengths and limitations of the pilot study together with future study prospects.

Keywords: intelligence, emotional intelligence, sample of students, IQ, future study prospects.



1. Introduzione alla ricerca

Questa ricerca nasce dall'interesse dei tirocinanti *post-lauream* dello IUSVE per il tema della ricerca in psicologia e, nello specifico, dell'intelligenza e dell'intelligenza emotiva, tanto da portare all'istituzione di un corso di *Psicometria Applicata* creato *ad hoc*.

Tale lavoro di ricerca, si sviluppa quindi come esercitazione pratica di approfondimento rispetto ai temi affrontati dal punto di vista teorico. Il corso si è svolto durante l'anno accademico 2017-2018, con incontri bimensili, mentre la ricerca è stata progettata e condotta da marzo a settembre 2018.

L'obiettivo della ricerca è di tentare di capire come si gestiscono e si distribuiscono le capacità cognitive dei soggetti che studiano psicologia e come viene gestita la relazione che si instaura tra gli aspetti cognitivi e gli aspetti emotivi.

Il presente lavoro di ricerca è stato progettato e realizzato con l'intento di analizzare la realtà dello IUSVE (*Istituto Universitario Salesiano Venezia*), concentrando l'attenzione in particolar modo sugli studenti di Psicologia delle lauree triennale e magistrale.

L'ipotesi iniziale riguardava l'aspettativa di rilevare un *Quoziente Emotivo* maggiore tra gli studenti di Psicologia rispetto alla media della popolazione. Prendendo in considerazione l'intelligenza emotiva, si ritiene che essa permetta allo psicologo di sintonizzarsi al meglio con le emozioni dei propri clienti, per aiutarli a comprenderle, ad accettarle e a reagire ad esse.

È stato dunque richiesto a tutti gli studenti frequentanti la laurea triennale e magistrale la possibilità di sottoporsi, volontariamente, alla somministrazione sia della WAIS-IV¹ che dell'EQ-i² al fine di rilevare i dati necessari allo studio.

Diversi studenti hanno accettato di partecipare al progetto di ricerca e, dopo aver raccolto i dati indispensabili per contattarli e programmare gli incontri, si è iniziato a somministrare entrambi gli strumenti: dapprima l'EQ-i e successivamente la WAIS-IV.

L'obiettivo della ricerca è di tentare di capire come si gestiscono e si distribuiscono le capacità cognitive dei soggetti che studiano psicologia e come viene gestita la relazione che si instaura tra gli aspetti cognitivi e gli aspetti emotivi.

2. Introduzione teorica

2.1. Studi e applicazioni sull'intelligenza

L'intelligenza in ambito psicologico indica la capacità di utilizzare conoscenze, acquisite precedentemente, per far fronte a situazioni nuove, adeguando le strategie individuali alle caratteristiche proprie del problema da risolvere. Questa definizione, più o meno condivisa, è frutto degli studi di svariati teorici che, nel tempo, hanno cercato di dare la loro definizione di intelligenza. Inizialmente tutti gli studi che cercavano di misurare l'intelligenza, si dimostrano parziali e frammentari.

A partire dalla fine dell'Ottocento, il biologo inglese Sir Francis Galton³ fu uno dei primi a dedicarsi allo studio sull'intelligenza, nello specifico, sull'ereditarietà.

A tal riguardo, in uno studio condotto del 1869, denominato *Hereditary Genius*:

An Inquiry into Its Laws and Consequences, afferma che la genialità fosse ereditaria.

Anni dopo, Robert Lehrke⁴ sarà il primo ricercatore a formulare l'ipotesi secondo cui l'intelligenza sia situata in un ben preciso cromosoma e, di conseguenza, che si possa

1 Wechsler, D., (2013), *Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition* (WAIS-IV), trad. it. Orsini, A. e Pezzuti, L. (a cura di), Firenze, Giunti OS.

2 Bar-On, R. (2009), *EQ-i Emotional Quotient Inventory*, trad. it. Franco, M. e Tappalà, L. (a cura di), Firenze, Giunti OS.

3 Galton F. (2007), *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*, Read Books.

4 Lehrke, R. G. (1997), *Human evon, behavior, and intelligence. Sex linkage of intelligence: The X-factor*, Westport (Connecticut), Greenwood Publishing Group.

ereditare dai genitori per via genetica, pari al 60% circa e, inoltre, le abilità dell'emisfero destro e dell'emisfero sinistro sono collocate all'interno del cromosoma X della madre. Ritornando a citare i teorici dell'intelligenza progressivamente, è possibile accostare al nome di Francis Galton quello di Wilhelm Maximilian Wundt, il quale, nel 1879, all'interno del laboratorio di psicofisiologia di Lipsia, conduce le prime ricerche di psicologia sperimentale, a partire dall'osservazione della forza muscolare, della velocità di movimento, della sensibilità al dolore, dell'acutezza visiva e uditiva, della discriminazione ponderale, del tempo di reazione e della memoria⁵.

Nello stesso periodo, gli psicologi fattorialisti asseriscono invece la presenza di molteplici fattori che compongono l'intelligenza. Uno di questi fu Spearman⁶, il quale credeva nell'esistenza di un fattore generale (*g*) corrispondente al QI totale, che poteva a sua volta essere scomposto in tante microabilità specifiche (*s*).

Agli inizi del Novecento, è possibile rinvenire il contributo di McKeen Cattell, il quale sostiene che i processi percettivi siano in grado di descrivere le abilità intellettive, ideando così una serie di misure psicologiche, a cui diede il nome di test mentali.

Egli descrive l'intelligenza non tanto come un tratto unitario, quanto un tratto composto da varie abilità, non raggruppabili all'interno di uno stesso costruito⁷.

Alla luce di tali teorizzazioni, Edward Lee Thorndike⁸, nelle sue ricerche mediante l'analisi fattoriale, non individua il fattore *g*, bensì i tre fondamentali tipi di intelligenza: l'intelligenza verbale o astratta (capacità di utilizzare simboli), l'intelligenza pratica (capacità di manipolare) e l'intelligenza sociale (capacità di interazione).

In contrapposizione a quanto sostenuto da Galton⁹, lo studioso Alfred Binet¹⁰ afferma che la categoria degli indici di cui parlava il primo autore, non era in grado di misurare le capacità degli individui, poiché aveva intuito come gli indici di tipo psicofisiologico non possono discriminare le prestazioni intellettive. L'autore, al riguardo, espone il costruito dell'intelligenza come la capacità di comprendere, ragionare e giudicare bene, usando buon senso pratico, iniziativa e spirito di adattamento alle circostanze.

Infatti, nota che tale costruito poteva essere misurato mediante delle prove complesse che includessero le capacità cognitive. Pertanto, egli viene incaricato dal Ministero della Pubblica Istruzione Francese, di mettere a punto un test che fosse in grado di precisare il livello del sistema scolastico in cui il bambino sarebbe stato inserito, con l'obiettivo di pronosticare se quest'ultimo necessitava di metodi ordinari o di scuole speciali.

Così, nel 1905 Alfred Binet e il suo collaboratore Théodore Simon, realizzano la prima scala d'intelligenza, la Scala di Binet-Simon¹¹, composta da 30 quesiti, i quali integrano, oltre alla valutazione delle capacità superiori, anche aspetti della vita quotidiana, con la possibilità di poterla somministrare a bambini di età compresa tra i 3 e gli 11 anni. Pertanto, essi sono i primi a suddividere le prove per età cronologica, arrivando così a definire l'età mentale come quella corrispondente al risultato del test.

Successivamente, nel 1916, la scala fu modificata da Lewis Madison Terman e prende il nome di *Stanford revision and extension of the Binet-Simon Measuring Scale of*

L'autore, al riguardo, espone il costruito dell'intelligenza come la capacità di comprendere, ragionare e giudicare bene, usando buon senso pratico, iniziativa e spirito di adattamento alle circostanze.

5 Anastasi, A. (2002), *I test psicologici*, Milano, Franco-Angeli, p. 27.

6 Spearman, C. (1904), General Intelligence objectively determined and measured, *American Journal of Psychology*, vol. 15. n. 2, pp. 201-293.

7 Sokal, M. M. (1987), James McKeen Cattell and mental anthropometry: Nineteenth-century science and reform and the origins of psychological testing. un M. M. Sokal (Ed.), *Psychological testing and American society 1890-1930*, pp. 21-45.

8 Thorndike, E.L. (1920), A constant error of psychological ratings, *Journal of Applied Psychology*, n. 4, pp. 25-29.

9 Galton, F. *Inquiries into human faculty and its development*, London, Mac-Millan, 1883.

10 Binet, A.; Simon, T. (1905a), Le développement de l'intelligence chez les enfants, *L'Année Psychologique*, n. 14, pp. 1-94.

11 Binet, A.; Simon, T. (1905b), Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux, *L'Année psychologique*, n. 11, pp. 191-244.

*Intelligence*¹², ma chiamata semplicemente Stanford-Binet, fino all'ultima recente revisione, nel 2003, definita la *Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition (SB5)*¹³. In seguito, con il contributo di Wilhelm Stern¹⁴ nel 1912, viene formulato il concetto di quoziente intellettivo, trasversalmente utilizzato poi anche da Terman¹⁵ nella sua Scala e calcolato mediante l'operazione di divisione dell'età mentale per l'età cronologica e moltiplicando il risultato per cento.

Dal 1930 in poi, in merito a ciò, si diffondono in America i test classificati in base al grado di alfabetizzazione delle persone e utilizzati a scopo militare: erano l'Army Alpha¹⁶ e l'Army Beta¹⁷.

A tal riguardo è importante ricordare uno dei principali autori che si è dedicato agli studi sull'intelligenza, David Wechsler, a partire dall'osservazione dello *scoring* e dei risultati dei suddetti test¹⁸.

Egli, infatti, intende l'intelligenza come manifestazione dell'intera personalità del soggetto¹⁹ e ne individua tre caratteristiche fondamentali: la globalità, la complessità e l'utilità adattiva.

Per tale motivo, Wechsler, a partire dall'elaborazione dei test e dalle sue intuizioni, afferma che «L'intelligenza è la capacità aggregata o globale dell'individuo di agire per uno scopo, di pensare razionalmente e di trattare efficacemente con il proprio ambiente. È globale perché caratterizza il comportamento dell'individuo come un tutto; è un aggregato perché è composta di elementi o abilità che, sebbene non completamente indipendenti, sono qualitativamente differenziabili»²⁰.

Il fine per lui, è quello di identificare l'esistenza di una serie di fattori, non cognitivi, che vanno ad influenzare i risultati delle *performances* dei soggetti.

Uno dei primi grandi lavori a cui si associa il nome di Wechsler è la creazione della prima scala, la *Wechsler-Bellevue Intelligence scale Form P*²¹, che era composta dall'insieme di due scale: una di natura verbale e una di natura pratica. Da essa, ne consegue poi la *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)*²², a seguire la *Wechsler Adult Intelligence Scale – Revised (WAIS-R)*²³, la *Wechsler Adult Intelligence Scale – Third Edition (WAIS-III)*²⁴.

Con il passare degli anni, il test fu adattato in base alle fasce di età a cui veniva somministrato e, via via, alcuni item vennero modificati o eliminati, nella misura in cui apparivano troppo datati. Nel 1955 è stata pubblicata la *Wechsler Adult Intelligence Scale* (o WAIS), uno tra i più noti test sull'intelligenza, in uso ancora oggi per soggetti di età adulta (16-90 anni) fino all'ultima versione la *Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition (WAIS-IV)*²⁵.

Egli, infatti, intende l'intelligenza come manifestazione dell'intera personalità del soggetto

12 Terman, L.M. (1917), *The Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Measuring Scale of Intelligence*, Baltimore, Warwick and York.

13 Roid, G.H. (2003), *Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition (SB5)*, Itasca, Riverside Publishing.

14 Stern, W. (1914), *The psychological methods for testing intelligence*, Baltimore, Warwick e York.

15 Terman, L.M. (1917), *The Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Measuring Scale of Intelligence*, Baltimore, Warwick and York.

16 Yerkes, R.M. (Ed.) (1921), *Psychological examining in the United State Army*, in *Memoirs of the National Academy of Sciences*, vol. 15, Washington, Government printing office.

17 *Ibidem*.

18 Padovani, F. (2006), *La WISC-III nella consultazione clinica*, Firenze, Giunti OS, p. 24.

19 *Ibidem*.

20 Wechsler, D. (1939), *Wechsler –Bellevue Intelligence Scale*, New York, The Psychological Corporation, trad. it. *Manuale della Wechsler-Bellevue*, Firenze, Giunti OS, 1954, p. 3.

21 Wechsler, D. (1939), *Wechsler-Bellevue Intelligence Scale*, New York, The Psychological Corporation.

22 Wechsler, D. (1955), *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)*, New York, The Psychological Corporation.

23 Wechsler, D. (1981), *Wechsler Adult Intelligence Scale – Revised (WAIS-R)*, San Antonio, The Psychological Corporation.

24 Wechsler, D. (1997), *Wechsler Adult Intelligence Scale – Third Edition (WAIS-III)*, San Antonio, The Psychological Corporation.

25 Wechsler, D. (2008), *Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition (WAIS-IV)*, San Antonio, Pearson Assessment.

Oggi, si utilizza la versione del test del 2008, la WAIS-IV, le cui modifiche riguardano l'introduzione di nuovi subtest e la possibilità di ricavare ulteriori Indici oltre ai classici Quozienti Intellettivi (QI).

È importante ricordare che, a partire dalla costruzione delle suddette scale, ne discendono rispettivamente la *Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition* (WISC-V)²⁶ del 2014, su soggetti di età compresa tra i 6 anni e i 16 anni e 11 mesi e la *Wechsler Preschool and Primary Scale of intelligence – Third Edition* (WPPSI-IV)²⁷, su soggetti di età compresa dai 2 anni e 6 mesi ai 7 anni e 7 mesi.

Un altro autore che si occupa, non tanto dell'intelligenza come concetto in sé, piuttosto dello sviluppo dell'intelligenza durante la crescita del bambino, è Jean Piaget²⁸.

Egli individua un processo di acquisizione delle conoscenze, costituito da due processi principali, quali l'assimilazione e l'accomodamento, mediante i quali l'intelligenza si sviluppa a partire dal periodo senso-motorio, in cui il bambino non ha ancora acquisito il linguaggio, passando per lo stadio delle operazioni concrete, fino allo stadio delle operazioni formali, in cui si matura il pensiero astratto e con esso, il linguaggio.

Robert J Sternberg²⁹, formula invece la teoria triarchica dell'intelligenza suddivisa appunto in tre parti: quella componenziale, esperienziale e contestuale.

Alla base di tale teoria, si evince una struttura dell'intelligenza composta da tre sottoteorie: la sottoteoria delle componenti, che riguarda i processi di pensiero, la sottoteoria esperienziale, ovvero l'esperienza e, la sottoteoria contestuale, relativa agli effetti indotti dall'ambiente e della cultura.

A questi, fa seguito un altro studioso contemporaneo dell'intelligenza, Howard Gardner³⁰, il quale rileva diverse forme d'intelligenza, esplicitandone, per ognuna di esse, le personalità caratteristiche, i disturbi specifici e le traiettorie evolutive particolari. La sua teoria comprende l'esistenza di intelligenze multiple, 9 in tutto: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestesica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica ed esistenziale.

Analogamente, il teorico Joy Paul Guilford³¹ ne individua circa 150, tutte derivate da tre dimensioni: le operazioni mentali, i contenuti ideativi e i prodotti, ai quali si accosta il pensiero convergente e il pensiero divergente, costituito da flessibilità, fluidità e originalità. Anche Louis Thurstone³², sostenitore delle intelligenze multiple, asserisce l'esistenza di 7 abilità primarie indipendenti tra loro.

Nel 1997,³³ teorici come Raymond Cattell - John Horn³⁴ e John Bissell Carroll³⁵ unificano i loro modelli teorici, nasce così il modello CHC. La loro teoria, propone un modello che divideva gerarchicamente le abilità cognitive in tre strati, rappresentati a forma di piramide, contenente ciascuno le abilità via via più specifiche: dallo *stratum* III, che corrisponde all'intelligenza generale, *stratum* II, relativo alle abilità cognitive ampie, fino allo *stratum* I, comprendente 69 abilità.

intelligenza
suddivisa appunto
in tre parti: quella
componenziale,
esperienziale e
contestuale.

26 Wechsler, D. (2014), *D. Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition (WISC-V)*, San Antonio, Pearson Assessment.

27 Wechsler, D. (2012), *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Fourth Edition (WPPSI-IV)*, San Antonio, Pearson Assessment.

28 Piaget, J. (2011), *Psicologia dell'intelligenza*, Firenze, Giunti.

29 Sternberg, R. J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York, Cambridge University Press.

30 Gardner A. (2010), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

31 Guilford, J.P. (1954), *Psychometric methods*, New York, McGraw-Hill.

32 Thurstone, L.L. (1947), *Multiple Factors analysis*, Chicago, University of Chicago Press.

33 McGrew, K.S. (1997), Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework, in Flanagan, D.P., Genshaft, J.L., Harrison, P.L. (Ed.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, tests, and issues*, New York, Guilford Press.

34 Horn, J.L. (1995), Remodeling old models of intelligence, in Wolman, B.B. (Ed.), *Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications*, New York, Wiley.

35 Carroll, J.B., (1993), *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*, New York, Cambridge University Press.

Un ulteriore contributo agli studi sull'intelligenza è ascrivibile allo studioso Luis Guttman³⁶, il quale ha sviluppato un modello di natura gerarchica denominato *Radex Radial Expansion of Complexity*.

Tale modello è rappresentato da un ipotetico cerchio, all'interno del quale è possibile notare un punto da cui si dispongono le abilità ad una certa distanza, in base alla propria centralità collocandosi sui diversi raggi che riguardano la specificità.

In altre parole, il modello non si pone l'obiettivo di associare determinati livelli ad abilità specifiche, bensì di avere a disposizione tutte le forme intellettive lungo un *continuum*.

In ultimo, con Naglieri³⁷ si giunge al modello PASS, che descrive l'intelligenza come un processo costituito da diverse abilità, come la pianificazione, l'attenzione, la simultaneità e la successione. Sulla base di queste nuove teorizzazioni, l'Università di Cambridge si è preoccupata di analizzare le differenze tra uomini e donne relative al cervello, constatando come i maschi presentano una struttura più grande rispetto alle femmine, sia per volume che per densità, asserendo che l'emisfero sinistro è più complesso e ha i nuclei dell'ipotalamo più grandi, i quali stimolano l'istinto sessuale³⁸. Al contrario, il cervello femminile, pesa di meno, il corpo calloso ha una maggiore densità, il cervello invecchia più tardi, l'ippocampo e il sistema limbico (deputato alla memoria) sono più grandi ed è maggiormente sviluppato nella parte del lobo destro e nell'area frontale³⁹.

Alla luce di ciò, sembra che queste differenze strutturali, si concretizzano nel modo di interpretare la realtà e di agire: gli uomini risulterebbero ad esempio più categorici e pragmatici e le donne più flessibili e riflessive⁴⁰.

Inoltre, i soggetti femminili presenterebbero una maggiore competenza in ambito verbale, a differenza della controparte maschile, che riporta una prestazione migliore negli aspetti spaziali. Ancora, da un punto di vista socio culturale ed evolutivo, la società valorizza le abilità verbali per le donne e quelle spaziali per gli uomini: l'uomo era dotato di abilità spaziali per la caccia e la donna era dotata di abilità visive per la raccolta e la conservazione di cibo⁴¹.

Pertanto, varie ricerche⁴² affermano che le differenze intellettive tra i sessi non riguardano esclusivamente l'intelligenza, ma le singole abilità: una ricerca⁴³ condotta su persone di differenti età, mostra una superiorità nei punteggi dei maschi; un altro studio⁴⁴ afferma sia le femmine che i maschi tendono ad attribuire/attribuirsi punteggi di QI più alti a se stessi (maschi), ai loro padri, ai nonni e ai soggetti in occupazione. Analogamente, anche gli stessi studenti di psicologia tendono a credere nella superiorità femminile. Nonostante queste evidenze, quando si confrontano Uomini e Donne nel punteggio del fattore *g*, la differenza scompariva.

Studi recenti⁴⁵ postulano i fattori biologici come base per l'orientamento sessuale: i tratti del temperamento e della personalità interagiscono con l'ambiente mentre emerge la sessualità dell'individuo. Le basi biologiche delle differenze sessuali nel cervello

*un ipotetico cerchio,
all'interno del quale
è possibile notare
un punto da cui
si dispongono le
abilità ad una certa
distanza, in base alla
propria centralità
collocandosi sui
diversi raggi che
riguardano la
specificità.*

36 Guttman, L. (1954), New Approach to factor analysis: The Radex, in Lazarsfeld, P. (Ed.) *Mathematical Thinking in Social Sciences*, pp. 258-348.

37 Taddel, S. (2006), Das-Naglieri Cognitive Assessment System- CAS, *Bollettino di psicologia applicata*, edizioni 248-253, pp. 82-86.

38 Fiore F. (2014), Il cervello di uomini e donne quali le differenze?, *Neuroscienze*, in <https://www.stateofmind.it>, 11 marzo 2014.

39 *Ibidem*.

40 *Ibidem*.

41 Benatti F. - Zuin M. (2017), *Elaborazioni e requisiti delle prove psicodiagnostiche*. Test 1. (Seconda edizione), Padova, Libreria universitaria.

42 Cianciolo A.T. - Sternberg R.J. (2007), *Breve storia dell'intelligenza*, Bologna, Il Mulino, pp. 147-175.

43 *Ibidem*.

44 *Ibidem*.

45 *Ibidem*.

Oltre alla genetica, è possibile sostenere come l'ambiente sociale giochi una parte determinante nello sviluppo dell'intelligenza

e nel comportamento sono diventate molto più conosciute: i maschi sono più aggressivi, si impegnano in giochi più «ruvidi», le femmine invece sono più «nutrienti». Ciò che differenzia gli individui all'interno di un sesso è il livello di esposizione a vari ormoni sessuali nelle prime fasi della vita. Questi effetti permanenti di esposizione precoce agli ormoni sessuali sono «organizzativi», perché sembrano alterare la funzione cerebrale in modo duraturo durante un periodo critico dello sviluppo prenatale o precoce postnatale del bambino, ma non nell'adulto.

Oltre alla genetica, è possibile sostenere come l'ambiente sociale giochi una parte determinante nello sviluppo dell'intelligenza, così come il numero, la tipologia e la qualità delle stimolazioni, sono fondamentali per un buon sviluppo di tutte le facoltà superiori. Basti pensare ai deficit cognitivi che riscontriamo nei soggetti che hanno vissuto la prima infanzia in situazioni di deprivazione sensoriale e non hanno avuto una corretta e sufficiente stimolazione che potesse sviluppare la loro intelligenza.

I primi studi⁴⁶ in tal senso, sono stati condotti presso la McGill University in Canada, dove si notano gli effetti psicologici della deprivazione a livello cognitivo: essa comportava l'impossibilità del pensiero e un'altissima difficoltà a concentrarsi su qualsiasi compito, riducendo la capacità di astrarre, generalizzare e fare ragionamenti matematici.

Moltissimi perciò sono gli aspetti che negli anni sono stati indagati relativamente all'intelligenza e, grazie ad ogni singola ricerca, si è riusciti a scoprire sfaccettature sempre diverse di essa⁴⁷.

2.2. Introduzione studi e applicazioni sull'intelligenza emotiva

Il costrutto che prende il nome di 'intelligenza emotiva', una volta proposto, ha portato sicuramente con sé una ventata di innovazione, accostando chiaramente, per la prima volta, la mente, la cognizione e l'emozione. Se si compie lo sforzo di tornare indietro nel tempo, si nota come le fondamenta di tale concezione fossero state poste già dai più importanti teorici che si sono occupati di studiare l'intelligenza. In particolare, Gardner all'interno della sua teoria delle intelligenze multiple concepisce, accanto a diverse forme di intelligenza più propriamente cognitive, anche l'intelligenza intra-personale (sentire, rappresentare ed utilizzare le emozioni per indirizzare il proprio comportamento) ed inter-personale (comprendere i sentimenti altrui e relazionarsi con gli altri)⁴⁸.

In ogni caso, i primi ad introdurre il concetto di intelligenza emotiva (in inglese, *Emotional Intelligence* o, utilizzando il suo acronimo, *EI*) furono Salovey e Mayer a partire dai quali si è potuto assistere ad una serie di elaborazioni teoriche differenti, che non hanno permesso di giungere ad una definizione univoca del costrutto.

In particolare, esistono due principali filoni teorici relativi all'intelligenza emotiva: i modelli di abilità, che la concepiscono come un insieme di abilità cognitive e mentali e i cosiddetti modelli misti, i quali considerano l'EI un complesso di tratti disposizionali, comprendendovi anche caratteristiche di personalità ed abilità sociali⁴⁹. Nel primo caso, si parla di «abilità di ragionare accuratamente sulle emozioni e di usare le emozioni e la conoscenza emotiva per migliorare il pensiero»⁵⁰.

i modelli di abilità, che la concepiscono come un insieme di abilità cognitive e mentali e i cosiddetti modelli misti

46 Giangrande A. (2017), *Controllo e manipolazione mentale. Cose da pazzi?*, Independent Publication, p. 248.

47 Ardila R. (1970), Privación sensorial, *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 4, p. 253.

48 De Caro T. - D'Amico A. (2008), L'Intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca, *Giornale Italiano di Psicologia*, vol. 35, n. 4, p. 859.

49 Rullo M. - Lisi F. - Di Santo D. (2015), Lo stato dell'arte sull'intelligenza emotiva, *Rassegna di Psicologia*, n. 3, p. 11.

50 Miners C. T. H. - Côté S. - Lievens F. (2017), Assessing the Validity of Emotional Intelligence Measures, *Emotion Review*, 10, n. 1, p. 87.

I due ideatori del costrutto precedentemente citati, Salovey e Mayer, fanno parte di tale filone, definendo l'EI come «la capacità di identificare, monitorare ed utilizzare le emozioni, per indirizzare costruttivamente i pensieri e le azioni»⁵¹. Tale approccio teorico ha dato vita a strumenti di misura prevalentemente oggettivi, basati sulla *performance* emotiva⁵².

Tornando invece al secondo filone, alcuni autori, in particolare Petrides e Furnham, parlano anche di intelligenza emotiva di tratto (*trait EI*), definendola come una «costellazione di tratti e abilità auto-percepite correlate alle emozioni»⁵³.

Gli autori si focalizzano sulla «percezione che abbiamo delle nostre abilità emotive, cioè quanto crediamo di essere bravi nel comprendere, regolare ed esprimere le emozioni allo scopo di adattarsi all'ambiente e mantenere il benessere»⁵⁴.

Proseguendo in tal senso, uno degli studiosi più noti è Goleman⁵⁵, il quale suddivide le competenze riguardanti l'intelligenza emotiva in cinque domini: auto-consapevolezza, auto-regolazione, motivazione, consapevolezza sociale, abilità sociali. Si tratta, in sintesi, di sapersi auto-motivare, conoscere e gestire le proprie emozioni e riconoscere e comprendere le emozioni altrui, relazionandosi in modo adattivo⁵⁶. Goleman, inoltre, sottolinea particolarmente la possibilità di 'allenare' ed incrementare l'intelligenza emotiva, osservando una crescita della stessa con l'aumentare dell'età: caratteristica che trova l'accordo della totalità del resto degli autori. Un altro studioso appartenente al suddetto filone teorico è Reuven Bar On⁵⁷ la cui concettualizzazione, come si vedrà, appare particolarmente rilevante ai fini del presente lavoro. Egli definisce l'intelligenza emotiva come «l'insieme di competenze e capacità non cognitive che svolgono un ruolo rilevante nel fronteggiare le pressioni e le richieste dell'ambiente»⁵⁸. Egli, quindi, parla di 'competenze non cognitive', comprendendo aspetti che rimandano a caratteristiche di personalità, utili nell'adattarsi nel modo più funzionale possibile all'ambiente.

Secondo Bar On, l'intelligenza emotiva è costituita da cinque dimensioni che a loro volta comprendono ulteriori caratteristiche: dimensione Intrapersonale (considerazione di sé, auto-consapevolezza emotiva, assertività, indipendenza e autorganizzazione); dimensione Interpersonale (empatia, responsabilità sociale e relazioni interpersonali); Gestione dello stress (tolleranza allo stress e gestione degli impulsi); Adattabilità (gestione del cambiamento, adattamento e *problem solving*) e, infine, la dimensione dell'Umore generale (ottimismo e felicità)⁵⁹.

Al contrario dei modelli di abilità, gli strumenti di valutazione derivanti da tali teorizzazioni sono prevalentemente soggettivi, prevedendo, solo in alcuni casi, scale di etero-valutazione a fianco dei *self-reports*. In particolare, è importante citare proprio lo strumento costruito in base alla definizione di Bar On, poiché parte integrante della presente ricerca: l'*Emotional Quotient Inventory* (EQ-i). L'EQ-i è un questionario *self-report* costituito da 5 scale principali e 15 sotto-scale, tante quante le dimensioni dell'intelligenza emotiva previste dall'autore. Oltre ad ottenere i punteggi afferenti alle singole sotto-scale, è anche possibile calcolare il valore relativo al Quoziente

Al contrario dei modelli di abilità, gli strumenti di valutazione derivanti da tali teorizzazioni sono prevalentemente soggettivi, prevedendo, solo in alcuni casi, scale di etero-valutazione

51 Salovey P. - Mayer J. D. (1990), *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9, p. 189.

52 De Caro *et al.*, L'Intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca, cit., p. 864.

53 Rullo *et al.*, Lo stato dell'arte sull'intelligenza emotiva, cit., p. 16.

54 Petrides K. V. - Mikolajczak M. - Mavrouli S. - Sanchez Ruiz M. J. - Furnham A. - Pérez Gonzalez J. C. (2016), Developments in Trait Emotional Intelligence Research, *Emotion Review*, 8, n. 4, p. 1.

55 Serrat O. (2017), *Knowledge Solutions*, Singapore, Springer, pp. 331- 336.

56 *Ibidem*.

57 Rullo *et al.*, Lo stato dell'arte sull'intelligenza emotiva, cit., p. 13.

58 *Ibidem*.

59 De Caro *et al.*, L'Intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca, cit., pp. 861-862.

di intelligenza emotiva generale (EQ totale), avente media 100 e deviazione standard 15⁶⁰. Sebbene da questo breve excursus teorico si evinca come il concetto di intelligenza emotiva non incontri ancora definizioni del tutto concordi da parte dei diversi autori che se ne sono occupati, appare chiaro quanto questi ultimi attribuiscono un ruolo fondamentale alla capacità di sentire, comprendere e gestire le emozioni. Tale caratteristica non è più vista come un ostacolo all'intelligenza classicamente definita cognitiva ma, al contrario, diventa una risorsa altrettanto importante nel favorire un migliore adattamento.

3. Metodologia

3.1. Campione e strumenti

Il campione utilizzato per questo studio pilota fa riferimento agli studenti IUSVE del Dipartimento di Psicologia frequentanti il percorso A, per un totale di 53 soggetti. La raccolta del campione è avvenuta 'per quote', ovvero la scelta dei soggetti non è avvenuta in modo casuale, ma su invio volontario degli studenti stessi. Tale tipo di campionamento non consente di analizzare i dati secondo modelli probabilistici, però permette di controllare le variabili 'genere' e 'percorso di laurea' (triennale o magistrale).

I soggetti risultano ripartiti per la variabile 'genere' nel seguente modo: 42 femmine (79,2%) e 11 maschi (20,8%). Del campione femminile il 71% (30 soggetti) frequenta la laurea triennale, mentre il 29% (12 soggetti) la magistrale; del corrispettivo maschile il 64% (7 soggetti) frequenta la laurea triennale mentre il 36% (4 soggetti) la magistrale. Infine, per la variabile 'percorso di laurea' la suddivisione complessiva è: 37 soggetti (69,8%) frequentanti il percorso di laurea triennale e 16 soggetti (30,2%) frequentanti la magistrale.

La popolazione di studenti IUSVE frequentanti il dipartimento di Psicologia e nello specifico il percorso A durante l'anno accademico 2017-2018 era ripartita in questo modo: vi era un totale di 428 studenti, di cui l'80,6% composto da femmine (345 soggetti) e il 19,4% da maschi (83 soggetti). La quota femminile presentava 235 soggetti iscritti alla triennale e 110 alla magistrale; la quota maschile invece 68 soggetti alla triennale e 15 alla magistrale.

Al fine di valutare se il campione fosse significativo rispetto alla popolazione generale, è stata fatta la valutazione del *Goodness of fit*, dalla quale è emerso che il campione raccolto era rappresentativo della popolazione del dipartimento di psicologia dello IUSVE sia per la variabile di genere che di percorso di laurea e, di conseguenza, che i risultati possono essere considerati statisticamente rappresentativi della popolazione. Gli strumenti utilizzati per sondare le aree dell'intelligenza cognitiva ed emotiva saranno elencati qui di seguito.

Per quanto riguarda la componente intellettuale è stata utilizzata la *Wechsler Adult Intelligence Scale – IV* (WAIS – IV).

Lo strumento per sondare l'intelligenza emotiva è l'*Emotional Quotient – Inventory* (EQ-i). La WAIS-IV è uno strumento clinico che ha come obiettivo primario la valutazione delle capacità cognitive in soggetti dai 16 anni e 0 mesi ai 90 anni e 11 mesi. Il test può essere somministrato solo individualmente ed ha una durata di circa 90 minuti. Come accennato in precedenza, le scale di misura dell'intelligenza create da Wechsler hanno avuto diverse revisioni nel corso degli anni, quest'ultima versione risale al 2008:

in essa sono stati inseriti nuovi subtest, che consentono di ampliare la descrizione del funzionamento cognitivo del soggetto e, inoltre, vi è la possibilità di ricavare ulteriori indici oltre al QI Verbale e di *Performance*. I subtest sono suddivisi in quattro gruppi che portano alla valutazione di quattro indici: l'Indice di Comprensione Verbale (ICV), l'Indice di Ragionamento Visuo-Percettivo (IRP), l'Indice di Memoria di Lavoro (IML) e l'Indice di Velocità di Elaborazione (IVE). La somma dei punteggi ottenuti dai quattro Indici dà il Quoziente intellettuale, che ha media 100 e deviazione standard 15.

Per quanto riguarda l'EQ-i, è uno dei test più utilizzati per sondare l'intelligenza emotiva, come intesa da Rauven Bar On. Tale strumento, quindi, misura la percezione che la persona ha del proprio mondo emotivo e dell'efficacia di quest'ultimo nell'adattarsi all'ambiente. Ne risulta un Quoziente Emotivo Totale che descrive la capacità di sostenere adeguatamente le pressioni del contesto a livello emotivo, sociale e comportamentale.

È costituito da 133 item le cui risposte sono strutturate su scala Likert a 5 punti.

Oltre al Quoziente Emotivo Totale, i risultati ottenuti dal questionario *self-report* possono essere suddivisi nei seguenti gruppi: Quoziente Emotivo Intrapersonale (sottoscale: autoconsapevolezza emotiva, assertività; considerazione di sé, realizzazione di sé e indipendenza); Quoziente Emotivo Interpersonale (sottoscale: empatia, relazioni interpersonali e responsabilità sociale); Quoziente Emotivo Adattabilità (sottoscale: *problem solving*, esame di realtà e flessibilità); Quoziente Emotivo Gestione dello stress (sottoscale: tolleranza dello stress e controllo degli impulsi); Quoziente Emotivo Umore Generale (sottoscale: felicità e ottimismo).

3.2. Analisi statistiche

Il disegno sperimentale, in armonia con la sua natura di studio pilota, si connota come una struttura di tipo osservativo e correlazionale.

Esso non presenta la pretesa di volere individuare le relazioni causa-effetto, ma si pone l'obiettivo di sondare i possibili legami e la loro possibile significatività statistica.

Valutazione *Goodness of fit*

Partendo dal campione oggetto di studio, descritto brevemente in precedenza, risulta rilevante valutare come esso sia aderente rispetto alla popolazione indagata.

La numerosità di studenti del dipartimento di Psicologia è pari a 428 (80,60% femmine – 19,40% maschi). Confrontando questo dato tramite il test χ^2 e il test binomiale, non si rilevano differenze staticamente significative, si può quindi affermare che i due gruppi di soggetti sono confrontabili e sovrapponibili.

$\chi^2 = 0,0189$ $df = 1$ $p = 0,891$

Test binomiale $p = 0,727$ per le due proporzioni.

La medesima valutazione è stata effettuata anche per la suddivisione triennale e magistrale.

Anche in questo caso i dati risultano sovrapponibili.

$\chi^2 = 0,499$ $df = 1$ $p = 0,505$

Test binomiale $p = 0,880$ per le due proporzioni.

Da questi primi riscontri si evince come il campione, sebbene selezionato “per quote”, si configuri con una proporzionalità adeguata e rappresentativa rispetto la popolazione di riferimento.

Il disegno sperimentale, in armonia con la sua natura di studio pilota, si connota come una struttura di tipo osservativo e correlazionale.

Valutazione descrittive EQ-i e WAIS – IV

In questa seconda sezione delle analisi dati saranno trattate le statistiche descrittive relative ai due strumenti.

I dati ottenuti dai soggetti vengono riassunti nelle tabelle seguenti.

Statistiche descrittive EQ-i

	Intrapersonale	Interpersonale	Adattabilità	Gestione stress	Umore generale	EQ-i
Media	105	126	85.8	87.9	124	117
Mediana	107	130	83.0	90.0	130	120
Moda	100 *	130	70.0	70.0	130	130
Deviazione standard	14.7	8.11	13.2	13.2	10.3	14.1
Minimo	70.0	97.0	70.0	70.0	87.0	70.0
Massimo	130	130	114	113	130	130
Skewness	-0.682	-2.47	0.373	-0.00431	-1.85	-1.37
Std. error skewness	0.327	0.327	0.327	0.327	0.327	0.327
Kurtosis	0.197	5.46	-0.997	-1.14	2.69	1.72
Std. error kurtosis	0.644	0.644	0.644	0.644	0.644	0.644
25° percentile	98.0	130	72.0	75.0	121	109
50° percentile	107	130	83.0	90.0	130	120
75° percentile	115	130	96.0	98.0	130	128

* Più mode.

Tabella 1 – statistiche descrittive EQ-i.

Osservando i dati relative alle scale dell'EQ-i (cfr. tabella 1) si notano alcune difformità rispetto gli indici di asimmetria e curtosi (Skewness e Kurtosis superiori a |1|). Questo non risulta problematico in quanto per le analisi successive saranno adottati test di tipo non parametrico.

Inoltre queste particolari conformazioni potrebbero essere indice di alcune caratteristiche peculiari del campione oggetto di studio.

Statistiche descrittive WAIS – IV

	ICV	IRP	IML	IVE	QI
Media	108	105	96.4	105	105
Mediana	107	106	92.0	102	103
Moda	98.0	112	89.0	97.0	98.0 *
Deviazione standard	12.5	12.8	10.9	13.2	10.6
Minimo	84.0	81.0	83.0	81.0	89.0
Massimo	139	131	126	136	125
Skewness	0.358	-0.00414	1.11	0.501	0.364
Std. error skewness	0.414	0.414	0.414	0.414	0.414
Kurtosis	-0.00244	-0.787	0.521	-0.113	-0.947
Std. error kurtosis	0.809	0.809	0.809	0.809	0.809
25° percentile	98.0	95.5	89.0	97.0	97.5
50° percentile	107	106	92.0	102	103
75° percentile	117	114	101	114	113

* Più mode.

Tabella 2 – Statistiche descrittive WAIS - IV.

Per quanto riguarda la WAIS – IV (cfr. tabella 2) gli indici di asimmetria e curtosi non presentano difformità (Skewness e Kurtosis **non** superiori a |1|, fatta eccezione per IML).

Valutazione del campione tramite test correlazionali

Vengono riportate le correlazioni per i due test e poi quelle incrociate (cfr. tabelle 3, 4, 5). Naturalmente in base alle assunzioni di normalità sono stati calcolati i coefficienti di correlazioni o di Pearson o di Spearman.

		Intrapersonale	Interpersonale	Adattabilità	Gestione stress	Umore generale
Interpersonale	Correlazione	0.341	—			
	p-value	0.012	—			
Adattabilità	Correlazione	0.436	0.304	—		
	p-value	0.001	0.027	—		
Gestione stress	Correlazione	0.362	0.167	0.608	—	
	p-value	0.008	0.233	<.001	—	
Umore generale	Correlazione	0.439	0.196	0.326	0.421	—
	p-value	0.001	0.159	0.017	0.002	—
EQ-i	Correlazione	0.783	0.464	0.746	0.709	0.608
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

Tabella 3 – Matrice di correlazione EQ-i.

Le correlazioni in grassetto risultano statisticamente significative.

		ICV	IRP	IML	IVE
IRP	Correlazione	0.332	—		
	p-value	0.063	—		
IML	Correlazione	0.388	0.488	—	
	p-value	0.028	0.005	—	
IVE	Correlazione	0.259	0.081	0.128	—
	p-value	0.153	0.661	0.484	—
QI	Correlazione	0.782	0.695	0.601	0.528
	p-value	<.001	<.001	<.001	0.002

Tabella 4 – Matrice di correlazione WAIS -IV.

Le correlazioni in grassetto risultano statisticamente significative.

		ICV	IRP	IML	IVE	QI
Intrapersonale	Correlazione	-0.093	-0.176	0.033	0.006	-0.155
	p-value	0.614	0.336	0.859	0.975	0.396
Interpersonale	Correlazione	-0.090	-0.251	-0.005	0.024	-0.095
	p-value	0.626	0.166	0.978	0.897	0.607
Adattabilità	Correlazione	0.155	0.114	0.177	-0.080	0.126
	p-value	0.396	0.533	0.333	0.663	0.492

		ICV	IRP	IML	IVE	QI
Gestione stress	Correlazione	0.276	0.342	0.094	0.071	0.295
	p-value	0.127	0.055	0.609	0.700	0.101
Umore generale	Correlazione	0.060	0.010	0.038	0.102	0.097
	p-value	0.744	0.955	0.835	0.580	0.598
EQ-i	Correlazione	0.096	0.020	0.039	0.045	0.049
	p-value	0.600	0.914	0.832	0.808	0.790

Tabella 5 – Matrici di correlazione incrociate.

In questa matrice di correlazione (cfr. tabella 5) non si presentano correlazioni significative.

Valutazione mediante test inferenziali

Come prima analisi si è optato per un'analisi delle medie (dove possibile) e delle mediane attraverso i Test t di Student e U di Mann Whitney.

Nello specifico in prima analisi saranno confrontati i dati in base al genere dei soggetti. È stato poi effettuato un test per la normalità per valutare quale statistica sia più idonea (cfr. tabella 6).

Test della normalità (Shapiro-Wilk)

	W	p - value
Intrapersonale	0.955	0.046
Interpersonale	0.580	<.001
Adattabilità	0.922	0.002
Gestione stress	0.928	0.003
Umore generale	0.709	<.001
EQ-i	0.859	<.001

Nota. Un basso p-value suggerisce una violazione dell'assunzione di normalità dei dati.

Tabella 6 – test della normalità (Shapiro-Wilk).

Confronto per campioni indipendenti

		Statistica	p - value
Intrapersonale	Mann-Whitney U	207	0.598
Interpersonale	Mann-Whitney U	219	0.738
Adattabilità	Mann-Whitney U	230	0.991
Gestione stress	Mann-Whitney U	227	0.930
Umore generale	Mann-Whitney U	168	0.137
EQ-i	Mann-Whitney U	195	0.427

Tabella 7 – confronto per campioni indipendenti.

Non emerge nessuna differenza significativa per il confronto di genere (Maschi vs Femmine) (cfr. tabella 7).

Anche in questo caso è stato effettuato un test per la normalità per valutare quale statistica sia più idonea (cfr. tabella 8).

Test della normalità (Shapiro-Wilk)

	W	p - value
ICV	0.985	0.918
IRP	0.990	0.990
IML	0.904	0.007
IVE	0.957	0.214
QI	0.942	0.075

Nota. Un basso p-value suggerisce una violazione dell'assunzione di normalità dei dati.

Tabella 8 - Test della normalità (Shapiro-Wilk).

Sebbene gli indici di normalità siano più che soddisfacenti si è ritenuto opportuno, vista la scarsa esiguità campionaria dei due gruppi, effettuare un confronto sia con la statistica parametrica che non parametrica (cfr. tabella 9 e grafico 1).

Independent Samples t-Test

		statistica	df	p - value
ICV	Student's t	-0.865	31.0	0.394
	Mann-Whitney U	85.0		0.542
IRP	Student's t	-1.941	31.0	0.061
	Mann-Whitney U	50.5		0.039
IML	Student's t	-1.659	31.0	0.107
	Mann-Whitney U	64.0		0.133
IVE	Student's t	0.429	31.0	0.671
	Mann-Whitney U	86.0		0.568
QI	Student's t	-1.660	31.0	0.107
	Mann-Whitney U	64.0		0.136

Tabella 9 - Independent Samples t-Test.

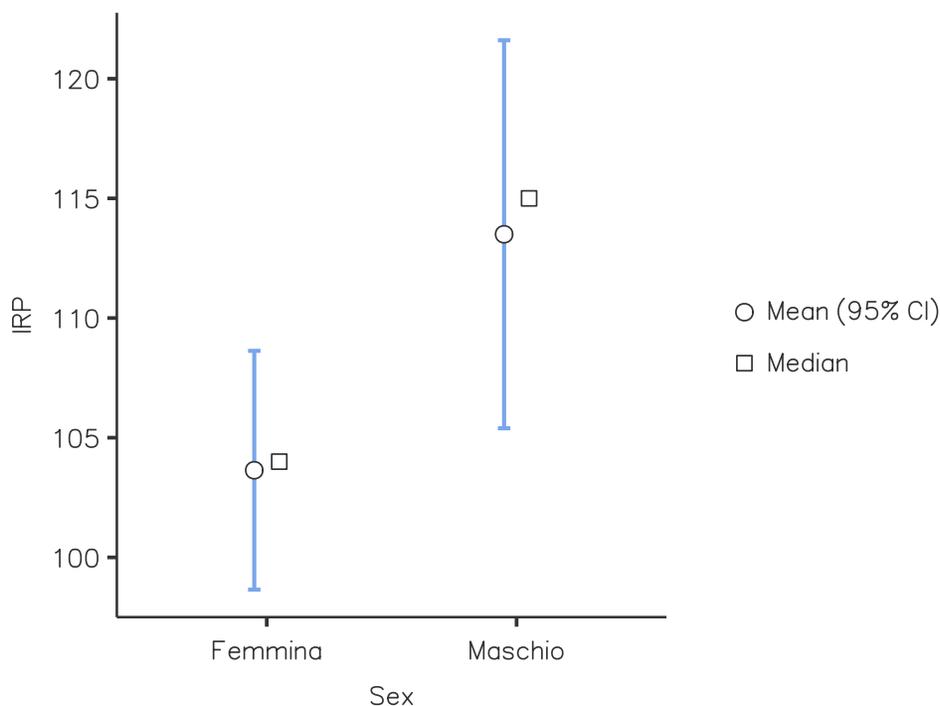


Grafico 1 – media e mediana.

Non emerge alcuna differenza significativa per il confronto di genere (Maschi vs Femmine) ad eccezione dell'indice IRP.

In linea con la letteratura scientifica⁶¹ a riguardo, vi è una differenza nell'indice IRP che risulta statisticamente significativa, ovvero i maschi tendono ad avere una prestazione nell'area visuo-percettiva statisticamente migliore rispetto le femmine. Altro dato interessante, è la mancanza di differenza nell'indice ICV di comprensione verbale, in questo caso dovrebbero essere le donne ad avere una prestazione migliore⁶². Successivamente, si è poi optato per una valutazione non parametrica dei soggetti suddivisi per anno di laurea (1-2-3-4-5 anno di percorso) (cfr. tabella 10).

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p - value
Intrapersonale	3.648	4	0.456
Interpersonale	5.020	4	0.285
Adattabilità	5.492	4	0.240
Gestione stress	3.981	4	0.409
Umore generale	0.813	4	0.937
EQ-i	1.870	4	0.760

Tabella 10 – EQ-i Kruskal-Wallis.

Nel confronto delle scale dell'EQ-i non ci sono differenze statisticamente significative nei vari anni.

61 Halpern D.F. LaMay M.L. (2000), The smarter sex: a critical review of sex differences in intelligence, *Educational Psychology Review*, vol. 12, n. 2, pp. 229-246.

62 *Ibidem*.

La medesima valutazione è stata effettuata sulla WAIS – IV (cfr. tabella 11).

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p - value
ICV	1.88	4	0.758
IRP	2.59	4	0.628
IML	3.56	4	0.469
IVE	5.38	4	0.250
QI	2.78	4	0.595

Tabella 11 – WAIS – IV Kruskal Wallis.

Nel confronto delle scale della WAIS – IV non ci sono differenze statisticamente significative nei vari anni.

Come ultima tecnica di analisi, si è deciso di eseguire una moderazione statistica⁶³ ponendo come variabili dipendenti le scale dell'EQ-i, come variabili predittive quelle della WAIS – IV e la variabile moderatrice era relativa al genere dei soggetti.

Moderazione stimata per la scala Intrapersonale

	Coefficiente	SE	t	p
Costante	100.74	21.08	4.78	0.000
IRP	0.03	0.20	0.139	0.891
Sex	143.54	54.09	2.65	0.013
IRP * Sex	-1.29	0.49	-2.65	0.013

Tabella 12 – moderazione stimata per scala Intrapersonale.

In questo caso si può notare come il termine interattivo IRP*Sex generi un effetto significativo, ovvero il genere riesce a moderare l'effetto dell'IRP nello stimare la scala Intrapersonale (cfr. tabella 12).

Nel grafico sottostante (cfr. grafico 2), si può notare come la retta rappresentante il gruppo dei maschi (1,00), assume un'inclinazione maggiore rispetto a quella delle femmine (,00) che rimane orizzontale. Questo significa che alti indici di IRP moderati dal sesso nel gruppo dei maschi, producono punteggi alla scala Intrapersonale più bassi.

⁶³ Per questa analisi si sono utilizzati il pacchetto *medmod* di *Jamovi* e SPSS con la macro di *Process*.
<https://www.jamovi.org/download.html>

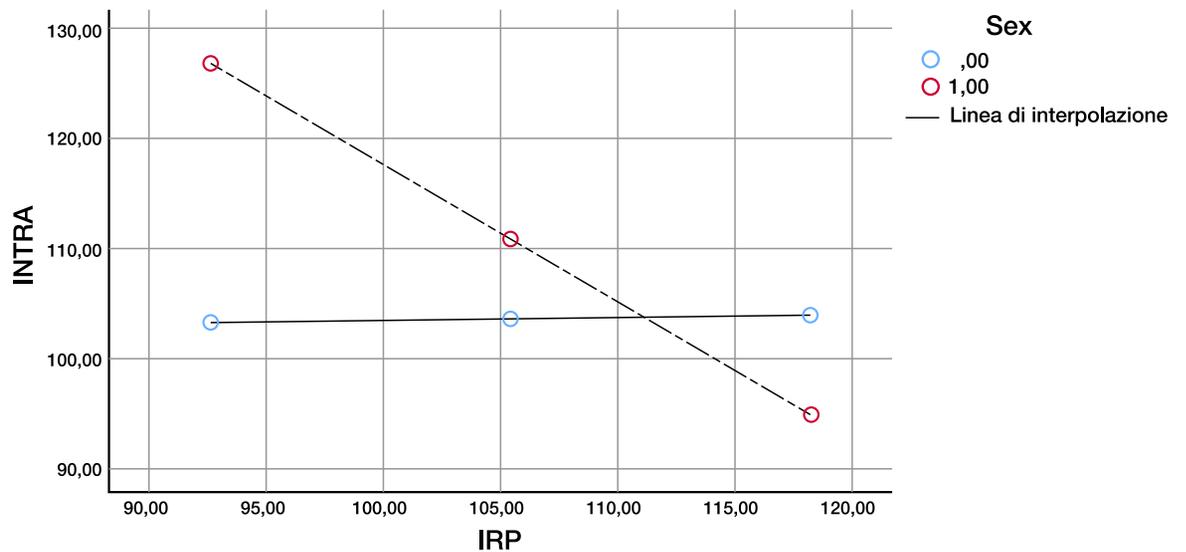


Grafico 2 – Simple Slope analysis

Moderazione stimata per la scala Adattabilità

	Coefficiente	SE	t	p
Costante	68.61	22.08	3.11	0.004
IVE	0.171	0.21	0.82	0.420
Sex	98.03	42.00	2.33	0.027
IVE * Sex	-0.9179	0.402	-2.28	0.030

Tabella 13 – moderazione stimata per scala Adattabilità.

Anche in questa analisi, il termine interattivo IVE*Sex fa registrare un effetto significativo, ovvero il genere riesce a moderare l'effetto dell'IVE nello stimare la scala Adattabilità (cfr. tabella 13). Nel grafico sottostante (cfr. grafico 3), si può notare come la retta rappresentante il gruppo dei maschi (1,00) assume un'inclinazione maggiore rispetto a quella delle femmine (0,00) che risulta leggermente inclinata sul piano orizzontale. Questo significa che alti indici di IVE moderati dal genere, nel gruppo dei maschi, producono punteggi alla scala Adattabilità più bassi.

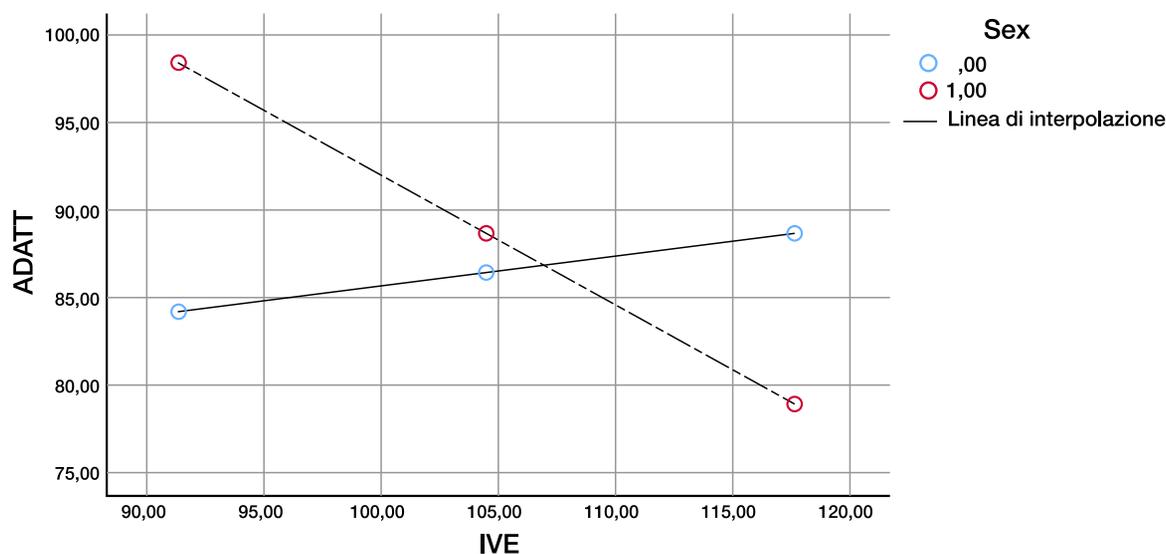


Grafico 3 – Simple Slope analysis

Moderazione stimata per la scala Adattabilità

	Coefficiente	SE	t	p
Costante	42.01	26.91	1.56	0.130
QI	0.43	0.26	1.66	0.107
Sex	135.93	58.11	2.34	0.027
QI * Sex	-1.24	0.54	-2.31	0.029

Tabella 14 – moderazione stimata per scala adattabilità

Come ultima analisi di moderazione, si osserva come il termine interattivo QI*Sex (cfr. tabella 14) faccia registrare un effetto significativo, ciò significa che il genere riesce a moderare l'effetto del QI nello stimare la scala Adattabilità. Nel grafico sottostante, si può notare come la retta rappresentante il gruppo dei maschi, assume un'inclinazione maggiore rispetto a quella delle femmine che, a sua volta, si inclina dal verso opposto. Questo significa che alti indici di QI moderati dal genere nel gruppo dei maschi, producono punteggi alla scala Adattabilità più bassi per i maschi (1,00) e più alti per le femmine (,00).

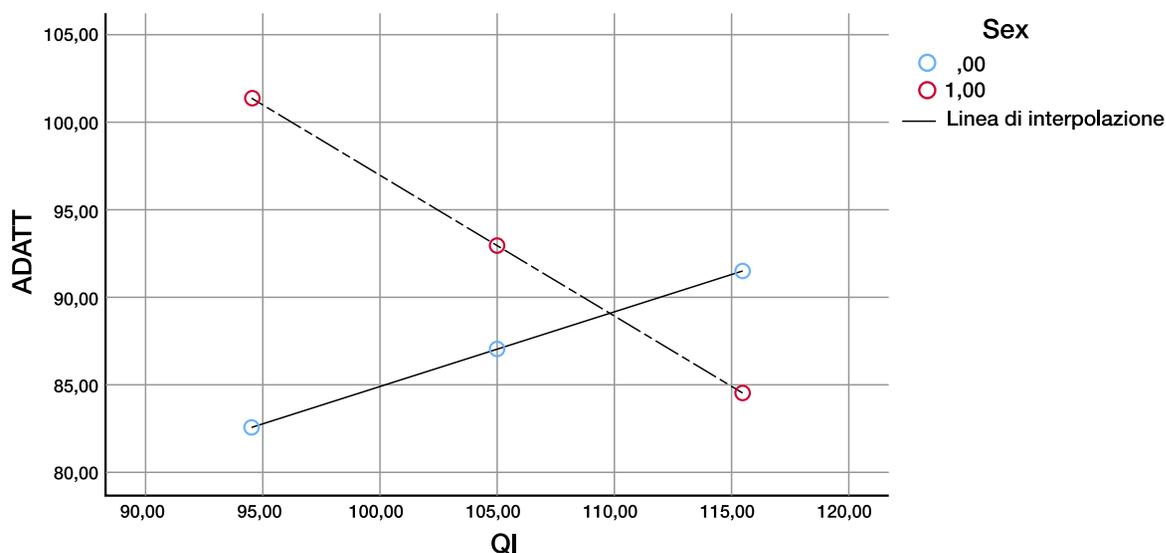


Grafico 4 – Simple Slope analysis

4. Conclusioni

Ripercorrendo le analisi svolte si può osservare come alcune rilevanze emerse siano particolarmente interessanti.

Come già dimostrato dagli indici di *Goodness of fit*, il campione risulta rispondente alla struttura originaria della popolazione.

A riguardo delle rilevanze specifiche delle scale mentre gli indici e il QI emersi dalla WAIS-IV, ad eccezione dell'IML, risultano nei regimi di norma, alcune scale dell'EQ-i presentano caratteristiche particolari. Nello specifico, le scale Interpersonale, Umore generale e Quoziente Emotivo Totale presentano indici di asimmetria e curtosi particolarmente marcati. Questi indici permettono di analizzare le caratteristiche del campione in oggetto e suggeriscono, confrontando i dati normativi del test, che gli studenti di psicologia presentano punteggi molto più alti rispetto i soggetti del campione di riferimento.

Si potrebbe appunto ipotizzare che i soggetti che studiano psicologia, abbiano una certa predisposizione alla gestione dell'emotività o, quanto meno, ne siano maggiormente a contatto. In alternativa, si potrebbe pensare che la buona padronanza dell'emotività venga acquisita proprio grazie al percorso di studi intrapreso.

Altra caratteristica interessante emersa nello studio, è l'assenza di differenze statisticamente significative nella componente verbale tra maschi e femmine. Infatti, dai dati emerge che i punteggi nella componente verbale sono paragonabili. Una possibile spiegazione può essere generata da una matrice di predisposizione alla componente verbale da parte dei soggetti di sesso maschile che studiano psicologia, oppure, si potrebbe pensare ad un fattore di 'zona di sviluppo prossimale', in cui i soggetti maschili, inseriti in un contesto prettamente femminile, riescano a potenziare le proprie capacità cognitive collegate all'area verbale.

Un ulteriore elemento degno di nota, è l'assenza di differenze nell'area emotiva tra gli studenti frequentanti i vari anni di corso: anche in questo caso, si osservano punteggi relativamente stabili nelle scale dell'EQ-i. Questa rilevanza porterebbe ad avvalorare la tesi di una possibile predisposizione dei soggetti che scelgono il percorso di psicologia, essi risultano particolarmente prestanti al test nella misura dell'emotività indipendentemente dagli anni di corso.

Infine, ultimo elemento significativo da trattare, è ricollegato alle analisi di moderazione effettuate sulle variabili IRP - Scala Intrapersonale, IVE - Scala Adattabilità e QI - Scala Adattabilità.

Operando le analisi di regressione moderata, si è potuto notare come, nonostante non esistesse una relazione significativa tra le scale presentate, esse tendono ad assumere connotazioni significative se moderate per il genere.

Per trovare soluzione a questa relazione, si potrebbe ipotizzare che la struttura cognitiva ed emotiva del soggetto sia condizionata, almeno in parte, dal genere e, che esso, permetta di predisporre un certo tipo di risultanza. Ad esempio è risaputo che i soggetti maschili presentino un pensiero lineare più marcato e, di riflesso, punteggi più elevati nel campo visuo-percettivo. In altre parole, le richieste cognitive per questo tipo di prove sono connesse alla capacità di concentrarsi su stimoli esterni e di perseguirne la risoluzione. Tale assunzione, permetterebbe di spiegare, a livello ipotetico, la relazione tra IRP (moderato per il genere) e la scala intrapersonale. Sembrerebbe che i soggetti maschili più riescono a risolvere efficacemente gli stimoli esterni, più di riflesso tendono a diminuire la loro capacità intrapersonale. Ancora, osservando la relazione delle femmine, si nota come pur aumentando o diminuendo gli indici di prestazione all'IRP, la capacità intrapersonale rimane praticamente inalterata.

Partendo da questi due elementi sembrerebbe plausibile ipotizzare che il genere tenda a moderare queste interazioni.

Le medesime relazioni si notano anche nelle relazioni tra IVE – QI e scala Adattabilità.

In questi due casi, la moderazione per il genere femminile trova non più una costanza nei punteggi, ma rileva un incremento della relazione, ovvero all'aumentare dei punteggi di IVE o QI, vi è un aumento anche dei punteggi di adattabilità.

Pertanto, è possibile ipotizzare che una maggiore velocità di elaborazione delle informazioni provenienti dal mondo esterno, possa avvantaggiare il soggetto nel momento in cui riscontra una situazione sconosciuta da fronteggiare; tale discorso può essere altrettanto valido qualora si confronti il QI con l'adattabilità, poiché un minore quoziente intellettivo e quindi, un minore funzionamento cognitivo generale, possono rendere l'adattamento all'ambiente più complesso per il soggetto, implicando modalità e tempi diversi. Il fatto che tale relazione di aumento/diminuzione proporzionale dei punteggi sia stata riscontrata nel campione femminile, potrebbe essere collegata alla conformazione del cervello femminile, nel quale i due emisferi presentano una connettività maggiore rispetto al cervello maschile (che invece presenta maggiori connessioni all'interno dei singoli emisferi). Tale considerazione, potrebbe portare a pensare che l'adattabilità aumenti proporzionalmente al quoziente intellettivo, proprio per la capacità di integrare informazioni provenienti da entrambi gli emisferi, nella risoluzione dei problemi e nell'adattamento a situazioni non conosciute. Infatti, tenendo presente la teoria della lateralizzazione⁶⁴, la capacità femminile di maggior connessione tra i due emisferi potrebbe quindi spiegare queste differenze nel funzionamento, ovvero le competenze cognitive trovano rispecchiamento e vengono sfruttate nell'area emotiva. Al contrario, per gli uomini sembra avvenire l'opposto: all'aumentare dei punteggi di QI, i punteggi della scala di Adattabilità sembrano diminuire. Continuando con le ipotesi, ci si potrebbe riferire a quanto accennato in precedenza, ossia alle peculiarità del pensiero maschile, tendente ad una forma di ragionamento più lineare a causa di una maggiore connettività all'interno del singolo emisfero piuttosto che tra i due. Tale aspetto, potrebbe essere potenziato da un QI più elevato e, in tal senso, associato ad una maggiore disposizione nei confronti di un atteggiamento più rigido e fermo rispetto alle proprie posizioni e strategie messe in campo. Ciò potrebbe andare a scapito di un approccio flessibile, necessario ai fini di un adattamento efficace all'ambiente e,

un minore quoziente intellettivo e quindi, un minore funzionamento cognitivo generale, possono rendere l'adattamento all'ambiente più complesso per il soggetto, conformazione del cervello femminile. Tale considerazione, potrebbe portare a pensare che l'adattabilità aumenti proporzionalmente al quoziente intellettivo, peculiarità del pensiero maschile

64 Geschwind, N., A.M. Galaburda, A.M. (1985), Cerebral lateralization, *Arch. Neurol.*, vol. 42, pp. 428-459.

per tale ragione, valutato anche all'interno della scala di Adattabilità dell'EQ-i. In conclusione, questo studio pilota vuole essere un punto di partenza per future considerazioni ed approfondimenti: nonostante le dimensioni ridotte del campione, che tuttavia risulta rappresentativo della popolazione di riferimento, i risultati emersi aprono nuove frontiere nella mappatura delle competenze degli studenti non solo di psicologia, ma eventualmente, anche di altre facoltà, nonché nello studio del funzionamento emotivo di genere.

Bibliografia

- Anastasi, A. (2002), *I test psicologici*, Milano, Franco-Angeli.
- Ardila R. (1970), Privación sensorial, *Revista Interamericana de Psicología*, 4.
- Atkinson William W.- Hilgard Ernest R.- Nolen-Hoeksema Susan (2017), *Atkinson Hilgard's. Introduzione alla Psicologia*, Padova, Piccin-Nuova Libreria.
- Bar-On, R. (2009), *EQ-i Emotional Quotient Inventory*, trad. it. Franco, M., Tappalà, L. (a cura di), Firenze, Giunti OS.
- Benatti, F. - Zuin, M. (2017), *Elaborazioni e requisiti delle prove psicodiagnostiche. Test 1*. Seconda edizione, Padova, Libreria universitaria.
- Binet, A., Simon, T. (1905a), Le développement de l'intelligence chez les enfants, *L'Année Psychologique* n. 14, pp. 1-94.
- Binet, A.; Simon, T. (1905b), Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux, *L'Année psychologique*, n. 11, pp. 191-244.
- Carroll, J.B., (1993), *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*, New York, Cambridge University Press.
- Cattell, R.B. (1971), *Abilities: their structure, growth, and action*, Boston, Houghton Mifflin.
- Cianciolo A.T. – Sternberg R.J. (2007), *Breve storia dell'intelligenza*, Bologna, Il Mulino.
- De Caro T. - D'amino A. (2008), L'Intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca, *Giornale Italiano di Psicologia*, 35, n. 4, pp. 857-882.
- Gardner A. (2010), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Galton, F. (1883), *Inquiries into human faculty and its development*, London, Mac-Millan.
- Galton F. (2007), *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*, Read Books.
- ps://www.stateofmind.it, 11 marzo 2014.
- Giangrande A. (2017), *Controllo e manipolazione mentale. Cose da pazzi?*, Independent Publication, p. 248.
- Guilford, J.P. (1954), *Psychometric methods*, New York, McGraw-Hill.
- Guttman, L. (1954), New Approach to factor analysis: The Radex, in Lazarsfeld, P. (Ed.), *Mathematical Thinking in Social Sciences*, pp. 258-348.
- Lehrke, R. G. (1997), *Human evolution, behavior, and intelligence. Sex linkage of intelligence: The X-factor*. Westport (Connecticut), Greenwood Publishing Group.
- McGrew, K.S. (1997), *Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework*, in Flanagan, D.P.; Genshaft, J.L.; Harrison, P.L. (Ed.) *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, tests, and issues*, New York, Guilford Press.
- Miners C. T. H. - Côté S. - Lievens F. (2017), Assessing the Validity of Emotional Intelligence Measures, *Emotion Review*, 10, n. 1, pp. 87-95.
- Padovani, F. (2006), *La WISC-III nella consultazione clinica*, Firenze, Giunti OS.

- Petides K. V. – Mikolajczak M. – Mavroveli S. – Sanchez Ruiz M. J. – Furnham A. – Pérez Gonzalez J. C. (2016), Developments in Trait Emotional Intelligence Research, *Emotion Review*, 8, n. 4, pp. 1-7.
- Halpern D.F. LaMay M.L. (2000), The smarter sex: a critical review of sex differences in intelligence, *Educational Psychology Review*, vol. 12, n. 2, pp. 229-246.
- Horn, J.L. (1985), *Remodeling old models of intelligence*, in Wolman, B.B. (Ed.), *Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications*, New York Wiley.
- Piaget, J. (2011), *Psicologia dell'intelligenza*, Firenze, Giunti.
- Roid, G.H. (2003), *Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition (SB5)*, Itasca, Riverside Publishing.
- Rullo M. - Lisi F. - Di Santo D. (2015), Lo stato dell'arte sull'intelligenza emotiva, *Rassegna di Psicologia*, n. 3, pp. 8-38.
- Salovey P. - Mayer J. D. (1990), Emotional Intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Serrat O. (2017), *Knowledge Solutions. Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance*. Singapore, Springer.
- Sokal, M. M. (1987), James McKeen Cattell and mental anthropometry: Nineteenth-century science and reform and the origins of psychological testing, in M. M. Sokal (Ed.), *Psychological testing and American society 1890-1930*, pp. 21-45.
- Spearman, C. (1904), General Intelligence objectively determined and measured, *American Journal of Psychology*, vol. 15. n. 2, pp. 201-293.
- Stern, W. (1914), *The psychological methods for testing intelligence*, Baltimore, Warwick e York.
- Sternberg, R. J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York, Cambridge University Press.
- Taddel, S. (2006), Das-Naglieri Cognitive Assessment System- CAS, *Bollettino di psicologia applicata*, Edizioni 248-253, Edizioni Firenze, pp. 82-86.
- Terman, L.M. (1917), *The Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Measuring Scale of Intelligence*, Baltimore, Warwick and York.
- Thorndike, E.L. (1920), A constant error of psychological ratings, *Journal of Applied Psychology*, n. 4, pp. 25-29.
- Thurstone, L.L. (1947), *Multiple Factors analysis*, Chicago, University of Chicago Press.
- Wechsler, D. (1939), *Wechsler-Bellevue Intelligence Scale*, New York, The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1954), *Wechsler –Bellevue Intelligence Scale*, New York, The Psychological Corporation, (1939a), trad. it., *Manuale della Wechsler-Bellevue*, Firenze, Giunti OS, 1954.
- Wechsler, D. (1955), *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)*, New York, The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1981), *Wechsler Adult Intelligence Scale – Revised (WAIS-R)*, San Antonio, The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1997), *Wechsler Adult Intelligence Scale – Third Edition (WAIS-III)*, San Antonio, The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2008), *Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition (WAIS-IV)*, San Antonio, Pearson Assessment.
- Wechsler, D. (2012), *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Fourth Edition (WPPSI-IV)*, San Antonio, Pearson Assessment.
- Wechsler, D. (2013), *Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition (WAIS-IV)*, trad. it. Orsini, A.; Pezzuti, L. (a cura di), Firenze, Giunti OS.
- Wechsler, D. (2014), *Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition (WISC-V)*, San Antonio, Pearson Assessment.

Yerkes, R.M. (Ed.) (1921), Psychological examining in the United State Army, in *Memoirs of the National Academy of Sciences* 15, Washington, Government printing office.

Sitografia

Fiore, F. (2014), Il cervello di uomini e donne quali le differenze?, *Neuroscienze*, in <https://www.stateofmind.it>, 11 marzo 2014.

<https://www.jamovi.org/download.html>

LA *GOLDEN HOUR* NEONATALE: SESSANTA MINUTI CHE POSSONO FARE LA DIFFERENZA

Anna Chiara Pignaffo

IUSVE

In ambito Neonatale, la *Golden Hour* rappresenta la prima ora vissuta nel nuovo ambiente extrauterino. In tale ora ha luogo il primissimo incontro tra la mamma-bambino, il quale, attraverso un contatto *skin-to-skin*, elicitando risposte non solo fisiologiche ma anche psicologiche, che vanno ad interessare e a coinvolgere entrambi i componenti della diade primaria.

L'elaborato, tramite una attenta ricerca bibliografica all'interno della letteratura scientifica nazionale ed internazionale, senza incappare nel determinismo biologico, si focalizza su come questi primi sessanta minuti di vita extrauterina, ricoprano un ruolo di estrema importanza tanto da poter originare, sul breve o lungo termine, l'insorgenza di conseguenze, più o meno persistenti, sulla stabilizzazione dei parametri vitali e sulla salute della mamma e del nascituro, sui processi di attaccamento (che interessano sia la diade ma anche la triade mamma-bambino-papà) e sul piano comportamentale e psicologico sia genitoriale che del neonato (processi di modelli di pensiero inconscio).

Parole chiave: neonato, ora d'oro, contatto pelle a pelle, allattamento al seno, attaccamento.

In the Neonatal environment, the Golden Hour represents the first hour the baby lived in the new extrauterine environment. In this hour, the very first meeting between the mother and child takes place, that through a skin-to-skin contact elicits not only physiological but also psychological responses, which interest and involve both components of the primary dyad.

Through a careful bibliographical research within the national and international scientific literature, without run into biological determinism. This work focuses on these first sixty minutes of extrauterine life. They play an extremely important role so as to be potentially able to originate, in the short or long term, the development of consequences, more or less persistent about: the stabilization of vital parameters and the health of the mother and the unborn child, the attachment processes (which concern both dyad and mother-child-father triad) and on the behavioral and psychological level, both parenting and newborn (processes of unconscious thought patterns).

Keywords: newborn, golden hour, skin-to-skin care, breastfeeding, bonding.



«Toccare il bambino vuol dire toccare il punto più sensibile di un tutto,
che ha le radici nel più remoto passato e si dirige verso l'infinito del futuro.
Toccare il bambino vuol dire toccare il punto più delicato e vitale,
dove tutto si può decidere e rinnovare, dove tutto ridonda di vita, in cui si trovano
chiusi i segreti dell'anima, perché ivi si elabora l'educazione dell'uomo».

Maria Montessori¹

INTRODUZIONE

L'idea di trattare questo argomento parte dall'esperienza di tirocinio svolta presso il Policlinico di Abano Terme, sotto l'attenta supervisione di Lara Giliberti e di Vincenzo Zanardo, ove, contrariamente alla conformazione strutturale definibile col neologismo 'partorificio' di molti ospedali, nei quali si considera la gravidanza come malattia e, di conseguenza, la si tratta come tale venendo meno a quello che può essere considerato il bisogno primario della madre e del nascituro, ovvero quello di stare a stretto contatto l'una con l'altro, ormai da anni, viene studiata, riconosciuta e rispettata la *Golden Hour*: quella prima ora subito successiva al parto nella quale la diade madre-neonato risulta reciprocamente investita, interattiva ed impegnata in un 'gioco' fatto di adattamento e di riscoperta². Questo tempo trascorso assieme migliora considerevolmente le condizioni materne e del neonato³. In altre parole, questa prima ora trascorsa al di fuori del ventre materno è un momento davvero speciale nel quale il neonato incontra per la prima volta, non solo la madre, ma anche il padre e si viene a creare ed a completare la famiglia. Come scrive Raylene Phillips «È un momento "sacro" che dovrebbe essere onorato, apprezzato e protetto in ogni momento possibile»⁴. Durante l'evento nascita e durante le ore subito successive al parto, le mamme ed i loro neonati hanno il bisogno fisiologico di rimanere assieme⁵.

Nel susseguirsi degli anni in ambito Neonatale, più volte, si è iniziato a sottolineare l'importanza che ricoprono, nello sviluppo futuro del bambino e del suo rapporto sia con la figura materna (soprattutto) che con quella paterna, i primi istanti di vita subito successivi all'evento nascita. La prima ora vissuta a contatto con il nuovo ambiente extrauterino può avere un impatto significativo e di lunga durata sia sulla salute del nascituro sia per quanto riguarda il legame tra la mamma ed il neonato⁶.

In tale lasso di tempo, infatti, hanno luogo innumerevoli cambiamenti, non solo fisiologici ma anche psicologici, che vanno ad interessare ed a coinvolgere entrambi i componenti della diade primaria composta, per l'appunto, dalla madre e dal nuovo arrivato.

Psicologicamente è ben nota l'importanza ed il potere che può esercitare la prima impressione. A tal proposito, non sono da meno le esperienze iniziali vissute da un neonato appena uscito dal grembo materno⁷. In altre parole, il modo con il quale il neonato, subito dopo il parto, viene accolto nel mondo extrauterino e le prime impressioni che ne seguono, possono portare ed indurre il neonato a dipingere,

questa prima ora trascorsa al di fuori del ventre materno è un momento davvero speciale nel quale il neonato incontra per la prima volta, non solo la madre, ma anche il padre

1 Montessori, M. (2013), *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, p. 13.

2 Giliberti L. - Meneghello, A. - Volpe, F. - Maione, R. - Straface, G. - Giustardi, A. - Zanardo, V. (2017), Breast crawl: il tepore attrattivo dell'areola mammaria, *La Care*, Vol. 9, n. 3, pp. 4-6.

3 Crenshaw, J.T. (2017) Healthy birth place #6: Keep mother and baby together- It's best for mother, baby, and breastfeeding, *Journal of Perinatal Education*, Vol. 23, n. 4, pp.211-217, DOI:10.1891/1058-1243.23.4.211.

4 Phillips R. (2013), The Sacred Hour: Uninterrupted Skin-to-Skin Contact Immediately After Birth, *Newborn & Infant Nursing Reviews*, Vol. 13, n. 2, pp. 67-72, DOI: 10.1053/j.nainr.2013.04.001.

5 Crenshaw, Healthy birth place, cit.

6 Zakšek, T.S. - Došler, A.J. - Mivšek, A.P. - Petročnik, P. (2017), Neonatal Care, *The First Hour of Life*, pp. 9-25, DOI:10.5772/intechopen.69600.

7 Phillips, The Sacred Hour, cit., p. 67.

in questo articolo non vi è la volontà di elevare la Golden Hour a unico ed assoluto fattore in grado di influenzare il futuro sviluppo psico-fisico del neonato

riconoscere e percepire la vita come facile o difficile, ostile o sicura, spaventosa o rassicurante, ecc.. Perciò questa cosiddetta ‘ora d’oro’ rappresenta un’occasione irripetibile ed un’esperienza unica, sia per il neonato che per i suoi genitori, che va sfruttata nel migliore dei modi possibili dato che, una volta passata e persa non potrà più essere rivissuta e recuperata in alcun modo e può avere conseguenze a breve o lungo termine, più o meno persistenti, sia dal punto di vista comportamentale che psicologico (processi di modelli di pensiero inconscio)⁸. Prima di proseguire, onde evitare il rischio di incappare nel determinismo biologico, è d’obbligo precisare che sono vari e molteplici i fattori in grado di influenzare lo sviluppo psico-fisico di un individuo nel corso della propria vita (concepimento, vita prenatale, ambito socio-familiare, ecc.). La persona però non deve essere considerata come un ‘fantoccio’ in balia degli eventi ma, al contrario è da prendere come *homo faber* del proprio destino, portatore di inclinazioni e predisposizioni proprie che possono esulare od andare in conflitto con quanto vissuto precedentemente. Perciò, in questo articolo non vi è la volontà di elevare la *Golden Hour* a unico ed assoluto fattore in grado di influenzare il futuro sviluppo psico-fisico del neonato ma se ne vogliono riconoscere le potenzialità ed i meriti fino ad ora riscontrati attraverso la ricerca.

Si vuole, dunque, definire con più chiarezza cosa si intende ed in cosa consiste, all’interno dell’ambito neonatale, la *Golden Hour* andando anche ad identificare e ad evidenziare i benefici di quella che dovrebbe essere non solo una buona pratica ospedaliera ma una vera e propria prassi, ove possibile, seguita, considerata, rispettata e soprattutto valorizzata.

La Golden Hour

Come si può ben immaginare la prima ora successiva al parto rappresenta un momento delicato e critico per il neonato e la sua mamma. Questi fatidici e fondamentali sessanta minuti sono considerati talmente importanti da aver meritato l’appellativo, all’interno dell’ambito Neonatale, di *Golden Hour*⁹. Essa, può essere considerata come un momento nel quale, appunto, avviene la transizione del bambino da un ambiente intrauterino ad uno extrauterino. Durante la *Golden Hour* ha luogo, nel corpicino del neonato, un veloce adattamento dei suoi numerosi apparati e sistemi e si verificano importanti cambiamenti a livello polmonare, circolatorio, metabolico e dal punto di vista emodinamico¹⁰.

La teoria della *Golden Hour* ha origine a partire dal lavoro di Adams Cowley, medico considerato il Padre della Medicina del Trauma, il quale, negli anni Sessanta, si rese conto che, a fronte di evento traumatico subito da un individuo, l’utilizzo e l’applicazione, entro la prima ora dal fatto, di protocolli di gestione delle emergenze standardizzati¹¹ appartenenti alla Medicina d’Emergenza, portavano a miglioramenti dello stato di salute del soggetto e ne riducevano, conseguentemente, il rischio di mortalità¹². Tale concetto iniziò ad essere considerato ed accettato anche in altre specialità mediche fino ad approdare al comparto della Neonatologia entrando così a far parte delle buone pratiche nell’ambito della maternità e dell’assistenza pediatrica.

8 *Ibidem*.

9 Sharma, D. – Sharma, P. – Shastri, S. (2017), Golden 60 minutes of newborn’s life: Part 2: Term neonate, *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, Vol. 30, n. 22, pp. 2728-2733, DOI:10.1080/14767058.2016.1261399.

10 Morton, S. U. – Brodsky, D. (2016), Fetal physiology and the transition to extrauterine life, *Clinics in Perinatology*, Vol. 43, n. 3, pp. 395-407, DOI: 10.1016/j.clp.2016.04.001.

11 Neczypor, J. L. – Holley, S. L. (2017), Proving Evidence-Based Care During the Golden Hour, *Nursing for Women’s Health*, Vol. 21, n. 6, pp. 462-472, DOI:10.1016/j.nwh.2017.10.011.

12 Sharma, D. (2017), Golden hour of neonatal life: Need of the hour, *Mathernal Health, Neonatology and Perinatology*, Vol. 3, pp. 1-21, DOI:10.1186/s40748-017-0057-x.

È negli anni Settanta che appaiono i primi riferimenti ad una *Golden Hour* neonatale, nello specifico ci si riferisce all'ostetrico Francese Michel Odent, il quale sosteneva che nella prima ora successiva al parto i neonati cercano, in modo del tutto istintivo, il seno materno¹³.

Attualmente, il concetto di *Golden Hour post-partum* include tre elementi principali:

- l'immediato contatto diretto *skin-to-skin* tra madre e neonato nel quale, subito dopo essere nato, il bambino, prima che gli venga tagliato il cordone ombelicale, viene delicatamente poggiato, asciugato e svestito, direttamente sul petto o sull'addome della mamma, protetto sulla schiena da una leggera copertina o un asciugamano riscaldati¹⁴;
- clampaggio ritardato del cordone ombelicale (*DCC*) che consente la trasfusione del sangue placentale nel corpicino del neonato favorendo, così, la transizione dalla circolazione sanguigna fetale a quella neonatale e l'incremento del volume dei globuli rossi, promuovendo l'aumento del peso alla nascita e permettendo maggiori depositi di ferro nei neonati a 6 mesi di età¹⁵. Il clampaggio ritardato, il quale, secondo quanto raccomandato dalla *WHO*, ovvero la *World Health Organization* (OMS o Organizzazione Mondiale della Sanità), avviene entro 1-3 minuti dalla nascita (tempo richiesto affinché il cordone ombelicale cessi di pulsare), riduce, dunque, sia la necessità di trasfusioni di sangue in età neonatale, che il rischio di enterocolite necrotizzante, anemia da carenza di ferro e emorragia intraventricolare¹⁶;
- inizio precoce dell'allattamento al seno, se clinicamente appropriato e desiderato dalla donna.

Uniti, tali interventi consentono di andare a prevenire ipotermia e ipoglicemia neonatale e vanno a facilitare ed a favorire il *bonding* tra la madre ed il bambino appena nato¹⁷.

Rispetto alla *Golden Hour* si sono espressi anche la *WHO* e l'*UNICEF* raccomandando e ribadendo il bisogno che tutti i neonati sani, compresi quelli nati attraverso un parto cesareo, vivano l'esperienza di un immediato contatto diretto, 'pelle a pelle', con la loro mamma per almeno un'ora dopo il parto¹⁸. Infatti, in caso di taglio cesareo, secondo l'*UNICEF* e il *BFHI* (*Baby Friendly Hospital Initiative*), la *Golden Hour* con il suo contatto *skin-to-skin* può e dovrebbe iniziare già in sala operatoria, qualora la mamma fosse cosciente, sensibile e stabile (come spesso accade successivamente alla somministrazione dell'anestetico spinale o epidurale), così come il suo bimbo¹⁹.

Nella casistica, in linea di massima, ridotti casi eccezionali impediscono, in un certo qual modo, di praticare la *Golden Hour*. I criteri di esclusione da questi peculiari sessanta minuti possono essere così riassunti:

- per quanto riguarda la madre: possono rendere necessario posticipare, modificare o rinunciare alla *Golden Hour*, situazioni che includono l'estrema stanchezza della mamma, la recente somministrazione di oppioidi o anestesie che determinano uno stato pervasivo di sonnolenza o uno stato alterato di coscienza, lacerazioni perineali che necessitano di un intervento di riparazione esteso, un'emorragia *post-partum* ed altre emergenze materne²⁰;

È negli anni Settanta che appaiono i primi riferimenti ad una *Golden Hour* neonatale, nello specifico ci si riferisce all'ostetrico Francese Michel Odent

13 Neczypor, Proving Evidence-Based Care During the Golden Hour, cit., p. 464.

14 Crenshaw, Healthy birth place, cit., p. 212.

15 Neczypor, Proving Evidence-Based Care During the Golden Hour, cit., p. 464.

16 *Ibidem*.

17 Sharma, Golden 60 minutes of newborn's life, cit., pp. 2728-2733.

18 World Health Organization & United Nations Children's Fund, Baby-friendly hospital initiative: Revised, updated and expanded for integrated care. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43593/9789241594967_eng.pdf;jsessionid=08485CE0F6100DBC4CD85084F36366DC?sequence=1>, 2009, 5 [consultato il 12/02/2019].

19 Crenshaw, Healthy birth place, cit., p. 214.

20 Neczypor, Proving Evidence-Based Care During the Golden Hour, cit., p. 467.

- per quanto concerne il neonato: non possono esperire la *Golden Hour* tutti quei bambini che nascono in una condizione di pretermine estremo (prima delle 34 settimane di gravidanza completate, in tale contesto, quando possibile, il successivo contatto *skin-to-skin*, chiamato anche *kangaroo mother care*, riduce significativamente il tasso di mortalità), i neonati con un disagio respiratorio neonatale, la cianosi, un elevato rischio di infezione (la temperatura della madre è pari o superiore ai 38°C) o neonati con anomalie congenite che potrebbero determinare l'insorgenza di problematiche cardiopolmonari. Vengono altresì esclusi quei neonati che evidenziano chiari segni di depressione perinatale come diminuzione del tono muscolare, bradicardia o apnea o i nati non vigorosi attraverso un liquido amniotico macchiato di meconio²¹. Nel caso in cui sia necessaria la rianimazione neonatale o sono presenti altre condizioni specificate, prima di tentare di dare inizio alla *Golden Hour*, il neonato deve essere stabilizzato e successivamente valutato dall'*equipe* pediatrica²².

I benefici della *Golden Hour*

La prima ora dopo la nascita è estremamente delicata ed importante per quanto riguarda la stabilizzazione delle funzioni vitali

La prima ora dopo la nascita è estremamente delicata ed importante per quanto riguarda la stabilizzazione delle funzioni vitali, non solo da parte del neonato ma anche per quanto concerne la madre, e fondamentale per tutto ciò che comporta il processo di attaccamento che coinvolge la triade (madre- bambino-padre)²³.

Durante la *Golden Hour* ed il contatto *skin-to-skin* che la contraddistingue, il neonato vive e sperimenta nove fasi istintive, innate:

1. il pianto successivo alla nascita: caratteristico pianto che ha luogo subito dopo la nascita ed è da considerare come diretta conseguenza dell'espansione polmonare;
2. il rilassamento: il neonato non mostra di aver movimenti della bocca e le mani risultano rilassate. Questa fase di solito ha inizio nel momento in cui il pianto causato dalla nascita si placa e si ferma. Già a partire dal secondo stadio il bambino è *skin-to skin* con la propria madre ed è coperto con un asciugamano o una coperta calda e asciutta;
3. il risveglio: qui, il neonato evidenzia delle, seppur piccole, spinte di movimento a livello di testa e di spalle, può aprire gli occhi e mostrare un po' di attività della bocca. Questa fase solitamente inizia, all'incirca, pochi minuti dopo la nascita.
4. la fase dell'attività: il neonato aumenta i movimenti a livello di bocca e il riflesso di suzione o riflesso di Moro diventa evidente. Tale stadio ha luogo circa otto minuti dopo la nascita;
5. il riposo: il bambino può alternare periodi di riposo tra un momento attività e l'altro;
6. il *crawl*: durante questo stadio, il bambino si avvicina al seno con brevi periodi di azione che lo guidano e lo portano al seno ed al capezzolo materno. Questo stadio inizia circa 35 minuti dopo la nascita (il neonato solitamente impiega un lasso di tempo compreso tra i 45-55 minuti per trovare la strada per il seno materno). Questa sorta di istinto che guida il neonato nella ricerca del capezzolo, una volta posto a contatto del seno materno, prende il nome di *breast crawl*. A questo punto è di estrema importanza sottolineare come la ricezione sensoriale del neonato, già presente quando il bambino era ancora all'interno del grembo materno, si acutizza durante la *Golden Hour*. L'esplosione di sensi che ne consegue lo portano, facendo

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

²³ Odent, M. (2002), *The First Hour Following Birth: Don't Wake the Mother!*, *Midwifery Today*, Vol. 61, pp. 9-12.

leva su tutte le potenzialità che possiede, al seno della propria mamma, la quale rappresenta, per il bambino, la fonte di diverse varietà di *input* olfattivi, visivi, uditivi e tattili²⁴. È stato scientificamente provato come il bambino, nella ricerca del capezzolo materno sia guidato, in special modo, dall'olfatto, dal colore intenso e dal calore dell'areola mammaria. A tal proposito è stato dimostrato come la temperatura di questa areola aumenti in modo più che significativo successivamente al parto, nello specifico è stato registrato un aumento di un mezzo grado centigrado ed è stato dimostrato che, al contrario, la temperatura appartenente alle labbra del neonato risulta più bassa della temperatura dell'areola mammaria di più di un grado²⁵.

7. il riconoscimento e la familiarizzazione: il bambino familiarizza con la madre iniziando a leccare il capezzolo ed a toccare e massaggiare il seno. Questa fase di solito inizia circa 45 minuti dopo la nascita e potrebbe durare per 20 minuti o più;
8. la suzione: il bambino, in tale stadio tende a prendere il capezzolo, si attacca ed inizia a suckare. Questa prima e precoce esperienza di apprendimento dell'allattamento al seno inizia, in linea di massima, circa un'ora dopo la nascita effettiva del neonato. Potrebbe essere necessario più tempo per riuscire a iniziare la suzione, in particolare per i bambini le cui madri hanno partorito con taglio cesareo;
9. il sonno: il neonato e spesso anche la madre cadono in un sonno ristoratore. I bambini di solito si addormentano entro le due ore dalla nascita²⁶.

Essere pelle a pelle con la madre stabilizza la respirazione e l'ossigenazione del neonato, aumenta i livelli di glucosio (riducendo l'ipoglicemia), riscalda il bambino (mantenendo la temperatura ottimale), riduce gli ormoni dello stress, regola la pressione sanguigna, diminuisce il pianto e aumenta lo stato di allerta tranquillo. La sincronia termica è un fenomeno per cui la temperatura del petto della madre aumenta per riscaldare un bambino freddo e diminuisce per raffreddare un bambino troppo caldo²⁷. Durante la *Golden Hour* vengono rilasciati molti ormoni come la dopamina, l'ossitocina, la prolattina e l'estrogeno, atti ad elicitarne nella madre gli istinti materni. Questi attivatori biochimici, noti per la capacità di influenzare i comportamenti di attaccamento, vengono aumentati dal contatto pelle a pelle e vanno ad innescare dei veri e propri circuiti di ricompensa del cervello, al fine di andare ad aumentare i comportamenti di cura materna. Nello specifico, l'ossitocina è stato particolarmente studiato in relazione all'attaccamento ed è spesso indicato come l'ormone dell'amore. Esso ha la capacità di aumentare il rilassamento, l'attrazione, il riconoscimento facciale ed i comportamenti di cura della madre, tutti necessari al fine di assicurare la sopravvivenza infantile²⁸. I recettori di ossitocina nel cervello di una donna aumentano durante la gravidanza.

Il contatto *skin-to-skin* permette alla madre ed al bambino di essere più rilassati e connessi l'uno con l'altro. Il contatto cutaneo, il frequente contatto visivo e così via promuovono non solo il legame che vige all'interno della diade madre-bambino, ma contribuisce anche allo sviluppo del cervello del bambino. A tal proposito, nel momento in cui viene alla luce, il cervello di un neonato non è completamente maturo e, tra le altre cose, le sue dimensioni corrispondono solo al 25% rispetto al cervello adulto. Secondo alcuni studi l'amigdala, che fa parte del sistema limbico coinvolto nell'apprendimento emotivo, nella modulazione della memoria e nell'attivazione del sistema nervoso simpatico, nei primi 2 mesi dopo la nascita è in un periodo critico per

Essere pelle a pelle con la madre stabilizza la respirazione e l'ossigenazione del neonato

Il contatto cutaneo, il frequente contatto visivo e così via promuovono non solo il legame che vige all'interno della diade madre-bambino, ma contribuisce anche allo sviluppo del cervello del bambino.

24 Giliberti, Breast crawl, cit., p. 5.

25 Zanardo, V - Straface, G. (2015), The higher temperature in the areola supports the natural progression of the birth to breastfeeding continuum, *PLoS ONE*, DOI:10.1371/journal.pone.0118774.

26 Zakšek, Neonatal Care in the First Hour of Life, cit., p. 12.

27 Phillips, The Sacred Hour, cit., p. 68.

28 *Ibidem*.

la sua maturazione. A riguardo, il contatto ‘pelle a pelle’, durante la *Golden Hour*, va ad attivare l’amigdala e contribuisce alla maturazione di questa struttura cerebrale vitale e fondamentale.

Un altro aspetto fondamentale che emerge proprio attraverso la *Golden Hour* è quello legato all’attaccamento madre-bambino, importante nello sviluppo della capacità del neonato di autoregolarsi e mantenere l’omeostasi. All’inizio, infatti, la madre può essere considerata come il ‘regolatore’ del bambino. L’interazione diadica tra madre e neonato controlla e modula l’esposizione del neonato agli stimoli ambientali e, così facendo, funge appunto da regolatore dell’omeostasi interna dell’individuo in via di sviluppo. La comunicazione faccia a faccia o voce e orecchio, il contatto visivo e quello fisico, non sono solo piacevoli interazioni tra madre e bambino ma implicano, anche, uno sviluppo attivo del cervello in quanto determinano la formazione di connessioni sinaptiche.

In altre parole, questa funzione regolatrice ricoperta dalla madre può andare a promuovere la formazione di connessioni sinaptiche e di circuiti cerebrali funzionali nel cervello neonato. Infatti, a bambini di un anno che avevano trascorso l’intera *Golden Hour* ‘pelle a pelle’ con la madre è stato riconosciuto di aver sviluppato una migliore autoregolazione, di risultare anche meno facilmente frustrabili ed di avere maggiori possibilità di calmarsi²⁹.

È da ricordare che i bambini sono nati pronti a interagire con la madre. Se un neonato non è stato esposto a farmaci eccessivi, la sua consapevolezza vigile e l’intensa concentrazione sul volto della madre sono evidenti a tutti i presenti. Dal punto di vista del bambino, di conseguenza, la separazione da sua madre è pericolosa per la vita; in merito a ciò è da ricordare che, fino al momento in cui viene tagliato il cordone ombelicale, una mamma ed il suo bambino sono letteralmente un singolo organismo biologico e continuano a rimanere organismo psicobiologico unico per diversi mesi dopo l’evento nascita. Tenere insieme madri e bambini durante la *Golden Hour* e, quindi, oltre il momento della nascita protegge il bambino dalle conseguenze negative legate alla separazione. Il contatto ‘pelle a pelle’ proprio di questa ora ‘sacra’ determina la diminuzione della frequenza del pianto e la quantità di ormoni dello stress prodotti. La *Golden Hour* offre anche dei benefici per quanto concerne la salute della mamma del neonato; mettendo a confronto le donne che sono state separate dal figlio subito dopo la nascita con le mamme che hanno avuto la possibilità di vivere l’esperienza di un contatto del tipo ‘pelle a pelle’ è emerso come il fatto di poter esperire tale tipologia di contatto abbia determinato un livello minore di ansia nei giorni successivi al parto ed una maggior sicurezza, nel momento delle dimissioni, riguardo le abilità, le capacità e le competenze parentali³⁰. Inoltre, l’inizio dell’allattamento al seno, il quale è facilitato sia dal clampaggio ritardato del cordone ombelicale che dal prolungato contatto

skin-to-skin, favorisce una ripresa della salute materna, andando a contribuire all’involutione uterina, alla diminuzione della perdita di sangue *post-partum* ed all’aumento della perdita di peso dopo il parto³¹. C’è da aggiungere anche il fatto che, continuare con l’allattamento al seno offre, per tutta la vita della donna, degli ulteriori benefici come, ad esempio, gli intervalli più lunghi tra una gravidanza e l’altra e ciò consente il reintegro nutrizionale ed energetico della madre, e la riduzione del rischio legato alla formazione di un carcinoma a livello di seno, ovaie o endometrio³².

Dal punto di vista del bambino, la separazione da sua madre è pericolosa per la vita

29 Phillips, The Sacred Hour, cit., p. 69.

30 Lowson, K.- Offer, C. – Watson, J. – McGuire B. – Renfrew, M.J. (2015), The economic benefits of increasing kangaroo skin-to-skin care and breastfeeding in neonatal units: Analysis of a pragmatic intervention in clinical practice, *International Breastfeeding Journal*, Vol. 10, n.11, DOI: 10.1186/s13006-015-0035-8.

31 World Health Organization & United Nations Children’s Fund, *Baby-friendly hospital initiative*, 21.

32 *Ibidem*.

Nonostante i benefici sopracitati siano scientificamente riconosciuti le donne che vanno a partorire negli ospedali, spesso, non hanno l'opportunità di tenere i loro neonati fino a dopo il compimento del bagno, della pesatura e della valutazione pediatrica.

A questo va poi sommata la mancanza di tempo e di attenzione, da parte del personale e delle politiche ospedaliere che portano all'accantonamento della *Golden Hour* ed alla applicazione di pratiche 'frettolose' come il clampaggio immediato/precoce del cordone ombelicale, il prendere ed allontanare il neonato dalla madre al fine di svolgere, nell'immediato, *task* che potrebbero agevolmente essere espletate in seguito, come pesare e fare il bagnetto al neo bambino. Tutto ciò, di conseguenza, va ad interrompere non solo la transizione fisiologica dall'ambiente intrauterino all'ambiente extrauterino del neonato ma anche il processo di *bonding* tra la diade madre-bambino³³, le interruzioni da parte del personale ospedaliero e degli ospiti, vengono poi vissute dalla neomamma come estenuanti, stressanti e dannose per il legame con il neonato³⁴. Nella realtà, questa esperienza unica ed irripetibile non dovrebbe mai essere interrotta, a meno che il bambino o la madre stessa non siano instabili e, quindi, bisognosi di rianimazione medica³⁵. Ulteriori ostacoli alla *Golden Hour* possono derivare dal desiderio di riservatezza della donna, dalle richieste provenienti dagli altri membri della famiglia di tenere il neonato e dalle continue ed infinite interruzioni da parte dello *staff* ospedaliero e dei vari visitatori³⁶. Va osservato che, interrompere o posticipare il contatto *skin-to-skin* durante la *Golden Hour* può determinare non solo l'inibizione dei comportamenti protettivi innati del neonato, ma può anche portare alla disorganizzazione comportamentale e rendere più difficile sia l'attaccamento che l'allattamento³⁷. La mancanza del contatto 'pelle a pelle' durante l'ora d'oro e la separazione precoce possono, inoltre, arrivare a ledere anche il *bonding* all'interno della diade madre-neonato, a ridurre la risposta di tipo affettivo della neomamma al suo bambino ed avere effetti piuttosto negativi sul comportamento e gli atteggiamenti materni successivi³⁸. A conferma di quanto scritto in proposito, è stato dimostrato, concretamente, nel bambino una maggior irruenza e veemenza per quanto riguarda l'approccio e la manipolazione del seno materno durante le poppate, una difficoltà ed un numero esiguo di risposte affettive nonché scarsità di reazioni comportamentali materne a seguito dei segnali trasmessi dal neonato a 4 giorni dall'avvento del parto³⁹, a 1 e 4 mesi⁴⁰ e ad 1 anno⁴¹ (rispetto alle madri che hanno potuto esperire la *Golden Hour* e il contatto *skin-to-skin* senza interruzioni e/o essere separate dai loro bambini).

A fronte di quanto scritto, al fine di poter garantire la *Golden Hour* è necessario, da parte del personale ospedaliero, che le varie valutazioni neonatali iniziali vengano eseguite lasciando il neonato sull'addome della madre consentendo, così, il mantenimento del contatto *skin-to-skin* e facilitando il clampaggio del cordone⁴²

Ulteriori ostacoli alla Golden Hour possono derivare dal desiderio di riservatezza della donna, dalle richieste provenienti dagli altri membri della famiglia di tenere il neonato

al fine di poter garantire la Golden Hour è necessario, da parte del personale ospedaliero, che le varie valutazioni neonatali iniziali vengano eseguite lasciando il neonato sull'addome della madre

33 Neczypor, Proving Evidence-Based Care During the Golden Hour, cit., p. 464.

34 Ferrarello, D.- Hatfield, L. (2014) Barriers to skin-to-skin care during the postpartum stay, *American Journal of Maternal Child Nursing*, Vol. 39, n. 1, pp. 56-61, DOI: 10.1097/01.NMC.0000437464.31628.3d.

35 Phillips, The Sacred Hour, cit., p. 67.

36 *Ibidem*.

37 Crenshaw, Healthy birth place, cit., p. 212.

38 *Ibidem*.

39 Dumas, L.- Lepage, M.- Bystrova, K.- Matthiesen, A. S.- Welles-Nystrom, B.- Widstrom, A. M. (2013), Influence of skin-to-skin contact and rooming-in on early mother-infant interaction: A randomized controlled trial, *Clinical Nursing Research*, Vol. 22, n.3, pp. 310-336, DOI:10.1177/1054773812468316.

40 Moore, E. R.- Anderson, G. C. - Bergman, N. - Dowswell, T. (2012), Early skin-to-skin contact for mothers and their healthy newborn infants, *Clinical Nursing Research*, n. 3, pp. 310-336, DOI:10.1177/1054773812468316.

41 Bystrova, K. - Ivanova, V. - Edhborg, M. - Matthiesen, A. S. - Ransjö-Arvidson, A. B. - Mukhamedrakhimov, R. - Widström, A. M. (2009), Early contact versus separation: Effects on mother-infant interaction 1 year later, *Birth*, Vol. 36, n. 2, pp. 97-109, DOI:10.1111/j.1523-536X.2009.00307.x.

42 Crenshaw, Healthy birth place, cit., p. 214.

mentre sarebbe opportuno che tutte quelle pratiche non urgenti, come la pesatura e il bagno del neonato, venissero posticipate di almeno un'ora, al fine di fornire alla donna ed al suo neonato sessanta minuti di contatto ininterrotto, quei sessanta minuti così importanti, se non fondamentali, per l'attaccamento e durante i quali può essere iniziato l'allattamento al seno⁴³.

Le varie figure sanitarie che gravitano attorno alle puerpere ed ai loro bambini hanno dunque la responsabilità di supportare e di incentivare la soddisfazione di questo bisogno fisiologico di contatto *skin-to-skin*, soprattutto a partire dalla *Golden Hour*, attraverso l'informazione, la sensibilizzazione, il sostegno e la promozione di queste giuste pratiche 'd'oro'. La separazione delle mamme dai propri neonati (anche se entrambi in buone condizioni di salute), è sì una prassi di *routine* comune prevista in molti protocolli ospedalieri, ma può essere dannosa e può andare ad influenzare negativamente non solo gli esiti a breve ed a lungo termine relativi allo sviluppo della salute, ma anche la buona riuscita dell'allattamento al seno⁴⁴.

CONCLUSIONI

La *Golden Hour* rappresenta un momento fondamentale per la diade madre-neonato e sarebbe auspicabile venisse previsto, incentivato e favorito, ove possibile, all'interno di tutte le Aziende Ospedaliere; tal proposito, il personale ospedaliero e sanitario ed, *in primis*, le gestanti dovrebbero essere formati ed informati per quanto concerne tutti questi, relativamente nuovi, concetti e scenari che gravitano attorno al mondo Neonatale. Visti i benefici, scientificamente individuati e provati, sarebbe doveroso offrire alla diade madre-figlio la possibilità e l'opportunità di usufruire e di vivere appieno la propria unica ed irripetibile *Golden Hour*, non dovrebbe trattarsi di una concessione fatta da pochi 'illuminati' (e soprattutto informati) reparti di Ostetricia e di Neonatologia, ma, al contrario, dovrebbe costituire una consuetudine prevista e riconosciuta dai vari protocolli ospedalieri relativi alla cura e gestione dei parti ove poter beneficiare di tali sessanta minuti rappresenti per tutti un segnale di civiltà, di attenzione e rispetto dei bisogni di chi sta per entrare a far parte del nostro complesso mondo.

Ne consegue che, nel momento in cui tutte le diverse figure professionali che gravitano attorno all'evento parto rispetteranno, onoreranno e supporteranno all'interno delle *routine* ospedaliere il bisogno psico-fisiologico che madri e bambini hanno l'uno per l'altra, dopo la nascita, attraverso l'osservanza della *Golden Hour*, miglioreranno anche gli effetti a breve e lungo termine per quanto concerne lo sviluppo relazionale ed il benessere per madri e bambini. Prevenire la separazione della diade madre-neonato, se non per convincenti indicazioni mediche, è una pratica salutare essenziale e una responsabilità etica di tutti operatori sanitari⁴⁵.

In conclusione, come è stato già detto, ciò di cui le madri e i bambini hanno veramente più bisogno subito dopo la nascita, sono l'uno dell'altra, non solo dal punto di vista fisico ma anche, e soprattutto, dal punto di vista psicologico-emotivo. Quello che si concretizza ed ha luogo nell'ora d'oro non è, quindi, soltanto un mero contatto pelle a pelle finalizzato a favorire l'allattamento ma è qualcosa di ben più profondo, come l'incontro di due cuori e di due anime che si sono a lungo attese e che a partire dalla *Golden Hour* hanno l'occasione di conoscersi, riconoscersi ed amarsi⁴⁶.

Golden Hour
dovrebbe costituire
una consuetudine
prevista e
riconosciuta dai vari
protocolli ospedalieri
relativi alla cura e
gestione dei parti

43 Phillips, *The Sacred Hour*, cit., pp. 67-72.

44 Crenshaw, *Healthy birth place*, cit., p. 211.

45 *Ibidem*.

46 *Ivi*, 216.

Per finire, è importante citare la *Baby Friendly Hospital Initiative* (BFHI o Iniziativa Ospedali Amici dei Bambini). Si tratta di una iniziativa dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO) e dell'UNICEF, nata negli anni Novanta, finalizzata a creare, all'interno delle varie strutture sanitarie ospedaliere che decidono di aderirvi, un ambiente capace di fornire un'assistenza "umanizzata" alla donna e al neonato in grado di dare anche un sostegno all'allattamento al seno⁴⁷. A dieci anni dalla nascita e dal lancio dell'iniziativa a livello mondiale, il primo ospedale italiano a diventare *Amico dei bambini* è stato, nel 2002, quello di Bassano del Grappa (VI). All'inizio del 2020 le strutture ospedaliere italiane che hanno deciso di far parte di tale lodevole progetto sono 29 (tra cui l'Ospedale all'Angelo di Mestre) e sono localizzate prevalentemente nel centro-nord, ma altri hanno intrapreso il cammino per essere valutati e ricevere l'eventuale designazione⁴⁸.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Bystrova, K. - Ivanova, V. - Edhborg, M. - Matthiesen, A. S. - Ransjö-Arvidson, A. B. - Mukhamedrakhimov, R. - Widström, A. M. (2009), Early contact versus separation: Effects on mother-infant interaction 1 year later, *Birth*, Vol. 36, n. 2, pp. 97–109, DOI:10.1111/j.1523-536X.2009.00307.x.
- Crenshaw, J.T. (2017) Healthy birth place #6: Keep mother and baby together- It's best for mother, baby, and breastfeeding, *Journal of Perinatal Education*, Vol. 23, n. 4, pp.211-217, DOI:10.1891/1058-1243.23.4.211.
- Dumas, L.- Lepage, M.- Bystrova, K.- Matthiesen, A. S.- Welles-Nystrom, B.- Widstrom, A. M. (2013), Influence of skin-to-skin contact and rooming-in on early mother-infant interaction: A randomized controlled trial, *Clinical Nursing Research*, Vol. 22, n.3, pp. 310–336, DOI:10.1177/1054773812468316.
- Moore, E. R.- Anderson, G. C. - Bergman, N. - Dowswell, T. (2012), Early skin-to-skin contact for mothers and their healthy newborn infants, *Clinical Nursing Research*, n. 3, 310–336, DOI:10.1177/1054773812468316.
- Ferrarello, D.– Hatfield, L. (2014) Barriers to skin-to-skin care during the postpartum stay, *American Journal of Maternal Child Nursing*, Vol. 39, n. 1, pp. 56-61, DOI: 10.1097/01.NMC.0000437464.31628.3d.
- Giliberti L. – Meneghello, A. – Volpe, F. – Maione, R. – Straface, G. – Giustardi, A. – Zanardo, V. (2017), Breast crawl: il tepore attrattivo dell'areola mammaria, *La Care* Vol. 9, n. 3, pp. 4-6.
- Lowson, K.- Offer, C. – Watson, J. – McGuire B. – Renfrew, M.J. (2015), The economic benefits of increasing kangaroo skin-to-skin care and breastfeeding in neonatal units: Analysis of a pragmatic intervention in clinical practice, *International Breastfeeding Journal*, Vol. 10, n.11, DOI: 10.1186/s13006-015-0035-8.
- Moore, E. R.- Anderson, G. C. - Bergman, N. - Dowswell, T. (2012), Early skin-to-skin contact for mothers and their healthy newborn infants, *Clinical Nursing Research*, n. 3, 310–336, DOI:10.1177/1054773812468316.
- Montessori, M. (2013), *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti.
- Morton, S. U. – Brodsky, D. (2016), Fetal physiology and the transition to extrauterine life, *Clinics in Perinatology*, Vol. 43, n. 3, pp. 395-407, DOI: 10.1016/j.clp.2016.04.001.

47 SaPeRiDoc, Baby Friendly Hospital Initiative, <<http://www.saperidoc.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/541>>, [consultato il 28/02/2020]

48 United Nations Children's Fund, Ospedali & Comunità amici dei bambini e delle bambine, <<https://www.unicef.it/doc/148/ospedali-amici-dei-bambini.htm>>, [consultato il 28/02/2020].

- Neczypor, J. L. – Holley, S. L. (2017), Proving Evidence-Based Care During the Golden Hour, *Nursing for Women's Health*, Vol. 21, n. 6, pp. 462-472, DOI:10.1016/j.nwh.2017.10.011.
- Odent, M. (2002), The First Hour Following Birth: Don't Wake the Mother!, *Midwifery Today*, Vol. 61, pp. 9-12.
- Phillips R. (2013), The Sacred Hour: Uninterrupted Skin-to-Skin Contact Immediately After Birth, *Newborn & Infant Nursing Reviews*, Vol. 13, n. 2, pp. 67-72, DOI: 10.1053/j.nainr.2013.04.001.
- SaPeRiDoc, Baby Friendly Hospital Initiative, <<http://www.saperidoc.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/541>>, (consultato il 28/02/2020).
- Sharma, D. (2017), Golden hour of neonatal life: Need of the hour, *Mathernal Health, Neonatology and Perinatology*, Vol. 3, pp. 1-21, DOI:10.1186/s40748-017-0057-x.
- Sharma, D. – Sharma, P. – Shastri, S. (2017), Golden 60 minutes of newborn's life: Part 2: Term neonate, *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, Vol. 30, n. 22, pp. 2728-2733, DOI: 10.1080/14767058.2016.1261399.
- United Nations Children's Fund, Ospedali & Comunità amici dei bambini e delle bambine, <<https://www.unicef.it/doc/148/ospedali-amici-dei-bambini.htm>>, (consultato il 28/02/2020).
- World Health Organization & United Nations Children's Fund, Baby-friendly hospital initiative: Revised, updated and expanded for integrated care. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43593/9789241594967_eng.pdf;jsessionid=08485CE0F6100DBC4CD85084F36366DC?sequence=1>, 2009, 5 (consultato il 12/02/2019).
- Zakšek, T.S. – Došler, A.J. - Mivšek, A.P. – Petročnik, P. (2017), Neonatal Care *The First Hour of Life*, pp. 9-25, DOI:10.5772/intechopen.69600.
- Zanardo, V – Straface, G. (2015), The higher temperature in the areola supports the natural progression of the birth to breastfeeding continuum, *PLoS ONE*, DOI:10.1371/journal.pone.0118774.

CAFFÉ LETTERARIO

Enrico Orsenigo, Marco Marcato*

IUSVE

Essendo una zona reale di pensiero, il *Caffé Letterario* fa leva anzitutto sul rispetto e sul senso di convivialità; durante questi incontri non avviene nessuna forma di indottrinamento: i partecipanti si formano a vicenda, in un dialogo che auspica al flusso. Durante questi incontri risulta evidente come ogni cosa o significato, detto e provato, proviene dall'inconscio di qualcuno che l'ha pensato precedentemente; si apre dunque lo scenario della libertà di espressione come libertà di replicare a proprio un modo un pensiero già pensato. Il *Caffé Letterario* è anche questo: coltivare pensieri già pensati, fornendo a ognuno la possibilità di inventare nuovi punti di vista su temi e idee propri della condizione umana.

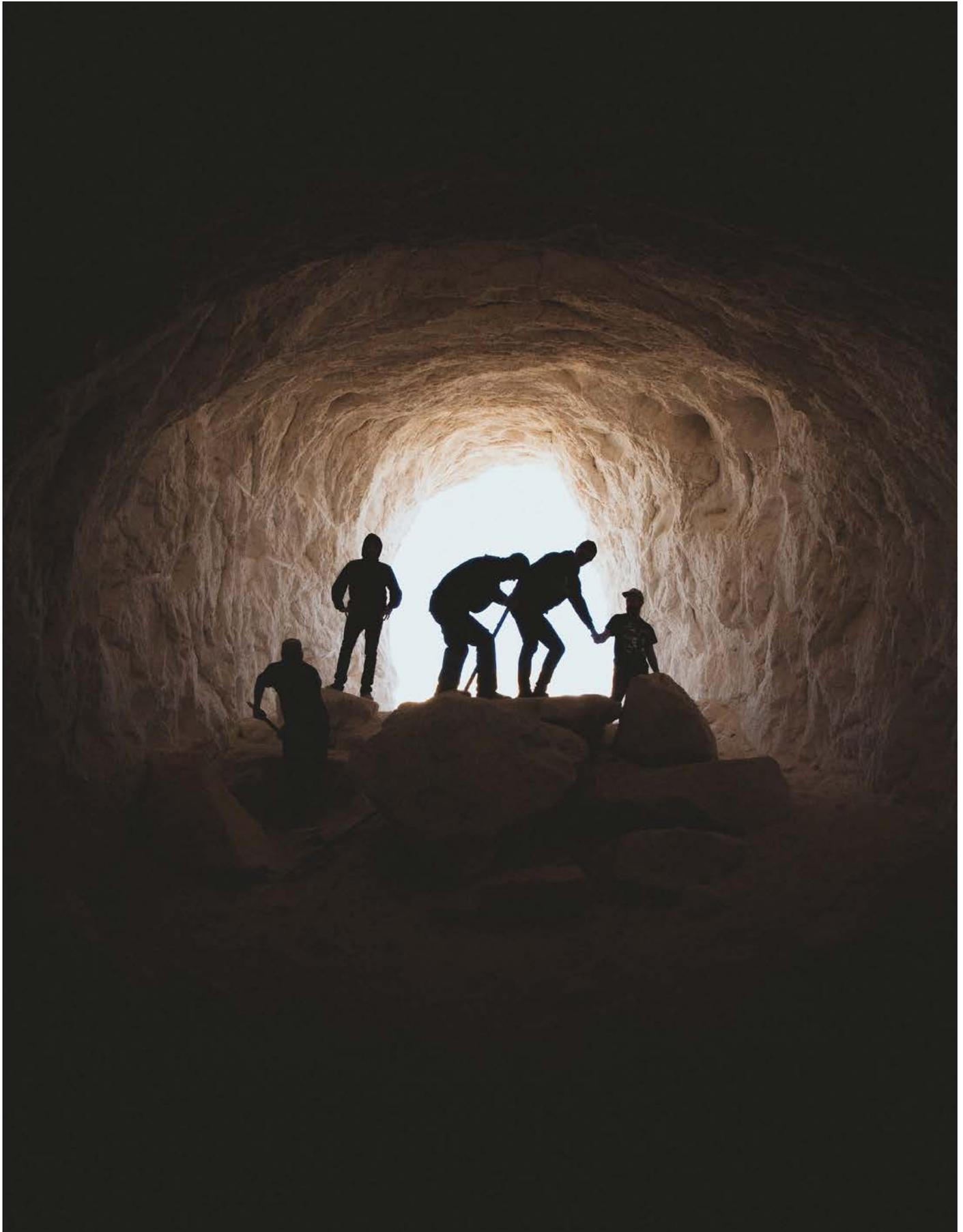
Parole chiave: dialogo, rispetto, parola, zona reale, convivialità.

* Il Caffé Letterario nasce nell'autunno 2017 da un'idea di Enrico Orsenigo, Marco Marcato e Denis Rossi. Riguardo al presente articolo, l'autore della prima parte è Enrico Orsenigo, mentre l'autore della seconda è Marco Marcato.

Being a real area of thought, the Caffé Letterario primarily relies on respect and a sense of conviviality; during these meetings, no form of indoctrination takes place: the participants train each other, in a dialogue that hopes for flow.

During these encounters it is evident how everything or meaning, said and felt, comes from the unconscious of someone who previously thought it; therefore the scenario of freedom of expression opens up as the freedom to replicate an already thought in one's own way. Caffé Letterario is also this: cultivating thoughts that have already been thought of, providing everyone with the opportunity to invent new points of view on themes and ideas specific to human condition.

Keywords: dialogue, respect, word, real area, conviviality.



Introduzione e regole

Si tratta di una zona reale di pensiero. È importante sottolineare che si tratta di una zona reale, poiché è preoccupante il progressivo disabituarsi della nostra società alla realtà. Di più: per alcuni gruppi la realtà del futuro è la virtualità di oggi.

Sono state individuate delle caratteristiche che la virtualità non riesce a ‘rubare’ alla realtà. Per esempio: smorfie, disattenzioni, toni, ambiente, concetto di spazio fruibile, senso della temporalità, ‘il calore’ ovvero il fatto di sentirsi un gruppo che si ritrova e insieme fa.

Poche regole:

- rispetto dei turni: tutti devono avere la possibilità di ascoltare e di parlare;
- diritto di parola;
- diritto di silenzio;
- rispetto della riflessione;
- rispetto dei tempi concessi a ognuno;
- importanza di parlare uno alla volta;
- direzioni iniziali (almeno 2): è fondamentale, all’inizio, chiudere il fuoco, per indirizzare l’attenzione;
- numero ideale: 12-15. Al massimo 20;
- tempi: due ore al massimo. L’ideale è un’ora e mezza.

è preoccupante il progressivo disabituarsi della nostra società alla realtà.

Una zona reale di pensiero

Il caffè letterario è anche fucina di società: analizza e forma le tendenze, per questo è importante aprire le serate (non è facile) a qualsiasi tipo di soggetto e gruppo di soggetti. Ognuno ha delle proprie tendenze e ognuno rifiuta in maniera più o meno diretta tipi specifici di soggetti, ma il caffè letterario va oltre etnia, nazionalità e ideologia; il caffè è anzitutto luogo di umanità: si tratta di una formazione permanente e aperta, nel senso che consciamente e inconsciamente forma e informa, lasciando il dubbio.

Non vengono date risposte certe: si forniscono quesiti orientanti.

Per questo sono state pensate e applicate le chiusure ‘drastiche’. Lasciare in sospeso una questione o una serie di questioni è necessario poiché il caffè letterario non è la quotidianità di nessuno dei soggetti presenti all’incontro. Il caffè è luogo artificiale che prepara, con dubbi e ragionamenti, alla quotidianità. Dubbi e ragionamenti vengono agiti poi, nei giorni successivi. Questa situazione fa prevenzione e apre breccie.

Non vengono date risposte certe: si forniscono quesiti orientanti.

Essendo una zona reale di pensiero che fa leva anzitutto sul rispetto e sul senso di convivialità, chi scrive desidera sottolineare che durante questi incontri non avviene indottrinamento alcuno. Talvolta succedeva nei salotti letterari dei secoli precedenti, ma funzionava come meccanismo di chiusura nei confronti della società.

Ragionare per aperture è più complesso, è evidente. Si capita spesso di fronte a piani ideologici differenti, a questioni che molti presenti non vorrebbero nemmeno ascoltare. Ma, riguardo al ‘nemico’, bisogna distruggerne i *cliché* senza cancellarne l’alterità.

Ragionamento e filo logico permettono di incontrarsi.

Magari non di ‘toccarsi’ nell’animo, ma incontrarsi sì.

Non necessariamente le riflessioni devono toccarsi e interagire.

Devono provare a ‘vedersi’ nel mezzo, senza a-priorizzare distanze.

La lontananza è una scelta che eventualmente si effettua dopo.

I toni devono essere ‘gestiti’ dal moderatore: il linguaggio può essere costruttivo,

«La mia libertà di espressione è sempre legata alla libertà di espressione dell'altro».

Alla nascita ognuno ha un linguaggio-in-potenza; la nascita fornisce la possibilità di esprimersi, ma per imparare ad esprimersi bisogna attraversare l'espressione dell'altro.

rigoroso, ironico, serio, spensierato, leggero, profondo, ma non deve recare danno né al Medesimo né all'Altro¹.

Chi scrive, insieme agli altri collaboratori, conosce bene il seguente precetto:

«La mia libertà di espressione è sempre legata alla libertà di espressione dell'altro».

Da tempo, grazie a numerosi pensatori, è risaputo che questa prima osservazione evidenzia una caratteristica della libertà: la costrizione.

La libertà, forse, è sinonimo di sottomissione. Si ottiene una parvenza di libertà sempre e solo in funzione dell'altro. La sottomissione è agganciata sempre a un pensiero o a un comportamento. Quivi si parla di sottomissione a partire dall'idea di libertà delineata da tre pensatori: Sigmund Freud, Sören Kierkegaard, Jean Paul Sartre. Sinteticamente, i tre pensatori sostenevano quanto segue: Freud²: nessuno è padrone in casa propria; Kierkegaard³: sei libero di scegliere una possibilità ma costretto a rifiutare le altre novecentonovantanove; Sartre⁴: l'inferno sono gli altri (in altre parole: il confronto con l'altro è inevitabile).

Dunque, se ognuno è co-stretto, una ragione c'è. Tabù e limiti sono stati conquistati dopo migliaia di anni. E dopo la nascita dei tabù e dei limiti, che su di un piano prettamente antropologico risulterebbe corrispondere con le prime forme di identificazione con il padre, nel momento in cui i primi insediamenti umani conobbero l'agricoltura in Mesopotamia (attuale Iraq), pare ci sia stato un incremento demografico. Gli uomini riuscivano a stare meglio fra loro, e in grandi gruppi.

Ogni cosa o significato detto e provato, proviene dall'inconscio di qualcuno che l'ha pensato precedentemente. Probabilmente non esiste una vera e propria libertà di espressione, ma si è liberi di replicare a proprio modo un pensiero già pensato.

Il problema sta dunque nella 'replica a proprio modo'. La libertà di replica a proprio modo, è un diritto che sopraggiunge alla nascita oppure è una conquista?

Alla nascita ognuno ha un linguaggio-in-potenza; la nascita fornisce la possibilità di esprimersi, ma per imparare ad esprimersi bisogna attraversare l'espressione dell'altro. Attraverso l'espressione dell'altro, si impara ad esprimersi nella società. La libertà di espressione comincia da una costrizione: è la madre che modella e argina l'espressione dell'infante. E con gli anni, questo modellamento/arginamento verrà eseguito da altre figure, spesso in maniera cosciente. Di nuovo: la libertà di espressione di ognuno passa sempre per la libertà di espressione dell'altro, che in altre parole è una sorta di costrizione a vicenda. A bucare, trasformare, far deviare questa costrizione sono le esperienze soggettive. Non si tratta comunque di libertà, piuttosto di sottomissione o fascinazione della sottomissione a un *già pensato*. Quivi si parla di libertà come una costrizione-a-priori. Il soggetto 1 può compiere A, ma sempre a partire da un A già compiuto da 2. Un soggetto (qui indicato come 1) è libero di replicarlo a suo modo, secondo il suo corpo, il suo tono di voce, la sua postura, ma sarà una replica di espressione condizionata dal corpo e dalla voce che la replica.

In altre parole: soggettivazione dell'espressione o soggettivazione della sottomissione. In questo senso, il Caffé Letterario si pone ad ogni incontro come una zona in controtendenza diretta e attiva alla massa liquida, tipologia di massa che costituisce gran parte dei grandi raggruppamenti tra soggetti, in modo particolare negli stati tecno-capitalistici.

A questo proposito, il quadro *Gli Ambasciatori* (1553) di Hans Holbein II Giovane, conservato alla Nation Gallery of London, sembra un buon esempio di soggetto

1 A-grande: significa altro-da-me, cultura-altra, Dio.

2 Freud, S. (1923), *Das Ich und das Es*, Leipzig, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, trad. it. Musatti, C. (1977), *L'io e l'es*, in *Opere vol. 9*, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 471 - 520.

3 Kierkegaard, S. (1843), *Enten-Eller*, Copenhagen, Sjobenhan, trad. it. Cortese, A. (1976), *Enten-Eller*, Milano, Adelphi.

4 Sartre, J.-P. (1938), *La nausée*, Paris, Gallimard, trad. it. Fonzi, B. (1948), *La nausea*, Torino, Einaudi.

appartenente alla massa liquida, e questo perché *Gli Ambasciatori* esibiscono un sapere preso in prestito da qualcun altro, trasformatosi in una credenza per-sentito-dire. Si pongono davanti al sapere, dandogli le spalle. Non considerano mai un elemento fondamentale (presente nel quadro): la morte. La massa liquida si sente, appunto, immortale e onnipotente. Davati al sapere e sopra alla morte.

Se si dovesse paragonare il caffè letterario a un'opera, che si propone anche come metafora esplicativa di una situazione reale, probabilmente sarebbe più indicato scegliere *El Castillo* (2007), di Jorge Méndez Blake.

Chi scrive ha interpretato l'opera nel seguente modo: la massa liquida riesce ad affrontare il mondo e gli avversari solo ribaltandoli, ma, come insegna la storia, la vera rivoluzione è possibile solo stando dentro al sistema - dentro o addirittura sotto il muro - stando dentro le leggi di un sistema (ci si può riferire alla disobbedienza civile di Hannah Arendt). Sovvertire una visione, un progetto che non piace, un'idea che 'suona' male, è possibile solo attraversando le leggi che regolano questa visione che non piace. Non uccidendola. Il processo di sovversione di una visione non avviene per annientamento brutale. Ciononostante, la massa liquida non riesce (non può) sovvertire un sistema attraverso il filo logico e il ragionamento: può solo annientarlo passando e distruggendo (come l'acqua di un fiume). Le vere rivoluzioni storiche che sono perdurate nel tempo non sono quelle aggressive: sono quelle che hanno agito come un *tarlo*. Sono sedimentate e hanno fermentato a poco a poco all'interno del sistema – non chiamandosi fuori. In questo caso il libro si pone lì, in mezzo, e ci resta nel tempo, facendo saltare tutti i piani di geometria del muro.

Ad ostacolare il Ragionamento, avvantaggiando 'la pancia' e di conseguenza i soggetti liquidi, sembra essere l'assenza di strutture stabili e la conseguente perdita dei valori. Tutto questo ha portato alla fluidificazione del simbolico, e questo può essere tanto positivo quanto negativo, poiché se è vero che una società, tra le sue caratteristiche, dev'essere in grado di trasformarsi e adattarsi ai cambiamenti che la storia richiede, è altrettanto vero che ogni comunità, per continuare a vivere, deve mantenersi in equilibrio a partire da una *ideologia terragna*⁵, ovvero un sentimento terreno, un radicamento alla *terra natia*, dove per radicamento non si intende la chiusura verso tutto ciò che non viene da *qua*, anzi, significa riconoscere che ogni uomo-altro, come il medesimo, è radicato su di un *qua*.

Il digitale frammenta l'ideologia terragna, fluidifica il simbolo e così facendo spezza ogni rapporto con ciò che non è istantaneo. Il rapporto che l'essere umano ha con il digitale è il rapporto con un nuovo mezzo capace di modificare, tanto quanto la pietra, il bronzo e il ferro, il corpo e l'idea del mondo che ognuno costruisce.

Le conseguenze di una frammentazione dell'ideologia terragna, per esempio, sono due: lo stordimento dettato dall'incapacità di riconoscersi appartenente a una comunità e l'opposto, ovvero l'ossessivo mantenersi in un luogo senza volgere lo sguardo al di là. Il digitale fa questo: toglie memoria o fossilizza nella memoria. Chiaramente qui si cerca di riflettere per opposti estremi, ed è vero che come ogni realtà anche il digitale, grazie all'educazione, può aiutare l'uomo a trovare nuovi equilibri, evitando gli opposti sopra riportati; ma è anche vero che richiamando ancora un attimo la storia, la storia dell'uomo, si può riscontrare facilmente quanto ogni prodotto tecnologico, agli esordi, abbia generato scompiglio e prese di posizioni estreme da parte delle comunità.

L'uomo rifiuta gli estremi ma spesso e non volentieri ci casca.

Un altro rischio di questa era, prima governata dalla stasi, poi dall'accelerazione, e ora dal disordine rumoroso⁶, è la fluidificazione del simbolo strettamente legata

la vera rivoluzione è possibile solo stando dentro al sistema - dentro o addirittura sotto il muro - stando dentro le leggi di un sistema

5 Dostoevskij, F. (1991), *Lettere sulla creatività*, a cura di Pacini G., Milano, Feltrinelli.

6 Han, B.-C. (2010), *Müdigkeitsgesellschaft*, Berlin, Matthes & Seitz, trad. it. Bonaldi, A. (2017), *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Milano, Vita e Pensiero.

*il digitale facilita
la desertificazione
della memoria,
l'ostacolazione
dell'accesso ai ricordi
e la custodia delle
immagini mentali che
nutrono la fantasia, in
ogni sua funzione.*

*L'abbondanza
dell'informazione
rende l'informazione
nulla, dunque,
il grande problema
dell'educazione e dei
luoghi di riflessione,
resta quello
di educare
alla selezione
delle notizie.*

al terzo rischio, cioè la perdita della memoria che lascia spazio all'eterno istantaneo: Umberto Eco ha sottolineato come il digitale facilita la desertificazione della memoria, l'ostacolazione dell'accesso ai ricordi e la custodia delle immagini mentali che nutrono la fantasia, in ogni sua funzione. Se non c'è memoria, non c'è fantasia, in altri termini non si può rinnovare e rinnovarsi.

Papa Francesco, nell'enciclica *Laudato si'* del 24 maggio 2015, osserva: «Le dinamiche dei media e del mondo digitale, quando diventano onnipresenti, non favoriscono lo sviluppo di una capacità di vivere con sapienza, di pensare in profondità, di amare con generosità. I grandi sapienti del passato, in questo contesto, correrebbero il rischio di vedere soffocata la loro sapienza in mezzo al rumore dispersivo dell'informazione». Di seguito chiede: «uno sforzo affinché tali mezzi si traducano in un nuovo sviluppo culturale dell'umanità e non in un deterioramento della sua ricchezza più profonda». E infine, più 'tecnicamente', afferma: «La vera sapienza, frutto della riflessione, del dialogo e dell'incontro generoso fra le persone, non si acquisisce con una mera accumulazione di dati che finisce per saturare e confondere, in una specie di inquinamento mentale»⁷.

Lo storico isrealiano Yuval Noah Harari condivide entrambe le tesi sopra riportate, e nelle sue ultime opere, *Sapiens*⁸ e *Homo Deus*⁹, osserva come l'essere umano si trovi di fronte a una grande possibilità e allo stesso tempo a un problema etico su larga scala: assecondare l'accelerazione digitale rischiando il collasso (evento già accaduto in passato, con altre tecnologie, si pensi al Giappone e ai primi rapporti del suo esercito con la polvere da sparo), oppure opporre una resistenza sostenibile in grado di interrogarsi in profondità (filosoficamente?) sulle direzioni umane in atto?

L'abbondanza dell'informazione rende l'informazione nulla, dunque, il grande problema dell'educazione e dei luoghi di riflessione, resta quello di educare alla selezione delle notizie. Far sorgere l'atteggiamento critico, in definitiva, diviene necessario in un panorama dove la grande quantità, è talmente grande, che rischia di portare a zero la conoscenza. Per utilizzare una metafora ironica, il *New York Times* della domenica, che ha seicento pagine, assomiglia alla *Pravda* (1912-1992), il giornale del Partito Comunista dell'Unione Sovietica, famoso per la massiccia censura di notizie, e questa somiglianza è dettata dal fatto che aumentare a dismisura il numero di notizie significa avvicinarsi all'azione di censura, poiché non permette di selezionare accuratamente e prendere visione di ciò che realmente vale la pena sapere.

La necessità delle cose: il Caffé Letterario come Clinica della Parola

Il caso non esiste. Ciò che avviene, avviene per necessità.

I greci avevano una figura per evidenziare una forza che segnasse la condizione di impotenza dell'uomo nei confronti di una forza superiore alla quale nemmeno gli dei possono sottrarsi: il destino.

Il destino, 'fato' per i Romani, è una entità senza volto, al pari di Dio per noi, sopra ogni cosa, sopra gli stessi dei e impersonificato dalle tre Moire: Cloto, Lachesi, Atropo.

Alcuni miti ritraggono le tre Moire come figlie di Ananke: la necessità. Il nome, che al singolare significa parte, suggerisce l'idea che l'uomo è una parte nel dramma del cosmo¹⁰.

7 Papa Francesco, [2015], *Laudato si'*, Piemme, Roma, p. 47.

8 Harari, Y. N. (2011), קיצור תולדות האנושות, *Sapiens: A Brief History of Humankind*, London, Harvill Secker trad. it. Bernardi, G. (2015), *Sapiens. Da animali a dei*, Milano, Bompiani.

9 Harari, Y. N. (2015), ההיסטוריה של המהר, *Homo Deus: A Brief History of Future*, Jerusalem, Hebrew University, trad. it. Piani, M. (2017), *Homo Deus. Breve storia del futuro*, Milano, Bompiani.

10 Cerinotti, A. (2016), *Miti greci e di Roma antica*, Firenze, Giunti, pp. 36-37.

Un po' a richiamare anche il pensiero di Foscolo o quello di Verga che, ne *Le ultime lettere di Jacopo Ortis* l'uno e ne *I Malavoglia* il secondo, evidenziano l'impossibilità di sottrarsi ad un destino già stabilito.

Se l'uomo è una parte del tutto allora il suo destino è solo una necessità di mantenere un ordine prestabilito. Ma allora all'uomo cosa rimane?

In verità è concessa una dose di libertà. Questa libertà è la stessa che, in qualche modo, deriva dall'albero della conoscenza di Adamo ed Eva. Una libertà ottenuta per ribellione. Nella *Cabbala* la seconda lettera dell'alfabeto ebraico è definita *Casa della scelta*¹¹ poiché apre, dopo la prima lettera *Alef* (l'uno della creazione), al duale, al bene e al male e lascia l'uomo alla presenza del conflitto e della necessità di scegliere, che è il mondo proprio dell'adulto «solo e senza scuse»¹²: «l'uomo è quale egli si farà»¹³.

Una libertà comunque circoscritta poiché l'ordine cosmico deve comunque essere mantenuto. Il mito di Admeto segnala proprio questo: egli riesce a sfuggire alle Moire a patto che qualcun altro muoia per lui e laddove i suoi genitori rifiutano¹⁴ è la sua compagna a cedere la vita¹⁵.

Per la necessità, per il destino, non è dunque importante che muoia Admeto ma che una persona muoia. È dunque in un legame di senso che si ritrova ad agire Ananke.

Il Caffé letterario è nato per necessità. Non è dunque un caso se si è formato questo gruppo e se da un anno a questa parte altri gruppi si sono sviluppati a partire dall'idea primigenia, come il Caffé di ricerca allo IUSVE e il gruppo *La Residence* di Mogliano e se, da un anno a questa parte, si continua ad intrattenere, ogni mese, dialoghi interdisciplinari e ad attirare persone.

Necessità di cosa? Piace pensare, come scrisse Olga Frobe-Kapteyn a proposito degli incontri di *Eranos*, che un «Archetipo agisce in noi per un proprio scopo»¹⁶.

Il tempo digitale presenta alcune caratteristiche che, come afferma Recalcati¹⁷ alienano l'uomo e lo alienano, sostiene Zoja¹⁸ dalla sensibilità che è poi una proprietà del corpo, per Lowen¹⁹.

Continua Natascia Ranieri affermando che la società attuale è «un defilé di corpi che urlano il disagio dei soggetti che li portano»²⁰. Si è immersi in un tempo in cui ad ammalarsi è il corpo, il corpo sociale²¹.

Secondo Byung-Chul Han, la società attuale è segnata dall'accelerazione, dal positivo, che è poi una eterna ripetizione dell'uguale ove la negatività, da cui nasce un pensiero

Il Caffé letterario è nato per necessità.

11 Crivelli, N. H., *Breve spiegazione delle ventidue lettere dell'alfabeto ebraico*, in <http://www.cabala.org/novita/brevespiegazione delle 22 lettere.shtml> (15/07/2019).

12 Sartre, J.P. (1946), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Essais, trad. it. Mursia, G. (1971), *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Milano, Ugo Mursia Editore.

13 *Ibidem*.

14 Mi permetto di sottolineare come Admeto fosse convinto che i genitori fossero disposti a sacrificare la propria vita per consentire la sua immortalità. Non è forse convinzione o volontà che si presenta, anche inconscia, in ogni figlio?

15 Cerinotti, A. (2016), *Miti greci e...*, op. cit., Firenze, Giunti, p. 37.

16 Frobe-Kapteyn, O., *The Psychological Background of Eranos*, conferenza tenuta nell'ottobre 1939 presso il Club for Analytical Psychology di New York, Dattiloscritto non pubblicato, 9 pp., 2 figg., Archivio *Eranos Foundation*, Ascona-Moscia.

17 Pacini, M., *L'alienato. La vita iperconnessa riporta alla ribalta la "malattia" diagnosticata da Marx e dalla Scuola di Francoforte. Torna lo sfruttamento: filosofi e sociologi spiegano il perché*, *L'Espresso* (17.03.2019): pp. 49-52.

18 *Ibidem*.

19 Lowen, A. (1990), *The spirituality of the body*, New York, Alexander Lowen Foundation, trad. it.

Menzio, A. (1991), *La spiritualità del corpo*, Roma, Astrolabio. Questo per indicare che l'affermazione di Recalcati e quella di Zoja non sono poi così distanti e inconciliabili.

20 Ranieri, N. (2010), *Il corpo lesa. Clinica psicoanalitica del fenomeno psicosomatico*, Milano, Bruno Mondadori.

21 Nella prima lettera ai Corinzi (1 *Corinzi* 12), il corpo della chiesa viene paragonato al corpo umano e ciascun suo membro, arto, è membro (arto) del corpo della chiesa che è il corpo di Gesù. Analogamente si può pensare alla società come un corpo, il corpo sociale di cui si dice in comuni modi di dire, del quale ognuno a parte come suo membro (arto).

la necessità di un
ricupero della propria
interiorità, della
propria sensibilità, di
riscoprirsi un tutto di
cui la nostra società
necessità.

Il caffè è un posto
all'interno del quale
è possibile creare un
atelier dell'anima

che non si riduce a calcolo²² e che per Hegel rende potenza lo spirito²³, è stata bandita. Tracciando un parallelo storico si nota che negli stessi anni in cui nasce il gruppo di *Eranos* troviamo la stessa analogia profitto/lavoro che dominava la scena culturale e contro questa tendenza capitalistica sorgono comunità come quella di *Monte Verità* e personaggi come *Bartleby lo scrivano* di Herman Melville o *Berthold Reichardt* di Hermann Hesse accumulati da un ritiro. Ritiro che è in fondo uno stare con se stessi, con la propria interiorità, con la propria Anima in opposizione al mondo 'fuori' che aliena rispetto ai propri bisogni.

Ed è della necessità di un ricupero della propria interiorità, della propria sensibilità, di riscoprirsi un tutto di cui la nostra società necessita.

È in questa direzione, seppur più modestamente, che il caffè tende a muoversi.

In concordanza con il pensiero di Gian Pietro Quaglino è di un pensiero-Anima che si ha necessità²⁴. Un pensiero che sappia dunque guardare alla propria interiorità e che non si configuri come una mera ripetizione dell'uguale, come un pensiero-Persona²⁵ che sia solo una ripetizione di pensieri già pensati. In qualche modo è dunque all'eterno problema dell'educazione che si vuol guardare: è più giusto far apprendere pensieri già pensati da altri e verificare se lo studente è in grado di ripeterli? O è più giusto e produttivo muovere, a partire da ciò che altri hanno detto, un pensiero originale, proprio, individuale e non collettivo?

È questo lo scopo del caffè: un luogo di incontro di corpi reali, non virtuali, dove si possa riscoprire la sensibilità e l'ascolto attento dell'Altro e, assieme (inteso sia nel senso di contemporaneamente sia nel senso di assieme come insieme di persone), sviluppare un pensiero-Anima. Creando così una vibrazione che è l'emozione di un essere – con – l'altro, di una corrispondenza²⁶ che solo nella sensibilità del 'corpo corpo' è possibile sperimentare pienamente.

Si confida che la nostra proposta possa andare nella direzione del recupero di relazioni *vis à vis*, di cui oggi, a quanto dicono alcune ricerche²⁷, si sente nostalgia in un tempo di vite interconnesse dove a subire il danno maggiore è l'identità dell'individuo e l'impossibilità della società a costruire un *noi*, una identità²⁸.

Il caffè è un posto all'interno del quale è possibile creare un *atelier* dell'anima, come direbbe Stern²⁹ e nel quale compiere esegesi del sé, come ricorderebbe Roberto Albarea, citando Seneca e Foucault³⁰.

È dunque per necessità che si è venuto a creare il caffè, per necessità se da un anno a questa parte progredisce, non senza difficoltà. Una necessità che rimanda ad un *altrove* più grande di ciascuno e iniziata con gli insegnamenti di Roberto Albarea, che hanno saputo creare pensieri-Anima.

22 Han, B.-C. (2012), *Transparenzgesellschaft*, Berlin, Matthes & Seitz, trad. it. Buongiorno, F. (2014), *La società della trasparenza*, Milano, Nottetempo, p. 15.

23 Hegel, G.W.F. (1807), *Phänomenologie des Geistes*, Würzburg, Joseph Anton Goebhart, trad. it. Cicero, V. (1995), *Fenomenologia dello spirito*, Milano, Rusconi, p.87.

24 Quaglino, G.P. (2007), Carl Gustav Jung, la vita prima dell'opera, in *Carl Gustav Jung a Eranos. 1933-1952* a cura di Gian Pietro Quaglino, Augusto Romano e Riccardo Bernardini, Torino, Antigone edizioni, pp. 145-153.

25 Persona indica la maschera degli attori teatrali (v. Dizionario etimologico online: <https://www.etimologia.it/?term=persona>). Indica dunque, nel pensiero di Quaglino che riprende Jung, una facciata aderenti a certi canoni sociali, ad una certa ripetizione che nasconde entro di essa la vita privata del soggetto, la sua essenza, natura reale.

26 Questa dimensione è espressa, in tutte le sue varianti, nel libro di Roberto Albarea, *Correspondances. Per una ermeneutica interiore*, in pubblicazione presso le Edizioni ETS, Pisa.

27 Drusian, M., Maguadda, P., Scarcelli, C.M. (2019), *Vite interconnesse. Pratiche digitali attraverso app, smartphone e piattaforme online*, Roma, Meltemi editore.

28 Han, B.-C. (2013), *Im Schwarm. Ansichten des Digitalen*, Berlin, Matthes & Seitz, trad. it. Buongiorno, F. (2015), *Nello sciame. Visioni del digitale*, Milano, Nottetempo.

29 Stern, A. (1970), *Introduction to creative education*, New York, Editions Algonquin Pub, trad. it. Rollier, R. (1976), *Per una educazione creativa*, Milano, Emme edizioni.

30 Cfr Albarea, R. (2019), *Correspondances. Per una ermeneutica interiore*, Etizione ETS, Pisa.

Parafasando le parole e l'intenzione di Albarea (nel libro sopra citato), il caffè rappresenta l'espressione di un pensiero difficile e faticoso, il quale richiede coraggio e determinazione non solo nel valutare, proporre e valorizzare le proprie posizioni ma anche nel saper ascoltare ciò che gli altri intendono comunicare, nello spostare il punto di vista.

Un luogo, il caffè, che sappia trasformare il 'termine' in 'parola', che sappia dischiudere dal segno-termine, uno spazio che rimanda all'altrove della parola-simbolo.

BIBLIOGRAFIA

- Han, B.-C. (2010), *Müdigkeitsgesellschaft*, Berlin, Matthes & Seitz, trad. it. di Bonaldi, A. (2017), *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Milano, Vita e Pensiero.
- Han, B.-C. (2012), *Transparenzgesellschaft*, Berlin, Matthes & Seitz, trad. it. di Buongiorno, F. (2014), *La società della trasparenza*, Milano, Nottetempo.
- Han, B.-C. (2013), *Im Schwarm. Ansichten des Digitalen*, Berlin, Matthes & Seitz, trad. it. di Buongiorno, F. (2015), *Nello sciame. Visioni del digitale*, Milano, Nottetempo.
- Cerinotti, A. (2016), *Miti greci e di Roma antica*, Firenze, Giunti.
- Crivelli, Nadar Hadav, *Breve spiegazione delle ventidue lettere dell'alfabeto ebraico*, <http://www.cabala.org/novita/brevespiegazione delle 22 lettere.shtml> (15/07/2019).
- Drusian, M., Maguadda, P., Scarcelli, C.M. (2019), *Vite interconnesse. Pratiche digitali attraverso app, smartphone e piattaforme online*, Roma, Meltemi editore.
- Foscolo, U. (2015), *Le ultime lettere di Jacopo Ortis*, a cura di Paolo Mattei, Roma, Newton Compton.
- Freud, S. (1923), *Das Ich und das Es*, Leipzig, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, trad. it. di Musatti, C. (1977), *L'io e l'es*, in *Opere*, vol. 9, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 471 – 520.
- Frobe-Kapteyn, O. *The Psychological Background of Eranos*, conferenza tenuta nell'ottobre 1939 presso il Club for Analytical Psychology di New York, Dattiloscritto non pubblicato, 9 pp., 2 figg., Archivio Eranos Foundation, Ascona-Moscia.
- Harari, Y. N. (2011), *קיצור תולדות האנושות*, *Sapiens: A Brief History of Humankind*, London, Harvill Secker, trad. it. di Bernardi, G. (2015), *Sapiens. Da animali a dei*, Milano, Bompiani.
- Harari, Y. N. (2015), *ההיסטוריה של המחר*, *Homo Deus: A Brief History of Future*, Jerusalem, Hebrew University, trad. it. di Piani, M. (2017), *Homo Deus. Breve storia del futuro*, Milano, Bompiani.
- Hegel, G.W.F. (1807), *Phänomenologie des Geistes*, Würzburg, Joseph Anton Goebhart, trad. it. di Cicero, V. (1995), *Fenomenologia dello spirito*, Milano, Rusconi.
- Kierkegaard, S. (1843), *Enten-Eller*, Copenhagen, Sjobenhaun, trad. it. di Cortese, A. (1976), *Enten-Eller*, Milano, Adelphi.
- Lowen, A. (1990), *The spirituality of the body*, New York, Alexander Lowen Foundation, trad. it. di Menzio, A. (1991), *La spiritualità del corpo*, Roma, Astrolabio.
- Dostoevskij, F. (1991), *Lettere sulla creatività*, a cura di Pacini G, Milano, Feltrinelli.
- Pacini, M., *L'alienato. La vita iperconnessa riporta alla ribalta la "malattia" diagnosticata da Marx e dalla Scuola di Francoforte. Torna lo sfruttamento: filosofi e sociologi spiegano il perché*, *L'Espresso* (17.03.2019).
- Papa Francesco, (2015), *Laudato si'*, Piemme, Roma.
- Quaglino, G. P. (2007), *Carl Gustav Jung, la vita prima dell'opera*, in *Carl Gustav Jung a Eranos. 1933-1952*, a cura di Gian Pietro Quaglino, Augusto Romano e Riccardo Bernardini, Torino, Antigone edizioni.
- Ranieri, N. (2010), *Il corpo lesa. Clinica psicoanalitica del fenomeno psicosomatico*, Milano, Bruno Mondadori.

- Sartre, J.P. (1938), *La nausée*, Paris, Gallimard, trad. it. di Fonzi, B. (1948), *La nausea*, Torino, Einaudi.
- Sartre, J.P. (1946), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Essais, trad. it. di Mursia, G. (1971), *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Milano, Ugo Mursia Editore.
- Stern, A. (1970), *Introduction to creative education*, New York, Editions Algonquin Pub, trad. it. di Rollier, R. (1976), *Per una educazione creativa*, Milano, Emme edizioni.
- Verga, G. (1881), *I Malavoglia*, Milano, Fratelli Treves, Ediz. Integrale, Milano, Mondadori, 1965.

SITOGRAFIA

Dizionario etimologico online: <https://www.etimo.it/?term=persona>.
Consultato il 16 luglio 2019.

L'ESPERIENZA MUSICALE. STRATEGIE PER L'APPRENDIMENTO E STRATEGIE PER UN PROGETTO DI VITA

Carolina Scaglioso

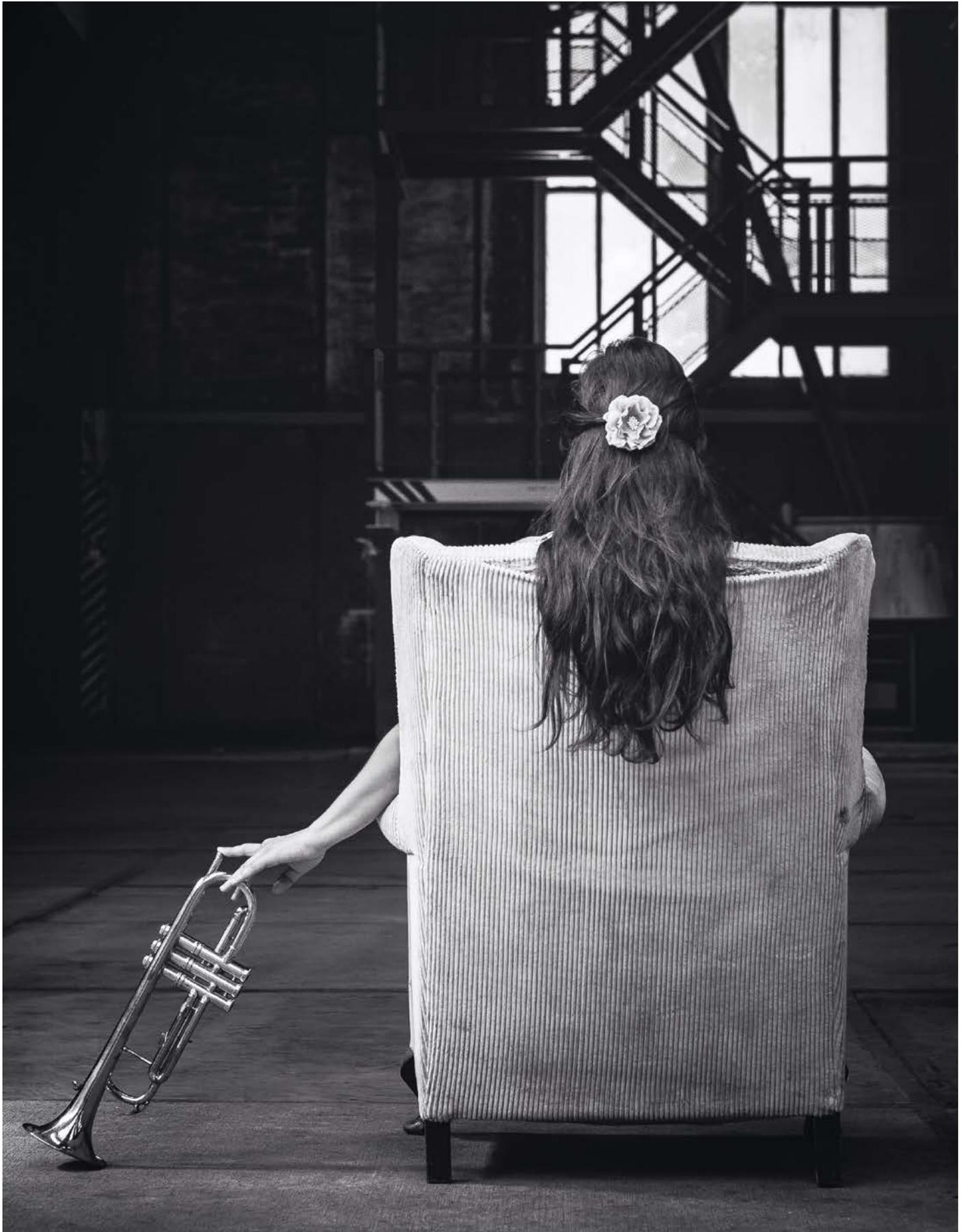
Università per stranieri di Siena

Il contributo si inserisce tra le ricerche che in più ambiti disciplinari hanno affrontato i temi dell'unificazione cognitiva. Relativamente ai percorsi formativi, ciò si traduce nella richiesta di consapevolezza delle interconnessioni e di valorizzazione del *transfer* come una tra le più potenti strategie cognitive. L'autrice, a partire dall'ipotesi di un possibile 'bilinguismo musicale', analizza e propone la pratica musicale come ambiente organizzativo delle esperienze che favorisce l'acquisizione sia di competenze cognitive, sia di *soft e character skills*, trasferibili nei contesti di apprendimento e di vita. A questo scopo, verranno analizzate nella loro trasferibilità le abilità e competenze strategiche acquisibili tramite la pratica solistica, e le abilità e competenze strategiche ma anche le attitudini relazionali e sociali attivabili tramite la pratica musicale 'd'insieme'.

Parole chiave: unificazione cognitiva, trasferibilità, pratica musicale, agency, capability.

This article is part of a research spanning multiple disciplinary areas that have addressed the issues of cognitive unification. As to training courses, this concept translates into the request for awareness of the interconnections and enhancement of the transfer as one of the most powerful cognitive strategies. The author, starting from the hypothesis of a possible 'musical bilingualism', analyze and proposes musical practice as an organizational environment for experiences that favors the acquisition of both cognitive skills and soft & character skills, transferable to contexts of learning and life. For this purpose the contribution will analyze the acquired strategic skills and competences through solo practice in their transferability, as well as strategic skills and competences, including also relational and social attitudes that can be activated through the ensemble musical practice.

Keywords: cognitive unification, transfer/transferability, musical practice, agency, capability.



1. Unificazione cognitiva e *transfer*.

L'apprendimento del linguaggio musicale non costituisce soltanto un'esperienza valida in se stessa, ma veicola l'apprendimento di competenze e atteggiamenti cognitivi, emotivi e prosociali. E nella pratica strumentale non vengono implementate soltanto le funzioni intuitive, percettive, cognitive, ma si costruiscono capacità, atteggiamenti, operazioni psico-fisiche-mentali che offrono le basi per competenze non soltanto estetico- musicali, strutturate sulle conoscenze e le abilità tecniche specifiche, ma anche per competenze trasferibili sia nel campo delle altre discipline, artistiche e non, sia nella sfera relazionale e di realizzazione sociale, nell'essere *nel* mondo. Suonare significa attivare continuamente abilità di confronto, di memorizzazione, di ascolto, di discriminazione e classificazione, di seriazione in base a proprietà comuni o differenti, di organizzazione; la pratica strumentale razionata e razionante allena a organizzare le proprie rappresentazioni, a costruire quadri di riferimento e regole personalizzate e flessibili; tale pratica richiama costantemente alla necessità di attivare e mantenere attenzione e concentrazione, sollecitando i processi di memorizzazione e astrazione, fra loro collegati all'interno del percorso euristico e interpretativo (Scaglioso, 2008). La pratica strumentale, inoltre, si confronta continuamente con la necessità di trasferire abilità tecniche e competenze dal dominio in cui sono state acquisite a domini *nuovi*: a ogni trasferimento, le abilità e le competenze acquisite, messe alla prova dal contesto nuovo, possono essere rielaborate e più profondamente comprese (Le Boterf, 2006).

La pratica strumentale risponde continuamente al bisogno di «abbordare e trattare le situazioni nuove in modo tale che vengano evidenziate delle caratteristiche che possano consentire di utilizzare ciò che già si conosce e di cui si ha padronanza»; e «la trasferibilità non è da ricercare fra le competenze, i saper fare o le conoscenze del professionista, ma nella sua capacità di stabilire dei legami, di tessere dei fili, di strutturare delle connessioni fra due situazioni. [...] La trasferibilità è una risultante piuttosto che una caratteristica primaria» (*Id.*, p.137).

Il concetto di *transfer*, che chiama in causa l'abilità di trasferire regole e tecniche da un dominio all'altro, da una disciplina all'altra (costituendo sia facilitazione sia rinforzo dell'apprendimento mediante i risultati ottenuti nei differenti domini), è fondamentale in educazione meta-cognitiva, dove le abilità sono le «risultanti di una serie di operazioni che permettono una continuità di azioni corrette e ottimali, una persistenza nel tempo, nonché l'insorgere endogeno, interno all'individuo stesso, di nuove capacità » (Scaglioso, 2008, p.222). Il concetto di *transfer* implica il paradigma della trasversalità: «sotto i procedimenti diversificati e dipendenti dalla struttura stessa dei saperi, esistono costanti linee procedurali e tecniche sostanzialmente comuni»; «qualsiasi processo di apprendimento impegna ineluttabilmente e profondamente i medesimi processi cognitivi di base, come il ragionamento, l'induzione, l'inferenza, la deduzione, ma soprattutto i processi di analisi e di sintesi» (*Id.* pp. 222-223). Questo permette di pensare in termini «non solo [di] intelligenze multiple ma [di] intelligenze interdipendenti» (Albarea 2006, p. 106), e dunque di unificazione cognitiva e trans-disciplinarietà.

Il *transfer* non è automatico: perché si formino disposizioni operative stabili e si impari a dirigerle, per assecondare «il suo effetto diffuso e propagativo» (Scaglioso, 2008, p. 223) che permette di richiamare in contesti nuovi le competenze acquisite, vanno considerati alcuni fattori, tra i quali si mettono qui in evidenza: la pratica approfondita e differenziata delle competenze in una varietà di contesti (Perkins & Salomon, 1992); la concettualizzazione delle costanti che hanno permesso di risolvere i problemi; il *ragionamento* attivo sulle strategie di azione e di pensiero;

Suonare significa attivare continuamente abilità di confronto, di memorizzazione, di ascolto, di discriminazione e classificazione, di seriazione in base a proprietà comuni o differenti

Il concetto di transfer, che chiama in causa l'abilità di trasferire regole e tecniche da un dominio all'altro, da una disciplina all'altra, è fondamentale in educazione meta-cognitiva

il transfer si realizza più facilmente e stabilmente quando gli apprendimenti si strutturano intorno a contenuti significativi e coinvolgenti, proposti con modalità esperienziali, attraverso la partecipazione attiva e la conseguente disposizione di curiosità.

il coinvolgimento globale e attivo nelle attività svolte; la processazione delle informazioni attivata mediante analogie. L'acquisizione dell'abilità di *transfer* è facilitata inoltre dall'insegnamento esplicito e dalla riflessione sistematica sulle strategie di risoluzione, cioè sulle tecniche specifiche messe in atto e di cui si è constatata l'efficacia (Pontecorvo & Pontecorvo, 1986). Avere consapevolezza e pieno governo delle proprie conoscenze (Trope, *et al.*, 2003) e acquisire le competenze processuali relative all'elaborazione cognitiva di esse conoscenze (Brown, 1987; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmermann, 2008) incentiva tra l'altro la motivazione per nuovi apprendimenti.

L'acquisizione di abilità di *transfer* è correlata alla motivazione (tra gli altri: Ames & Ames, 1989): il *transfer* si realizza più facilmente e stabilmente quando gli apprendimenti si strutturano intorno a contenuti significativi e coinvolgenti, proposti con modalità esperienziali, attraverso la partecipazione attiva e la conseguente disposizione di curiosità. La motivazione riguarda gli aspetti individuali ma anche gli aspetti sociali e relazionali che concorrono a costruire il nostro spazio simbolico: si riconosce infatti che sul *transfer*, come d'altronde in ogni acquisizione dei processi cognitivi, incidono fattori sia affettivi sia sociali (Dweck, 1986).

Tra i fattori sociali, è stata rilevata l'influenza di alcuni costrutti psicosociali della personalità (Rotter, 1966; Bandura, 1997), sui quali si giocano le possibilità di progettare e progettarsi in maniera autonoma e consapevole: dall'autoefficacia (che è la consapevolezza delle nostre potenzialità e dei modi in cui possiamo metterle in atto), allo stile di attribuzione (che è il tipo di atteggiamento che teniamo quando ci spieghiamo avvenimenti e comportamenti ricercandone le cause), al *locus of control* (l'attribuzione della causalità degli avvenimenti a fattori interni quali ad esempio le capacità e i comportamenti, oppure a fattori esterni quali il caso o il destino).

Tra le molteplici forme di *transfer* individuate in letteratura (a partire da Gagné, 1990 che mostrava come lezioni sul metodo di studio in una disciplina specifica producessero progressi sull'insieme delle discipline tutte) sono noti i *transfer* di contenuti e processi, e i *transfer* di motivazione e orientamento. Si considera qui anche il *transfer* *disposizionale*, che riguarda l'apprendimento di comportamenti intelligenti e il modo di porsi nei confronti della conoscenza (Bereiter, 1995): per lavorare sul *transfer* *disposizionale*, l'attenzione formativa, caratterizzata da flessibilità e riflessione, si concentra sulla partecipazione a situazioni (Resnick, 1991), sulle attività, perché considera l'impianto della conoscenza come situato, strutturato sulle pratiche sociali e sugli oggetti materiali oltre che sulle rappresentazioni simboliche.

L'obiettivo non riguarda direttamente il trasferimento di nozioni o processi di conoscenza, ma la partecipazione a un contesto sociale e materiale in cui i soggetti possano acquisire progressivamente ruolo di esperti (dall'esperienza appunto: Pontecorvo, 1999) man mano che imparano a trasferire gli schemi dei processi di partecipazione da una situazione all'altra (Greeno, 1993). Pensare l'educazione in ottica di *transfer* *disposizionale* significa acconsentire a dare spazio a attività anche differenti da quelle previste, accettando possibilità di sviluppo creative e divergenti, per motivare alla ricontestualizzazione di esperienze e modelli (Margiotta, 2001) non soltanto nella dimensione orizzontale (le attività e le strategie note vengono svolte in un nuovo contesto), ma soprattutto nella dimensione verticale, cioè nell'incremento di schemi nuovi e nuove azioni quando si deve realizzare un compito in un nuovo contesto (Van Oers & Wardekker, 1999).

2. Il 'bilinguismo musicale'.

Il musicista categorizza, studia, in qualche modo dirige le emozioni sonore nel suo cervello: una volta dato che la consuetudine di un'attività determina, grazie alla naturale plasticità del cervello, nuove sinapsi (connessioni nervose) che permettono di acquisire in maniera più organizzata le competenze (Weinberger, 2004), possiamo senz'altro accogliere che anche la consuetudine della pratica musicale sia in grado di stimolare i modelli interni del cervello, favorendone l'impiego in ragionamenti complessi. È noto, inoltre, che l'apprendimento del linguaggio musicale è organizzatore e rafforzatore dei processi creativi associati al ragionamento spazio-temporale (nei riguardi della percezione, e nella formazione di immagini mentali: Scaglioso, 2008). Le possibilità di flessibilità cognitiva, tuttavia, dipendono anche dal modo in cui è stato appreso il linguaggio musicale. È d'obbligo una breve digressione su un metodo che ha come presupposto il 'bilinguismo musicale', cioè il metodo Suzuki, i presupposti teorici del quale sostengono l'ipotesi che apprendere il linguaggio musicale in età 'precoce', in contesti socio-situazionali, privilegiando modalità esperienziali e partecipative, attiva gli stessi meccanismi messi in gioco nell'apprendimento della lingua materna. Ciò trova conforto in alcuni studi, dove si mostra la correlazione significativa tra trattamento di informazioni musicali e trattamento di informazioni linguistiche nella prima infanzia, e dove si mettono in luce gli effetti positivi e di facilitazione che *training* musicali apportano allo sviluppo delle abilità linguistiche, in particolar modo di quelle fonologiche (Tinti, 2018); si riscontrano inoltre progressi anche nel lessico, e nella capacità di discriminare i registri (Piro & Ortiz, 2009).

Il focus metodologico del metodo Suzuki è sull'apprendimento-insegnamento del linguaggio musicale «secondo le modalità dell'acquisizione (in ambiente informale, con il coinvolgimento soprattutto della memoria implicita e realizzato mediante l'interiorizzazione di regole implicite) e non con modalità formali (in un processo che interessa la memoria a breve termine e si focalizza in particolar modo sulla forma della lingua e non sul messaggio)»: questo consente di operare direttamente la concettualizzazione nel linguaggio musicale, e cioè «di sviluppare automatismi linguistici che non fanno ricorrere alla traduzione da un altro linguaggio», che non è più 'intermediario' (Scaglioso, 2008, p. 170, p. 19). Tale ipotesi permette di valersi anche nel contesto musicale dei contributi che hanno delineato il complesso fenomeno del bilinguismo, e di pensare al bilingue musicale come a una persona che a tutti gli effetti è capace di utilizzare contemporaneamente due chiavi per aprirsi al mondo, interpretarlo, e farlo *suo*.

Su queste premesse, l'apprendimento del linguaggio musicale ha influenza positiva sulle abilità linguistiche tutte, e più in generale sulle abilità cognitive (Titone, 1999), considerando anche il fatto che ogni attività formativa a forte interazione sociale sollecita lo sviluppo di abilità di pensiero come consapevolezza, astrazione, e meta-abilità auto regolative (Vigotskij, 2006, p. 119-127).

Gli studi, inoltre, sul 'principio dell'interdipendenza linguistica', secondo il quale le abilità scolastiche nella prima e nella seconda lingua sono interdipendenti, manifestazioni di una abilità comune, (Cummins, 1984), permettono di pensare in termini di 'competenza di base comune' (Cummins & Swain 1986; cfr. Stephens, *et al.*, 2010) tra il linguaggio verbale e il linguaggio musicale. Tale competenza consente il trasferimento di competenze dall'uno all'altro linguaggio tanto più, quanto più si sia sostenuti da una adeguata motivazione; e si può anche affermare che gli effetti del bilinguismo musicale sulle capacità cognitive sono tanto più forti quanto più i soggetti stanno sviluppando alti livelli di abilità bilingue (tra gli altri, Cummins, 1984).

Il musicista categorizza, studia, in qualche modo dirige le emozioni sonore nel suo cervello

di pensare al bilingue musicale come a una persona che a tutti gli effetti è capace di utilizzare contemporaneamente due chiavi per aprirsi al mondo, interpretarlo, e farlo suo.

3. La pratica musicale per l'acquisizione delle abilità di *transfer*.

Accogliere il linguaggio musicale nella sua dimensione di bilinguismo rispetto al linguaggio verbale consente di analizzare la pratica strumentale non come una mera acquisizione di conoscenze e abitudini, ma come un articolato processo di continua costruzione e ricostruzione, sollecitato dalla necessità di *problem solving* sia in campo individuale, sia in campo relazionale, dove un ruolo centrale è assunto dalla metacognizione.

La pratica musicale non si risolve nell'apprendimento meccanico, ma nell'acquisizione delle capacità di ripetere, discriminare, rielaborare i parametri musicali di base (suono, silenzio, altezza, intensità, timbro, durata, ritmo, melodia, armonia), di integrare i parametri musicali di base con movimenti particolari (schemi motori, posture e pratiche respiratorie) (Scaglioso, 2008), per il raggiungimento di «un equilibrio in cui la dimensione del corpo è ben integrata con l'organizzazione mentale, quella dei processi intrapsichici con quelle relazioni interpersonali ed è dotata di caratteri permanenti, ancorché non necessariamente stabili» (Margiotta, 1998, p. 49). Non si affronterà qui l'ampio dibattito sul corpo agente e pensante che ha animato la ricerca a partire dalla letteratura in campo psicologico e neuro scientifico: è tuttavia indispensabile considerare che quando si tratti di pratica musicale e di linguaggio musicale la corporeità è in primo piano, a partire dalla materialità dello stesso suono, una materialità evidente anche nella semantica quando parliamo di suono che 'colpisce', 'accarezza', 'dilaga'.

Riportiamo il discorso invece sul ruolo che ha la pratica musicale (osservazione delle regole ma anche libertà di interiorizzarle, riorganizzarle, trasformarle) nell'esercizio e acquisizione delle abilità di *transfer*, e, non secondario, nell'acquisizione delle *character skills* (Heckman & Kauts, 2014) per l'incremento, nel capitale umano, dell'«agentività, ossia la capacità dell'individuo di auto dirigersi secondo i propri obiettivi e valori e di stabilire così autonomamente le azioni che servono a realizzarli» (Chiusso, 2019, p. 37) e della «capacitazione, [che] implica la facoltà di dirigere i propri funzionamenti autonomamente» (*Id.*, p. 43): non potendosi infatti ridurre la nozione di capitale umano alle sole abilità cognitive, «sono piuttosto le abilità non cognitive (*o soft skills*) e i tratti profondi della personalità e le dimensioni emozionali e relazionali a promuovere e a dinamizzare il successo formativo e dei progetti di vita di una persona» (Margiotta, 2018, p. 10). Si condivide infatti che «il linguaggio poetico e l'esperienza estetica favoriscono il costruirsi di una sensibilità articolata, disposta su più versanti» (Albarea, 2006, p. 39), in cui viene dato tempo alla crescita e alla riflessione consapevole; e allo stesso tempo costituiscono un antidoto alla «*fragilità* intellettuale che si trasforma in fragilità interiore e personale» (*Id.*, p. 65).

3.1. La pratica solistica.

La pratica solistica della musica aiuta a conoscere meglio se stessi, nelle proprie capacità, desideri e limiti; può assumere i connotati di «una sorta di interiorizzazione radicale, di accoglienza consapevole, che lascia spazio alle esplorazioni della ragione» (*Id.*, p. 114), nel mentre si adottano e si sviluppano direttamente strategie primarie (quali selezionare, organizzare e integrare le informazioni sul compito da eseguire), e, indirettamente, strategie di supporto (per il mantenimento della concentrazione, il controllo dell'ansia, il consolidamento della motivazione e l'utilizzo efficiente del tempo).

quando si tratti di
pratica musicale e di
linguaggio musicale
la corporeità è in
primo piano, a partire
dalla materialità
dello stesso suono,
una materialità
evidente anche nella
semantica quando
parliamo di suono
che 'colpisce',
'accarezza', 'dilaga'.

La pratica solistica
della musica aiuta
a conoscere meglio
se stessi

Il concetto di competenza strategica chiama in primo piano la consapevolezza dello studio, e dunque il ricorso alla meta cognizione, piuttosto che i risultati materiali dell'apprendimento (esecuzione di un determinato brano secondo specifici *standards*: Scaglioso, 2008, p. 232). Si rileva infatti che, nonostante ci sia un collegamento diretto fra *performances* musicali di alto livello e un lungo e costante percorso di studio ed esercizio, la quantità tuttavia dell'esercizio, per quanto rilevante, non è sufficiente a garantire il raggiungimento di abilità eccellenti (Sloboda, 2002): l'eccellenza di una prestazione dipende dallo studio consapevole (*deliberate practice*), caratterizzato sia dalla comprensione dei processi cognitivi sollecitati, sia da un'organizzazione strategica delle risorse personali affettive e cognitive e degli obiettivi (Ericsson, 1997).

Questo non significa che l'esercizio non serva: costituisce elemento di facilitazione, riflessione, sviluppo, rinforzo della meta conoscenza, secondo quattro criteri fondamentali: 1) in rapporto a se stesso come persona che apprende 2) in rapporto ai fattori che possono influenzare le proprie prestazioni (conoscenza dichiarativa) 3) in rapporto al modo in cui si esegue una strategia cognitiva (conoscenza procedurale) 4) in rapporto a quando e il perché sia utile applicare una strategia al posto di un'altra. L'esercizio praticato, se sostenuto in direzione metacognitiva, mediante 'apprendimento mentale', favorisce la strutturazione di un soggetto metacognitivamente maturo, che possiede un vasto repertorio di strategie trasferibili di cui ha piena coscienza, e tale da costituire un sistema a cui può ricorrere con sicurezza per comprendere, correggere e regolare la propria attività fisico-mentale (Scaglioso, 2008): l'esercizio di abilità e conoscenze non produce uno sviluppo significativo e stabile se non è sostenuto da stati mentali che motivano l'impegno della mente (Ross, 1985).

Le caratteristiche dell'esercizio senso motorio-mentale come forma particolare di *transfer* sono ben note ai musicisti di tutti i livelli: il fatto ad esempio che esercitandosi in attività asimmetriche si finisce per imparare meglio l'esecuzione di un passaggio difficile dimostra che l'apprendimento delle abilità sensomotorie è affidato alla comprensione mentale della sequenza di movimenti assai più di quanto generalmente si ritenga. Lavorare sulla ripetizione, sull'asimmetria, sul raddoppio ecc. come fa un musicista quando studia significa infatti lavorare con gli elementi primari, sulle matrici ritmiche, melodiche e armoniche, praticando un esercizio linguistico che affronta la manipolazione degli elementi di cui si dispone tramite operazioni di giustapposizione, combinazione, commutazione e variazione (Scaglioso, 2008).

La pratica musicale sviluppa una serie di molteplici competenze, relative al tipo di attività svolta: dalla selezione delle informazioni (ad esempio attraverso l'analisi visiva dello spartito), all'organizzazione dei dati (ad esempio il sezionamento del testo musicale in più segmenti).

Le nuove conoscenze rimettono continuamente in gioco e si integrano con quelle pregresse ogni volta che ci si trova a consolidare la rappresentazione di un testo nei domini auditivo, visivo, e cinestetico: si formano competenze strategiche orientate sia al compito sia alla persona quando, ad esempio, si analizzano preventivamente le varie caratteristiche musicali del testo (struttura, armonia, fraseggio, dinamica), si ripercorrono i suoni solo mentalmente, se ne ascoltano registrazioni, si riesamina mentalmente lo spartito senza averlo di fronte, si individuano analiticamente somiglianze e differenze fra passi simili (*Ibid.*), andando progressivamente a intervenire sui meccanismi regolanti i processi mentali cognitivi-motivazionali-affettivi e fisici coinvolti nello studio musicale e strumentale, sviluppando il consolidamento di uno stile di apprendimento personale, versatile, trasferibile. Questo avviene attraverso la strutturazione di un esercizio sistematico, dagli obiettivi esplicitati, attraverso l'utilizzo di codifiche multiple e richiamabili strategicamente per la memorizzazione, attraverso infine la valutazione della relazione fra il tempo impiegato, le modalità di studio e i risultati ottenuti (*Ibid.*). È altrettanto necessaria l'elaborazione di strategie di supporto

l'esercizio di abilità e conoscenze non produce uno sviluppo significativo e stabile se non è sostenuto da stati mentali che motivano l'impegno della mente

*analisi cognitiva
accurata del brano
(di cui vengono
individuati le strutture
come cornici in cui
organizzare i dettagli
musicali appresi
automaticamente)*

per mantenere alta l'attenzione e la motivazione, controllando l'ansia prima di ogni prestazione, attivando la capacità mnemonica. Il valore strategico della meta cognizione appare evidente nell'analisi dei due approcci utilizzati per la memorizzazione (Hallam, 2001): il primo fa conto di una codificazione multipla in cui vengono attivati automaticamente e parallelamente processi di memoria visiva, cinestetica e uditiva; è tuttavia il secondo modello di memorizzazione, fondato sull'analisi cognitiva accurata del brano (di cui vengono individuate le strutture come cornici in cui organizzare i dettagli musicali appresi automaticamente), che viene considerato dai musicisti stessi come più affidabile e meno ansiogeno, consentendo una maggiore razionalizzare e un maggior controllo della *performance* in qualunque contesto.

3.2. La pratica d'insieme.

Il contesto d'insieme (trio, quartetto, o anche orchestra) è un contesto di educazione improntato alla collaborazione, alla reciprocità e all'interdipendenza, dove l'autorealizzazione di ogni componente non è scindibile dall'impegno, dalla responsabilità, dal rispetto delle differenti abilità di ognuno, dal senso del proprio tempo e spazio continuamente negoziato con il tempo e lo spazio degli altri, dall'interiorizzazione delle regole comunitarie: senza la condivisione di un autentico senso comunitario, nella musica d'insieme non è possibile interagire efficacemente. La pratica d'insieme permette lo sviluppo integrato di abilità e strategie che, considerato l'alto tasso di significatività, socialità, interattività del contesto, sono positivamente trasferibili in altri contesti disciplinari e, soprattutto, di vita civile: l'allenamento non avviene soltanto sul piano cognitivo, ma contribuisce a creare quelle competenze 'invisibili' (Pontecorvo, *et al.*, 1995) che a loro volta costituiscono rinforzo per l'acquisizione di nuovi atteggiamenti e nuove conoscenze. Senza dimenticare che, se «l'opera d'arte è fissa e polisemica in rapporto al soggetto che la percepisce e che si sforza di penetrarne il senso, a livello delle sue capacità di valutazione e di interiorizzazione» (Albarea, 2006, p. 132), il confronto 'comunitario' consente una maggiore comprensione di quanto ci si accinge a interpretare, attraverso una sorta di moltiplicazione semantica operata nella molteplicità delle voci del gruppo e poi negoziata per la riconduzione a un senso che sia da ogni componente partecipato. L'unità significativa del gruppo è costruita direttamente dai membri dell'insieme su azioni ad alta complessità cognitiva e di grande forza comunicativa, venendo a costituire un apparato simbolico di strutturazione delle esperienze, all'interno del quale è possibile riscontrare le caratteristiche qualitative tipiche dei contesti di apprendimento efficaci e ad alto tasso di trasferibilità, e cioè la varietà, la ricchezza, la significatività, la regolarità, la ridondanza la comunicatività, la semplicità, la flessibilità (cfr. Scaglioso, 2008, pp. 206 e ss.). L'insieme si configura come contesto e, in parallelo, si mostra come strategia educativa globale, nel quale, attraverso l'apprendimento per confronto e partecipazione vengono a costruirsi connessioni consapevoli (Dozza, 1993; Cohen, 1999) e un senso di appartenenza condivisa che non riguarda soltanto le conoscenze, ma anche i valori (Pontecorvo, *et al.*, 1995; Comoglio & Cardoso, 1996).

I contributi più recenti della ricerca in ambito psicologico (con importanti apporti dal versante delle neuroscienze e senza dimenticare la profonda riflessione in ambito filosofico che ha caratterizzato gli ultimi decenni) vanno a definire il quadro in cui possiamo collocare il funzionamento del particolare tipo di trasferimento di attitudini relazionali e sociali attivabile tramite la pratica musicale d'insieme, già peraltro riscontrato da studiosi che si sono occupati degli effetti della musica nella formazione della persona. Tra costoro, varrà la pena ricordare Zoltan Kodaly, secondo il quale

l'apprendimento del linguaggio musicale e la sua pratica influenzano la costruzione di una personalità individuale e sociale più equilibrata, autonoma, creativa, in armonia con se stessa; ma anche proattiva negli ambienti relazionali, perché più disponibile alla risoluzione di problemi e alla creazione di valore trans-contestuale, e più flessibile e fluida cognitivamente. Detto in termini attuali, apprendere e praticare il linguaggio musicale, in particolare nell'insieme, permette l'assunzione e l'incremento di atteggiamenti e disposizioni quali la capacità di assumere la prospettiva degli altri, e di inferirne le motivazioni, i pensieri, le emozioni che lo orientano nel mondo (Carpendale & Lewis, 2006; Moll & Meltzoff, 2011), e cioè di *perspective taking*, che è una abilità socio-cognitiva adattiva fondamentale per lo sviluppo intellettuale, ma anche per la formazione di capacità relazionali e sociali (Epley, *et al.*, 2004; Jenkins & Astington, 2000).

L'acquisizione dell'abilità di *perspective taking* produce competenza sociale e di relazione, dal momento che comporta l'intelligenza dell'esperienza sociale grazie alla comprensione del comportamento dell'altro e la previsione delle azioni che seguiranno. Saper comprendere le informazioni di contesto, a partire dalle informazioni che provengono dai soggetti che di quel contesto fanno parte, significa anche acquisire la competenza comunicativa prodotta dal saper capire l'intenzione degli atti linguistici dell'altro (Anolli, 2004), e consente di dare un senso multidimensionale al contesto, di coglierlo e interpretarlo nelle sue dimensioni sia percettiva, sia cognitiva, sia emotiva (Bonino, *et al.*, 1998; Fireman & Kose, 2010), superando il livello egocentrico attraverso l'ingaggio' del punto di vista dell'altro.

Nella pratica musicale d'insieme la qualità di un 'insieme' è data proprio dai livelli di *perspective taking* raggiunti dai suoi componenti, e l'allenamento di queste abilità è continuo e continuamente ricercato, e non soltanto nell'ascolto del suono, ma anche nell'ascolto e nel rispetto del silenzio dell'altro, che nel contesto di insieme più che in qualunque altro contesto non è 'vuoto di', ma espressione vivente.

Nella pratica d'insieme è necessario inferire i pensieri, le motivazioni e le intenzioni degli altri (*perspective taking* cognitivo: Baron-Cohen, 2001); operare inferenze sul modo di cogliere gli oggetti da parte degli altri, posizionati nello spazio in maniera differente (*perspective taking* percettivo: Moll & Meltzoff, 2011; Moll & Tomasello, 2006); comprendere gli stati emotivi degli altri (*perspective taking* emotivo: Bonino, *et al.*, 1998), e reagire di conseguenza. Possiamo assumere il *perspective taking* come precursore dell'empatia (Smith, 2006) o come componente cognitiva di essa (Davis, 1980); oppure, seguendo alcuni autori, identificarlo come l'empatia cognitiva stessa, la quale, a differenza di quella emotiva, non comporta l'assunzione vicaria, ma la comprensione cognitiva degli stati emotivi dell'altro (Harris, 2008), un sentire e pensare *come se* fossimo l'altro, ma sempre a partire da sé (Gallese, 2003), che consente l'azione e non il dilagare della dimensione di condivisione.

La pratica musicale d'insieme favorisce al massimo grado la trasferibilità degli aspetti risultanti dal *perspective taking* nell'ambito degli atteggiamenti verso la conoscenza, verso la dimensione relazionale e sociale. Tra le risultanti di natura cognitiva, si possono citare l'accuratezza nel giudicare (Bernstein & Davis, 1982) e la riduzione dell'attivazione di stereotipi (Galinsky & Moskowitz, 2000); tra le risultanti di natura emotiva, l'implemento di sentimenti di con-passione (Toi & Batson, 1982); tra le risultanti di natura relazionale-motivazionale, l'attitudine ad assolvere gli errori (McCullough, *et al.*, 1997), la disponibilità a comportamenti di aiuto (Underwood & Moore, 1982), l'anticipazione delle reazioni dell'altro (Davis & Kraus, 1991), la riduzione dell'aggressività (Richardson, *et al.*, 1998). Tutto ciò viene progressivamente a sviluppare una attitudine prosociale solida, costruita sull'acquisizione di specifiche abilità socio cognitive (Eisenberg, *et al.*, 2006), che permette di operare, oltre che a sostegno di sé, anche a favore degli altri (Batson, 1991).

apprendere e praticare il linguaggio musicale, in particolare nell'insieme, permette l'assunzione e l'incremento di atteggiamenti e disposizioni quali la capacità di assumere la prospettiva degli altri, e di inferirne le motivazioni, i pensieri, le emozioni

un sentire e pensare come se fossimo l'altro, ma sempre a partire da sé

Tutto ciò viene progressivamente a sviluppare una attitudine prosociale solida

*un pensare insieme
che non corrisponde
esattamente al
pensiero di nessuno
dei membri del
gruppo, ma che alla
fine ne rappresenta
tutto l'insieme'.*

La natura linguistica dell'insieme musicale, inoltre, permette di appropriarsi di quei contributi che sottolineano come gli aspetti pragmatici delle interazioni linguistiche discorsive (Hutto, 2007; Siegal, 2008) siano fondamentali per lo sviluppo del *perspective taking*. I soggetti dell'insieme si trovano continuamente in una situazione in cui il discorso musicale è interpretato secondo la soggettiva visione di ognuno, condivisa o meno dagli altri a seconda delle loro esperienze (Harris, 2008): l'utilizzo attivo e discorsivo del sistema linguistico (Ornaghi, *et al.*, 2011), tuttavia, e la sintonizzazione sui reciproci stati emotivi e mentali (Dunn, *et al.*, 2000), promuovono l'espansione delle abilità di *perspective taking* (Carpendale & Lewis, 2006; Hughes & Leekam, 2004) che sono indispensabili per raggiungere il fine comune, mediante un pensiero fatto di ragionamenti co-costruiti (Pontecorvo & Orsolini, 1988), un pensare insieme che non corrisponde esattamente al pensiero di nessuno dei membri del gruppo, ma che alla fine ne rappresenta tutto l'insieme'.

La co-costruzione del pensiero in musica è manifesta nelle *jam session*, dove sono ben evidenti alcuni fenomeni: a partire dalla *sentiential cooperation*, cioè la 'cooperazione nel completamento dell'asserzione', nella quale ogni interlocutore ha bisogno dell'altro per costruire una proposizione completa; oppure le interazioni di tipo ellittico (tipiche del linguaggio interno) fra musicisti-interlocutori che condividono l'oggetto del loro pensiero-discorso, quando, a fronte di un pensiero musicale non completato, il proseguimento del discorso da parte degli altri fa capire che il completamento è avvenuto implicitamente; oppure, quando i musicisti riprendono più o meno esplicitamente temi introdotti da altri interlocutori, ma con aggiunte, variazioni, elaborazioni, integrazioni.

Tali manifestazioni rendono conto sia dell'acquisizione di una formazione cognitiva, sia della consapevolezza del suo uso, e hanno ricadute importanti anche nell'acquisizione di abilità disposizionali quali, ad esempio, sapersi prendere carico delle proprie responsabilità, in conseguenza anche della de-gerarchizzazione dei rapporti nell'insieme musicale. L'interdipendenza è infatti il concetto regolatore (Johnson, *et al.*, 1996), a cominciare dall'interdipendenza di risorse (perché ognuno mette in comune le sue risorse con quelle degli altri per raggiungere gli obiettivi comuni, rinunciando al protagonismo per il bene degli altri), dall'interdipendenza di identità (interpretata dal nome e/o simbolo collettivo che rappresenta il gruppo e ne favorisce coesione e riconoscimento del senso di appartenenza), fino all'interdipendenza dei compiti (che vede ognuno dipendere dal lavoro degli altri), all'interdipendenza ambientale (che favorisce i legami all'interno del gruppo attraverso l'uso di un ambiente significativo, e all'interdipendenza della fantasia (perché suonare in un insieme propone continuamente situazioni ipotetiche in cui è necessario risolvere problemi e superare ostacoli: Johnson, *et al.*, 1996; Scaglioso, 2008).

Questo va ad alimentare la positività formativa di un contesto in cui si manifestano con più difficoltà che altrove emarginazioni e soglie di improduttività, e dove, relativamente all'insieme-orchestra, persino il direttore può essere protagonista di esperienza di apprendimento, lavorando nel dialogo e sviluppando idee in un ambiente di mutuo rispetto ed empatia (Scaglioso, 2008).

Bibliografia

- Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Padova, Imprimeria.
- Ames, C. & Ames, R. (1989), *Research in motivation in education: Goals and Cognitions*, San Diego, Academic Press.
- Anolli, L. (2004), *Psicologia della cultura*, Bologna, Il Mulino.
- Bandura, A. (1997), *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson.
- Baron-Cohen, S. (2001), Theory of mind in normal development and autism, *Prisme*, 34, pp. 174-183.
- Batson, C.D. (1991), *The altruism question: toward a social-psychological answer*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Bereiter, C. (1995), *A dispositional view of transfer*, in McKeough, A., Lupart J.L., Marini A. (Eds.), *Teaching for transfer: Fostering generalization*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 21-34.
- Bibok, M. B., Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2008), *Social knowledge as social skill: An action based view of social understanding*, in Müller, U., Carpendale J.I.M., Budwig, N., & Sokol, B.W. (Eds.), *Jean Piaget symposium series. Social life and social knowledge: Toward a process account of development*, Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates, pp. 145-169.
- Bonino, S., Lo Coco, A., Tani, F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze, Giunti.
- Brown, A. (1987), *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*, in Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 65-116.
- Carpendale, J.I.M, Lewis, C. (2006), *How children develop social understanding*, Malden, MA, Blackwell Publishing.
- Chiusso, C. (2019), *Skills e capabilities: verso una formazione integrata*, IUSVEducation, dicembre 2019, 14, pp. 34-44.
- Cohen, E. G., 1999, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erikson.
- Comoglio, M., Cardoso, M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Cummins, J. (1984), *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, England, Multilingual Matters.
- Cummins, J., Swain, M. (1986), *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*, London, Longman.
- Davis, M.H., Kraus, L.A. (1991), *Dispositional empathy and social relationships*, in: Jones, W.H., Perlman, D. (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol. 3), Greenwich, CT, JAI Press, pp. 75-115.
- Dozza, L., 1993, *Il lavoro di gruppo fra relazione e conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia.
- Epley, N., Morewedge, C.K., Keysar, B. (2004), Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction, *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 6, pp. 760-768.
- Eriksen, K.A. (1997), *Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview*, in Jorgensen H. & Lehmann A.C. (Eds.), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, Oslo, Norges Musikkhogskole, pp. 9-51.
- Fireman, G.D., Kose, G. (2010), *Perspective taking*, in: Sandberg, E.H., Spritz B.L. (Eds.), *A clinician's guide to normal cognitive development in childhood*, New York, Routledge, pp. 85-100.
- Gagné, R.M. (1990). *Le condizioni dell'apprendimento*, Roma, Armando.

- Greeno, J.G. (1993). *For research to reform education and cognitive science*. in Penner, L.A., Batsche, G.M., Knoff, H.M. & Nelson, D.L. (Eds.), *The challenges in mathematics and science education: Psychology's response*. Washington, D.C., American Psychological Association, pp. 153-192.
- Harris, P.L. (2008), *Children's understanding of emotion*, in Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. & Feldman Barrett L. (Eds.), *Handbook of emotion*, New York, The Guilford Press, pp. 320-331.
- Heckman, J. J., Kauts T. (2014), *Fostering and Mesuring Skills. Achievement Tests and the Role of Character in American Life*. Chicago, The University of Chicago.
- Jenkins, J.M., Astington, J.W. (2000), Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study, *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 2, pp. 203-220.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec E. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo in classe*, Trento, Erikson.
- Le Boterf, G. (2006), *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*, Paris, Édition d'Organisations (cit. da trad it. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Napoli, Guida)
- Margiotta, U. (1998), *Scrivere la formazione*, in Margiotta U., (a cura di) *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Roma: Armando, pp.13-33.
- Margiotta, U. (2001), (a cura di), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche e operative*. Roma, Armando.
- Margiotta, U. (2018), La formazione dei talenti come nuova frontiera, *Rivista internazionale di scienze dell'educazione e della formazione*, XVI, 2, 18, pp. 9-13.
- Pontecorvo, C., Pontecorvo, M. (1986) *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Bologna, Il Mulino
- Pontecorvo, C., Orsolini, M. (1988), Disputare e co-costruire, *Età evolutiva*, 30, pp. 63-72
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M. & Zucchermaglio, C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED
- Pontecorvo, C. (1999), (a cura di), *Manuale di Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Resnick, L.B., Levine, J.M. & Teasley, S.D. (1991), (Eds), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, D.C., American Psychological Association.
- Ross, S. L. (1985), The Effectiveness of Mental Practice in Improving the Performance of College Trombonists , *Journal of Research in Music Education*, 33, 4, pp. 221-230.
- Rotter, J. (1966), Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements, *Psychological Monographs*, 80, Whole n. 609.
- Scaglioso, C. (2008), *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*, Roma, Armando.
- Siegel, M. (2008), *Marvelous mind. The discovery of what children know*, Oxford, Oxford University Press.
- Sloboda, J.A. (2002), *Doti musicali e innatismo*, in *Enciclopedia della musica*, volume II, *Il sapere musicale*, Torino, Einaudi, pp. 507-529.
- Titone, R. 1999, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio, Dalla psicolinguistica alla psicodidattica*, Perugia, Guerra.
- Vigotskij, L.S. (2006), *Pensiero e linguaggio*, a cura di Mecacci L., Bari, Laterza.

Sitografia

- Bernstein, W.M. & Davis, M.H. (1982), Perspective-taking, self-consciousness, and accuracy in person Perception, *Basic and Applied Social Psychology*, 3, 1, pp. 1-19. https://doi.org/10.1207/s15324834basp0301_1. (10/6/2020)
- Davis, M.H. (1980), A multidimensional approach to individual differences in empathy, *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, pp.1- 85. https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf. (10/6/2020)
- Dunn, J., Cutting, A.L., Demetriou, H. (2000), Moral sensibility, understanding others, and children"s friendship interactions in the preschool period, *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 2, pp.159-177. <https://doi.org/10.1348/026151000165625>. (10/6/2020)
- Dweck, C.S. (1986), Motivational processes affecting learning, *American Psychologist*, 41, 10, pp. 1040 - 1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>. (1/6/2020).
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Spinrad, T.L. (2006), *Prosocial development*, in Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner R.M. (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, John Wiley & Sons Inc, pp. 646–718. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>. (10/6/2020)
- Galinsky, A.N.D., Moskowitz, G.B. (2000). Perspective-taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 4, pp.708-724. DOI: 10.1037//0022-3514.78.4.708 . (10/6/2020)
- Gallese, V. (2003), *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, <http://www.dif.unige.it/epi/networks/01/gallese.pdf> (26/5/2020)
- Hallam, S., 2001, The development of metacognition in musicians: Implications for education, in *British Journal of Music Education*, 18, pp. 27-39, DOI: 10.1017/S0265051701000122 . (10/6/2020)
- Hughes, C., Leekam, S. (2004), What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 4, pp. 590-619. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2004.00285.x. (10/6/2020)
- Hutto, D.D. (2007), The narrative practice hypothesis: Origins and Applications of Folk Psychology, *Royal Inst. Philos. Suppl.*, 60, DOI 10.1017/S1358246107000033. (10/6/2020)
- McCullough, M.E., Worthington, E.L. Jr. & Rachal, K.C. (1997), Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 2, pp. 321-336, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.321>. (10/6/2020)
- Moll, H., Tomasello, M. (2006), Level 1 perspective-taking at 24 months of age, *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 3, pp. 603-613, <https://doi.org/10.1348/026151005X55370>. (10/6/2020)
- Moll, H., Meltzoff, A.N. (2011), How Does It Look? Level 2 Perspective-Taking at 36 Months of Age, *Child Development*, 82, 2, pp. 661–673, http://ilabs.washington.edu/meltzoff/pdf/11Moll%20Meltzoff_PerspectiveTaking_ChidDev.pdf. (10/6/2020)
- Ornaghi, V., Brockmeier, J. & Grazzani I. (2011), The role of language games in children"s understanding of mental states: A training study, *Journal of Cognition and Development*, 12, 2, pp. 239- 259, DOI: 10.1080/15248372.2011.563487 (10/6/2020)
- Perkins, D.N., Salomon, G. (1992), *Transfer of learning*, Contribution to the International Encyclopedia of Education, Secon edition, Oxford, Pergamon press <https://jaymctighe.com/wp-content/uploads/2011/04/Transfer-of-Learning-Perkins-and-Salomon.pdf> (10/6/2020)

- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990), Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, pp.33–40, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>. (1/6/2020)
- Piro, J.M., Ortiz, C. (2009) The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students, *Psychology of music*, 37, 3, pp: 325-347, <https://doi.org/10.1177/0305735608097248> (10/6/2020)
- Richardson, D.R., Green, L.R. & Lago, T. (1998), The relationship between perspective-taking and nonaggressive responding in the face of an attack, *Journal of Personality*, 66, 2, pp. 235-256, <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00011> (10/6/2020)
- Smith, A. (2006), Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution, *The Psychological Record*, 56, 1, pp. 3-21, <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03395534>. (10/6/2020)
- Stephens, G.J., Silbert, L.J. & Hasson, U. (2010), Speaker–listener neural coupling underlies successful communication, *PNAS*, 107, 32, pp. 14425-14430, <https://doi.org/10.1073/pnas.1008662107>. (1/6/2020)
- Tinti, F. (2018), La musica e lo sviluppo linguistico in età prescolare, *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1, monografico 3, pp. 311- 320, DOI: 10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1147. (10/6/2020)
- Toi, M., Batson, C.D. (1982), More evidence that empathy is a source of altruistic motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 2, pp. 281-292, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.2.281>. (10/6/2020)
- Trope, Y., Gervy, B. & Bolger, N. (2003), The role of perceived control in overcoming defensive self-evaluation, *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 5, pp. 407–419, [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00035-0](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00035-0) . (1/6/2020)
- Underwood, B., Moore, B. (1982), Perspective-taking and altruism, *Psychological Bulletin*, 91, 1, pp.143-173. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.1.143>. (10/6/2020)
- Van Oers, B., Wardekker, W. (1999), On becoming an authentic learner: Semiotic activity in the early grades, *Journal of curriculum studies*, 31, 2, pp. 229-249, DOI: 10.1080 / 002202799183241. (1/6/2020)
- Weinberger, N.M. (2004), Specific long-term memory traces in primary auditory cortex, *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 4, pp. 279-90, DOI: 10.1038/nrn1366 . (10/6/2020)
- Zimmermann, B.J. (2008), Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects, *American Educational Research Journal*, 45, 1, pp.166-183, <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>. (1/6/2020)

L. Biagi,

Unico e molteplice. Per una fondazione antropologica oltre l'individualismo,
Limena (PD), Libreriauniversitaria.it ed., 2019, pp. 219, euro 16,90.

—

O. Scandella,

Il futuro oggi. Storie per orientarsi tra studi e lavori, Milano, FrancoAngeli,
2019, pp. 200, euro 24,00.

Lorenzo Biagi,

***Unico e molteplice. Per una fondazione antropologica oltre l'individualismo,* Limena (PD), Libreriauniversitaria.it ed., 2019, pp. 219, euro 16,90.**

Il libro di Lorenzo Biagi è sicuramente complesso. Non si intende questo aggettivo come sinonimo di difficile ma lo si vuole intendere nel suo etimo: *complexus* (abbracciare, comprendere), ossia la qualità (e sicuramente questo è un lavoro di qualità) di chi abbraccia o comprende diversi aspetti. L'autore è riuscito a sostare nella teoria della complessità, a rimanere *in between* tra l'Uno e il molteplice, a recuperare l'angoscia, che egli propone come ontologica, fondante l'uomo (o meglio ancora la persona), senza escluderla come oggi si vorrebbe idealizzando la tecnica e la scienza.

Si può dire che l'autore sia diventato il suo testo e propone, con uno stile brillante e scorrevole, concetti molto complessi (in questo caso sì come sinonimo di difficile) ma trattandoli abilmente. In un tempo storico dove l'angoscia del «soggetto ferito o spezzato»¹ vuole essere sedata, negata, l'autore consente al lettore di scorrere le pagine entrando, poco alla volta, in questi concetti, sviscerati nei particolari, fino a fidarsi dell'autore e a lasciarsi modificare dalle sue parole. Un compito non facile ma di estrema importanza: sarà il libro adottato nel corso che Biagi tiene presso lo IUSVE e questi aspetti sono fondamentali se si pensa al futuro delle prossime generazioni e alla loro formazione.

Come si potrà comprendere la prospettiva che sostiene il pensiero esposto nel libro è chiaramente esistenzialista, ma non l'esistenzialismo di Sartre bensì più simile a quello di Dostoevskij. Al centro è comunque una certa angoscia, una certa apertura originaria dell'uomo che ne decreta anche la sua libertà.

L'autore, cautamente per non incontrare la resistenza del lettore, ma senza mai perdere il punto d'arrivo della sua riflessione, poco alla volta sgretola quella corazza che oggi avvolge l'io, che vuole la supremazia, vuole

davvero credersi un Io, e la corazza che avvolge la coscienza, introducendo il concetto di Sé e di contesto. È in questo punto, e si è al terzo e quarto capitolo (forse i più emozionanti del libro) che si introduce l'opera di Paul Ricoeur. Un soggetto ferito che non può mai dire 'Io sono' ma 'Eccomi', mai 'primo' ma sempre 'secondo' e mai 'solo' ma sempre in relazione. Pagine sulle quali occorre sostare, rileggere a lasciarsi penetrare dall'angoscia di non potersi definire un Io. In fondo anche Plotino ebbe a scrivere che: «non esiste un punto dove si possano fissare i propri limiti in modo da poter affermare: "fino a qui, sono io"»².

È a partire da queste considerazioni che si arriva ad un ripensamento dell'universale. Un universale visto con gli occhi di Étienne Balibar secondo il quale l'universale si particularizza sempre senza mai diventare un Io o un Noi e assumendo l'alterità si lascia tradurre da altri gruppi. Mantiene dunque una certa apertura e si configura come Uno e Molteplice.

Arrivati a questo punto viene da chiedersi quale sia la natura dell'uomo e chi sia l'uomo, viste le finalità antropologiche e, sia consentito dire, anche filosofiche del libro. E qui sono parole che bisognerebbe sempre tenere a mente: «la natura dell'uomo è la sua cultura e la cultura dell'uomo è la sua natura»³ e l'uomo è soprattutto differente. Quello che si propone, al fondo, è un ripensamento dei concetti di natura e di cultura.

Una natura non fissista, deterministica e meccanicistica di derivazione darwiniana e hobbesiana, ma un ancoramento ad un *humus* che è costitutivo e aperto: uno e molteplice per l'appunto. Una sosta tra la natura e la cultura che non si relativizza (il dramma attuale) né nell'una (naturalismo) né nell'altra (contestualismo).

Marco Marcato

1 Biagi, L., (2019), *Unico e molteplice. Per una fondazione antropologica oltre l'individualismo*, Limena (PD), Libreriauniversitaria.it, p.39.

2 Faggin, G., Radice, R., a cura di (2000), *Plotino. Enneadi. Testo greco a fronte*, Trad. It., Faggin, G., Milano, Bompiani.

3 Biagi, L., (2019), *Unico e molteplice. Per una fondazione antropologica oltre l'individualismo*, Limena (PD), Libreriauniversitaria.it, p. 88.

Ornella Scandella,

Il futuro oggi. Storie per orientarsi tra studi e lavori, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 200, euro 24,00.

Nella prima parte del libro, Scandella presenta 30 storie autobiografiche di orientamento, 18 pubblicate nel volume e 12 in un allegato sul sito dell'editore, suddivise nei tre diversi periodi in cui i soggetti hanno affrontato le scelte formative e professionali: gli anni definiti della *ripresa economica* nel decennio '50-'60; quelli della *piena scolarità* fra '70 e '80; infine, dal '90 a oggi, *nella società della conoscenza e della globalizzazione*. La seconda parte propone due capitoli sul ruolo dei genitori e della scuola, rispettivamente di Laura Nota e di Ornella Scandella; un intervento di Salvatore Soresi, che delinea una nuova visione dell'orientamento di fronte alle attuali sfide sociali; una sintetica conclusione di Scandella come filo conduttore del libro, rivolto non solo a esperti di orientamento, ma a insegnanti, genitori e giovani, che possono trovarvi spunti e interrogativi per i propri percorsi e le scelte di vita.

Il primo aspetto che colpisce il lettore è la grande concordanza fra le riflessioni autobiografiche e le analisi della letteratura scientifica sull'orientamento, mentre il confronto fra i tre diversi periodi considerati evidenzia i rilevanti mutamenti della società italiana, con particolare riguardo ai mondi della scuola, dell'economia e del lavoro. La scelta di intervistare soprattutto soggetti con storie di successo appare motivata dall'obiettivo di ricercare retrospettivamente i fattori di contesto e le risorse personali che hanno consentito un percorso di vita e professionale soddisfacente. Se è vero che almeno nella metà dei casi emergono contesti familiari favorevoli dal punto di vista sia economico sia culturale, non mancano storie di riscatto dalla povertà, vicende di gravi traumi fisici, che hanno costretto a rivedere le scelte, percorsi formativi accidentati, con bocciature, cambi di indirizzo e qualche insuccesso nei test di ammissione universitari.

Molti occupano posizioni professionali di rilievo: dirigenti, docenti universitari, imprenditori e liberi professionisti, ricercatori, politici, e, per un terzo del campione, vari ruoli anche di grande successo, negli ambiti dello sport, dello spettacolo e della musica. Si trovano poi alcune professioni inusuali quali giardiniere sociale e giocoliere, mentre fra i più giovani ci sono due studenti ancora alle 'superiori' e due universitari.

Emerge una netta prevalenza di percorsi liceali e, fra questi, dell'indirizzo classico, con storie però non sempre ascrivibili alla tradizione di famiglie agiate: nella generazione più anziana si registrano due percorsi di classico serale abbinato al lavoro. In parecchi casi si rileva

anche un giudizio critico rispetto a tale scelta indotta dalla famiglia e da consigli degli insegnanti: «Lo detestavo. Erano anni di noia, di inefficacia e di angoscia»; «Non mi piaceva come scuola e l'idea di educazione che vi praticavano»; «Se dovessi scegliere oggi, non farei il Liceo classico».

In relazione all'orientamento scolastico, la situazione varia molto nei tre periodi considerati: fra gli anni '50 e '60 c'è un'unica storia positiva al liceo francese di Roma, negli altri 9 casi nessun orientamento esplicito ma solo l'influenza di alcuni insegnanti e della famiglia; nel periodo successivo si registra qualche ricordo del consiglio orientativo delle 'medie', non sempre seguito; solo nella generazione più giovane cominciano ad apparire gli *open day*, ritenuti scarsamente utili, mentre i consigli orientativi risultano generici e spesso disattesi, e in due soli casi si parla di percorsi soddisfacenti, con esperienze apprezzate di *counselling*.

Per quanto il campione proposto non possa considerarsi rappresentativo, nell'ottica della ricerca qualitativa e dell'orientamento narrativo, offre uno spaccato interessante di storie e riflessioni che confermano le analisi degli esperti: l'importanza dei contesti, il ruolo di persone significative, le occasioni della vita che creano opportunità da cogliere, le risorse personali quali curiosità, passione, coraggio, tenacia, determinazione, autonomia.

Un aspetto rilevante in varie storie è costituito da esperienze di lavoro durante gli studi secondari e universitari o da altri impegni, quali il Conservatorio, l'attività sportiva e teatrale, l'esperienza associativa. Anche dopo la conclusione degli studi, la maggior parte dei percorsi professionali è caratterizzata da molti cambiamenti e, soprattutto nell'ultima generazione, da esperienze di *stage* e alternanza fra periodi di studio e di lavoro sia in Italia che all'estero. Non si può quindi parlare di scelta al singolare, ma, come alcuni dichiarano, di tante scelte nella vita, talora 'inconsapevoli', 'automatiche', spesso modificabili perché «le scelte non sono per sempre». Si può cambiare strada sia durante gli studi sia da adulti: la scelta non è 'fatale'; «Penso di aver provato un po' tutto, anche solo per spingermi più in là»; «Ho costruito un percorso sulla base di ripetute scelte».

Qualcuno rileva la carenza di orientamento a scuola, offrendo una significativa analisi dei cambiamenti intervenuti nel mondo del lavoro: «Contano più che in passato le competenze sociali [...]

L'approccio precedente era più ingegneristico. [...] oggi serve un approccio più olistico, più integrato, più creativo, che combini punti di vista diversi. Serve più pensiero laterale. In questo contesto lavorativo che cambia, con gli imprevisi in agguato, sono convinto che non si possa puntare su una sola strada. [...] saper volare con i piedi per terra: un ossimoro per questo tempo di incompatibili contrasti e di incertezza». Un'astrofisica ricercatrice, figlia degli anni '70, propone un confronto con i ragazzi di oggi «più confusi, disorientati. Forse per i troppi open day frequentati, per i troppi corsi tra cui scegliere, per un eccessivo bombardamento informativo».

E, infatti, fra i più giovani, emergono le difficoltà di scegliere fra tante alternative, l'indecisione dovuta al «non voler fare rinunce», ma anche i dubbi fra il seguire le proprie passioni o strade economicamente più sicure. Alternativa oggi molto dibattuta di fronte al *mismatch* fra domanda e offerta di lavoro. Con la consapevolezza, ben espressa da un intervistato, che rischia di essere «un altro tragico equivoco» quello di puntare solo su «un bagaglio tecnico specialistico».

Ci sono anche storie in cui le scelte appaiono determinate non da ragioni economico-professionali ma da una visione della vita, da un valore guida, da una vocazione.

Afferma Salvatore Natoli: «La mia vocazione filosofica scaturisce dalla vita, ha una radice esistenziale. Il focus era diventato il tema della verità, che è la questione filosofica per eccellenza».

Motivazioni per scelte di vita coraggiose e contro corrente, improntate a valori etici forti, si riscontrano nelle parole di don Gino Rigoldi, «grazie alla forza di valori, in primo luogo quello di donare a chi è in difficoltà e non sempre per causa propria», ma anche dell'alpinista Simone Moro, che richiama l'influenza spirituale della famiglia e dall'alto delle cime pensa che «quando si vede da molto lontano la linea dell'orizzonte, si capisce che c'è qualcosa che sfugge, che probabilmente dà senso a tutto».

Per Salvatore Soresi, quindi, la sfida dell'orientamento oggi è quella di «provare a interconnettere il benessere economico con quello sociale e ambientale» prestando

attenzione «a coloro che difficilmente hanno da esibire storie di orientamento ricche di obiettivi e di traguardi raggiunti, a causa di contesti svantaggiati e poco supportivi». Citando Kate Raworth¹, individua sette mosse per l'orientamento del futuro: riduzione delle disuguaglianze; visioni multidisciplinari ispirate al bene comune; ancoraggio a valori umani che richiedono indignazione sulla situazione attuale e coraggio per modificarla; rinuncia alla tentazione economica con bilanci fra costi e benefici; nuova concezione del valore umano del lavoro con denuncia dei lavori illegali e poco dignitosi; impegno per il benessere dei contesti di vita; necessità di limiti per garantire i diritti degli altri e la sostenibilità ambientale.

Se per la maggior parte degli intervistati l'orientamento scolastico non ha rivestito un ruolo significativo perché o del tutto assente o inadeguato, per molti, invece, la scuola e alcune figure di insegnanti hanno avuto importanza cruciale nella costruzione dell'identità, nella valorizzazione di interessi e passioni, nell'acquisizione di un metodo e nell'apertura al mondo, orientando in modo implicito alle scelte di vita e professionali: «La scuola ha avuto un ruolo fondamentale nel mio apprendimento, anche rispetto a comportamenti e valori, soprattutto in termini di responsabilità»; «Noi siamo i nostri studi»; «Avevo insegnanti, quasi tutte donne, indipendenti e capaci, che mi ispirarono».

Oggi più che mai, nell'emergenza della didattica e dell'orientamento a distanza dettata dalla pandemia, il rapporto con insegnanti capaci di suscitare passioni e indicare percorsi assume importanza strategica.

Anche promuovendo metodi, come quelli proposti in questo libro, dell'orientamento narrativo tramite riflessioni autobiografiche sulla propria storia e interviste a chi ha già compiuto scelte di vita e professionali significative, riflettendo a posteriori sul fatto che anche dopo «un percorso pieno di curve» si possono aprire «strade fino a quel momento impensabili».

Gabriella Burba

¹ Raworth, K. (2017), *Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist*, Vermont, Chelsea Green Publishing, trad.it. di Cella, E. (2017), *L'economia della ciambella. Sette mosse per pensare come un economista del XXI secolo*, Milano, Ambiente.

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.

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).

CREDITI IMMAGINI

P. 08 – Unsplash / Simone Hutsch

P. 24 – Unsplash / Ryoji Iwata

P. 38 – Unsplash / Averie Woodard

P. 54 – Unsplash / Sami Takarautio

P. 70 – Unsplash / Luka Davitadze

P. 96 – Unsplash / Liane Metzler

P. 110 – Unsplash / Dane Deaner

P. 122 – RUnsplash / Alex

