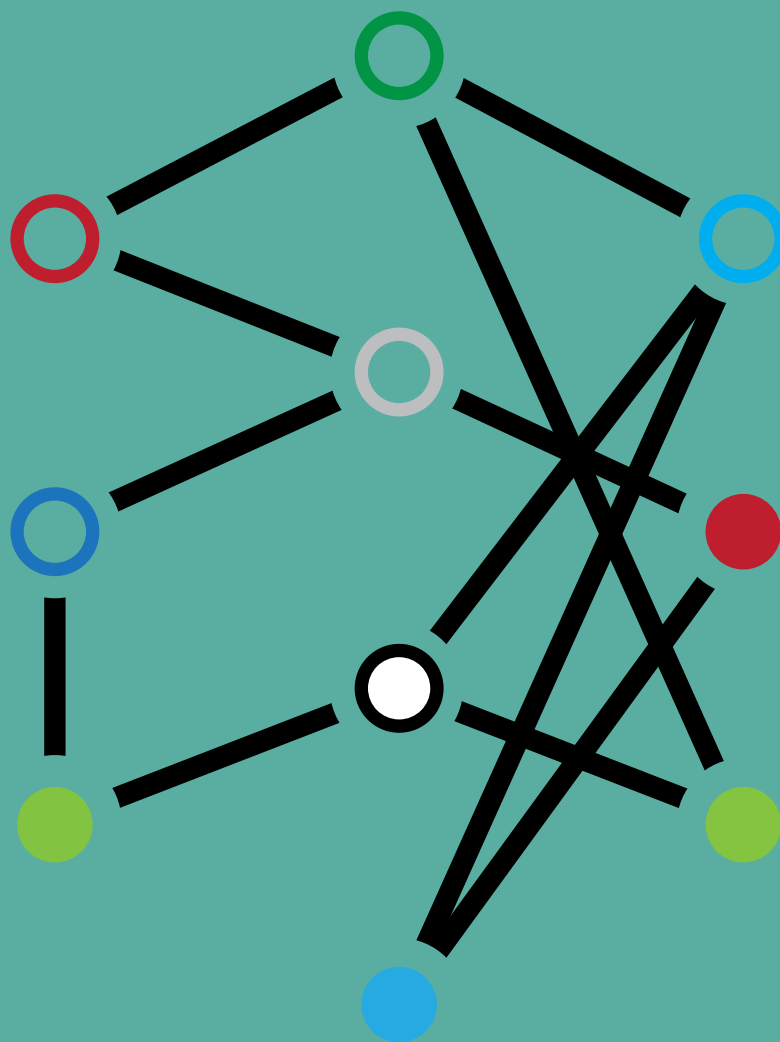


# IUSVE*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



—  
I dipartimenti  
scrivono  
—

**DIRETTORE RESPONSABILE:**  
Riccardo Michielan, SDB Padova

**DIRETTORE SCIENTIFICO:**  
Roberto Albarea, IUSVE

**REDAZIONE:**  
Giovanna Bandiera, Dipartimento Comunicazione IUSVE  
Fabio Benatti, Dipartimento Psicologia IUSVE  
Lorenzo Biagi, Dipartimento Educazione sociale IUSVE  
Loredana Crestoni, ISRE Verona  
Mariano Diotto, Dipartimento Comunicazione IUSVE  
Nicola Giacomini, Dipartimento Psicologia IUSVE  
Michele Marchetto, Dipartimento di Comunicazione e Psicologia IUSVE  
Cristiana Pauletti, ISRE Verona  
Vincenzo Salerno, Dipartimento Educazione sociale IUSVE

**SEGRETERIA DI REDAZIONE:**  
Paola Ottolini, ISRE Verona

**COMITATO SCIENTIFICO:**  
Anna Maria Ajello, Università di Roma "La Sapienza"  
Walter Cusinato, Segretaria Generale ISRE  
Olga Bombardelli, Università di Trento  
Lucio Cottini, Università di Udine  
Cristiano Dalpozzo, IUSVE  
Sabino De Juan, CES-Don Bosco Madrid  
Paolo Gambini, UPS Roma  
Carlo Nanni, UPS Roma  
Annalisa Oppo, IULM Milano  
Michele Pellerrey, UPS Roma  
Arduino Salatin, IUSVE

**CONCEPT:**  
Giovanna Bandiera, Coordinatrice dipartimento Comunicazione IUSVE  
Greta Ruffino, Comunicazione Integrata IUSVE

**PROGETTO GRAFICO:**  
Niccolò Mamprin, Gianluca Piovesan Comunicazione Integrata IUSVE

Immagini di:  
Gianni Franceschini ([www.giannifranceschini.it](http://www.giannifranceschini.it))  
Courtesy of Jeff Wall

- 04 EDITORIALE  
Roberto Albarea
- 10 EPISTEMOLOGIA DELLE SCELTE UMANE  
Lucio Guasti
- 20 IL COMMUNITY/IES BUILDING IN EDUCAZIONE  
Roberto Albarea
- 44 EDUCAZIONE E INCLUSIONE SOCIALE  
Vincenzo Salerno
- 56 LA LEZIONE DEI MENTORI  
Giuseppe Tacconi
- 80 PHOTOGRAPHY AS THEATRE. LA RIVINCITA DELLA TEATRALITÀ  
NELLA FOTOGRAFIA CONTEMPORANEA  
Arianna Novaga
- 102 COS'È IL CATTIVO GUSTO NELL'ARTE CONTEMPORANEA?  
Chiara Bertato
- 130 INTEGRAZIONE DELLA DANZA MOVIMENTO TERAPIA NEL PERCORSO  
TERAPEUTICO DEI DISTURBI DI PERSONALITÀ: CASE REPORT  
Elisabetta Colace & Carlo Andrea Robotti
- 146 OGGETTO TRANSIZIONALE E STILE DI ATTACCAMENTO MATERNO  
NEL LEGAME EDUCATRICE-BAMBINO AL NIDO  
Davide Maria Marchioro
- 174 IL MITO DELLA MINORITÀ  
Fabio Benatti
- 196 RECENSIONI
- 208 SEGNALAZIONI

# EDITORIALE

Roberto Albarea

Questo è il secondo numero della nuova rivista dello IUSVE, consultabile on line.

Esso raccoglie alcuni contributi dei tre Dipartimenti, Pedagogia, Psicologia e Comunicazione, come si era già annunciato nell'editoriale del primo numero. D'altra parte il sottotitolo parla chiaro: rivista interdisciplinare dell'educazione, secondo la prospettiva assunta oramai da molte altre riviste, nazionali ed internazionali.

Non sembra inutile ribadire anche in questo secondo editoriale ciò che costituisce il *proprium* della rivista.

Essa si pone, in primo luogo, come espressione della *comunità educativa, scientifica ed etica* dell'Istituto di Venezia, docenti e studenti compresi, e si rivolge a tutti coloro che sono in contatto con le iniziative e le attività proposte e implementate dallo IUSVE, nello specifico: master, corsi di riqualificazione e aggiornamento, stage, convegni, e così via.

Si tratta, quindi, di una interdipendenza tra le tre sezioni di cui è composto lo IUSVE, all'insegna delle finalità propriamente salesiane, che sono finalità educative rivolte ai giovani e al loro futuro, con in più una attenzione alle aree di frontiera (o di confine) tra le discipline; le zone di cui parlava Carmela Metelli di Lallo nel suo *Analisi del discorso pedagogico* (1966), che sono quelle in cui fruttificano meglio le ricerche più originali e 'di frontiera'. Non a caso il nome doppio o triplo di alcune recenti discipline dimostra la fattibilità e la necessità di tale approccio.

La rivista, inoltre, reca con sé anche l'intento di presentarsi a ricercatori e studiosi di altre istituzioni, in modo che si possa parlare di un dialogo proficuo interno/esterno. Una rivista, insomma, che vuole rispondere alle esigenze di ricerca e alla 'gioia del conoscere' (parafrasando Jacques Maritain) e del dibattere di tutte le componenti

dell'Istituto e di chi dall'esterno sarà sensibile alle tematiche affrontate e vorrà offrire il proprio contributo.

E veniamo a questo numero.

Esso presenta quattro saggi propriamente pedagogici, tre contributi di elaborazione psicologica, due apporti dalle scienze della comunicazione.

Il saggio di **Lucio Guasti** intende stabilire un rapporto tra epistemologia e formazione delle teorie. Gli insegnamenti che appartengono alla struttura del curriculum universitario dovrebbero avere sempre, come proprio fondamento, una definita teoria, perché l'Università è la sede propria per questa tipologia d'indagine. Tali osservazioni, che si snodano lungo interessanti reti concettuali ed espositive, conducono al punto cruciale dell'intervento, il quale ribadisce il fine verso cui tutte le ricerche sui fondamenti dovrebbero tendere: quello di pensare alla costruzione di un nuovo umanesimo di cui si sente ampiamente il bisogno.

Il contributo di **Roberto Albarea**, riprendendo alcune osservazioni di Giovanni Maria Bertin e di Jacques Maritain, avverte come uno dei *topic* nel quale possano interagire il senso di ragione, l'istanza educativa, la sensibilità e l'attenzione al vivere sociale, (ingredienti dissolti nell'agire etico dell'educatore) sembra essere il 'fare comunità'. Tale dimensione è rivisitata alla luce della contemporaneità, recuperando il passato, per il presente e il futuro, per arrivare a gestire pratiche democratiche e conviviali come opportunità di apprendimento e di autoapprendimento, recependo altresì le proposte urbanistiche dell'architettura (*Social Housing*), a livello internazionale (Biennale di Venezia).

Il contributo di **Vincenzo Salerno** è diviso in due parti: la prima esplora i significati di inclusione sociale da molteplici punti di vista, pedagogici, filosofici, sociali, e secondo la peculiare visione educativa salesiana. La seconda parte descrive le opportunità educative offerte dall'Associazione La Viarte, attraverso una presenza attenta e diretta sul territorio antropologico di riferimento (la 'bassa friulana') e una attività esperienziale con i giovani, i genitori e le comunità ecclesiali, configurandosi come un insieme che integra dinamicamente pedagogia del desiderio, pedagogia dell'amore e pedagogia della comunità.

L'articolo di **Giuseppe Tacconi** descrive un'esperienza formativa che ha coinvolto un gruppo di insegnanti nell'analisi delle proprie storie di formazione e che, proprio per questo, ha assunto valore euristico, configurandosi pertanto anche come percorso di ricerca. L'articolo illustra come sia stato possibile sperimentare il valore trasformativo, sia a livello personale che professionale, del costruire insieme conoscenza, condividendo narrazioni, modi di essere e gestione delle relazioni educative.

I due saggi dell'area delle scienze della comunicazione esplorano temi che hanno riflessi non secondari nella formazione di una sensibilità educativa a tutto tondo: le espressioni artistiche, nelle loro diversificate modalità, riguardano dimensioni imprescindibili dell'essere umano e contribuiscono, in virtù del loro linguaggio affascinante e stimolante, a quella costruzione di un nuovo umanesimo di cui parla Lucio Guasti.

Il lavoro di **Arianna Novaga**, riguardante la concezione della fotografia *as theatre*, dimostra come questa espressione artistica, paradigma dell'immagine contemporanea, si sia affrancata dagli schemi estetici all'interno dei quali era rimasta intrappolata per troppo tempo e, attraverso una mediazione tra elementi tematici derivanti da altri settori, sembra aver rinnovato la propria matrice identitaria,

costituita principalmente da pratiche di elaborazione e di fruizione mutate dal teatro.

È così che «la messa in scena», in fotografia, recependo *suggestions* di tipo poliespressivo, sostenuta da indagini storiografiche e aperta ai dialoghi fra discipline e alle zone di frontiera fra esse, può proporre elementi del vivere personale e sociale, dare forma all'esperienza inventiva umana attraverso l'immagine.

Anche il contributo di **Chiara Bertato** affronta una tematica di indubbio interesse educativo: la ricerca analizza e definisce i codici comunicativi storico estetici del brutto nell'arte per delineare i caratteri del cattivo gusto estetico *in divenire*, attraverso una disamina storica, e per giungere a prospettare i tre tipi di fruitori oggi esistenti: il pubblico d'élite, il pubblico di massa e il pubblico diffuso. Il meta progetto esposto dall'Autrice si pone il compito di sviluppare *coscienza di gusto* per liberarsi proattivamente e quotidianamente da stereotipi e pregiudizi e riuscire a comprendere criticamente e condividere la sensibilità diffusa nella propria contemporaneità.

Questo per affermare come l'arte sia uno specchio che rimanda la percezione di ciò che si è, di ciò che è stato e di ciò che sarà.

Il trittico di elaborazione psicologica porta a riflettere su alcuni lavori (*case study*, ricerca sul campo, riflessione scientifica) che hanno come focus percorsi ed interventi che sono da ricondurre nell'alveo di quell'ampio settore che si situa tra lo psicologico e l'educativo.

In effetti, il progetto di Elisabetta Colaci e di Carlo Andrea Robotti si presenta come una ricerca longitudinale su un *Case Study* in cui è stato utilizzata la *Adult Attachment Interview*, da cui poi si è partiti con il percorso terapeutico. Attraverso la terapia danza-movimento, scandito da azioni (percezione dei confini personali, significato dello sguardo degli altri su di sé e quello proprio del soggetto verso gli altri, esigenza di protezione e di assicurazione, verbalizzazioni

dell'esperienza e del percorso intrapreso, ecc.) si è giunti alla espressione di movimenti spontanei e alla delineazione di un futuro terapeutico in cui si possa distinguere «tra ciò che è minacciato da ciò che minaccia».

Sullo stesso tema intorno allo stile di attaccamento, che fa da sfondo al lavoro di Colaci e Robotti, si esprime **Daide Marchioro**, questa volta esaminando il rapporto di attaccamento tra educatrice e bambino, con soggetti provenienti dagli asili nido e dalle scuole dell'infanzia. Si tratta di una ricerca sul campo, con rilevazioni da campione, che si è posta il compito di analizzare le associazioni tra l'oggetto transizionale e le caratteristiche di tale relazione. I rapporti reciproci di attaccamento tra adulto (educatrice, madre) e bambino vengono perlustrati con meticolosità attraverso una esposizione dei dati; l'Autore utilizza un determinato «modello interpretativo», quello relativo all'approccio psicodinamico allo sviluppo del pensiero, che comunque resta *un* modello cui riferirsi, (il cui ricorso risulta necessario ma non esaustivo), in quanto lo psichismo ha una complessità irriducibile ad un solo modello o prospettiva interpretativa.

Il contributo di **Fabio Benatti** esplora un tema particolarmente attuale: il rapporto tra disabilità e maltrattamento ed abuso verso l'infanzia e l'adolescenza. L'articolo esamina accuratamente i casi di trascuratezza, maltrattamento e violenza sessuale, riportando dati e ricerche sul tema e recependo le correlazioni significative del fenomeno con altre variabili intervenienti sui casi. L'Autore, facendo il punto altresì sui rischi educativi e psicologici emergenti da tali circostanze, avverte come debbano esser messi in atto particolari percorsi di istruzione ed avviare campagne di prevenzione a livello socio educativo, così da evitare ed ostacolare possibili derive di strumentalizzazione dei minori disabili, soggetti deboli e potenziali vittime dei reati a sfondo sessuale.

Sta al lettore rintracciare le possibili convergenze o divergenze tra i vari contributi: le 'voci' qui esposte sono derivate dal loro peculiare contesto di studio e di riflessione, ma con questo si tratta di impegnare il lettore a ricercarvi connessioni, interrogazioni, interpretazioni, stili espressivi e comunicativi, in un processo di testo/contexto, in una attività di *reductio* (il 'ricondere') che ha come finalità il dialogo fra orizzonti diversificati ma comunque implicati in una logica di educazione e di autoformazione.

*Si ringrazia, last but not least, Jeff Wall e Gianni Franceschini, che hanno messo a disposizione della rivista le immagini di alcune loro opere che arricchiscono i contenuti espressi.*

# EPISTEMOLOGIA DELLE SCIENZE UMANE E SCELTA ANTROPOLOGICA

## PROBLEMATICHE E PROSPETTIVE PER UN APPROCCIO INTERDISCIPLINARE INTEGRATO DEI CURRICOLI DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE.

Lucio Guasti

In questo contributo si affrontano tre campi: l'epistemologia, il curriculum, il progetto. Naturalmente la sinteticità del lavoro consente di tracciare soltanto un orientamento guida; se ne possono tuttavia definire i contorni. L'epistemologia è vista come nuovo e intenso orientamento riflessivo per dare certezze, per quanto possibile, alle argomentazioni che sono proposte dalle diverse ipotesi di ricerca. Si stabilisce quindi un rapporto tra epistemologia e formazione delle teorie.

Gli insegnamenti che appartengono alla struttura del curriculum universitario dovrebbero avere sempre, come proprio fondamento, una definita teoria.

Il curriculum universitario deve assumere tale orientamento come specifica area di ricerca, perché l'Università è la sede propria per questa tipologia d'indagine. Il terzo punto si preoccupa invece di indicare il fine che tutte le ricerche sui fondamenti dovrebbero avere: quello di pensare alla costruzione di un nuovo umanesimo di cui si sente ampiamente il bisogno.

*This essay deals with three areas: epistemology, curriculum, and the project itself. Naturally, the conciseness of the work allows us only a rough guide. Nonetheless, the broad outlines can reasonably be defined. "Epistemology" may be viewed as an intense, reflexive, orientation providing certainty, as far as possible, to the reasoning behind various hypotheses developed by research. A link is thus established between epistemology and theory implementation. The teachings belonging to curriculum structure must always have as their basis a well-defined theory. The academic curriculum must assume such a direction as a proper and fitting area of research, because the university itself is at the very heart of such inquiry. The third point is, instead, concerned with the end-point that all fundamental research must have: thinking toward the construction of a new humanism, while, at the same time, extending its appeal.*

Premetto, alle osservazioni che farò più avanti, la convinzione che si debba ormai parlare di 'sistema formativo' piuttosto che di singole istituzioni quali scuola o università o altri enti con finalità istruzionali o comunque formative. Tutto lascia intendere che aspetti d'integrazione tra le diverse componenti siano già in atto e che il futuro richieda una diversa modalità di rapporti e di interdipendenza. I confini non sono più così netti.

Ritengo inoltre che la società stia transitando da una visione della scuola e dell'università, così come ci sono state tramandate, a un'altra visione che comincia a manifestarsi ma che non è ancora ben definita. Questo nuovo orientamento si basa, da una parte, su un disegno sistemico e, dall'altra, su una diversa concezione del rapporto tra informazione, conoscenza, formazione, metodo. Tutto questo ha una forte incidenza sul curriculum e sulla sua stessa epistemologia.

Cerco pertanto, nel mio breve intervento, di fare qualche osservazione su alcuni elementi propri della situazione culturale attuale che vedo come indicatori dell'orientamento indicato.

### 1. Ricerca ed epistemologia

Nel dibattito culturale presente in diversi ambiti di ricerca e di produzione comunicativa si sente sempre più richiamare l'esigenza epistemologica come condizione di fondatezza e di chiarimento dei temi affrontati. Appare indicativo il fatto che, nei momenti di particolare travaglio sociale e culturale come il nostro, si senta il bisogno di dare maggiore certezza alle visioni che si elaborano e che, di conseguenza, si propongono itinerari di ricerca in tale direzione. Naturalmente – e qui evidenzio una caratteristica del sapere contemporaneo – la definizione di epistemologia e il suo campo di applicazione possono avere visioni diverse, in particolare tra la tradizione europea e quella anglosassone, lasciando sempre il Regno Unito in una posizione di relazione e d'interconnessione tra le due parti. La prima considera l'epistemologia come la scienza che si occupa

Da una visione della scuola e dell'università, così come ci sono state tramandate, a un'altra visione che comincia a manifestarsi ma che non è ancora ben definita

L'esigenza epistemologica come condizione di fondatezza e di chiarimento dei temi affrontati

La tradizione europea e quella anglosassone





del campo scientifico-naturalistico: «L'epistemologia, come riflessione critica sul sapere scientifico, è una creazione della filosofia moderna, ma non è così per il sapere scientifico stesso, che deve le sue origini ai Greci»<sup>3</sup>. La seconda invece la pensa come teoria della conoscenza: «This book is a wide-ranging introduction to epistemology, conceived as the theory of knowledge and justification»<sup>4</sup>.

L'impegno che oggi richiede l'epistemologia è accentuato da Moser nel *Preface* del volume *The Oxford Handbook of Epistemology*<sup>5</sup>: «Epistemology, also known as the theory of knowledge [...], focuses on the nature, origin, and scope of knowledge. It thus examines the defining ingredients, the sources, and the limits of knowledge. Given the central role of epistemology in the history of philosophy as well as in contemporary philosophy, epistemologists will always have work to do». Nello stesso volume è anche evidenziata da Foley<sup>6</sup> la diversità concettuale del campo epistemologico: «Epistemologists have their disagreement about how best to understand the concept of knowledge [...]. Despite the centrality of these concepts for epistemology (again, along with the concept of knowledge), the fact that they are used in strikingly different ways in the literature is underappreciated, just as there is too little discussion of the desiderata that a philosophical account of these notions ought to satisfy. I hope to correct this deficiency».

Tutto questo per evidenziare che quando s'invoca l'epistemologia ci si muove in un terreno piuttosto ampio che va dalla riflessione sulla conoscenza scientifica, fino alla più ampia teoria della conoscenza. In ogni caso, ciò che l'epistemologia intende affermare, dice semplicemente Stangroom<sup>7</sup>, è il rifiuto che la conoscenza non possa che approdare al nulla: «Epistemology, then, as the branch of philosophy concerned with knowledge, is frequently an exercise in firefighting, concerned not so much with what we know, as with refusing the claim that we know nothing at all».

In un testo rivolto alla formazione dei giovani liceali, il filosofo Roger-

Il rifiuto che la conoscenza non possa che approdare al nulla

<sup>3</sup> Mondin, B. (1999), *Manuale di filosofia sistematica. Volume 2: Epistemologia e Cosmologia*, Bologna, Edizioni Studio Domenicano, p. 11.

<sup>4</sup> Audi, R. (2003), *Epistemology. A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*, New York & London, Routledge, p. X.

<sup>5</sup> Moser, P.K. (2002), ed., *The Oxford Handbook of Epistemology*, New York, Oxford University Press.

<sup>6</sup> Foley, R. (2002), *Conceptual Diversity in Epistemology*, in Moser, P.K., cit., p. 177.

<sup>7</sup> Stangroom, J. (2006), *Philosophy*, Chicago, Chicago Review Press, p. 32.



L'identificazione del processo mediante il quale si realizza la conoscenza scientifica

Paul Droit<sup>8</sup>, dopo avere detto che «la réflexion sur la connaissance scientifique se nomme “épistémologie”», rileva che una delle sue questioni centrali è quella di «comprendre comment les connaissances scientifiques se forment». Questa sottolineatura è importante per il rapporto che apre verso il curriculum e i problemi dell'apprendimento oltre che, naturalmente, verso l'identificazione del processo mediante il quale si realizza la conoscenza scientifica. Entrambi i problemi sono rilevanti per la costruzione del curriculum.

## 2. Formazione universitaria e curriculum

L'Università è il luogo preposto alla ricerca; oggi non è certamente il solo ma è certamente il più diffuso e il più ampio perché affronta un indefinito numero di contenuti all'interno delle sue mura. È pertanto l'Università che, in primo luogo, deve interessarsi della fondazione delle sue conoscenze e del modo con cui la conoscenza si appropria degli stessi suoi fondamenti.

L'Università non si occupa solo di scienze naturali ma di tutte le discipline che rientrano nel campo della cultura, sia umanistica sia sociale. Si è discusso intorno al fatto se si possa parlare di scienza nei confronti delle discipline riguardanti l'area umanistica o quella sociale. Mentre fino a qualche tempo fa la distinzione tra i due campi o i tre campi (umanistico, scientifico, sociale) appariva solida, oggi comincia a sembrare piuttosto debole rispetto proprio all'incalzare della riflessione epistemologica che in tutti i settori della conoscenza si presenta con le stesse domande e gli stessi *desiderata*. Si vuole, infatti, sapere quali siano i fondamenti dell'area o della disciplina considerata e se si possa sostenere che, sulla sua base, sia possibile costruire una fondata teoria.

L'esito della riflessione epistemologica può condurre alla definizione di una probabile e, naturalmente, convincente teoria; il che significa anche che la riflessione deve basarsi su evidenze che ormai sono il punto di riferimento di tutto il campo scientifico. Si ha una conferma di questa direzione anche nel volume *Epistemology. The Theory of Knowledge*<sup>9</sup> dove, appunto, gli Autori sostengono che l'epistemologia è un 'dispositivo' orizzontale, cioè occupa tutti i campi culturali e quindi

8 Droit, R.P. (2002), *Philosophie. Lycée*, Paris, Éditions de la Cité, p. 117.

9 Cardinal, D. – Hayward, J. – Jones, G. (2011), *Epistemology. The Theory of Knowledge*, London, Hodder Education, p. 1.

tutte quelle aree che possono essere definite discipline: «Epistemology is often seen as central field of inquiry in modern philosophy. However, because epistemology discusses the nature of knowledge and belief itself, its concerns reach far beyond the confines of philosophy and touch on every area of modern thought and study. Every academic discipline throws up questions of method, validity and truth: in other words, epistemological questions».

Qui sono richiamati, con maggiore dettaglio, alcuni elementi che compongono il disegno epistemologico: i credi, le convinzioni, le teorie più o meno definite; a seguire, i problemi del metodo, della validità e della verità. Comincia a configurarsi meglio il rapporto tra epistemologia e teoria; perché la riflessione raggiunga il risultato della definizione di una teoria esplicativa e fondativa, tale rapporto deve affrontare però diversi nodi. Questo è ciò che Bachelard chiama «obstacles épistémologiques»<sup>10</sup>: «Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique». L'ostacolo non è tanto esterno al soggetto ma è nello stesso atto di conoscenza in cui esso si manifesta: «C'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles». Ma l'epistemologia coinvolge anche il curriculum della scuola, non solo quello dell'Università e, in modo particolare, la didattica; così precisano questa posizione Astolfi e Develey<sup>11</sup>: «Cette réflexion épistémologique – puisqu'elle s'intéresse aux méthodes, aux principes et aux conclusion d'une science – pose quatre questions, fondamentales sur le plan philosophique et aussi sur le plan didactique: Qu'est-ce qu'un concept scientifique? Quelle est la place des faits dans la découverte? Quelle peut être la fonction didactique de la notion d'obstacle épistémologique? Comment penser les lois et les théories?».

Questi riferimenti conducono a ritenere che il rapporto tra disciplina ed epistemologia sia strutturale alla disciplina stessa e che non si possa assegnare il termine di scientificità a discipline che, indipendentemente dalla loro posizione nel campo umanistico sociale o naturalistico, non possono presentare una teoria di base che abbia

L'epistemologia coinvolge anche il curriculum della scuola

Il rapporto tra disciplina ed epistemologia sia strutturale alla disciplina stessa

10 Bachelard, G. (1980), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, p. 22.

11 Astolfi, J.P. – Develey, M. (2005), *La didactique des sciences*, Paris, PUF, p. 272 (versione kindle).



tutte le evidenze necessarie per essere empiricamente e logicamente sostenuta.

L'Università è la sede specifica per questa riflessione e i ricercatori che la vivono hanno il compito di giungere a consolidare percorsi e conoscenze che ne possano definire e giustificare gli enunciati. Senza riferimenti teorici ogni contenuto trattato diventa un racconto e come tale non rientra nel campo della scienza; può essere più affascinante di una, solo in parte, elaborata teoresi, ma si colloca su un piano diverso rispetto alla scienza. Più ancora nel dettaglio, come rilevava Maritain durante la sua permanenza negli Stati Uniti, si può correre il rischio del 'presentismo', cioè dell'introduzione di settori di insegnamento soltanto descrittivi e orientati a rispondere a domande sociali provenienti dalle più diverse esigenze del sistema economico, e non solo.

Rischio del  
'presentismo'

### 3. La cultura in prospettiva e l'antropologia

Il richiamo all'antropologia, e quindi alla centralità dell'uomo nel curriculum formativo, appare sempre più urgente. L'inevitabile specializzazione universitaria corre il rischio di separare troppo i saperi e, nello stesso tempo, di strutturare i contenuti in modo eccessivamente selettivo rispetto all'obiettivo di una formazione generale. La tendenza del curriculum universitario è quella di separare, mentre diversi orientamenti della cultura contemporanea richiedono l'integrazione delle conoscenze e delle abilità.

L'inevitabile  
specializzazione  
universitaria corre il  
rischio di separare  
troppo i saperi

S'insiste, infatti, sugli aspetti d'interdipendenza, d'interdisciplinarietà, d'interazione, di equilibrio tra sistemi, ecc. ma tutto ciò appare difficilmente conciliabile con l'obiettivo della capacità di sintesi non soltanto dei contenuti trattati ma del rapporto tra tali contenuti, i problemi della realtà e il vissuto personale.

L'obiettivo della capacità  
di sintesi non soltanto  
dei contenuti trattati  
ma del rapporto tra tali  
contenuti, i problemi  
della realtà e il vissuto  
personale.

Da qualche decennio si parla di «nuovo umanesimo»<sup>12</sup> e della necessità di cominciare a definirne contorni e relativi contenuti.

«Nuovo Umanesimo»

L'Università partecipa in modo prioritario a questo generale progetto anche se da angolature differenti. La richiesta di attenzione verso la dimensione antropologica, per qualsiasi contenuto trattato, può essere un obiettivo di unitarietà formativa del curriculum. Ma resta il problema del che cosa s'intenda per «nuovo». Questo sembra un tema

<sup>12</sup> Concilio Ecumenico Vaticano II, *Gaudium et Spes*, n. 55.

che l'epistemologia antropologica dovrebbe affrontare e che potrebbe portare qualche rilevante aiuto alla costruzione dei curricoli formativi. Ogni volta che s'introduce il termine «nuovo», si vuole aggettivare una qualità radicalmente diversa da quella che la tradizione ha tramandato? Sembra di sì, altrimenti si potevano usare altri aggettivi. Forse si sta già vivendo un nuovo umanesimo ma non se ne ha la consapevolezza di esserne parte; lo vedranno con maggiore evidenza, nel futuro, gli analisti del passato ma appare certo che un'indicazione per un progetto di riflessione specifica sembra ineludibile.

La cultura attuale sta rimescolando diversi elementi che avevano tutta l'evidenza della stabilità e sta spostando l'asse culturale verso direzioni molto problematiche sia sul versante teorico sia su quello operativo. È necessario pertanto che l'impianto formativo abbia un quadro di riferimento che faciliti l'assunzione di un disegno unitario pur in presenza di livelli alti di specializzazione. Nel passato alcuni tentativi sono stati elaborati e si possono utilmente studiare; ne ricordo soltanto due perché sono la testimonianza, nel secolo scorso, di uno sforzo preoccupato di raggiungere l'obiettivo della sintesi metafisica unificante o di giungere alla padronanza di un sistema trascendentale in grado di raggiungere lo stesso fine. Il primo riguarda la proposta di Jaques Maritain<sup>13</sup>, il secondo quella di Bernard Lonergan<sup>14</sup>.

È necessario pertanto  
che l'impianto formativo  
abbia un quadro di  
riferimento che faciliti  
l'assunzione di un  
disegno unitario pur in  
presenza di livelli alti di  
specializzazione

Maritain propone una struttura gerarchica delle discipline secondo la visione logica dei «gradi del sapere», dalla fisica alla metafisica. Lonergan sviluppa invece uno strumento trascendentale: il metodo empirico, dinamico e operativo che consenta a tutti di potere affrontare la realtà e di poterla padroneggiare. Entrambi pongono come risultato l'auto-appropriazione del soggetto ma con percorsi epistemologicamente diversi. Proprio questa è una delle sfide per l'antropologia e per il suo contributo alla definizione di un nuovo umanesimo: l'unicità dei modelli formativi è finita e ci si deve attrezzare per affrontare nuove forme pluralistiche di umanesimo? Ritengo questo un punto qualificante della ricerca universitaria. Ognuno dalla sua angolatura disciplinare può contribuire a un disegno comune che abbia come dispositivo intermedio i sistemi unificanti e come base le teorie di legittimazione dei diversi linguaggi disciplinari. L'epistemologia si proporrebbe come metodo costruttivo di un sistema con un'architettura definita ma dinamica.

L'unicità dei modelli  
formativi è finita e  
ci si deve attrezzare  
per affrontare nuove  
forme pluralistiche di  
umanesimo?

<sup>13</sup> Maritain, J. (1974), *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, Brescia, Morcelliana.

<sup>14</sup> Lonergan, B. (2007), *Insight. Uno studio del comprendere umano*, Roma, Città Nuova.



## Bibliografia

- Astolfi, J.P. – Develey, M. (2005), *La didactique des sciences*, Paris, PUF (versione kindle).
- Audi, R. (2003), *Epistemology. A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*, New York & London, Routledge.
- Bachelard, G. (1980), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Cardinal, D. – Hayward, J. – Jones, G. (2011), *Epistemology. The Theory of Knowledge*, London, Hodder Education.
- Concilio Ecumenico Vaticano II, *Gaudium et Spes*, n. 55.
- Droit, R.-P. (2002), *Philosophie. Lycée*, Paris, Éditions de la Cité.
- Loneragan, B. (2007), *Insight. Uno studio del comprendere umano*, Roma, Città Nuova.
- Maritain, J. (1974), *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, Brescia, Morcelliana.
- Mondin, B. (1999), *Manuale di filosofia sistematica. Volume 2: Epistemologia e Cosmologia*, Bologna, Edizioni Studio Domenicano.
- Moser, P.K. (2002), ed., *The Oxford Handbook of Epistemology*, New York, Oxford University Press.
- Stangroom, J. (2006), *Philosophy*, Chicago, Chicago Review Press.

# IL COMMUNITY/IES BUILDING IN EDUCAZIONE

Roberto Albarea

Il presente lavoro evidenzia come il principio di una ragione radicata nel vivere sociale si ponga in antitesi a quella ragione strumentale oggi prevalente nella contemporaneità occidentale e globale, oggetto di analisi da parte dei critici postmoderni.

Uno dei topic che può tenere presenti il senso di ragione, l'istanza educativa, la sensibilità e l'attenzione al vivere sociale, ponendo in interrelazione dinamica queste tre variabili (ingredienti dissolti nell'agire etico dell'educatore) sembra essere il «fare comunità», rivisitandolo alla luce della contemporaneità, recuperando il passato, per il presente e il futuro.

Attraverso autori come J. Maritain, E. Mounier, A. Sen e A. Olivetti si analizzano le caratteristiche del *Community/ies Building*, come emerge dalla tradizione filosofica personalistica e dalla recente letteratura scientifica, per arrivare a gestire pratiche democratiche come opportunità di apprendimento, recependo altresì le proposte urbanistiche dell'architettura (*Social Housing*).

*This work highlights how the principle of a reason rooted in social living is in antithesis to that instrumental reason prevalent nowadays in Western and global contemporaneity, which has been the object of analysis by postmodern critics. The topic which can take into account the sense of reason, educational requirement, sensitivity and attention to social living, is the Community/ies Building, which puts into interaction these three variables that are considered as ingredients inherent in the ethical behaviour of the educator. The Community/ies Building can be re-interpreted according to the canons of contemporaneity, conserving the past to create the present and the future. Through the analysis of authors such as J. Maritain, E. Mounier, A. Sen and A. Olivetti, the characteristics of Community/ies Building emerge, following the tradition of personalistic philosophy and the recent scientific literature, to succeed in governing democratic practices as learning opportunity, also acknowledging the urban suggestions coming from architecture (Social Housing).*

In un *mixage* di comunicazione, tecnologia, globalismo, localismo, pluralismo, modernità estenuata, tolleranza, preminenza di differenti soggettività, la mediazione pedagogica risulta essere una strada percorribile in direzione di *ragione*, come già aveva affermato profeticamente Giovanni Maria Bertin più di trent'anni fa<sup>3</sup>. La progettazione esistenziale di cui parlava lo studioso dell'Università di Bologna, Emerito di pedagogia, si collocava (e si colloca) tra le provocazioni dell'estetico (estetica del quotidiano e non) e l'*inattualità* pedagogica<sup>4</sup>, con tutta la sua carica di induzione alla consapevolezza, di testimonianza educativa e di avvio a scelte decisive.

Il presente lavoro si situa lungo questa prospettiva mostrando, ancora una volta, come la *ragione pedagogica* si ponga in antitesi a quella ragione strumentale oggi prevalente nella contemporaneità occidentale e globale, segnata dai critici della postmodernità e dal neocapitalismo. Uno dei *topic*, allora, che può tenere presenti il senso di ragione, l'istanza educativa, la sensibilità e l'attenzione al vivere sociale, ponendo in interrelazione dinamica queste tre variabili (questi tre ingredienti dissolti nell'agire etico dell'educatore) sembra essere il «fare comunità», rivisitandolo alla luce della contemporaneità, ma recuperando il passato, per il presente e il futuro<sup>5</sup>.

Emerge qui l'importanza del legame sociale<sup>6</sup>: la socialità è una dimensione radicale dell'essere umano soltanto a patto di ri-conoscere i legami che determinano, nel passato, nel presente e nel futuro, la configurazione della persona e quindi la sua identità, la sua responsabilità rispetto agli altri e rispetto a se stessa.

La pedagogia salesiana vi aggiunge inoltre l'afflato della fede, come quarto ingrediente, ma anche uno dei cardini del sistema preventivo.

Il presupposto di base dell'esperienza educativa salesiana sta infatti nell'accogliere, recepire e far evolvere un bisogno/domanda specifica del soggetto (espressa o solo inespressa), sia essa materiale,

La mediazione pedagogica

Il «fare comunità», rivisitato alla luce della contemporaneità

<sup>3</sup> Cfr. Bertin, G.M. (1975), *Educazione alla ragione*, Roma, Armando.

<sup>4</sup> Cfr. Bertin, G.M. (1977), *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia.

<sup>5</sup> Cfr. Albarea, R. (2012), *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*, Pisa, ETS.

<sup>6</sup> Cfr. Benvenuti, L. – Salerno, V. – Vecchiet, C. (2013), a cura di, *Famiglie in rete. Per una educazione ai legami comunitari*, Roma, Nuova Cultura.



psicologica, culturale, spirituale, esistenziale, ecc., che ha di mira il prendersi cura della fioritura dell'intera persona.

## 1. Il seminario del Censis

Si parte da un seminario del Censis: *Qualità delle relazioni e destino comunitario. Una visione di futuro per l'Italia*, tenutosi l'8 giugno 2010 a Roma, cui sono intervenuti, tra gli altri, Giuseppe De Rita, Innocenzo Cipolletta, Giorgio Ruffolo<sup>7</sup>.

Si è detto che una visione di futuro di medio periodo per l'Italia impone di riflettere su come si riorganizzerà la comunità nazionale e di prefigurarne i possibili approdi. Bisogna ripartire dal basso, dalla levinasiana riscoperta del «tu» e dell'«altro» in ciascun soggetto-persona. Oggi per fare nuovo coagulo occorre ritrovare la qualità delle relazioni di base, laddove storicamente si realizzano: a) la famiglia, che non è più quella tradizionale (le famiglie); b) le relazioni di prossimità territoriale o il cosiddetto *Social Housing* (il territorio che non è più il distretto di un tempo); c) l'appartenenza religiosa che non è più quella del cattolicesimo classico; d) le relazioni di rete, accompagnate dalla inarrestabile innovazione tecnologica e mediatica (le *Communities* virtuali); e) le relazioni elettive, che proliferano nella dimensione «pluralistica» e «politeistica» delle diverse e sempre più numerose nicchie di interessi e comportamenti (interessi di consumo, culturali, professionali); entrano in questi caso le appartenenze di gruppo, l'associazionismo, la militanza di partito, le partecipazioni in seno alla Chiesa locale, ecc; f) un altro tipo di relazioni elettive, ma obbligate, con gli stranieri in cammino verso una progressiva integrazione; e infine g) le relazioni più ampie, quelle istituzionali, le politiche movimentistiche, ancora in grado di cementare l'unità sul piano generale: dalla retorica dell'Unità alle grandi emergenze; e tutte le altre relazioni che si muovono dentro un nome vecchio, ma con dinamiche nuove, che sono portatrici di valori, di vitalità, di sostegno vicendevole.

In altre parole fondare e promuovere un esercizio di gestione di legami e interdipendenze che possono costruire un reticolo di comunità, a patto però che chi vive questi legami ne ricerchi costantemente la qualità. Si tratta quindi di un impegno collettivo e reciproco.

<sup>7</sup> Cfr. Censis (2010), *Una visione di futuro per l'Italia*, Milano, FrancoAngeli.

Già negli anni Novanta era stato sottolineata, da un punto di vista sociologico<sup>8</sup>, la necessità di conciliare le due polarità distinte di *localism* e di *cosmopolitanism*. Ora occorre dare a tale tensione dinamica la sua colorazione pedagogica, offrendole *pathos*, afflato e «supplemento d'anima»<sup>9</sup>.

E allora, significa vivere e testimoniare l'antinomia e la dissonanza tra le plurali appartenenze<sup>10</sup> e le differenti forme di esilio, di estraneità che tutti noi portiamo dentro<sup>11</sup>, tra il sentirsi parte di una comunità e farsi una concezione propria del mondo globale, come hanno affermato Amartya Sen e Ulf Hannerz.

## 2. Due antecedenti del senso comunitario del passato recente: Jacques Maritain e Emmanuel Mounier

A detta di molti commentatori ed interpreti<sup>12</sup> sembra che il pensiero maritainiano abbia obbedito sino al 1936 (l'anno di *Umanesimo integrale*) ad una forma di dilatazione coincidente con il progetto di liberazione dell'uomo e con l'ipotesi del superamento della crisi della società borghese, per arrivare poi, con *Le paysan de la Garonne* (1966), ad una tendenza alla concentrazione e accentuazione del momento contemplativo, ontologico ed ecclesiale sul piano religioso. Lo stesso Maritain affermava in una sua opera: «[...] il cristiano non è mai disarmato, egli dilata o concentra la sua azione secondo le fasi e le vicissitudini della storia umana; è nel mondo senza essere del mondo; nessuno gli può strappare i più importanti e i primi dei suoi mezzi, che sono di ordine spirituale e che usano del tempo senza essere usati da esso»<sup>13</sup>.

C'è, all'indomani del conflitto mondiale, il ridimensionamento della proposta dell'*ideale storico concreto* della «nuova cristianità», intesa come una rifrazione delle verità evangeliche nel temporale. La nuova

Conciliare le due polarità distinte di localism e di cosmopolitanism

<sup>8</sup> Hannerz, U. (1990), *Cosmopolitans and Locals in World Culture*, in *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*, Featherstone, M., ed., London, Sage, pp. 249-250.

<sup>9</sup> Maritain, J. (1975), *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, p. 156.

<sup>10</sup> Sen, A. (2006), *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*. New York-London, W.W., Norton & Company, trad. it. di Galimberti F. (2006), *Identità e violenza*, Roma-Bari, Laterza, pp. 5-7.

<sup>11</sup> Cfr. Montandon, A. (2002), *Désirs d'hospitalité. De Homère à Kafka*, Paris, PUF, trad. it. di Ricci M.T. (2004), *Elogio dell'ospitalità. Storia di un «rito» da Omero a Kafka*, Roma, Salerno Ed.; Angelopoulos, T. (2009), *L'eternità e un giorno*, DVD, Dolmen Home Video.

<sup>12</sup> Cfr. Albarea, R. (1990), *Arte e formazione estetica in Jacques Maritain*, Verona, Morelli.

<sup>13</sup> Maritain, J. (1933), *Du régime temporel et de la liberté*, Bruges, Desclée de Brouwer et Cie, trad. it. di Pavan A. (1968), *Strutture politiche e libertà*, Brescia, Morcelliana, p. 142.

Ripartire dal basso, dalla levinasiana riscoperta del «tu» e dell'«altro»

cristianità postulava il superamento della società capitalistica e l'avvento della società cristiana contemporaneamente alla costruzione di una democrazia personalistica.

Ma l'uscita dal mondo borghese non si è avverata, anzi la crisi della modernità continua, nonostante che nel dopoguerra siano entrati sulla scena europea i partiti di cosiddetta ispirazione cristiana.

«Mi si permetta d'aggiungere oggi che fino ad ora, – e nonostante (o a motivo) dell'entrata in scena di diversi partiti politici detti “cristiani” (la maggior parte dei quali è frutto di calcoli di interessi elettorali) – la speranza nell'avvento di una *politica cristiana* (rispondente nell'ordine pratico a ciò che è una *filosofia cristiana* nell'ordine speculativo), è stata completamente delusa»<sup>14</sup>.

Allora si riprende una proposta, già espressa in *Umanesimo integrale*, ma esplicitata ne *Il contadino della Garonna*, in cui si prevede una cristianità non organizzata come forza politica operante (cioè un progetto sistematico e tendenzialmente totalizzante) quanto una cristianità che «[...] si spiritualizza essa stessa in qualche modo. [...] una cristianità non raggruppata e riunita in un corpo di civiltà omogeneo, ma sparsa su tutta la superficie del globo come una rete di *focolari di vita cristiana* disseminati fra le nazioni»<sup>15</sup>. Comunità pluralistiche, non integralistiche, animate dal messaggio evangelico. Ora questa proposta è il corrispettivo dell'evento conciliare del Vaticano II.

In *Rivoluzione personalista e comunitaria* di Emmanuel Mounier, accanto all'istanza comunitaria c'è nel filosofo francese la scoperta e la difesa del valore della persona, sottolineando l'inevitabile legame della persona alla comunità. «Il mondo impersonale è al di sotto della soglia su cui si intravedono le prime tracce di comunità»<sup>16</sup>. E ancora: «Ciò che *io* chiamo il mio io non è altro che un ricettacolo di particolarità più o meno impersonali, un semplice punto di incontro. Io comincio ad essere una persona solo il giorno in cui io sento una pressione interiore, e poi mi appare il volto di un principio di unità; il giorno in cui io comincio a possedermi ed agire come *io* [...]»

Eguale il noi d'un gruppo in *noialtri* non è altro che un ricettacolo di individualità più o meno impersonali. Esso comincia ad essere un

<sup>14</sup> Maritain, J. (1966), *Le paysan de la Garonne*, Paris, Desclée de Brouwer, trad. it. di Tibiletti B. (1973), *Il contadino della Garonna*, Brescia, Morcelliana, p. 41.

<sup>15</sup> Maritain, J. (1936), *Humanisme Intégral. Problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté*, Paris, Aubier, trad. it. di Ricci M.T. (1980), *Umanesimo integrale*, Roma, Borla, p. 272.

<sup>16</sup> Mounier, E. (1935), *Révolution personaliste et communautaire*, Paris, Montaigne, trad. it. di Fuà L. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Milano, Ed. Comunità, p. 103.

Una cristianità non raggruppata e riunita in un corpo di civiltà omogeneo, ma sparsa su tutta la superficie del globo

*noi* comunitario solo il giorno in cui ciascuno dei suoi membri scopre in ciascuno degli altri una Persona e come tale la tratta, e come tale impara a conoscerla. Esso si attua come comunità solo il giorno in cui ognuna delle singole persone si preoccupa prima di tutto di sollevare tutte le altre al di sopra del proprio livello verso i valori particolari della propria vocazione e si migliora e si innalza insieme con ciascuna di quelle»<sup>17</sup>.

Già Jacques Maritain ne aveva esplicitato le forme con la sua feconda ipotesi del *Preconscio dello spirito*<sup>18</sup> ma ciò rimanda anche a quel processo di autoeducazione e di autovalutazione che, partendo da Anneo Seneca, va sino a Michel Foucault<sup>19</sup>: si tratta della esegesi del sé, di una tecnologia del sé vista come un insieme di pratiche riflesse e volontarie che poggiano sull'esercizio e la meditazione, per mezzo delle quali gli uomini non solo si danno delle regole di comportamento, ma cercano inoltre di trasformare se stessi, di modificarsi nel loro essere singolare, di fare della propria vita un'«opera» (si tratta, ancora, se si vuole, del principio bruneriano della psicologia culturale noto come esternalizzazione<sup>20</sup>).

### 3. Due antecedenti della contemporaneità o della 'quasi' contemporaneità: Amartya Sen e Adriano Olivetti

Ogni persona, afferma Sen, fa parte simultaneamente di gruppi diversi senza che ciò costituisca in qualche misura una contraddizione: si tratta piuttosto di saper gestire tali antinomie e, a volte, squilibri<sup>21</sup>; di fatto ognuno di tali gruppi di appartenenza conferisce a ciascun soggetto una parte di quelle identità comuni (relazione, operatività,

Ognuna delle singole persone si preoccupa prima di tutto di sollevare tutte le altre al di sopra del proprio livello

Ogni persona fa parte simultaneamente di gruppi diversi senza che ciò costituisca in qualche misura una contraddizione

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 111.

<sup>18</sup> Maritain, J. (1966), *L'intuition créatrice dans l'art et dans la poésie*, Paris, Desclée de Brouwer, trad. it. di Paganini Ivaldo, F. e Ivaldo, M. (1983), *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia*, Brescia, Morcelliana, pp. 115-116.

<sup>19</sup> Cfr. Foucault, M. (2001), *L'herméneutique du sujet*, Seuil – Gallimard, Paris, trad. it. di Bertani M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano, Feltrinelli; cfr. Albarea, R. (2008), *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*, Pisa, ETS.

<sup>20</sup> Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, trad. it. di Coralba, L. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, pp. 34-40.

<sup>21</sup> Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Padova, Imprimatur, pp. 91-96.

inclusione, ecc.) che, a seconda del contesto sociale, gli possono risultare più o meno utili o convenienti.

Nella personale vita attiva ci si considera membri di quei gruppi ai quali per certi versi e in una certa misura si fa riferimento.

Dice Sen: «La cittadinanza, la residenza, l'origine geografica, il genere, la classe, la politica, la professione, l'impiego, le abitudini alimentari, gli interessi sportivi, i gusti musicali, gli impegni sociali e via discorrendo ci rendono membri di una serie di gruppi. Ognuna di queste collettività cui apparteniamo simultaneamente, ci conferisce un'identità specifica. Nessuna di esse può essere considerata la nostra unica identità o la nostra unica categoria di appartenenza»<sup>22</sup>.

Ad esempio, continua Sen, «Un manovale hutu a Kigali può essere spinto a considerarsi solamente un hutu, essere incitato a uccidere i tutsi: eppure non è soltanto un hutu, è anche un abitante di Kigali, un cittadino del Ruanda, un africano, un manovale e un essere umano. Oltre a riconoscere la pluralità delle nostre identità e delle loro diverse implicazioni, c'è l'esigenza, di fondamentale importanza, di comprendere quale ruolo giochi la *scelta* nel determinare il peso e la persuasività di identità specifiche, che sono inevitabilmente diverse»<sup>23</sup>. Questo *ruolo persuasivo* viene giocato anche da una serie di scuole di pensiero (talune ben intenzionate, ma dagli effetti piuttosto disastrosi), come i comunitaristi, che considerano l'identità comunitaria non soltanto preminente, ma anche predeterminata, come per natura, senza alcun bisogno di un atto di volontà dell'essere umano.

Tale presa di posizione (che prelude all'integralismo, da ogni parte provenga) tende a suddividere la popolazione terrestre in tanti piccoli compartimenti ognuno corrispondente ad una diversa civiltà.

L'illusione dell'identità unica è molto più foriera di divisioni che non l'universo di classificazioni plurali e variegate che caratterizza il mondo in cui si vive realmente.

La debolezza del *voler essere unici senza scelta* ha l'effetto di impoverire gravemente la forza e la portata del ragionamento sociale e politico e quindi anche dell'impegno nel sociale.

La menomazione peggiore avviene infatti quando viene trascurato, e negato, il *ruolo della scelta consapevole*, che è una diretta conseguenza del riconoscimento delle identità plurali.

<sup>22</sup> Sen, A., *Identity and Violence*, cit., p. 6.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p.6.

La debolezza del voler essere unici senza scelta ha l'effetto di impoverire

Ecco l'alto principio di ragione, di cui parlava Bertin.

Due esercizi differenti, anche se correlati, entrano in gioco:

- a) decidere quali sono le identità rilevanti;
- b) soppesare l'importanza e l'incidenza relativa di queste identità.

Entrambi questi compiti esigono il ricorso all'intelligenza e alle scelte razionali<sup>24</sup>.

Forse l'impostazione sembra, per chi scrive, un po' troppo intellettualistica, perché altri fattori possono entrare in gioco nella scelta (le componenti emotive, sociali, esperienziali, identificative della personalità di ciascuno), ma comunque il ruolo di una educazione alle scelte è ineludibile.

Si tratta di un esercizio dell'intelligenza. Si tratta delle scelte e dei vincoli entro i quali si situano quelle scelte. D'altra parte l'autonomia dell'individuo non è assoluta: essa dipende dalla gestione *sostenibile* delle proprie dipendenze<sup>25</sup>.

In effetti, tutti effettuano continuamente delle scelte<sup>26</sup>, se non altro implicitamente, riguardo alle priorità da assegnare alle diverse affiliazioni ed associazioni. Il senso di identità allargato che sta alla base di questo impegno oltrepassa di gran lunga i confini di nazionalità, cultura, comunità o religione.

In effetti, *la comunità non è tale se non è fatta di diversità ed aperta alle diversità*. Il pensiero di Sen si arricchisce inoltre di una considerazione sociopolitica ed educativa: ogni volta che vengono create scuole, ospedali, università, centri di inclusione sociale e di riunione (Paulo Freire *docet*, ricordando il suo lavoro di alfabetizzazione attraverso le *parole generatrici*); ogni volta che si creano servizi per la consapevolezza e per l'educazione e l'autoeducazione; ogni volta che si creano positivi *imprinting* (paesaggi e spazi pubblici accoglienti, esperienza pregnanti) si fa comunità, in senso diretto e indiretto. Le parole sono importanti nella vita delle comunità.

Si riportano qui, a tale proposito, alcune osservazioni di Ramon Panikkar in ordine alla parola creativa.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>25</sup> Albarea, R. (2012), *La nostalgia del futuro*, cit., p. 71 ss.

<sup>26</sup> Albarea, R. (2008), *Concordia discors*: la tenacia e la sostenibilità nella scelta, in *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, Atti del XLVI Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, pp. 112-128.

La comunità non è tale se non è fatta di diversità ed aperta alle diversità





«Quando parliamo veramente, non ci limitiamo ad allertare la nostra umanità, la trasformiamo. *Homo loquens* non significa semplicemente che siamo animali parlanti, ma anche che siamo umani proprio per il fatto che parliamo. Mi riferisco qui alle vere parole umane e non ai semplici termini, che sono solo etichette per le cose empiricamente verificabili. La parola è un simbolo, il termine un segno [...] Se studiamo – nel senso profondo e classico della parola *studium* (sforzarsi con tutto il proprio essere verso la verità) – una tradizione differente dalla nostra, proprio questo studio conduce alla fine a una comprensione di molte nuove intuizioni di quella tradizione. Ma ciò produce anche un mutamento in noi stessi»<sup>27</sup>.

In effetti se si vuole costruire un dialogo dialogante, si deve in qualche modo credere ciò che l'altro crede, in un processo che Ramon Panikkar chiama di «sovrapposizione» e non di «identificazione»: la dimensione interiore, personale, culturale o religiosa che sia, si libera da camicie di forza sociologiche dogmaticamente imposte per entrare in una zona dell'umano reciprocamente esplorata.

«Possiamo stabilire il significato delle parole durante il dialogo stesso, e non rimanere impigliati in significati inflessibili, stabiliti una volta per tutte. Il punto di riferimento per il significato di una parola non risiede esclusivamente nella nostra tradizione, ma è portato avanti nell'incontro dialogico stesso»<sup>28</sup>.

In effetti occorre simpatia e, in ultima analisi, *pathos* ed amore, per raggiungere l'originalità di una persona (e forse, nemmeno quello basta al mistero dell'umano), il *pisteuma* che riflette senza distorsioni la visione dell'altro. Ma, per aprirsi a ciò, occorre partire dalla convinzione che non sia possibile comprendere senza amore: abbandonare il logocentro, essere «senza idee» (un po' come l'*Idiota* di Dostoevskij)<sup>29</sup>, mantenendo lo slancio creativo in ascolto e in movimento.

Jacques Maritain ne dà una sapiente e acuta interpretazione quando introduce, non solo in campo estetico, o religioso o mistico, la sua

Quando parliamo veramente, non ci limitiamo ad allertare la nostra umanità, la trasformiamo

Un processo che Ramon Panikkar chiama di «sovrapposizione» e non di «identificazione»

<sup>27</sup> Panikkar, R. (2007), *Lo spirito della parola*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 9 ss.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>29</sup> Cfr. Albarea, *Figure della goffaggine*, cit., pp. 13-33; Albarea, *La nostalgia del futuro*, cit., p. 46.

Conoscenza per connaturalità o per inclinazione

concezione della conoscenza per connaturalità o per inclinazione<sup>30</sup>. Adriano Olivetti è stato il fondatore del Movimento *Comunità*, della rivista e della Casa Editrice, che portano lo stesso nome. Egli è stato un imprenditore illuminato e profetico: la sua figura si staglia nel panorama politico e imprenditoriale degli anni Cinquanta; egli è l'anti-Valletta<sup>31</sup>; nel senso di tentare e credere ad un'impresa, considerata come avventura, sfida, generatrice di futuri alternativi e credibili. Sia Maritain che Mounier sono presenti nel progetto di Olivetti. Alla base e al centro del pensiero di Adriano Olivetti c'è infatti la «comunità» come elemento di forza che si distanzia sia dall'individualismo di matrice liberale sia dal collettivismo impersonale dello Stato socialista.

Al termine «comunità» egli aggiunge la parola «concreta»

Al termine «comunità» egli aggiunge la parola «concreta», perché è sul territorio che si incontrano, equilibrandosi tra loro, le valenze sociali, economiche, amministrative, politiche e culturali della comunità.

Si tratta di una comunità (sostenibile si direbbe oggi), non troppo grande né troppo piccola, la quale prelude ad una forma di Federalismo delle comunità (Altiero Spinelli).

La comunità «concreta» ottimale, dal punto di vista sociale<sup>32</sup> riunisce circa centomila abitanti: essa è dotata di servizi, di centri produttivi (la fabbrica, nel pensiero di Olivetti) e di un paesaggio urbano sostenibile e vivibile (si vedrà cosa dice l'architettura contemporanea, a livello internazionale).

Un sentimento che si fa testimonianza vissuta, pensata ed operata

Ora si potrebbe dire che: l'idea di «comunità» lanciata da Adriano Olivetti, non esprime *un modello proposto al divenire storico*, un mandato esplicito come forza politica nell'agone partitico, si configura invece come *ispirazione di una idea*, di un sentimento che si fa testimonianza vissuta, pensata ed operata. Si tratta di recepire dinamiche in evoluzione piuttosto che soluzioni statiche, in cui si evidenzia il primato della persona all'interno di un «focolare» comunitario. Le comunità, a qualsiasi livello (in una classe scolastica, in un gruppo di ricerca, in una famiglia, in un incontro tra amici o in associazioni), sono fatte di persone che travalicano le istituzioni. Si sta dalla parte del microcosmo personale rispetto al macrocosmo organizzato, anche se di quest'ultimo si prende coscienza e sul quale si agisce, ma in forma 'leggera', lavorando sulla formazione e

30 Cfr. Albarea, *Arte e formazione estetica in Jacques Maritain*, cit., pp. 53-58.

31 Cfr. Ochetto, V. (1985), *Adriano Olivetti*, Milano, Mondadori.

32 Cfr. Olivetti, A. (1970), *L'Ordine politico delle Comunità*, Milano, Comunità.

sull'autoformazione, avendo non tanto un progetto concluso in mente, quanto una direzione, un sentimento, una nostalgia dell'avvenire. Nella densa introduzione al suo *Società, Stato, Comunità*<sup>33</sup> egli riprende alcune riflessioni maritainiane, che cita da *Cristianesimo e democrazia*, e che sono sintomatiche della sua carica ideale: «Se la struttura della società si rivela innanzitutto dalla giustizia, è dall'amicizia civile che si rivela il dinamismo sociale e la forza creativa interna della società. [...] Essa è la forza animatrice della società [...] La giustizia e il diritto non bastano, esse sono condizioni indispensabili preventivamente richieste. La società non può vivere senza il perpetuo dono ed il perpetuo accrescimento proveniente dalle persone, senza la fonte di generosità, nascosta nel più profondo della vita e della libertà delle persone che l'amore fa sbocciare».

La sperimentazione della 'terza via' investe non solo il fare e la testimonianza visibile delle persone, il 'fare politico', ma il modo di essere e di pensare se stessi: si tratta, citando Mounier, di una rivoluzione interiore ed esteriore della persona.

La grande sfida di Olivetti è stata quella di trovare un incontro, ripensare il compromesso, tipico dell'Occidente, tra democrazia e capitalismo all'insegna dello spirito comunitario: nel Novecento si è visto come tale compromesso non abbia sempre funzionato; non sempre infatti il capitalismo si è accompagnato alla democrazia e tantomeno allo spirito di comunità; nella contemporaneità, inoltre, il consenso viene ricercato e il potere mantenuto in modo pervasivo e quasi totalitario con la *governance* non più politica (come si dovrebbe auspicare quando si parla di comunità) quanto attraverso i mezzi di comunicazione di massa, come aveva già a suo tempo profetizzato Alexis De Tocqueville<sup>34</sup>.

È dall'amicizia civile che si rivela il dinamismo sociale e la forza creativa interna della società

Ripensare il compromesso, tipico dell'Occidente, tra democrazia e capitalismo

#### 4. Suggestions dalla ricerca scientifica: lo stato dell'arte

Si tratta di un filone di ricerca sviluppato dall'Università Cattolica di Lovanio (Belgio) e dall'Università di Londra.

Il *Community/ies Building* è visto come un luogo, un *tòpos*, dove si costruiscono e si esercitano pratiche democratiche, viste come

33 Olivetti, A. (1952), *Società. Stato, Comunità. Per una economia politica comunitaria*, Milano, Comunità, pp. IX-XXXVIII.

34 Cfr. Tocqueville (de), A. (1981), *De la Démocratie en Amérique*. Tome II, Paris, Garnier-Flammarion.

Il Community/ies Building è visto come un luogo, un tòpos, dove si costruiscono e si esercitano pratiche democratiche

Un processo di costruzione di saperi esperienziali

L'azione, la riflessione, la comunicazione e la negoziazione

opportunità di apprendimento e di educazione: *Democratic Practices as Learning Opportunities*<sup>35</sup>. Questo filone di ricerca si inserisce nei processi emancipativi di educazione alla cittadinanza attiva, nei processi di inclusione nei contesti formali, ma soprattutto in quelli non formali e informali.

In tale prospettiva di ricerca-azione, viene ridefinita e ri-locata la nozione di spazio pubblico in cui avviene una sorta di *Social Learning*, come nello spazio transizionale di Donald Winnicott, questa volta riferito ai comportamenti adulti e non solo infantili. Le pratiche si accompagnano alla riflessività: emerge qui un processo di costruzione di saperi esperienziali<sup>36</sup>.

Per inciso, basterà qui ricordare il *Seminario Intercontinental Ius Education Group – 2013-2014* dal titolo “Educación e Inclusión social”, progetto internazionale avviato dalle istituzioni salesiane, che si snoderà in quattro fasi distinte: a Madrid, a San Paolo del Brasile, a Darjeeling (India) e a Venezia.

Lungo tale ottica, il *Community Building* si applica a differenziati contesti: ad esempio, nelle organizzazioni del lavoro, nelle politiche sull'ambiente, nelle pratiche di sviluppo economico sostenibile, nei contesti educativi, nell'associazionismo, nella pianificazione urbana, attraverso azioni informali, atteggiamenti, processi di negoziazione, creando anche comunità temporanee (*temporary communities*).

Questi interventi sono segnati da tensioni che si snodano lungo quattro dimensioni: l'azione, la riflessione, la comunicazione e la negoziazione<sup>37</sup>.

Queste dimensioni sono caratterizzate da antinomie o poli opposti: nell'azione si ha il bisogno, la necessità (*need*) in contrapposizione alla competenza; nella riflessione c'è la distanza contrapposta all'appartenenza (coinvolgimento); la comunicazione si articola come unilaterale e plurilaterale; nella negoziazione si trovano i poli del consenso e del dissenso (concordanza e discordanza). Tutto si svolge entro tali dinamiche cruciali che si presentano come la gestione di uno stile personale e collettivo di vita.

35 Wildemeersch, D. – Vendenabeele, J. (2007), Relocating Social learning as a Democratic Practice, in *Democratic Practices as Learning Opportunities*, Van der Veen, R., ed., Rotterdam, Sense Publishers, pp. 19-32.

36 Cfr. Albarea, R. (2011), I sistemi di istruzione tra globale e istituzionale: il ruolo dei saperi esperienziali, in *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*, a cura di Reggio, P.G. – Righetti, E., Roma, Carocci, pp. 60-61.

37 Wildemeersch, D. – Vendenabeele, J. (2007), Relocating Social Learning as a Democratic Practice, cit. p. 30.

Per cui i valori e le parole che emergono dalle discussioni e dalle teorizzazioni sulla comunità (bene comune, identità/alterità, testimonianza, virtualità, persona, ecc.) sono qui come poste in esercizio, nella loro fattualità. Ecco perché si parla di *Social Learning* e di *Democratic practices*.

La comunità può crearsi anche nei luoghi di incontro, in uno spazio pubblico, in cui ognuno si impegna, si avventura, nel rapporto con l'altro da sé. La comunità in questo senso si configura come *Public Space*, come spazio pubblico, spazio aperto, fino alla paradossale e provocatoria affermazione dello statunitense Alphonso Lingis che dice: «La comunità può essere (o è) anche quella per coloro che non hanno niente in comune»<sup>38</sup>.

Questa proposizione, oltre a sottolineare il carattere di *work in progress* del «fare comunità», senza apriorismi escludenti, si concentra su un concetto che sembra porre in relazione pregnante e significativa la prospettiva comunitaria della tradizione cristiana con quella laica contemporanea: e cioè si entra in comunità non per affermare se stessi, ma per aprirsi al proprio fiorire, per rischiare, per offrirsi anche alla sfida e alla perdita delle proprie sicurezze, per ritrovarne altre.

Padre Jean, nel film di Louis Malle *Au revoir les enfants* (Arrivederci ragazzi, Leone d'oro alla Mostra Cinematografica di Venezia del 1987), quando parla ai genitori e agli allievi del collegio, nella Francia di Vichy occupata dai nazisti, dice: «Voi non siete venuti qui per indurivi ma per fortificarvi».

La comunità allora non serve tanto ad ammorbidire, ad intenerire, verso un deleterio e generico sentimentalismo, oppure all'opposto, essa non tende ad indurire e a rendere insensibili le persone, quanto a fortificarle, a renderle tenaci.

## 5. Suggestions dall'Architettura

Nelle Biennali di Architettura di Venezia, 2010 e 2012, architetti, artisti, ingegneri sono stati invitati per indagare, con i propri strumenti, la complessità delle relazioni tra persone in un intento di qualificazione urbana. Un sorta di trasversalità disciplinare, che lavora sugli interstizi e le interconnessioni fra le discipline, e trasversalità

38 *Ibidem*, p. 29; Lingis, A. (1994), *The Community of Those Who Have Nothing in Common*, Bloomington, Indiana University Press.

«La comunità può essere (o è) anche quella per coloro che non hanno niente in comune»

«Voi non siete venuti qui per indurivi ma per fortificarvi»



Trasferire intuizioni, prospettive, concetti, da un settore all'altro della conoscenza

formativa, dissolta nei comportamenti e nello stile personale.

Ambedue si basano sulla capacità di trasferire intuizioni, prospettive, concetti, da un settore all'altro della conoscenza, sulla capacità di deduzione, di induzione e di abduzione, per arrivare ad accostamenti audaci, proposte di interpretazione e ipotesi esplicative, ricorrendo anche ai procedimenti dell'analogia e della metafora, tra intensività ed estensività dello studio, tra contestualità e astrazione, tra cornici di conoscenza più vaste e specificità disciplinari<sup>39</sup>.

Il titolo della Biennale 2010 è *People meet architecture*, ma quella del 2012 si intitola *Common Ground*.

Ogni *stand* espone le proprie ipotesi realizzando inediti scenari di interazione tra ambiente e società. Ogni partecipante diventa curatore di se stesso e la mostra si arricchisce di una molteplicità di sguardi piuttosto che rispondere ad un orientamento univoco.

Ad esempio, nel padiglione del Sudafrica, l'architettura si sposa con una costruzione di scuole di qualità, in cui emerge il senso di speranza per un futuro migliore, speranza che si elabora anche vivendo in ambienti accoglienti e sostenibili, attraverso immagini, suoni, angoli visuali e consuetudini positive.

Il senso di speranza che nasce da queste condizioni potrà avere il sopravvento sulla rassegnazione e la passività. Si tratta quindi di creare *imprinting* positivi per bambini, adolescenti, giovani e adulti, in modo che questo *imprinting* si trasferisca come trasversalità formativa in una visione del futuro.

Così anche per il padiglione degli Stati Uniti, il progetto *Interventi Spontanei* offre l'opportunità per i cittadini di creare ambienti che amplino servizi, comfort, funzionalità, inclusione, sicurezza e sostenibilità negli spazi urbani pubblici (è la posizione di Amartya Sen). Sono aree di verde, comunità agricole, piste ciclabili, squadre di integrazione urbana, salotti all'aperto, mercati temporanei, reti di condivisione in rapporto ad architetture provvisorie: insomma una serie di possibilità a disposizione del cittadino rispetto ai tradizionali approcci *top-down* di rivitalizzazione sociale ed urbana.

Il padiglione del Venezuela si concentra sulla casa, il primo universo dell'uomo. A partire dalla casa, come nucleo e covo della famiglia, si condensano il pensiero, la memoria e la speranza di un popolo per una vita migliore. La casa protegge l'essere umano, gli concede una stabilità dignitosa e gli permette di anelare in pace.

<sup>39</sup> Albarea, *Creatività sostenibile*, cit., p. 233



L'iniziativa preveggen-  
te di Adriano Olivetti  
di impiantare una  
fabbrica nel territorio  
degradato di Pozzuoli

Nel padiglione dell'Olanda si parla di *urban resilience*, cioè di resistenza al degrado mentre in quello della Francia, più orientato al sociale, lo spazio è visto come opportunità per azioni sociali: «Place a l'action locale», si dice. Si vuole così utilizzare il momento della crisi come cambiamento positivo per stimolare le proposte locali di partecipazione democratica: insomma l'infrastruttura assente lascia spazi e territori su cui intervenire.

Infine il padiglione dell'Italia mostra una sezione dedicata all'iniziativa preveggen-  
te di Adriano Olivetti (*l'alter ego* positivo di Valletta, il presidente della Fiat), con il suo progetto di impiantare una fabbrica nel territorio degradato di Pozzuoli, con un suo progetto avveniristico (ma realizzato) che studia il paesaggio, la sistemazione dei servizi, la luce (studio sulle effemeridi), l'ombra, l'acqua, la disposizione del verde mediterraneo, la mensa per gli operai, l'asilo nido per le lavoratrici, l'ambiente sonoro, i momenti di svago motorio ed estetico.

Una cosa incredibile per quei tempi e anche per i nostri<sup>40</sup>.

In tutti questi esempi emerge il ruolo della memoria (*imprinting*): anzi, memorie pluralistiche, che coniugano memoria episodica (esperienziale) e memoria semantica (concettuale).

Queste *suggestions* dalla Biennale di Venezia focalizzano una sorta di «abitare etico».

Abitare etico

L'abitare etico<sup>41</sup> è allora una motivazione intrinseca e un intimo bisogno di esplorazione e di conoscenza dell'*altro*, che non è invadente e pretestuosa, bensì cauta, attenta e prudente, per lasciare spazio al tempo creativo, all'autoformazione, all'afflato estetico.

Per cui, tale propensione si declina attraverso una educazione di stile, una formazione al gusto, in una sorta di *diagoge* dell'umano che si fa impegno, ascolto dell'ambiente, militanza educativa nei confronti dei continui processi di reificazione esistenziale.

Ecco allora che l'abitare etico può significare «stare sulla soglia»: dialogare con l'ambiente naturale ed umano e prendersi cura delle cose costruite *a misura*; poetare (istanza estetica) e scoprire il rapporto tra le cose e l'uomo, alla ricerca di un impegno condiviso in cui la tensione in direzione di ragione è la risposta del soggetto-persona alla chiamata ineludibile dell'*altro*, nelle sue più ampie accezioni.

All'Università di Udine, Dipartimento di Scienze Umane, c'è stato un esempio di tale orientamento.

Diagoge dell'umano  
che si fa impegno,  
ascolto dell'ambiente

40 Cfr. Albarea, *La nostalgia del futuro*, cit., pp. 121-126.

41 Cfr. Gallerani, M. (2011), *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*, Bologna, Loffredo.

Si tratta del progetto *Grundtvig* di educazione degli adulti (finanziato dall'Unione Europea: *Lifelong Learning Programme*) dal titolo: *Active Citizenship and Social Housing. Learning citizenship living together*, in cui sono state coinvolte tre università, Londra, Udine, Oulu (Finlandia) e l'associazione friulana "Vicini di casa".

Il progetto, coordinato da Flavia Virgilio e da alcuni ricercatori del Dipartimento di Scienze Umane, facenti parte del Gruppo di Ricerca in Pedagogia generale e Sociale e della ex Facoltà di Scienze della Formazione, riguarda un percorso di rivitalizzazione dell'abitare e di pianificazione urbana (*Community Mapping*) in alcune zone relative ad aree londinesi, finlandesi (Oulu) e udinesi, per favorire comportamenti comunitari e partecipativi.

Si seguono i due paradigmi della complessità e della sostenibilità: si cerca di esplorare i confini del rione e della casa, i confini mentali, i passaggi e gli ostacoli, si cerca di rendere esplicite le associazioni e le relazioni tra persone, le mappe di bisogni, di aspettative, di valori, mappe partecipative, e così via, costruendo anche sistemi di informazione multimediali: riassuntivi e stimolatori di partecipazione e discussione.

Active Citizenship  
and Social Housing.  
Learning citizenship  
living together

## 6. Osservazioni conclusive

Si sono viste le caratteristiche dell'«essere» e del «fare comunità», al singolare e al plurale, a livello macro e a livello micro.

Ma, a parere di chi scrive, ci sono ancora alcune precisazioni da avanzare.

Uno dei pericoli che possono minare l'esperienza comunitaria, così come si è tracciata in precedenza, è considerare la stessa come rifugio per le proprie insoddisfazioni; ecco perché si parla di comunità aperte, comunità come specchio delle relazioni contemporanee, frutto di una scelta razionale e meditata, che si snoda e si arricchisce nel proprio singolare processo di formazione.

Come è stato detto da Pietro Defend, ad un convegno dell'Associazione La Viarte Onlus, (il 26 gennaio 2013), dal titolo *Border. Giovani, adulti e comunità*, la Comunità può presentarsi, se opportunamente gestita, come «medicina alternativa», rispetto ad interventi puramente psicoterapici o medicalizzanti.

Parafrasando Martin Heidegger, ognuno può diventare *custode della comunità* e dell'idea di comunità, dinamicamente intesa.

Si tratta di una pedagogia che si snoda attraverso i momenti della cura

La Comunità può  
presentarsi, se  
opportunamente  
gestita, come  
«medicina alternativa»



e dell'attenzione, della socialità, del lavoro, dell'ambiente: insomma una pedagogia del sentire che sembra paradossalmente relazionarsi in maniera antinomica con quell'istanza di ragione, sottolineata da Bertin, e che si risolve in una auto-riflessività.

«La maturità di una persona è in definitiva la maturità del suo *sentire*, la capacità di *sentire il sentire*, e dunque la capacità di *sentire il proprio sentire e quello altrui*»<sup>42</sup>.

Riprendendo il concetto di «responsabilità non reciproca» di Hans Jonas<sup>43</sup>, che chiama in causa una visione dell'esistenza segnata, pur con tensioni e difficoltà, dalla speranza e dalla fiducia nell'essere umano, la sollecitudine è vista come originaria dimensione pedagogica che si articola in cura di sé, cura dell'altro, cura del mondo e delle cose del mondo.

Da qui, ciò che dovrebbe animare il senso comunitario è una sorta di serenità che potrebbe essere definita come *ilarità*.

Nel senso comunitario, accanto alla cautela, alla umiltà, alla sostenibilità, alla gioia del conoscere e dell'agire, alla tenacia e alla costanza nel perseguire determinati obiettivi, segnati dal realismo e dall'utopia coniugati insieme, c'è una dimensione che si appella alla ilarità. Ilare si contrappone ad austero, più l'anima mette le ali più si riveste di ilarità, e si fa più leggera. Nessun tono di rivendicazione politica o sindacale, ma sfumature ironico-allusive, una posizione di autocritica verso se stessi, senza però consegnarsi a forme ascetiche o a forme di rinuncia annichilente, mentre si scopre che si è diretti verso una dimensione di ulteriorità. Sono *i paesaggi dell'anima*<sup>44</sup>.

Come ha affermato un monaco della Comunità monastica di Camaldoli (Arezzo), nei Settanta, la traduzione greca della Bibbia ebraica, il termine *hileos* (da cui deriva ilare) ha la stessa radice di *hilarós*, che significa grazia, misericordia e perdono verso i peccatori; in questo senso il Figlio è detto *hilasmós*: atto della riconciliazione, manifestazione di amore, mediante il quale è vinto il peccato e il male. Cristo è allora il Conciliatore (che può essere soltanto Colui che si dona gratuitamente per grazia) è l'*Hilaris* per eccellenza<sup>45</sup>.

Cosa vuol dire questo? Che essere comunità vuol dire ricerca di

<sup>42</sup> Naccari, A.G. (2010), *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta. Comprendere ed orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell'esistenza*, Roma, Anicia, p. 166.

<sup>43</sup> Jonas, H. (1979), *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt am Main, Insel Verlag, trad. it. di Rinaudo, P. (1990), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, a cura di Portinaro, P.P., Torino, Einaudi, pp. 119-120.

<sup>44</sup> Albarea, *Creatività sostenibile*, cit., pp. 240-241.

<sup>45</sup> Cacciari, M. (1990), *Dell'inizio*, Milano, Adelphi, p. 671.

Ciò che dovrebbe animare il senso comunitario è una sorta di serenità che potrebbe essere definita come ilarità

autenticità e di riconciliazione: al di là dell'istanza partecipativa, al di là dell'educazione alla cittadinanza attiva e al senso di collaborazione e di amicizia civile, al di là dell'istanza di giustizia e di equità, al di là dell'impegno sociale, essere comunità vuol dire *essere misericordiosi*, come libero sovrappiù, essere ilari, appellarsi alla Misericordia di Dio e degli uomini.

Lungo questa strada si potrà avere, forse, una educazione ispirata e sostenibile del presente per il futuro.

Essere comunità vuol dire essere misericordiosi, come libero sovrappiù, essere ilari



## Bibliografia

- Albarea, R. (1990), *Arte e formazione estetica* in Jacques Maritain, Verona, Morelli.
- Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Padova, Imprimerie.
- Albarea, R. (2008), *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*, Pisa, ETS.
- Albarea, R. (2008), *Concordia discors: la tenacia e la sostenibilità nella scelta*, in *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, Atti del XLVI Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, pp. 112-128.
- Albarea, R. (2011), I sistemi di istruzione tra globale e istituzionale: il ruolo dei saperi esperienziali, in *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*, Reggio P. G. – Righetti E., a cura di, Roma, Carocci, pp. 60-69.
- Albarea, R. (2012), *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*, Pisa, ETS.
- Benvenuti, L. et alii (2013), *Famiglie in rete. Per una educazione ai legami comunitari*, Roma, Nuova Cultura.
- Bertin, G.M. (1975), *Educazione alla ragione*, Roma, Armando.
- Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, trad. it. di Coralba, L. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Cacciari, M. (1990), *Dell'inizio*, Milano, Adelphi.
- Censis (2010), *Una visione di futuro per l'Italia*, Milano, FrancoAngeli
- Foucault, M. (2001), *L'herméneutique du sujet*, trad. it. di Bertani M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano, Feltrinelli.
- Gallerani, M. (2011), *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*, Bologna, Loffredo.
- Hannerz, U. (1990), *Cosmopolitans and Locals in World Culture*, in *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*, Featherstone, M., ed., London, Sage, pp. 237-251.
- Lingis, A. (1994), *The Community of Those Who Have Nothing in Common*, Bloomington, Indiana University Press.
- Jonas, H. (1979), *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt am Main, Insel Verlag, trad. it. di Rinaudo, P. (1990), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, a cura di Portinaro, P.P., Torino, Einaudi.

- Maritain, J. (1943), *Education at the Crossroads*, New Haven, Yale University press; (1947), *L'éducation à la croisée du chemin*, Paris, Egloff; (1963), *L'educazione al bivio*, a cura di Agazzi A., Appendice di Viotto, P., Brescia, La Scuola.
- Maritain, J. (1966), *Le paysan de la Garonne*, Paris, Desclée de Brouwer, trad. it. di Tibiletti B., (1973), *Il contadino della Garonna*, Brescia, Morcelliana.
- Maritain, J. (1933), *Du régime temporel et de la liberté*, Bruges, Desclée de Brouwer et Cie, trad. it. di Pavan A. (1968), *Strutture politiche e libertà*, Brescia, Morcelliana.
- Maritain, J. (1936), *Humanisme intégral. Problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétientè*, Paris, Aubier, trad. it. di Dore, G. (1980) *Umanesimo integrale*, Roma, Borla.
- Maritain, J. (1966), *L'intuition créatrice dans l'art et dans la poésie*, Paris, Desclée de Brouwer, trad. it di Paganini Ivaldo, F. e Ivaldo, M. (1983), *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia*, Brescia, Morcelliana (first edition: New York, Pantheon Books, 1953).
- Montandon, A. (2002), *Désirs d'hospitalité. De Homère à Kafka*, Paris, PUF, trad. it. di Ricci M.T. (2004), *Elogio dell'ospitalità. Storia di un «rito» da Omero a Kafka*, Roma, Salerno Ed.
- Mounier, E. (s.d.), *Révolution personaliste et communautaire*, Paris, Mounier, trad. it. di Fuà L. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Milano, Comunità.
- Naccari, A. G. (2010) *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta. Comprendere e orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell'esistenza*, Roma, Anicia.
- Ochetto, V. (1985), *Adriano Olivetti*, Milano, Mondadori.
- Olivetti, A. (1952), *Società, Stato, Comunità. Per una economia politica comunitaria*, Milano, Comunità.
- Olivetti, A. (1970), *L'Ordine politico delle Comunità*, Milano, Comunità.
- Panikkar, R. (2007), *Lo spirito della parola*, scritti dell'Autore del 1997, 1992, 1987, 1990, a cura di Milena Carrara Pavan (traduz. da saggi originali in catalano) e Giuseppe Jiso Forzani (traduz. da saggi scritti in inglese), Torino, Bollati Boringhieri.
- Sen, A. (2006), *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*. New York-London, W.W., Norton & Company, trad. it. di Galimberti, F. (2006), *Identità e violenza*, Roma-Bari, Laterza.
- Tocqueville (de) A. (1981), *De la Democratie en Amérique, Tome II*, Paris, Garnier-Flammarion.

Wildemeersch, D. – Vendenabeele, J. (2007), *Relocating Social Learning as a Democratic Practice, in Democratic Practices as Learning Opportunities*, Van der Veen, R., ed., Rotterdam, Sense Publishers, pp. 19-32.



# EDUCAZIONE E INCLUSIONE SOCIALE.

## UNA COMPRESIONE DALLA PEDAGOGIA SALESIANA: LA COMUNITÀ LA VIARTE

Vincenzo Salerno

Questo testo riprende l'intervento tenuto in occasione del Seminario Intercontinentale Ius Education Group - 2013-2014 "Educazione e Inclusione Sociale" (Educacion e inclusion social: desafios y respuestas) svoltosi a Madrid nei giorni 25-28 febbraio 2013 presso il Ces - Don Bosco. Il lavoro è un contributo all'interno della sessione "Plataformas sociales salesianas. Identidad, proyectos y resultados: Aspectos clave Marcos, realizaciones y proyectos de la Congregación salesiana a nivel global. Realizaciones y proyectos de programas en materia de inclusión llevados a cabo por la Congregación salesiana en el marco de UE (España e Italia)". Il contributo è diviso in due parti: la prima esplora i significati di inclusione sociale da differenti punti di vista e secondo la peculiare visione educativa salesiana. La seconda parte descrive le opportunità educative offerte dall'Associazione La Viarte, attraverso il suo lavoro e le sue esperienze con i giovani, i genitori e le comunità ecclesiali, alla luce delle dimensioni educative del desiderio, dell'amore e della comunità.

*This article refers to the intervention held at the Intercontinental Seminar Ius Education Group - 2013-2014 "Education and Social Inclusion" at the CES Don Bosco, in Madrid. The text has been presented during the session entitled: "Salesian social platforms. Identity, projects and results: key aspects, contexts, realizations and projects of Salesian Congregation at global level. Realizations and projects of programmes concerning the effective inclusion carried out by Salesian Congregation in the framework of European Union (Spain and Italy)". The contribution is divided in two parts: the first one explores the significations of social inclusion from different points of view and according to the peculiar Salesian educational approach. The second one describes the educational opportunities offered by Italian Association La Viarte, through its work and its experiences with young people, parents and church communities, by the light on the educational dimensions of desire, love and community.*

## 1. Inclusione sociale e pedagogia salesiana

La pedagogia è la riflessione ordinata sugli elementi che entrano in gioco in una esperienza educativa, per comprenderla e appropriarsene meglio, e per poterne dare una valutazione, in modo che gli educatori si possano accorgere delle sottolineature specifiche, delle leggerezze o viceversa delle esagerazioni che nell'azione non ci si accorge di mettere in atto quando si è attenti al momento educativo.

La pedagogia salesiana è dunque la riflessione ordinata intorno all'esperienza educativa, sviluppata negli ambienti e secondo la tradizione e lo stile salesiani, che si offre alla valutazione di chiunque è interessato a tale processo .

Attualmente l'esperienza e la pedagogia salesiana si interrogano sui processi della cosiddetta 'inclusione sociale'.

La categoria di inclusione sociale è ormai recepita dal vocabolario delle scienze sociali, ma il suo significato, pur suggestivo e ampiamente usato, resta rischiosamente equivoco quando non retorico. Si può applicare infatti (e nei fatti si applica) ad un vasto repertorio di pratiche, lasciando l'impressione di una certa sua 'disseminazione': chi tenta di circoscriverne il campo pratico e di dire quali sono le azioni e le opere di inclusione sociale, si trova presto o tardi spaesato, perchè il confine viene continuamente spostato e allargato (dal campo sociale a quello professionale, dal campo civile a quello della partecipazione...).

Per superare l'equivocità di questa espressione è opportuno assumerla in riferimento a un *atteggiamento* dell'educatore, prima e più che a questa o quella pratica o attività. Inclusione indica dunque lo stile di chi vive l'esperienza educativa con l'attenzione volta a includere, a non voler lasciare fuori nessuno. Si pongono a questo punto due questioni: includere e non lasciar fuori da cosa? Come porsi nei confronti di chi non vuole essere incluso?

Inoltre, l'ambito sociale nel quale si intende includere il soggetto non è semplicemente lo spazio in cui si creano relazioni per toglierlo dall'isolamento. Risulta infatti riduttivo intendere la socialità come uno spazio, dal momento che essa è invece la dimensione radicale dei legami e degli affetti che determinano l'identità della persona . È indispensabile procedere a dei chiarimenti, sul versante sia dell'inclusione sia del sociale, cercando di giungere ad una riformulazione dell'espressione e ad un confronto con l'approccio

L'esperienza e la pedagogia salesiana si interrogano sui processi della cosiddetta 'inclusione sociale'

Includere e non lasciar fuori da cosa? Come porsi nei confronti di chi non vuole essere incluso?



salesiano al tema.

La pratica educativa e sociale incomincia con questo fatto: l'educatore o la comunità educativa sente l'appello a rispondere ad una domanda di aiuto che viene esplicitata da un soggetto, o ad intervenire su un bisogno che si rende evidente. Questa evidenza del bisogno si manifesta in rapporto a degli standard, cioè ad un orizzonte di senso e di felicità/bene condiviso dalla società civile, dalle istituzioni, dal mondo produttivo e da quello educativo: tutti ad un certo momento siamo d'accordo che l'urgenza che abbiamo davanti o che ci viene manifestata è qualcosa di cui farsi carico. Si inizia così ad intavolare un dialogo con la persona che si vede nel bisogno e si prova a dare una risposta alla domanda, espressione di esigenze/urgenze emergenti. Lo *stile inclusivo* è già all'opera.

Proponendo che inclusione sociale voglia dire innanzitutto un atteggiamento con il quale qualunque educatore e qualunque ambiente educativo intendano qualificare ogni loro azione educativa, diventa necessario, allo stesso tempo, non 'perdersi' a recensire e a classificare alcuni ambiti educativi (salesiani) come quelli particolarmente deputati all'opera di inclusione sociale rispetto ad altri che non lo sarebbero (o non allo stesso titolo e grado). La difficoltà di riuscire a determinare questi ambiti va presa sul serio. Accettando, in questa prospettiva, che non ci siano degli ambiti educativi specificamente dedicati ad un qualcosa che si chiama inclusione sociale, si ritiene semplicemente che tutti gli ambiti che i salesiani hanno attivato abbiano intenzionalità inclusiva perché determinati a monte da atteggiamento e finalità inclusive.

Questo porta a chiarire il presupposto di base dell'esperienza educativa salesiana: essa parte da un bisogno/domanda di aiuto specifica (sia essa materiale, psicologica, culturale, spirituale...), ma ha di mira il prendersi cura della fioritura dell'intera persona.

Per comprendere questa prospettiva antropologica non vanno sottovalutate due questioni preliminari che pongono di fronte a due rischi concreti.

Il primo consiste nell'impossibilità di sapere se un uomo è effettivamente incluso socialmente soltanto perché ha ottenuto un lavoro, o perché è stato introdotto dentro un ambiente ritenuto meno marginale rispetto a quello dov'era prima, in quanto può rimanere ampiamente escluso perché non ha attivato altre dimensioni, sottovalutate rispetto al bisogno in evidenza di partenza, ma che, per esempio, possono renderlo, presto o tardi, 'più profondamente escluso'.

Sapere se un uomo è effettivamente incluso socialmente soltanto perché ha ottenuto un lavoro, o perché è stato introdotto dentro un ambiente ritenuto meno marginale

La riflessione di Bauman, ad esempio, problematizza la situazione contemporanea in merito alla solitudine del cittadino globale e alla produzione di vite scartate.

È doveroso poi porsi il problema dell'uso retorico e della possibilità tutt'altro che remota di interpretare il vocabolario della inclusione sociale secondo il registro dell'assorbimento e dell'omologazione: si include chi dà fastidio ed è diverso. Includendolo si vuole normalizzarlo, cioè renderlo tale secondo le categorie prevalenti o 'normalizzanti'. Si include per controllare meglio l'altro o per senso di colpa, o per narcisismo.

L'intero progetto di ricerca di Foucault è in fondo il grande sforzo di mostrare che l'inclusione, nel suo splendore retorico, è innanzitutto forma di esercizio di potere, controllo e neutralizzazione.

Zizek e Agamben perseguono la critica alla retorica di una inclusione operata in nome dei diritti umani e sostengono che non c'è riconoscimento reale e significativo del diritto finché non si accompagna ai diritti civili e politici.

Infine Taylor, Ricoeur e Honneth convengono che includere è riconoscere tutta la persona, e ogni persona come soggettività.

C'è insomma consolidato consenso tra chi si occupa autorevolmente del legame sociale: la socialità è una dimensione radicale dell'uomo soltanto a patto di riconoscere che i legami determinano la storia della persona e quindi la sua identità. La persona è definita dai suoi legami e affetti. Non è sufficiente affermare che l'uomo è un essere che sta meglio quando non è escluso (esempi autorevoli ci parlano di una preferenza a restare 'fuori dal giro' se certe condizioni non sono rispettate). Il legame sociale definisce l'identità del soggetto e il suo desiderio (sconfessando l'interpretazione unilaterale dell'individuo semplicemente come competitivo portatore di interesse e approfittatore). Essere e sentirsi inclusi diventa un fatto di *riconoscimento* della persona. Mettere al mondo e introdurre una persona al mondo degli umani non può voler dire altro che avviare e alimentare un percorso comunitario di riconoscimento della persona in tutte le sue dimensioni.

In questa proposta si potrebbe semplicemente concludere: educare è riconoscere l'uomo in tutte le sue dimensioni e senza riduzioni, a partire da un bisogno-domanda di aiuto, e accompagnarlo a diventare una soggettività che può pensare e agire anche diversamente in vista del bene.

Le migliori acquisizioni dell'antropologia e delle scienze sociali

Dell'uso retorico e della possibilità tutt'altro che remota di interpretare il vocabolario della inclusione sociale secondo il registro dell'assorbimento e dell'omologazione

Essere e sentirsi inclusi diventa un fatto di riconoscimento della persona

Così si capisce e si apprezza l'intuizione salesiana, incarnata in opere e ambiti molto diversificati, e con i target più diversi, se si considera l'inclusione, di fatto, un atteggiamento dell'educatore e dell'ambiente

odierne trovano, senza forzature e con splendide virtualità di alleanze educative inedite, una felice corrispondenza con la più consolidata pratica educativa e consapevolezza pedagogica salesiana. Così si capisce e si apprezza l'intuizione salesiana, incarnata in opere e ambiti molto diversificati, e con i *target* più diversi, se si considera l'inclusione, *di fatto*, un atteggiamento dell'educatore e dell'ambiente. Tale atteggiamento volto a generare, a partire ora dall'emergenza lavorativa, ora dai bisogni sociali, ora da quelli familiari, sanitari, o culturali, il percorso del *riconoscimento* dell'essere umano nel suo essere persona, in tutte le sue dimensioni (sociale, civile, politica, professionale, familiare, esistenziale, amorosa-amicale, corporea, religiosa, comunitaria, culturale, di speranza). Esse possono diventare esigenze e altrettante domande come punti di accesso al percorso del riconoscimento, senza sovradeterminare alcune di esse, o ritenere compiuto il percorso soltanto perché una di esse è stata parametrata. Dal momento che accanto alle dimensioni orizzontali che determinano la qualità della vita è di fondamentale importanza quella verticale e trascendente, la questione di Dio ridiventa decisiva questione individuale, civile e sociale: la qualità di Dio decide della qualità del credente che a Lui si rapporta e del tipo e qualità del legame sociale che genera. La comunità ecclesiale, con le sue forme simboliche tradizionali che generano ed educano le coscienze credenti, con la sua peculiare esperienza, diventa una risorsa e un riferimento per la società ambiente e virtuale punto di riferimento per le pratiche generative e rigenerative dell'intimo della coscienza come del legame sociale (basilare per le radicali questioni identitarie delle singole soggettività). In questa prospettiva, a confronto con la tradizione e le pratiche educative salesiane, ragionare di inclusione sociale può sensatamente voler dire: capire se c'è ancora abilità e coraggio per prestare ascolto alle esigenze/domande di aiuto più pressanti e frequenti nel mondo giovanile, almeno tanto quanto andare a verificare con che *qualità e consapevolezza* gli educatori possano e debbano lavorare in atteggiamento inclusivo, per non tradire l'impegno educativo e incoraggiare la formazione di questa attitudine.

Educare è, in questa prospettiva, includere le soggettività che lo richiedono all'interno della comunità, ri-conoscendole come interlocutori civili, politici e religiosi portatori di unicità, nella speranza di generare soggettività geniali e creative, e non semplicemente disciplinate e normalizzate. Solo così si può abilitarle a dare il loro contributo non predeterminato al vivere e al bene comuni.

Educare è, in questa prospettiva, includere le soggettività che lo richiedono all'interno della comunità, ri-conoscendole come interlocutori civili, politici e religiosi portatori di unicità

## 2. Inclusione sociale nella pedagogia salesiana a La Viarte: una maratona o i cento metri?

Una narrazione ricorrente nella cultura organizzativa de La Viarte, per definire 'cos'è il lavoro educativo per noi', è la metafora sportiva. La questione è se la nostra esperienza aderisca meglio ad uno sport prolungato nel tempo, la maratona, oppure allo sport istantaneo per eccellenza, i cento metri. D'istinto non abbiamo dubbi: è la maratona! Sinonimo di costanza educativa, di un traguardo lontano e difficile, persino da credere a volte. Si è voluto affiancare per contrasto invece quella disciplina che si esaurisce tra la prima e quinta riga di questo articolo, della grande ovazione e delle prime pagine sui giornali: i cento metri. Tuttavia questi due sport hanno in comune molte cose: un corpo atletico, una comunità di pratiche, una disciplina condivisa. In alcuni casi in ambito educativo, specialmente nell'esperienza de La Viarte con i minori, la risposta da fornire è immediata; alcuni traguardi fondamentali si giocano in pochi istanti, e 9 secondi e 58 (primato mondiale attuale, Usain Bolt) possono essere troppi. Come suggerisce la sapienza cristiana, della quale la pedagogia salesiana custodisce alcune delle più belle intuizioni educative, è necessario invocare la Grazia dell'unità, un *dono dello Spirito capace di unire amorevolezza, ragione e religione*, così come urgenza e prospettiva. Per questo motivo in ultima istanza ci si scopre atleti di uno sport nuovo e trasversale: una maratona da correre in cento e cento metri. Così come le discipline sportive anche l'inclusione sociale, intesa come atteggiamento educativo, non richiede un ambito d'azione specifico ma può essere praticata in varie forme, a seconda delle esigenze delle persone che ci si prende in carico.

La Viarte opera in diversi settori (comunità per minori multiproblematici, pastorale giovanile, formazione dei genitori, ricerca) e con diverse fasce d'età: il pensiero di fondo che tiene unite tutte le esperienze sta proprio nell'educazione intesa come strumento per la fioritura della persona. La consapevolezza della molteplicità delle dimensioni in cui una persona si trova coinvolta induce a non accontentarsi di prendersi cura di una dimensione della sua vita (ad esempio quella religiosa attraverso l'accompagnamento spirituale), ma ad attivare tutti gli strumenti per sostenerla negli ambiti in cui può aver bisogno di aiuto. Ad esempio, un cammino di formazione per giovani animatori com'è il *Live* non si esaurisce nell'insegnare ai ragazzi a fare gli animatori, ma intende aiutarli a crescere attraverso

Il pensiero di fondo che tiene unite tutte le esperienze sta proprio nell'educazione intesa come strumento per la fioritura della persona

La riflessione sull'educazione a queste dimensioni dà luogo a una pedagogia del desiderio, una pedagogia dell'amore, una pedagogia della comunità, solo per citarne alcune essenziali

percorsi letterari e artistici che illuminano l'esperienza quotidiana, attraverso la condivisione della passione educativa e il dialogo non superficiale, coinvolgendoli in un proprio cammino di fede.

Concretamente, l'inclusione sociale è possibile grazie all'educazione ad alcune dimensioni della soggettività che la cultura dominante normalmente non valorizza e non sviluppa. La riflessione sull'educazione a queste dimensioni dà luogo a una pedagogia del desiderio, una pedagogia dell'amore, una pedagogia della comunità, solo per citarne alcune essenziali.

*Pedagogia del desiderio.* I ragazzi abituati a ottenere immediatamente tutto ciò che desiderano, cosa che accade per il timore di genitori o educatori di entrare in contrasto con loro, negando qualcosa, o per la tendenza a sostituire il tempo che non si riesce a dedicare loro con la soddisfazione dei desideri, è causa dell'incapacità di apprezzare e di guadagnare l'oggetto del loro desiderio. L'attesa e il riconoscimento del valore di una cosa vengono meno e resta solo il godimento. Chi invece deve fare fatica per ottenere ciò che vuole impara a impegnarsi per meritarlo, ad attendere (nel senso di aspettare e di averne cura), a dare valore alla cosa.

Questa pedagogia del desiderio si attua con i ragazzi che arrivano a La Viarte attraverso alcune pratiche concrete. Togliere ai ragazzi alcune cose di cui danno per scontata la disponibilità, come i soldi, le sigarette o il cellulare, è un modo in cui si entra in contrasto, negando loro alcune cose cui ritengono di avere diritto, ma questo contrasto diventa lo strumento per iniziare un dialogo tra ragazzi e educatori. È necessario che gli educatori siano fermi nelle loro richieste e allo stesso tempo disposti ad argomentarle e a darne ragione ai ragazzi. Queste privazioni sono dunque un'occasione per comprendere il valore di alcune cose che sono abituati ad avere e di impegnarsi per ottenerle. Inoltre quando un ragazzo desidera qualcosa, come la partecipazione a un'attività extra, deve farne richiesta scritta all'équipe educativa e attendere la risposta, sapendo che un comportamento corretto e il rispetto delle regole saranno le condizioni per la soddisfazione della sua richiesta. In questo modo si educa a riconoscere il valore delle cose, a impegnarsi per averle e a saper aspettare. Così facendo riconosciamo ai ragazzi stessi la capacità di agire per modificare il proprio ambiente e farsi presenti alle proprie relazioni .

*Pedagogia della comunità.* L'inclusione sociale si vede attuata immediatamente nell'inserimento dei ragazzi in una comunità. La vita di comunità richiede innanzitutto il rispetto di alcune regole, degli

orari e degli ambienti. Le regole e la struttura della giornata sono un primo modo per inserire un ragazzo nella vita sociale fornendo limiti chiari che egli cercherà di mettere alla prova e di oltrepassare, ma che saranno per lui una sicurezza. Anche se in un primo momento questa dinamica può sembrare comportamentista così non è; la sicurezza non si concretizza nella vita comunitaria solo come criterio meritocratico rispetto all'osservanza della legge, ma appunto perché è dinamica educativa e quindi intrisa di promessa di bene comune, il ragazzo ha l'opportunità concreta di incontrare, riconoscere e dichiarare il proprio desiderio di essere incluso in questa comunità incarnata .

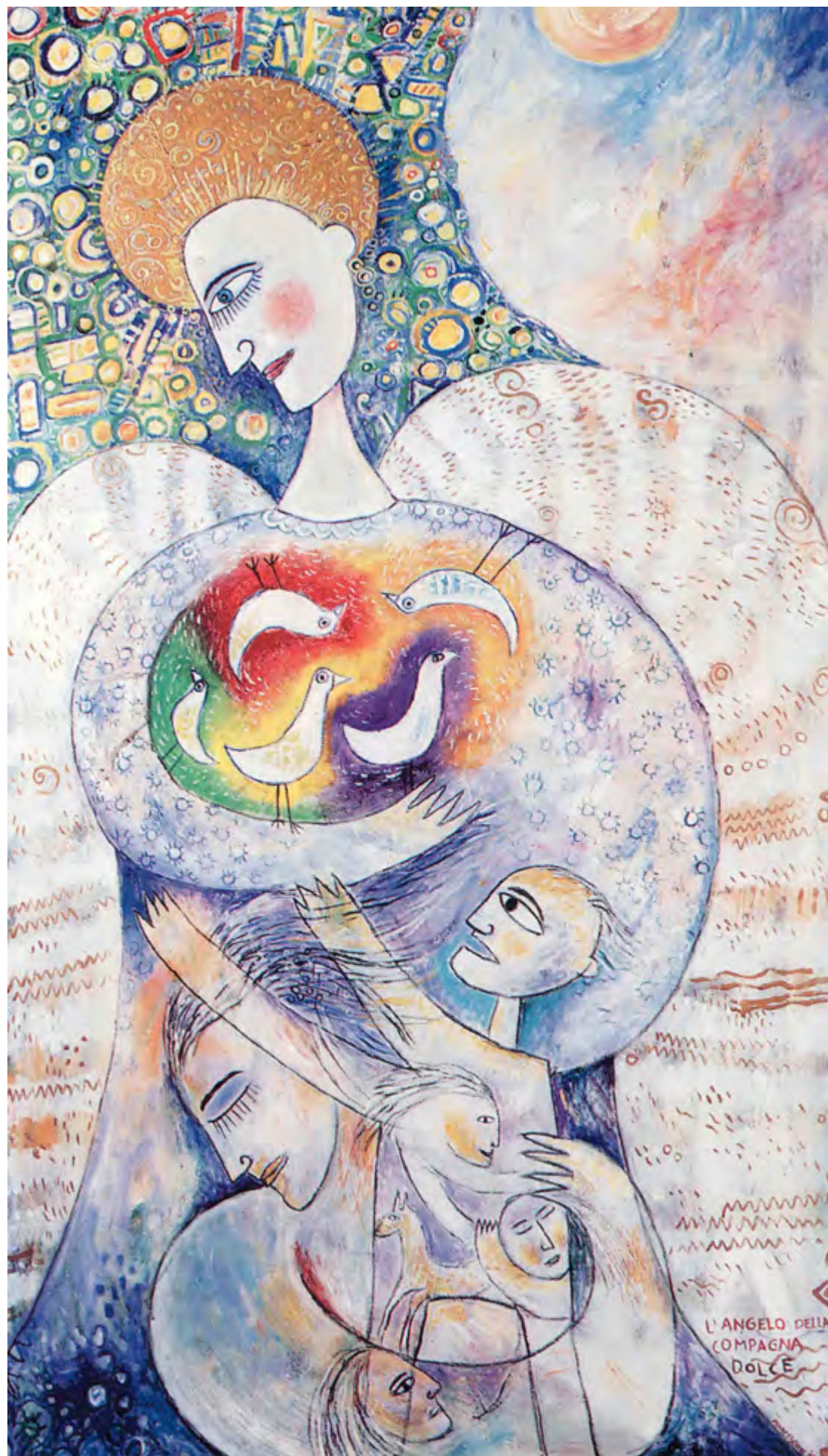
In secondo luogo la vita comunitaria è un'occasione per la creazione di legami dei quali si diventa responsabili. Il rispetto degli altri, l'ascolto, lo svolgimento di servizi a vantaggio di tutti (pulizie, lavaggio piatti) costituiscono i primi passi per educare all'attenzione e alla cura verso l'altro. L'ambiente de La Viarte offre ai ragazzi la possibilità di costruire legami buoni: con gli educatori i quali, dedicando il loro tempo alla cura dei ragazzi e al dialogo con loro, li fanno sentire benvenuti e amati per come sono, e con gli animatori e i volontari che frequentano la casa, che costituiscono per i ragazzi una testimonianza significativa.

*Pedagogia dell'amore.* La capacità di vivere il desiderio è la condizione per poter vivere l'amore non come semplice godimento di ciò che di una persona dà piacere, ma come relazione. Stringere un legame con l'altro comporta appunto l'essere legati da una responsabilità verso quella persona e l'accettare di lei non solo gli aspetti positivi ma anche i difetti. Significa accorgersi che non si ha davanti a sé un oggetto per il proprio godimento ma una persona con la sua identità fatta di una storia e di relazioni. L'educazione all'amore così inteso può avvenire attraverso l'accompagnamento nel cammino di coppia .

### 3. Conclusioni

L'opera educativa promossa da La Viarte può essere compresa nella varietà delle esperienze avviate proprio alla luce dell'obiettivo a cui ognuna delle iniziative mira: la fioritura della persona in tutte le dimensioni che la connotano. Per questo l'opera non si esaurisce nella presa in carico di adolescenti problematici e nell'animazione pastorale, due attività tipicamente salesiane per l'attenzione ai giovani, soprattutto





ai più poveri, e alla loro evangelizzazione. Ogni richiesta che arriva dalle persone e dalle istituzioni del territorio suscita una riflessione che dà vita a un'azione concreta per dare risposta ai bisogni riscontrati: dal senso di abbandono vissuto dai genitori nel loro compito educativo nascono i corsi per genitori e il servizio del doposcuola; dalla situazione di difficoltà delle parrocchie nasce la collaborazione con le comunità per la catechesi; dalla necessità di educare i giovani a un maggior impegno civile e a una cittadinanza attiva trae spunto la scuola etica, che integra il cammino di formazione degli animatori più grandi; dalla constatazione dell'insofferenza con cui i ragazzi spesso affrontano la scuola nasce l'idea dei percorsi letterari e delle mostre proposte agli animatori.

Come si può intuire, l'esercizio di un atteggiamento inclusivo nell'esperienza educativa richiede la capacità di ascoltare le esigenze proprie ed altrui e con ciò la disponibilità a trovare armoniche soluzioni. A questa dimensione dell'ascolto e della disponibilità dona profondità la dinamica della Fede: è esattamente questo il perno al quale riferirsi nei facili smarrimenti organizzativi e educativi degli educatori e delle comunità. Senza la Fede l'apertura educativa diventa estenuante, non si regge all'estensione costitutiva del desiderio dell'altro. La giustapposizione del desiderio dell'educando al principio di realtà non è sufficiente ad arginarlo né ad orientarlo una volta per tutte. La speranza come virtù educativa e in ultima istanza come dono di Dio è quanto di meglio si può dare ai ragazzi, sia nella forma distesa della *pazienza* che nella presenza più immediata della *prontezza*. Essi ne fanno esperienza in un legame capace di rimanere in piedi e di rimettersi quando la vita lo prova con i propri drammi; ciò avviene, in estrema sintesi, quando ci si riferisce alla relazione educativa intesa sia come strumento che come fine dell'educazione stessa.

Si rivela anche necessaria una continua riflessione sulla prassi, per verificarne la bontà e la reale corrispondenza ai bisogni riscontrati e per elaborare idonee forme di intervento di fronte a nuove esigenze. Per questo motivo La Viarte dispone di un'Area Progettazione e Ricerca, formata da specialisti di diversi settori che collaborano alla riflessione pedagogica.

Nella fedeltà allo spirito salesiano e cristiano, nell'apertura alla realtà del nostro tempo e nell'incessante lavoro educativo, La Viarte compie il suo servizio quotidiano con la fondata speranza che le persone che si avvicinano a quest'opera possano essere aiutate a fiorire nella loro unicità di figli di Dio.

Come si può intuire, l'esercizio di un atteggiamento inclusivo nell'esperienza educativa richiede la capacità di ascoltare le esigenze proprie ed altrui e con ciò la disponibilità a trovare armoniche soluzioni

La speranza come virtù educativa e in ultima istanza come dono di Dio è quanto di meglio si può dare ai ragazzi, sia nella forma distesa della pazienza che nella presenza più immediata della prontezza



## Bibliografia

- Agamben, G. (1995), *Homo sacer*, Torino, Einaudi.
- Anscombe, G.E.M. (2005), *Human life, Action and Ethics*, edited by Mary Geach and Luke Gormally, Exeter UK, St Andrews University.
- Barcellona, P. (2006), *Critica della ragione laica*, Troina (En), Città aperta.
- Bauman, Z. (20025), *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2005), *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza.
- Bauman, Z. (2008), *Individualmente insieme*, Reggio Emilia, Edizioni Diabasis.
- Benvenuti, L. – Iacuzzi, F. – Salerno, V. – Serra, M. – Teston, L. (2013), *Live*, Roma, La Nuova Cultura
- Benvenuti, L. – Salerno, V. – Vecchiet, C. (2009), a cura di, *L'autorità in educazione. Ricerca sui modelli educativi della Bassa Friulana*, Roma, La Nuova Cultura.
- Benvenuti, L. – Salerno, V. – Vecchiet, C. (2010), a cura di, *Educazione formato famiglia. Modelli educativi delle famiglie della Bassa Friulana*, Roma, La Nuova Cultura.
- Benvenuti, L. – Salerno, V. – Vecchiet, C. (2011), a cura di, *Famiglie in rete. Per una educazione ai legami comunitari*, Roma, La Nuova Cultura.
- Braido, P. - Prellezo Garcia J. M. (1991), *L'impegno dell'educare: studi in onore di Pietro Braido*. Facoltà di Scienze dell'educazione, Università Pontificia Salesiana.
- Braido, P. (1981), *Esperienze di Pedagogia Cristiana nella storia*, Roma, LAS.
- Braido, P. (1985), *Il Sistema Preventivo nella educazione della gioventù*, Roma, LAS.
- Braido, P. (1988), *L'esperienza pedagogica di D.B.*, Roma, LAS.
- Braido, P. (1997), *Don Bosco educatore: scritti e testimonianze*, Roma, LAS.
- Braido, P. (1999), *Prevenire non reprimere: il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS.

- Braido, P. (2003), *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, Roma, LAS.
- Callegari L. (2009), *Inclusione lavorativa e sociale delle persone svantaggiate*, Bologna, C.S.A.P.S.A.
- Cecchi, S. (2007), *Modernità e inclusione sociale*, Padova, Cedam.
- Chiosso, G. (2009), a cura di, *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa*, Torino, SEI.
- Foot, P. (2007), *La natura del bene*, Milano, Feltrinelli.
- Foot, P. (2008) *Virtù e vizi*, Bologna, Il Mulino.
- Habermas, J. (2008), *L'inclusione dell'altro*, Milano, Feltrinelli.
- Honneth, A. (1998), *Riconoscimento e obbligo morale*, Filosofia e Questioni Pubbliche, IV, 1, pp. 5-18.
- Honneth, A. (2002), *Lotta per il riconoscimento*, trad. it. di Sandrelli, C., Milano, Il Saggiatore.
- MacIntyre, A. (2001), *Animali razionali dipendenti. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, Milano Vita e Pensiero.
- Nanni, C. (2013), *Sistema preventivo salesiano e inclusione sociale*, Rassegna CNOS, n. 1., p. 34.
- Nussbaum, M. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui e persone*, Bologna, Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2005), *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*, Roma, Carocci.
- Nussbaum, M. (2011), *La fragilità del bene*, Bologna, Il Mulino.
- Ricoeur, P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, a cura di Polidori, F., Milano, Cortina.
- Striano, M. (2010), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Taylor, C. (20056), *La politica del riconoscimento*, in *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, a cura di Habermas, J – Taylor, C., trad. it. di Ceppa L. – Rigamonti G., Milano, Feltrinelli, pp. 9-62.
- Williams, B. (2006), *Comprendere l'umanità*, Bologna, Il Mulino.
- Zizek, S. (2009), *Diritti umani per Odradek?*, Roma, Nottetempo.

# LA LEZIONE DEI MENTORI.

## IL SAPERE SULL'INSEGNAMENTO NEI RICORDI DI UN GRUPPO DI DOCENTI

Giuseppe Tacconi

Il contributo descrive un'esperienza formativa, che ha coinvolto un gruppo di insegnanti nell'analisi delle proprie storie di formazione e che, proprio per questo, ha assunto valore euristico, configurandosi pertanto anche come percorso di ricerca. Identificando figure di mentori e analizzando i racconti relativi a tali figure, è stato possibile esplicitare aspetti rilevanti del sapere pratico dei docenti, che riguardano il senso dello stare a scuola, gli atteggiamenti di fondo da far propri, le modalità che possono essere adottate nel condurre le attività e nel gestire le relazioni. Soprattutto è stato possibile sperimentare il valore trasformativo del costruire insieme conoscenza condividendo narrazioni.

*This article describes an educational experience, which involved a group of teachers in the analysis of their education stories and that, for this reason, also took an heuristic value, configuring itself as a research process. Identifying figures of mentors and analyzing stories relating to these figures, it was possible to explain relevant aspects of the practical knowledge of teachers, about the meaning of being at school, the basic attitudes to assume, the methods which can be useful to adopt in conducting activities and managing relationships. Above all it was possible to experience the transformative character of building knowledge together and sharing narratives.*

Ricordare, riportare al cuore le esperienze passate, gli incontri che ci hanno segnato, le storie che si sono impresse dentro di noi e che ci hanno costituiti – in definitiva, le storie che siamo e che ci hanno fatto diventare come siamo<sup>3</sup> –, consente di riflettere sulla nostra identità, ma anche attingere alle sorgenti di un sapere rilevante, che può aiutare a pro-gettarci nel futuro professionale, sia di insegnanti che di dirigenti. Se intendiamo la figura del docente e quella del dirigente come la figura di colui o colei che è chiamato a sollecitare narrazioni e a trattare con cura e delicatezza le storie che gli sono affidate.

Il presente lavoro nasce dall'analisi delle scritture autobiografiche inserite in un forum di discussione on line<sup>4</sup> dai 14 partecipanti<sup>5</sup> al Master Mundis (Master Universitario Nazionale di secondo livello per la Dirigenza degli Istituti Scolastici), realizzato in collaborazione con la Crui, presso l'Università degli Studi di Verona<sup>6</sup>.

La consegna di lavoro, formulata prima in aula ed inserita in un secondo tempo nel forum online, era la seguente: «Prova a pensare ai tuoi mentori, a coloro che hanno fatto la differenza nel tuo percorso formativo, e cerca di descriverne narrativamente alcuni dei tratti principali». I racconti sono stati abbozzati in aula e l'invito orientava a focalizzare l'attenzione su singoli episodi, da ricostruire con ricchezza di particolari. Su questi primi abbozzi di racconto è stato poi attivato uno scambio in aula tra i partecipanti. In un secondo momento, i partecipanti sono stati invitati a rielaborare il proprio racconto e a dividerlo all'interno del forum. Solo a questo punto le storie sono state analizzate da chi scrive e successivamente restituite ai partecipanti per un ulteriore confronto, che ha assunto la forma di una vera e propria validazione intersoggettiva dell'analisi compiuta. Il fatto che spesso la restituzione suscitasse espressioni del tipo «è proprio quello che intendevo dire!» attesta una certa attendibilità dell'analisi svolta, che comunque, in quel lavoro che è la ricerca qualitativa, è stata rivista in base alle indicazioni emerse nel confronto con i partecipanti, veri e propri soggetti attivi di quella costruzione di sapere condiviso che avviene donandosi reciprocamente frammenti di sé.

Ricordare, riportare al cuore le esperienze passate

Consente di riflettere sulla nostra identità, ma anche attingere alle sorgenti di un sapere rilevante, che può aiutare a pro-gettarci nel futuro professionale

Prova a pensare ai tuoi mentori, a coloro che hanno fatto la differenza nel tuo percorso formativo, e cerca di descriverne narrativamente alcuni dei tratti principali

<sup>3</sup> Cfr. Demetrio, D. (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Roma, Meltemi.

<sup>4</sup> [https://elearning.univr.it/j/index.php?option=com\\_wrapper&Itemid=60&url=/sso/accedi\\_e.php?go=/e/course/view.php?id=311](https://elearning.univr.it/j/index.php?option=com_wrapper&Itemid=60&url=/sso/accedi_e.php?go=/e/course/view.php?id=311).

<sup>5</sup> Per brevità, d'ora in poi, userò la forma maschile per intendere tutti/e i/le partecipanti.

<sup>6</sup> I 14 partecipanti al Master Mundis erano tutti insegnanti con vari anni di esperienza, che svolgevano il loro servizio in Istituzioni scolastiche diverse, di ogni ordine e grado. Provenivano da varie Province del Veneto, dall'Emilia e dall'Altro Adige.



Rievocando con particolare emozione la propria storia, i partecipanti hanno riconosciuto come *méntori* figure di vario genere: genitori, insegnanti, altri educatori o persone significative, colleghi e colleghe, ex dirigenti. Da queste figure, i partecipanti hanno imparato e da tutte ricavano indicazioni sul loro modo di insegnare o meglio di essere attualmente educatori. Tutti i racconti suggeriscono insomma qualche caratteristica che può essere vista come trasversale all'atto di insegnare. La ricerca tenta di mettere in parola alcuni elementi di quel sapere pratico sull'insegnamento che è incorporato in ciò che siamo e nelle esperienze formative che abbiamo vissuto e di ricostruire i volti di alcune figure, a partire dallo sguardo di quegli allievi sui quali essi hanno lasciato un segno particolare.

Che sia possibile fare un discorso trasversale sull'insegnamento viene del resto ricordato dalla ricerca recente sull'analisi delle pratiche educative<sup>7</sup>, ma emerge anche dall'intervento di Humberto Maturana che, diversi anni fa, partecipando ad un convegno organizzato a Bolzano, affermava: «Immaginatevi la seguente scena: un asilo infantile e una coppia di genitori che arrivano per portare per la prima volta il loro bambino o bambina. Il bambino scoppia a piangere, non vuole staccarsi dai genitori, non vuole rimanere in quel posto estraneo. È terrorizzato, trema tutto. La madre dice: “Vedi come è bello, quanti bambini con i quali giocare!”. E gli altri bambini gli dicono: “Perché piangi e urli ‘mamma, non mi lasciare!’, perché non vuoi rimanere con noi?”. E l'insegnante: “Vieni, andiamo a vedere cosa fanno gli altri bambini” e gli tende la mano. Nel momento in cui il bambino accetta quella mano, tutto si trasforma. Il dramma svanisce. Non è formidabile? Tu gli tendi la mano e lui: “No, no, no!”. Gliela tendi di nuovo e lui la afferra e tutto improvvisamente cambia. Un intero mondo incomincia a svilupparsi a partire da questa mutua accettazione. Quel che tendiamo a trascurare è che anche a livello di scuola superiore [...] è esattamente la stessa cosa. Anche lì funziona così [...], se il professore non riesce a prendere metaforicamente per mano lo studente, non succede niente, non c'è reale apprendimento perché lo studente sarà infelice, sentirà che non c'è spazio per lui, si sentirà non accolto. Invece, se le mani si afferrano, ecco aprirsi un

7 Cfr. Day, C., Laneve, C. (2011), eds., *Analysis of educational practices. A comparison of research models*, Brescia, La Scuola - Mortari, L. (2010), a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori - Tacconi, G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli.

La ricerca tenta di mettere in parola alcuni elementi di quel sapere pratico sull'insegnamento che è incorporato in ciò che siamo e nelle esperienze formative che abbiamo vissuto

intero mondo di cambiamenti nella coesistenza»<sup>8</sup>. Nell'analisi condotta sui testi autobiografici dei partecipanti al Master, siamo andati alla ricerca di elementi di questo genere, che, visibili entro le coordinate spazio-temporali definite di esperienze particolari e passate, assumono un valore più generale e forse rivelano qualcosa di quella che, ricorrendo alla fenomenologia<sup>9</sup>, si potrebbe chiamare l'essenza stessa dell'insegnare/educare, non circoscritta al solo contesto scolastico. La scrittura ha richiesto ai partecipanti un ascolto attento di sé ed una specifica riflessione sulla propria storia, che li ha portati innanzitutto ad esplicitare e poi ad esaminare i tratti di quelle figure esemplari, che hanno svolto un ruolo significativo nella loro personale storia di formazione. Anche a chi scrive l'avvicinamento ai testi ha richiesto ascolto e accoglienza, che sono sempre rivolti simultaneamente ai testi e a sé<sup>10</sup>.

Adottando dunque un approccio di tipo fenomenologico<sup>11</sup>, si è cercato di leggere attentamente e ripetutamente i testi, lasciarli risuonare, fino a cogliere l'emersione di alcuni temi rilevanti e delle relative connessioni in grado di illuminare la pratica dell'insegnamento come un cono di luce, che non vernicia le cose del suo colore, ma fa brillare ciascuna del proprio<sup>12</sup>.

I partecipanti, a loro volta, hanno contribuito a validare l'analisi svolta. Il percorso che viene qui descritto si configura anche come esempio di un modello di intervento formativo basato sul racconto di sé e della propria esperienza e sulla delicata creazione di un clima di condivisione empatica di memorie e narrazioni; in questo senso, può essere utile anche per chi si interessa di formazione degli adulti in genere e di sviluppo professionale dei docenti in particolare<sup>13</sup>.

8 Maturana, H. (1994), Dove vai, essere umano?, in Peticari, P., Sclavi, M., a cura di, *Il senso dell'imparare. Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti*, Milano, Anabasi, pp. 27-37.

9 Cfr. Sünkel, W. (1996), *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*, Weilheim-München, Juventa.

10 Anzi, possiamo dire che una certa disciplina nell'ascolto di sé è necessaria. Senza ascoltarsi attentamente (e dunque senza esplicitare le proprie prospettive di lettura, senza rendersi conto di indossare degli occhiali particolari), si corre il rischio di precludersi la possibilità di ascoltare veramente.

11 Cfr. Sünkel, *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*, cit. e Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci.

12 Per un approfondimento degli aspetti metodologici, rimando a Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit. Per uno studio analogo, che si basa sulle scritture che un gruppo di formatori/trici ha prodotto sui propri insegnanti, cfr. Tacconi, G. (2007), Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono: analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum, *Rassegna CNOS*, 23, n. 2, pp.131-144.

13 Per avere altri esempi di un approccio alla ricerca che assume valore formativo e di un approccio formativo che

Il percorso che viene qui descritto si configura anche come esempio di un modello di intervento formativo basato sul racconto di sé e della propria esperienza e sulla delicata creazione di un clima di condivisione empatica di memorie e narrazioni

Questi racconti rivelano elementi che i singoli docenti narratori si accorgono di aver appreso inconsapevolmente, dalle figure che per loro hanno rappresentato dei modelli, spesso stando dalla parte del banco, e che ora scoprono come intrinsecamente caratteristici del loro stesso modo di essere.

## 1. Dare senso a ciò che si fa

Un primo elemento che emerge dai racconti sui mentori e che caratterizza la pratica dell'insegnare è l'esigenza di trovare un senso a ciò che si fa. Questo elemento è ben espresso, ad esempio, nel racconto di Erica. L'atteggiamento che prevale nel docente protagonista del racconto di Erica non è quello della fuga, ma quello della ricerca continua di modalità per dare senso a ciò che fa:

«tra le tante persone da cui ho attinto metodi, spunti, approcci, mi viene in mente un collega, in pensione da poco, che della scuola non ne poteva quasi più. Insofferente, nelle riunioni, vagava per la stanza, uscendo da una porta e rientrando da un'altra, stufo anche di alcuni colleghi – aveva soprannominato ET un collega che puntualmente si alzava in collegio docenti proponendo dei lunghi, meditati, ragionevoli, pacati, tardivi interventi –, era invece concentratissimo nelle sue lezioni con gli allievi; [...] con loro era tutto il contrario di “distratto”: li vedeva, proponeva lezioni per nulla banali ma alla portata del gruppo, era capace di valorizzare le loro provenienze ed esperienze. Profondo conoscitore del territorio, suo oggetto di studio soprattutto per quanto riguarda l'arte locale, instaurava da subito un rapporto diretto con i ragazzi, facendo riferimento alle località e alle contrade di provenienza, anche le più remote. I colloqui con i genitori erano per lui momenti di scambio molto personali, mai occasione di richiamo, critica o sfogo. L'ho apprezzato anche come coordinatore nei consigli di classe; le riunioni con lui erano guidate in modo differente dalle altre: era attento, sottile, non si perdeva in inutili lamentele e non lasciava che questo accadesse agli altri, era capace di riferire ai rappresentanti messaggi individuali vestiti da messaggi al gruppo, ringraziava i

assume valore euristico, cfr. Tacconi, *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, cit. e Tacconi, G., Mejia Gomez, G. (2010), *Raccontare la formazione*, Taranto, PrintMe. Qui viene descritta una modalità che prevede sostanzialmente le seguenti azioni, distribuite nell'arco di due o tre incontri: 1) costruzione di un clima che favorisca la narrazione e la condivisione del senso, 2) condivisione delle storie (autentico scambio di doni), 3) racconto e prima organizzazione dei racconti per affinità, in modo da far emergere alcuni macro-temi, 4) restituzione della raccolta di racconti ai partecipanti e condivisione (con eventuale revisione) della prima analisi, 5) ritorno sulla raccolta delle storie per un'ulteriore stesura del testo e ulteriore restituzione.

genitori per la loro partecipazione e finiva puntualmente. Tra i tanti informatori, citati nelle sue pubblicazioni su tradizioni, storia o architettura locale, mi aveva sorpreso, ma non più di tanto, ritrovare i nomi di molti suoi ex-allievi [...]. Collaborare con lui è stata per me un'occasione di crescita».

Erica descrive l'insofferenza del suo ex collega, eletto a mentore, per le vuote ritualità, che spesso caratterizzano tanti incontri collegiali nella scuola, ma anche il fatto che questo in lui non si traducesse in un atteggiamento di resistenza passiva, ma diventasse assunzione di responsabilità, che orienta a cercare spazi per operare in modo diverso nelle condizioni date: prestare attenzione agli altri, gestire in modo efficace le riunioni con altri adulti, evitando lungaggini, rispettando i tempi, intervenendo con chiarezza, ma senza ferire la sensibilità di nessuno, esprimendo infine riconoscenza ai partecipanti. Anche nel rapporto con i genitori, il nostro insegnante rifuggiva dall'interpretare il classico copione, che lo avrebbe voluto nel ruolo dell'accusatore, e si poneva invece in un atteggiamento di ascolto personale e rispettoso. Ma è soprattutto nel suo rapporto con gli allievi che il collega di Erica sembrava trovare il senso del suo essere insegnante: li sapeva innanzitutto 'vedere', facendosi attento a cosa e a come sapevano (le loro provenienze, le loro esperienze ecc.) e riuscendo, proprio per questo, a sapere cosa e come dire e dunque a comunicare. Soprattutto, quel collega si rivelava capace di attribuire ai propri allievi un punto di vista legittimo sulla realtà, tanto da assumerli come fonti delle sue ricerche sulle tradizioni e la storia locale e da coinvolgerli attivamente nella costruzione di conoscenze. È come se, nella descrizione che Erica offre, questo suo ex collega fosse stato costantemente impegnato a dare senso all'esperienza scolastica nel suo complesso e ai rapporti che la costituiscono.

## 2. Infondere rispetto per ciò che la scuola rappresenta

Per quanto collocati in un tempo e in un contesto sociale che si avvertono distanti dai nostri, i racconti di alcuni partecipanti consentono di intravedere figure di docenti che sapevano nutrire e pertanto infondere un profondo rispetto per l'istituzione scolastica: «Credo che nella mia formazione una figura decisiva sia stata la maestra di scuola elementare. La signorina era sempre impettita, pettinata e truccata di tutto punto; persino quando facevamo

ginnastica, che per lei significava la marcetta, portava tacchi alti. Credo di non averla mai vista sorridere, tantomeno ridere. Nonostante il modo estremamente - e talvolta inutilmente - rigido di svolgere il suo lavoro, suscitava in tutti i suoi studenti rispetto per ciò che rappresentava la scuola, fonte di sapere e di progresso sociale. Noi ragazzini non ci saremmo mai sognati di lamentarci dei suoi modi, a casa, perché la consideravamo quasi un personaggio mitico della scuola: non si era mai sposata, altrimenti non avrebbe potuto svolgere il suo lavoro come voleva lei. Quando chiudeva la porta dell'aula, qualcosa di spirituale e magico si creava all'interno: stavamo per entrare nei segreti della conoscenza, anche se questo ci costava qualche punizione, sgridate, a volte anche urlate. Ho comunque sempre mantenuto un rapporto cordialmente educato con lei, l'ho sempre ammirata per la sua dedizione assoluta [...]; aveva il senso della scuola, forse fino all'eccesso» (Francesca).

«La mia maestra è stata molto importante per la mia formazione e per il piacere faticoso dell'andare a scuola. La ricordo come una donna severa, molto lontana dalla figura della maestra materna. Eravamo un gruppo di quasi trenta bambini, che non sapevano nemmeno parlare l'italiano e passavano i pomeriggi a giocare per le strade. Subito ci illustrò le regole di comportamento: come dovevamo essere vestiti (in quegli anni si stavano abolendo grembiuli e fiocchi), con sobrietà e uguaglianza (casacca bianca per le femmine, nera per i maschi, senza fiocchi o altro). Ogni bambino aveva il suo asciugamano e il suo tovagliolo per la merenda, perché si dovevano rispettare le regole di igiene e il lavoro dei bidelli. Donna dedicata alla scuola: quando parlava o spiegava in classe, comunicava una dedizione totale al suo lavoro. Donna capace di suscitare senso del dovere: il sapere e l'istruzione come necessità vitali per migliorarsi. Donna che, pur esaltando ed esasperando il senso del rispetto delle regole, pur manifestando rapporti 'a tutto distacco', ti faceva sentire veramente importante. Donna capace di far amare le discipline e le materie di studio, sia per le loro conseguenze pratiche sia per la continua astrazione. Donna capace di suscitare amore e interesse per le discipline esaltando le inclinazioni di ogni singolo allievo. Credo proprio che il mio amore per la matematica sia merito suo» (Giampaolo).

Entrambe le insegnanti di cui ci parlano i due partecipanti legano l'essere a scuola ad una certa solennità, che, nel caso della maestra

di Francesca, si esprime anche nel modo di vestire; entrambe sottolineano l'asimmetria del ruolo di docente e mantengono con gli allievi una certa severa distanza, ma per entrambe la scuola è uno spazio che consente di accedere al sapere e di crescere, contribuendo così allo sviluppo della società nel suo insieme. Per entrambe, soprattutto, la scuola è una missione per cui vale la pena di spendere la propria vita. La sfida più consistente è far sperimentare ai propri allievi il gusto dell'imparare, quello che Giampaolo chiama il «piacere faticoso» (o la fatica piacevole) che la scuola comporta, cioè la percezione che imparare è così bello che non si avvertono più fatica e sforzo che inevitabilmente lo accompagnano. La maestra di Francesca faceva questo creando in aula un'atmosfera quasi magica, che catturava e rendeva affascinante l'avventura del conoscere. La maestra di Giampaolo lo faceva in diversi modi: curava innanzitutto le condizioni per interagire bene e dunque dettava alcune regole chiare di convivenza: la sobrietà nel vestire, per ridurre il potere discriminante dei segni del privilegio sociale (da qui la casacca uguale per tutti), il rispetto di sé e degli altri (anche del lavoro dei bidelli); sapeva inoltre far sentire ciascun allievo importante, valorizzandone inclinazioni ed interessi; sapeva infine suscitare passione e curiosità per i saperi, facendone apprezzare sia il valore formale sia la generatività operativa.

Anche nel racconto di Chiara, che elegge a mentore suo padre, emerge la rilevanza dell'istituzione scolastica e il rispetto che le è dovuto. Davvero la scuola può aprire la mente e consentire un processo di emancipazione:

«Mi sono ricordata di mio padre, che mi diceva “.. studia, studia che te se slarga la testa e te parle anca col diaolo”<sup>14</sup>; mi ha emozionato ripensare a lui e a quanto credeva nella scuola come possibilità di riscatto sociale “...te pol vardar en faccia tuti”<sup>15</sup>. Allora pensavo che pretendesse troppo da me; mi guardava leggere e per lui questo era sufficiente per considerarmi 'la sua professoressa'; si metteva nella poltrona, a fianco a me, e leggeva anche lui, magari il giornale [...].» (Chiara).

Notiamo anche l'energia che, nel caso di Chiara, è stata liberata dall'incoraggiamento a studiare, nonostante le difficoltà, e dallo sguardo fiero del genitore, che osservava la figlia intenta nella lettura e ne sapeva intravedere le potenzialità.

Entrambe le insegnanti di cui ci parlano i due partecipanti legano l'essere a scuola ad una certa solennità

Per entrambe la scuola è uno spazio che consente di accedere al sapere e di crescere, contribuendo così allo sviluppo della società nel suo insieme

<sup>14</sup> Studia, studia, che ti si allargherà la testa e potrai parlare anche col diavolo.

<sup>15</sup> Puoi guardare tutti in faccia.



L'atteggiamento delle insegnanti di Francesca e Giampaolo e quello del papà di Chiara rivelano una sfida che va oltre l'azione dei singoli e riguarda l'intera società: ridare valore alla scuola e alla sua funzione educativa. Solo in questo modo, infatti, è possibile che nasca la voglia di impegnarsi in essa.

### 3. Alimentare e comunicare passione

Nel racconto di diversi partecipanti emerge come significativo il ricordo della solida competenza che gli insegnanti avuti avevano nelle discipline da insegnare. Si è trattato spesso di figure appassionate ed appassionanti, che diversi partecipanti pongono anche all'origine della loro scelta di incamminarsi per la stessa via.

Alessio, dopo aver descritto i modi decisi e severi che facevano sembrare autoritario lo stile del rettore dell'istituto scolastico religioso che lo aveva ospitato come allievo, racconta che averlo avuto come insegnante gli ha permesso, nel tempo, di riconoscerne l'autorevolezza e di apprezzarne la competenza:

«Con il passare degli anni, il Padre rettore divenne il mio insegnante di italiano. Accidenti, che competenza! Più ancora, però, mi conquistava l'amore per la disciplina che sapeva infondere nella classe. Egli divenne, così, *autorevole*. E poi lavorava tanto per la scuola, e gratis. Era tutto per noi ragazzi. Dopo otto anni, tra medie e liceo, uscivi da quell'istituto o ribelle e mangiapreti, oppure... Tanto mi era stato dato e io volevo a mia volta impiegarlo per altri. Università, corso di laurea in Lettere: "Sarai uno spostato nella vita!", mi disse un mio vecchio zio, patriarca della famiglia, che caldeggiava altri studi, economici, pratici. Lo capisco. Ma non mi convinse. Le lettere, l'*humanitas* mi chiamavano ed io ne andavo fiero» (Alessio).

Alessio ammira la competenza disciplinare del suo insegnante, ma ciò che gli viene trasmesso è anche il rapporto vitale che il suo insegnante intrattiene con il sapere. Emerge la dedizione quale tratto caratteristico del buon insegnante ed è proprio questo atteggiamento che suscita in Alessio il desiderio di fare altrettanto e fa maturare in lui la scelta di 'restituire' qualcosa di ciò che aveva abbondantemente ricevuto.

Anche nell'esperienza di Patrizia la passione che la sua insegnante riusciva ad alimentare e ad infondere negli allievi è l'elemento che

La dedizione quale tratto caratteristico del buon insegnante

fa precocemente maturare in lei un orientamento verso la stessa professione:

«“Che cosa vuoi fare da grande?”: chissà quante volte l'avremo chiesto ai nostri alunni e chissà quante volte ce lo siamo sentiti domandare noi, da bambini. “L'astronauta..., anzi, no, la veterinaria..., la ballerina..., anzi, la maestra!”; simili a queste sono le risposte che abbiamo sentito ripetere, in un vortice di sicurezza, ripensamenti, decisioni. Per me non è stato così. Da quando conobbi la mia maestra Cesarina, avevo solo una certezza: cosa avrei fatto da grande: la maestra. Punto. Di questo non si discuteva. Ma non una maestra qualunque, certo che no. Io volevo essere proprio come la mia: preparata, ferma nelle decisioni, ma anche preoccupata dei suoi alunni. Volevo riuscire, come lei, ad affascinarli, in qualunque argomento - anche il più noioso - avessi dovuto presentare. Con lei, da lei, attraverso lei, ho imparato il valore dello studio, della precisione per il materiale, della cura personale [...], della spiritualità, dell'importanza di accorgersi dell'altro più debole, del piacere della lettura, dell'amore per le cose belle, della gratificazione di sentirsi unico [...]» (Patrizia).

I tratti della figura dell'insegnante che restano impressi nella mente di Patrizia sono numerosi: c'è innanzitutto la competenza disciplinare, ma anche un equilibrato mix di fermezza e di cura. Soprattutto emerge la capacità di affascinare, che educa al gusto di un lavoro ben fatto e fa provare il piacere di imparare e di avvicinarsi al bello. L'azione dell'insegnante e, in particolare, il suo sguardo, che fa sentire unici, aprono alla scoperta di valori profondi, come l'interiorità e l'orientamento prosociale, che vengono vissuti e sperimentati prima che saputi.

È ancora Patrizia che ricorda un'altra sua insegnante, questa volta delle superiori, che ha lasciato una traccia indelebile:

«La prof.ssa M. insegnava inglese, ma non come le altre. Lo insegnava con la bocca, con una pronuncia splendida, con gli occhi, così autoritari ed intransigenti, con l'abito, così *British*: tailleur blu o grigio, il trucco mai esagerato, i capelli sempre a posto, l'ombrello, immancabile, anche a giugno! La sua competenza linguistica era meravigliosa; mi affascinò a tal punto che sarei andata a scuola solo per seguire le sue lezioni. Tuttavia non era molto 'avvicinabile';

L'azione dell'insegnante e, in particolare, il suo sguardo, che fa sentire unici, aprono alla scoperta di valori profondi, come l'interiorità e l'orientamento prosociale, che vengono vissuti e sperimentati prima che saputi

ricevetti un solo sorriso, ricordo, anche se ero una delle più brave. Dopo le superiori, il mio ‘cammino’ prese strade diverse, per raggiungere il traguardo finale dell’insegnamento, ma il filo rosso rimaneva l’amore per le lingue straniere» (Patrizia).

Ciò che l’insegnante comunica non è solo il suo sapere ma il suo rapporto con tale sapere. E, se si tratta di un rapporto vivo e vivificante, è molto probabile che l’effetto siano il fascino e la passione che si comunicano

Ciò che affascina è sicuramente la competenza disciplinare, ma anche qualcosa di meno tangibile, che ha a che fare con la postura e l’atteggiamento complessivo, tanto che la persona stessa, col suo modo *british* di porsi, viene ad identificarsi con la disciplina che insegna. È del resto significativo che spesso proprio gli allievi compiano tale identificazione: “Cosa c’è, domani?”, “La prima ora, c’è la Moretti..”, per dire “l’ora di inglese”. Tutto questo significa che ciò che l’insegnante comunica non è solo il suo sapere ma il suo rapporto con tale sapere. E, se si tratta di un rapporto vivo e vivificante, è molto probabile che l’effetto siano il fascino e la passione che si comunicano. Parole appassionate ed appassionanti sono anche quelle che colpiscono Caterina, che ci parla di una docente incontrata all’Università e assunta poi come guida:

«[...] la seguo, preferisco, nell’ombra e non troppo da vicino. Le sue parole mi appassionano e producono insegnamenti vivi, sono parole illuminanti l’istante presente e da esse ogni volta scaturisce nuova fonte per il rinnovarsi del domani» (Caterina).

Si tratta di parole vive che alimentano la capacità di interrogarsi e di rinnovarsi.

Va ricordato infine il racconto di Paola, che parla di un suo ex insegnante di religione che sapeva animare vivaci discussioni in classe:

«Alle scuole superiori ho avuto un insegnante di religione molto colto e intelligente [...]. Abbiamo discusso con lui e contro di lui su svariati temi, di attualità ma anche di cultura, di storia della chiesa e di teologia, ed è per queste ultime discussioni in particolare che lo ricordo con maggiore affetto e riconoscenza. Il dialogo non verteva su questioni astratte e poco circostanziate (parliamo dell’amore, della morte, della vita, della questione giovanile...), ma si sviluppava intorno a tematiche storiche, religiose e culturali che prima dovevamo studiare ed approfondire. Ho sempre pensato di lui che, oltre a essere colto, fosse in sostanza un vero uomo [...].» (Paola).

La dinamica che affascina è quella della discussione, che conosce anche momenti di contrapposizione dialettica, ma che è proficua proprio perché non rimane ad un livello superficiale, bensì mobilita alla ricerca e allo scavo in profondità.

In diversi modi sono insegnanti che hanno fatto la differenza.

#### 4. Responsabilizzare

Un altro elemento caratteristico dei mentori di diversi partecipanti risulta essere la capacità di responsabilizzare. Nel racconto di Rosa, ad esempio, l’insegnante di Lettere rifiuta le modalità passivizzanti di far scuola, che pure erano e sono diffuse nel contesto scolastico, e si rapporta agli allievi come a soggetti attivi nella costruzione del sapere:

«L’insegnante di Lettere della scuola media era interessata a noi alunne (era una classe tutta femminile) come persone: questo si coglieva nel suo modo di insegnare, che richiedeva molta responsabilizzazione da parte nostra [...]. Era un’insegnante seria, capace, competente, che lavorava molto con le alunne e si prendeva la libertà di fare delle scelte di insegnamento controcorrente, comunque originali, rispetto allo standard degli insegnanti della scuola di allora. Ad esempio, non voleva che stessimo allineate nei banchi; durante le sue lezioni di italiano e storia, ci faceva posizionare più o meno circolarmente, attorno a lei; non stava in cattedra, ma seduta ad un tavolino come quello delle alunne; ci faceva leggere le poesie e scrivere ‘le nostre impressioni’, cioè le emozioni suscitate in ciascuna dal testo, commentato e indagato insieme [...].» (Rosa).

Il principio della responsabilizzazione si traduce innanzitutto nella capacità di considerare criticamente, e magari anche di contestare, le regole implicite che vigono nel contesto scolastico. In questo caso, si trattava di organizzare lo spazio fisico dell’aula e favorire la partecipazione, lo scambio, la co-costruzione del sapere. Infine, nel caso citato, responsabilizzare significa dar voce alle emozioni e ai pensieri che i testi suscitano.

Nell’esperienza di Alessio, la strategia della responsabilizzazione si esprime anche dopo la conclusione della scuola, come invito a condividere il ruolo di educatore:

«[...]Jecco che il padre rettore mi chiama per le prime supplenze e poi

Il principio della responsabilizzazione si traduce innanzitutto nella capacità di considerare criticamente, e magari anche di contestare, le regole implicite che vigono nel contesto scolastico



come accompagnatore dei ragazzi alle settimane bianche. Lo scopro educatore a tutto tondo: nei momenti di studio, sui campi da sci, in sala mensa, nelle camerate o nei bagni, luoghi di scherzi terribili! “Mi arrendo, mi hai conquistato: voglio fare l’insegnante, proprio come te!” Dopo tanti anni, ad una cena di ex alunni, lo ritrovo, bianco nei capelli e un po’ piegato dagli anni, ma sempre una spanna sopra tutti noi. Ci scruta, ci interroga, sorride. “Sono contento, ragazzi, siete diventati degli uomini. Questa è la mia ricompensa più bella!”» (Alessio).

L’assunzione di responsabilità si apprende attraverso il confronto con modelli di adulti responsabili e trovandosi – o essendo posti – nelle condizioni di esercitare concretamente responsabilità

L’assunzione di responsabilità si apprende attraverso il confronto con modelli di adulti responsabili e trovandosi – o essendo posti – nelle condizioni di esercitare concretamente responsabilità. Questa dimensione, che Alessio sperimenta su di sé ormai da giovane adulto, può ben caratterizzare anche il lavoro di ogni insegnante, chiamato ad esercitare una responsabilità che promuova e mobiliti altre responsabilità.

Ciò che collega il racconto di diversi partecipanti, in riferimento alle figure dei mentori incontrati, è poi l’azione volta a stimolare gli allievi a dare il massimo:

«...la mia mentore [...] è stata la professoressa di filosofia della scuola superiore, sr. Giovanna. Donna dal carattere forte e deciso, estremamente critica nei confronti delle studentesse, sia sul piano del comportamento che su quello scolastico, ma allo stesso tempo attenta a rafforzare in ognuna di loro l’“io” interiore. Cercava, infatti, di spingere le allieve ad affrontare difficoltà e problematiche, da quelle scolastiche e disciplinari, ai problemi della vita di tutti i giorni, spingendole e spronandole a migliorarsi e a dare il massimo di se stesse in ogni cosa [...]. Per incitare le allieve a dare sempre il massimo, utilizzava una metafora che spesso mi torna alla mente: “Ragazze, fingete di avere in mano un arco e di trovarvi in un prato, con davanti un albero altissimo ed il sole nel cielo, tendete l’arco e puntate al sole, mai al tronco; se si punta al sole, la freccia potrà cadere tra i rami degli alberi ma sarà comunque in alto; se si punta al tronco, si rischia di far cadere la freccia tra le radici e difficilmente si raggiungeranno i rami” [...]» (Barbara);

«...le lezioni della professoressa T. [...] me le ricordo con [...] precisione. Insegnava italiano alle medie. Era una donna elegante,







molto seria e severa. Quando entrava in classe, non volava una mosca, mentre, quando entrava quella di matematica, accadeva il contrario. Ricordo le sue lezioni di analisi logica e di analisi del periodo. Prendeva il sussidiario, lo apriva a caso e ci faceva ragionare e sudare freddo su un testo qualsiasi, pieno di subordinate implicite, ovviamente, e di complementi indefinibili. Raramente era soddisfatta delle nostre prestazioni. Si lamentava della nostra superficialità, della nostra incapacità di ragionare e di concentrarci. Ma non demordeva mai. Ci faceva leggere e scrivere moltissimo e correggeva sempre tutti gli elaborati con grande precisione, commentando piuttosto severamente il testo da noi prodotto. Quando si assentava, esultavamo. Ma non la si prendeva mai in giro, neanche di nascosto. La temevamo perché ci impegnava tantissimo, ma il suo giudizio a noi premeva molto e volevamo fosse positivo. Le cose che mi ha insegnato sono un tesoro sicuro a cui continuo ad attingere» (Paola);

« in quel periodo conobbi l'insegnante di psicologia, una bella signora alta, ben curata e vistosa, con due grandi occhi azzurri, che una mattina mi disse "...tu hai una Ferrari! Non usarla solo per andare al mercato!". Sono passati anni, credo di aver usato quella Ferrari, adesso però voglio un'utilitaria per continuare a viaggiare, allargare la mia mente, però gustandomi i paesaggi, i loro particolari, e fermandomi ogni tanto, per portare via qualcosa di autentico» (Chiara).

L'insegnante di Barbara, attraverso una serie di rimandi puntuali e critici, stimolava le allieve a sviluppare la loro dimensione interiore – intesa come capacità di riflettere su di sé e sulla propria esperienza – e a confrontarsi con i problemi – quelli scolastici, ma soprattutto quelli autentici, posti dalla vita – puntando sempre in alto nella ricerca delle soluzioni. Anche l'insegnante di cui ci parla Paola ricorreva a tutta una serie di strategie volte a responsabilizzare gli allievi: attraverso il lavoro scolastico ordinario, cercava di stimolare capacità di ragionamento. Di fronte alle difficoltà di comprensione degli allievi, "non demordeva", ma ricercava altre strategie, assegnava nuove consegne di lavoro, restituendo feed-back individuali e puntuali. La sua, talvolta ruvida, ma sempre generosa insistenza e il fatto di esigere un notevole impegno ottenevano il rispetto degli allievi e facevano nascere in loro il desiderio di farcela. Anche Chiara incontra sulla sua strada un'insegnante che la stimola ad utilizzare appieno le sue potenzialità, per quanto la vita le insegna più tardi che, se

sono importanti l'orientamento a mete precise e la determinazione di raggiungerle, ci sono stagioni in cui val la pena di rallentare o di utilizzare un mezzo meno potente di quello di cui pur si disporrebbe, per potersi godere il viaggio, senza lasciarsi sfuggire la bellezza dei particolari.

## 5. Stimolare delicatamente l'immaginazione

Nell'esperienza di Caterina, cogliamo un ulteriore rilevante aspetto: l'importanza di stimolare alla creatività e al gusto, mai pienamente appagato, della scoperta:

«Alla scuola materna, sr. Rosangela, con il suo sorriso e la sua serenità, mi apriva lo spazio scuola come luogo di benessere e creava le condizioni per stimolare la creatività e il gusto per l'osservazione e la scoperta. Ricordo un episodio particolare. Era primavera e dovevamo osservare foglie e fiori che avevamo raccolto in giardino e disposto accuratamente sul banco. Sul foglio, dovevamo disegnare un prato con i suoi piccoli abitanti. Sr. Rosangela aveva poi ritagliato, da alcuni pezzetti di stoffa leggera e colorata, piccole farfalle e ne lasciava un po' sul banco di ciascuno; ci diceva: "Attenti, bambini, perché volano via e poi non si sa dove vadano a finire. Siate delicati nel prenderle tra le mani, appoggiatele sul foglio, piano". Oggi penso: gesti e parole che stimolano l'immaginazione, piccole cose che possono restare nella mente e accompagnare negli anni. Farfalle di stoffa leggera che si alzavano sopra la mia testa di bambina e continuano anche oggi a dare colore ai prati del mio vivere. Leggerezza impalpabile e delicatezza, nello sfarfallio palpitante dei moti dell'anima. Gesti e parole di attenzione che si sono susseguiti nell'agire quotidiano hanno tracciato segni, restando impressi nella memoria dell'essere» (Caterina).

Il racconto di Caterina mette in luce l'inestricabile intreccio che, nei processi di insegnamento-apprendimento, si crea tra gli aspetti emotivi e relazionali (il sorriso, la serenità), che generano benessere, e la possibilità di apprendere e creare. Il modo in cui l'insegnante si pone, le consegne che dà, le modalità attraverso cui accompagna i processi incidono notevolmente sulla disposizione degli allievi ad apprendere. Nel caso di Caterina, si intravede una proposta didattica diversificata, centrata sull'esperienza (l'uscita in giardino), l'osservazione e la rielaborazione della stessa, ma anche una modalità delicata di

L'inestricabile intreccio che, nei processi di insegnamento-apprendimento, si crea tra gli aspetti emotivi e relazionali (il sorriso, la serenità), che generano benessere, e la possibilità di apprendere e creare

accompagnare il lavoro dei piccoli allievi, che comunica attenzione e introduce stimoli che accendono l'immaginazione e il pensiero.

## 6. Incoraggiare. "Ho fiducia in te!"

Nel racconto di alcuni partecipanti, emerge un'ulteriore strategia caratterizzante l'azione dei mentori incontrati, ma ben riferibile anche a quella dell'insegnante. Patrizia, ad esempio, sperimenta su di sé, nel rapporto con un suo dirigente, una dimensione che risulta utile anche per il suo lavoro di insegnante: quella dinamica che cura la qualità della relazione e, a partire dal dialogo, genera fiducia e autostima:

«...mai avrei pensato che un dirigente potesse costituire un [...] punto fermo della mia vita professionale, forse perché non mi rapportavo a lui con la religiosa riverenza che sembrava accomunare gli atteggiamenti delle mie colleghe. Fin dal primo anno cominciai a *studiarmi*. Durante il secondo anno di lavoro, riuscii a fargli capire che con lui cercavo un confronto, un dialogo [...] e questo fu da lui molto apprezzato. Un giorno mi chiamò nel suo ufficio e mi chiese come stava andando il mio lavoro. Presentandogli le mie preoccupazioni e le mie ansie sull'adeguatezza o meno delle mie capacità e sulla scelta fatta, lui mi guardò dritta negli occhi e mi disse: "Patrizia, ho fiducia in te! So che potrai essere una risorsa per questo Istituto!". Da allora cominciai ad affidarmi compiti e responsabilità che riuscirono a farmi sentire una 'risorsa'» (Patrizia).

Il rapporto che si crea tra l'insegnante e il dirigente non è di sudditanza ma di confronto e di dialogo. La fiducia reciproca è insieme presupposto e conseguenza del dialogo; si esprime, da una parte, nell'interessamento e nell'ascolto ("Come va?"), dall'altra, nell'apertura che consente di rivelare all'altro anche le proprie ansie e preoccupazioni. Questa dinamica di fiducia, data e ricevuta, ha l'effetto di incoraggiare. È come se la fiducia ricevuta aiutasse a realizzarsi, a percepirsi efficaci, a sentire di poter crescere e diventare una risorsa per il proprio contesto. Così, la stima che si riceve si trasforma in stima che si è disposti a dare all'altro, in un movimento che si potenzia nella reciprocità.

Un'azione incoraggiante è anche quella a cui accenna Caterina, in riferimento a sua madre:

Questa dinamica di fiducia, data e ricevuta, ha l'effetto di incoraggiare

«...mia mamma è il mio mentore nella vita, meglio dire la mia maestra di vita. Mi spinge alla determinazione, al coraggio di andare oltre. La guardo e insieme a lei mi rialzo ogni volta» (Caterina).

È lei che, con uno sguardo, sa infondere il coraggio e la determinazione che aiutano a rialzarsi dopo ogni caduta e a riprendere il cammino.

Paola nota una strategia analoga in un suo ex insegnante di religione:

«...per molto tempo, anche dopo la conclusione della scuola superiore, si è preso a cuore la nostra formazione. Aveva il senso della prospettiva e una fiducia incrollabile nelle nostre potenzialità. Non si poteva fare a meno di credere ai suoi sogni positivi su di noi e si finiva per investire le energie nel progetto che lui aveva intravisto» (Paola).

Nelle espressioni di Paola si coglie la pratica educativa come un'azione che ha a che fare con il vedere in avanti, il saper cogliere potenzialità latenti, l'alimentare sogni positivi e l'intravedere ciò che un germoglio promette. Si tratta dello stesso atteggiamento che anche Marco Lodoli, in un suo saggio, esprime efficacemente come essenziale per un insegnante: «...una fiducia totale nella vita, anche in ciò che per ora rimane inespresso o cresce storto e spinoso, ma che lui [l'insegnante, N.d.A.] già vede fiorire in un futuro imminente, perché indovina le gemme, il verde umido delle anime»<sup>16</sup>. E ancora una volta constatiamo come la fiducia nella vita – e nei viventi concreti – sortisca l'effetto di mobilitare energie nei soggetti.

## 7. Prendersi cura delle storie

Un'ulteriore caratteristica di varie figure di mentori è la loro capacità di aver cura delle storie. Francesca, ad esempio, apprende da un suo dirigente l'importanza di aver cura delle storie degli allievi, oltre che della propria:

«devo moltissimo al mio direttore di sede: mi ha regalato tutta la sua conoscenza e tutti i suoi anni di esperienza nella scuola, ma soprattutto l'esperienza maturata con i ragazzi, facendomi capire che,

<sup>16</sup> Lodoli, M. (2009), *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Torino, Einaudi, p.15.

su un registro, non si leggono solo nomi, ma persone, famiglie, storie diverse, che noi abbiamo l'obbligo di seguire e formare, prendendocene cura. Mi ha insegnato che si possono rispettare gli obblighi formali e nello stesso tempo essere un adulto di riferimento per ragazzi adolescenti, che spesso chiedono di essere ascoltati e capiti, seguiti e spronati, e che bisogna fare questo tutti i giorni, anche nelle classi difficili, con la massima dedizione al proprio lavoro» (Francesca).

Nel rapporto col suo dirigente, Francesca impara che i nomi sul registro fanno incontrare con le storie vive dei singoli allievi, delle loro famiglie, dei gruppi e degli ambienti di riferimento, e chiedono di essere ascoltate, comprese, trattate con cura. In questo senso l'insegnamento si configura davvero come professione morale<sup>17</sup>.

Nel racconto che Rosa fa sulla sua insegnante di Lettere, l'aver cura delle storie si esplicita come azione che porta a creare solidi legami, anche oltre i confini della scuola:

«con noi, [...] aveva stabilito, corrisposta, un legame che si conservò anche successivamente [...]; andava a casa delle alunne in casi problematici, ma non solo, anche solo per un'amicizia, che allargava poi a tutta la famiglia; mi ha aiutato anche nella scelta della scuola superiore, facendomi superare il timore di essere di peso alla mia famiglia. Rimase in contatto con me durante i miei studi superiori e universitari; ho ancora il regalo che mi fece per la laurea. È mancata, dopo brevissima malattia, nei primi giorni della mia attività di insegnante [...]. L'ho ricordata e la ricordo molto spesso e spero che, anche solo in qualcosa, il mio essere insegnante abbia seguito il suo esempio» (Rosa).

La cura diventa presa in carico di situazioni problematiche e costruzione di rapporti di amicizia che durano nel tempo, fecondi perché aperti e non esclusivi. E nella cura si creano le condizioni per una consegna del testimone.

I nomi sul registro fanno incontrare con le storie vive dei singoli allievi, delle loro famiglie, dei gruppi e degli ambienti di riferimento, e chiedono di essere ascoltate, comprese, trattate con cura. In questo senso l'insegnamento si configura davvero come professione morale

<sup>17</sup> Damiano, E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella.



## 8. Insegnare (con) la propria vita

Dei mentori, come abbiamo visto, appare spesso, nei racconti dei partecipanti, l'elemento dell'autenticità, che gioca un ruolo essenziale anche nella figura dell'insegnante. È nel padre che Daniela riconosce questo tratto:

«Il primo mentore è stato - ed è tuttora - mio padre. L'ho conosciuto ricercatore curioso, attento, appassionato, costante, vivace dentro, ed è ancora così. Lui mi ha insegnato a farmi le domande e cercare le risposte, a fidarmi della mia testa, ad averne cura scegliendo stimoli vitali e ad andare avanti nonostante le inevitabili difficoltà, perché ci sarebbe sempre stato qualcosa di nuovo che meritava di essere conosciuto, scoperto e goduto» (Daniela).

L'autenticità attribuisce all'educazione e all'insegnamento il carattere della testimonianza e il maestro – sia egli un insegnante, un genitore o un qualsiasi altro educatore – insegna certamente più per quello che è che per quello che dice. È sempre Daniela a sottolineare il tratto dell'autenticità anche in relazione ad un'altra figura di mentore incontrata nella sua vita. In questo caso, si tratta di un'insegnante più anziana, esperta formatrice:

«ad un certo punto, nella mia vita, è comparsa una professoressa: curava un corso di specializzazione sui bambini [...]. Si occupava dei piccoli ma, con molta maestria, faceva riflettere i grandi. Con lei [...] la mia mente si è aperta, la sensibilità aumentata, la professionalità affinata. Tuttora mi affido a lei nei momenti di dubbio. Alla fine c'è lei [...], persona attenta, delicata nel suo fare, molto competente, aggiornatrice da anni, un po' mamma. L'altro giorno ero seduta davanti al suo studio, era l'intervallo: - "Proffe, sono senza merenda..." - le spiega un ragazzo, rincorrendola. "Se aspetti ancora un po' a dirlo, ti do il pranzo, non la merenda..." gli risponde. Entrano tutti e due nel suo studio, poi il ragazzino esce di corsa con i *crackers* in mano e scappa con gli amici. Di lei ammiro la "poliedricità": si colloca con estrema competenza nell'insegnamento e in tutto ciò che è il funzionamento della sua scuola. Instancabile, convinta, fiduciosa nei ragazzi che segue; a lei attingo per tutto ciò che mi piace chiamare "qualità dell'aula" [...]. (Ricordo la prima volta che l'ho incontrata), un corso frequentato fuori provincia [...]. Lei (era) la formatrice,

L'autenticità attribuisce all'educazione e all'insegnamento il carattere della testimonianza

illustrava il contenuto di un percorso creato per i suoi ragazzi. Tra le sue mani nessuna fotocopia, nessun testo preso dall'antologia di moda. Mi affascina sentire armonizzare le attività proposte alla classe con i saperi dell'adulto. Alla fine della lezione, l'ho fermata per un po' di bibliografia... e ci siamo conosciute. Sono trascorsi anni da allora, eppure lei è sempre davanti a me, ha un risposta competente, ma personale, a tutte le mie domande, mi indirizza, mi ascolta, mi motiva e, quando sono titubante, tace un po', e poi mi rivolge un caldo: "È importante quello che hai preparato... allora, cosa aspetti?"» (Daniela).

*L'apprendimento – che dilata mente e cuore – avviene attraverso l'affiancamento e l'osservazione della maestra più esperta, del suo modo di essere e di fare, ma anche attraverso il confronto continuo, dal quale si esce motivati e incoraggiati a provare.*

## 9. Conclusione

Tutte le caratteristiche che vengono riconosciute in questi mentori possono essere assunte anche come caratteristiche del "buon insegnante", a cui i partecipanti al percorso descritto intendono ispirarsi. Ho cercato in queste pagine di dar voce ad alcuni elementi di quel sapere sull'insegnamento che è custodito nelle memorie e che, se non viene narrato, rischia di andare irrimediabilmente perduto. Ciò che emerge dai racconti dei partecipanti rappresenta, seppure in modo solo abbozzato ed aperto, un discorso sulla pratica educativa che ne rispetta la complessità e la ricchezza di dimensioni e contiene elementi di grande interesse per chi svolge la professione di insegnante o formatore, riguardanti il senso dello stare a scuola, gli atteggiamenti di fondo da far propri, le modalità che può essere utile adottare nel condurre le attività e nel gestire le relazioni.

Al di là di ciò che i racconti dei partecipanti ci rivelano sull'insegnare, si profila la possibilità di pensare la scuola come un contesto in cui la narrazione delle proprie storie diventi una risorsa cruciale non solo per 'stare meglio insieme', ma anche per generare insieme un sapere rilevante sulla pratica e sul senso stesso dell'insegnare. Tutto questo può esercitare sul contesto scolastico e formativo – come è avvenuto nel contesto del Master ed è stato esplicitato dai partecipanti – l'effetto pragmatico di trasformare e migliorare il clima complessivo di lavoro e di alimentare la tensione di tutti verso un miglioramento continuo. Sono convinto che l'efficacia dell'azione di un dirigente scolastico o di

Un discorso sulla pratica educativa che ne rispetta la complessità e la ricchezza di dimensioni e contiene elementi di grande interesse per chi svolge la professione di insegnante o formatore

Pensare la scuola come un contesto in cui la narrazione delle proprie storie diventi una risorsa cruciale



un formatore si giochi anche sulla sua capacità di allestire e costruire intenzionalmente spazi di questo genere, ricchi di scambio narrativo. È ciò che, attraverso il percorso qui presentato, è stato possibile non solo comunicare ma anche far vivere agli aspiranti dirigenti, che hanno partecipato al Master.

### **Bibliografia**

- Damiano, E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella.
- Day, C., Laneve, C. (2011), eds., *Analysis of educational practices. A comparison of research models*, Brescia, La Scuola.
- Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Roma, Meltemi.
- Lodoli, M. (2009), *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Torino, Einaudi.
- Maturana, H. (1994), Dove vai, essere umano?, in Peticari, P., Sclavi, M., a cura di, *Il senso dell'imparare. Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti*, Milano, Anabasi, pp. 27-37.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci.
- Mortari, L. (2010), a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Sünkel, W. (1996), *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*, Weilheim-München, Juventa.
- Tacconi, G. (2007), Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono: analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum, *Rassegna CNOS*, 23, n. 2, pp.131-144.
- Tacconi, G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Tacconi, G., Mejia Gomez, G. (2010), *Raccontare la formazione*, Taranto, PrintMe.



# PHOTOGRAPHY AS THEATRE.

## LA RIVINCITA DELLA TEATRALITÀ NELLA FOTOGRAFIA CONTEMPORANEA

Arianna Novaga

Teatro e Fotografia sono discipline artistiche tradizionalmente giudicate antitetiche, mentre nelle arti visive la nozione di teatralità incute sospetto, in virtù del suo carattere di artificiosità. La fotografia, storicamente accomunata alla pittura per l'apparente conformità delle logiche espressive, esprime oggi una decisa inclinazione verso il settore delle arti performative. In particolare la fotografia messa in scena -paradigma dell'immagine contemporanea- rivela un ritorno alla finzione, affrancandosi dallo specifico modernista e dagli schemi estetici all'interno dei quali è rimasta intrappolata per troppo tempo: attraverso una mediazione tra elementi tematici derivanti da altri settori, sembra aver rinnovato la propria matrice identitaria, costituita principalmente da pratiche di elaborazione e di fruizione mutate dal teatro. Un'indagine interdisciplinare di tipo critico su basi storiografiche ha delineato una diversa interpretazione, evidenziando alcune problematiche nell'esegesi del linguaggio fotografico e nel contempo sollevando quesiti sulla tenace teatrofobia che ha caratterizzato le arti visive novecentesche.

*If, traditionally, the artistic disciplines of Photography and Theatre are considered antithetical, the notion of theatricality, due to its factitious nature, seems to arouse suspicion in the visual art field.*

*Photography, which historically is associated with painting for the ostensible similarity of its logics of expression, today conveys a strong inclination towards the performing arts. In particular, Staged Photography – paradigm of contemporary image - reveals a fiction's revival, releasing itself from the modernist factor and from aesthetic patterns, in which it is trapped for too long.*

*His identity matrix, mainly consisting in development and fruition practices borrowed from the theatre, seems renewed, combining thematic elements from other sectors. An interdisciplinary historical critical overview delineated a different interpretation, pointing out some of the problems in the exegesis of the photographic language and, at the same time, raising questions about the tenacious theatrophobia, that characterized twentieth-century visual arts.*

### 1. Introduzione

Il quadro pittorico è abitualmente ritenuto l'espressione di un modello di riferimento per la fotografia. Tuttavia, alcuni degli studi contemporanei più interessanti stanno avvalorando l'ipotesi di una teatralità dell'immagine fotografica che induce a rivedere tutto il sistema estetico, mentre le logiche degli studi principali del settore risultano immutate.

La relazione che la fotografia intrattiene con il teatro risale alle sue stesse origini. Nell'Ottocento i fotografi utilizzarono spesso artifici e materiali tipici del teatro, in funzione della messa in scena delle proprie immagini. Tutti gli elementi tipicamente collegati al teatro - fondali scenografici, tendaggi e panneggi, illuminazioni artificiali e direzionabili, pose, movenze ed espressioni del volto - venivano consapevolmente praticati in grande quantità per esibire una certa dose di finzione e per poter narrare storie sempre più articolate. E certamente non a caso i grandi pionieri della fotografia degli albori erano uomini legati al mondo del teatro, a partire da Daguerre, inventore ufficiale della fotografia e del Diorama<sup>1</sup>, fino a Bayard<sup>2</sup>, ritenuto il primo vero attore in posa davanti ad una macchina fotografica.

Questo binomio realtà-finzione, tipico della fotografia ottocentesca e ripresentato oggi come qualità imprescindibile di buona parte dell'immagine contemporanea, decreta il valore effettivo della fotografia all'interno della cultura visiva occidentale, coerentemente con i tempi «segnati dal cambiamento dello sguardo e dalla disgregazione delle certezze: il più artificiale arrangiamento può slittare nel realistico, e la registrazione più sincera, anche più brutale,

La relazione che la fotografia intrattiene con il teatro risale alle sue stesse origini

1 Il Diorama era un grande fabbricato che conteneva enormi scenografie dipinte. Secondo la definizione di Lucia Moholy, si trattava di una vera e propria «tecnica di spettacolo, con sfondi illuminati per trasparenza da diverse fonti luminose, che variavano di intensità e colore, simulando processi naturali come il sorgere del sole». Moholy L., (2008), a cura di Maggi, A., Cento anni di fotografia 1839-1939, Firenze, Alinari 24 ore, p. 75. Il Diorama è stato spesso paragonato alla tipica struttura architettonica del primo cinematografo dei Lumière, anche se recenti studi lo pongono più in relazione con l'edificio teatrale a causa della sua organizzazione spaziale.

2 La celebre messa in scena di Hippolyte Bayard, *Autoportrait en noyé* del 1840, celebra il potenziale teatrale della fotografia. Bayard per primo intuisce la capacità dell'immagine fotografica di diventare un palcoscenico virtuale e la utilizza intenzionalmente per mettere in scena una finzione.



della realtà può slittare nella finzione...»<sup>3</sup>

Consentire alla fotografia di accettare la sua connessione con la teatralità significa rendere finalmente manifesto il suo innato carattere di costruttrice di storie, nonché la sua capacità di saper distillare la narrazione in una singola immagine. Come sostenevano i postmodernisti, la rappresentazione oggi non viene 'dopo' la realtà e non può più avere un significante puramente 'mimetico', ma precede e costruisce il mondo stesso. E se la struttura della rappresentazione precorre il suo referente, cioè l'oggetto reale che si suppone la fotografia riproduca, la teatralità potenzialmente riflette l'esperienza sociale, spingendo ad interrogarsi sui reali meccanismi della cultura dell'immagine.

Siamo dunque distanti da quei processi ideologici che pongono in competizione fotografia e pittura. Quest'ultima infatti, in virtù dei mutamenti sostenuti nell'ultimo secolo, depone a favore di un doveroso e più adeguato sistema di interpretazione e lettura dell'immagine fotografica.

## 2. La fotografia: arte visiva o performativa?

La tormentata polemica sul presunto legame dell'immagine fotografica con la pittura accompagna da sempre il dibattito teorico sulla fotografia.

Le esigenze storico-critiche che hanno sempre assimilato le due discipline, derivano dall'opinione diffusa che «[...] l'idea dell'immagine coincide con i valori della pittoricità, poiché nella storia e nella tradizione delle arti visive, è stata appunto la pittura a fondare l'identità dell'immagine»<sup>4</sup>.

A partire dalla sua nascita infatti, la fotografia ha rincorso la pittura per elevarsi allo *status* di opera d'arte<sup>5</sup>, modellandosi su stilemi,

<sup>3</sup> Agus, M.- Chiarelli, C. (2007), a cura di, *Fotografia e teatralità*, Pisa, Titivillus Edizioni, p.103.

<sup>4</sup> Marra, C. (1999), *Fotografia e pittura nel Novecento. Una storia "senza combattimento"*, Milano, Bruno Mondadori, p. 8.

<sup>5</sup> Nella seconda metà dell'Ottocento il *Pictorialism* si impone come movimento fotografico a partire dall'Inghilterra per approdare in seguito nel resto d'Europa e negli Stati Uniti. I fotografi pittorialisti sfidavano la pittura accademica dell'epoca utilizzando gli stessi canoni artistici e le medesime tematiche, che riguardavano soprattutto soggetti allegorici, storici o aneddotici. L'intento era quello di dimostrare come la fotografia fosse in grado di conferire poesia e sentimento ad un'immagine quanto la pittura, anche se legata a processi meccanici ritenuti fortemente inespressivi. Le fotografie pittorialiste ottocentesche erano dei veri e propri quadri fotografici, che venivano composti attraverso varie tecniche di rielaborazione di diverse scene principalmente realizzate in maniera fittizia in studio, ma molti autori non disdegnavano la ripresa dal vero, individuando nella natura una nuova fonte di ispirazione.

La fotografia ha rincorso la pittura per elevarsi allo status di opera d'arte

poetiche e codici visivi prettamente pittorici. Da allora è sempre stata paragonata all'oggetto quadro, nella produzione - in quanto frutto di logiche visivo/espressive per rappresentare il mondo su una superficie bidimensionale, - e nella ricezione, giacché ne riproduce gli stessi sistemi di fruizione.

Pur con modalità aggiornate tecnologicamente, la fotografia è dunque considerata ancora oggi «l'erede legale del quadro»<sup>6</sup> sul piano dell'equivalenza semantica.

La pittura dal canto suo, pur non accettando immediatamente l'avvento della sua più inflessibile rivale<sup>7</sup>, grazie alla fotografia ha ammesso gradualmente un cambiamento formale, a partire dalla rimessa in discussione della secolare prospettiva rinascimentale, fino ad una vera e propria smaterializzazione delle figure. Nella visione comune di stampo ottocentesco, fotografia e pittura occupano lo stesso terreno identitario, finalizzato all'idea di opera come immagine.

In effetti, tutta la seconda metà dell'Ottocento è caratterizzata dal «combattimento»<sup>8</sup> intellettuale tra pittura e fotografia. Per i pittori la disputa nasceva sulle basi di un incontestabile realismo meccanico e speculare dell'immagine, nonché sulla presupposta semplicità di esecuzione, capace di annullare drasticamente qualsiasi capacità artistica. L'artista era infatti reputato un eletto, un predestinato, in quanto a sensibilità, ingegno e abilità manuali/tecniche e l'uso della macchina fotografica smentiva ogni talento.

Al contrario, «il complesso psicologico dei fotografi nei confronti dei pittori si faceva sempre più evidente ed aspro, anche per l'antagonismo e la competizione commerciale, che subdolamente si rifletteva in quello estetico e si esprimeva quindi nelle reciproche influenze figurative»<sup>9</sup>. Charles Baudelaire, in uno dei suoi più famosi scritti<sup>10</sup> sintetizzò le trame fondamentali di quella contesa, che per più di centocinquanta anni e fino ai nostri giorni, ha animato il dibattito critico. Secondo il pensiero baudelairiano, l'imitazione pedissequa della natura non poteva essere considerata artistica e di conseguenza

<sup>6</sup> Ibidem, p. 14.

<sup>7</sup> È più che nota l'esclamazione del pittore Delacroix il quale, di fronte all'annuncio ufficiale riguardante l'invenzione della fotografia, sentenziò «Da oggi la pittura è morta!».

<sup>8</sup> Il termine è riferito alla famosa mostra del 1973, *Combattimento per un'immagine*, a cura di Daniela Palazzoli, organizzata presso la Galleria Civica d'arte moderna di Torino. Grazie a questa mostra (in Italia per la prima volta si è cercato di mettere in relazione pittura e fotografia) si è aperto il dibattito critico sulle connessioni, le influenze reciproche e le implicazioni tra le due discipline.

<sup>9</sup> Zannier, I. (2004), a cura di, *Pittorialismo e cento anni di fotografia in Italia*, Firenze, Alinari, p. 11.

<sup>10</sup> Baudelaire, C. (1973), *Salon*, in *Poesie e prose*, Milano, Arnoldo Mondadori, p. 815.

la macchina fotografica non poteva produrre in nessun modo forme d'arte. Inoltre, la fotografia era considerata un prodotto industriale e l'industria in quegli anni significava ineluttabilmente l'esatto opposto dell'arte. Infine, solo l'artista inetto e incapace usava la fotografia in quanto «palestra dei pittori mancati».

Nei primi decenni del Novecento, le Avanguardie storiche innescarono una profonda ridefinizione dei processi artistici, al punto da condizionarne fortemente i futuri sviluppi e avviando nuove pratiche. Il quadro pittorico improvvisamente sembrò non rappresentare più l'unica tipologia consentita del fare arte e addirittura l'esplicita rinuncia alla *téchne* ebbe l'effetto di produrre un libero pensiero, che avvicinò progressivamente l'arte figurativa al concettuale. La fotografia quindi, acquisiti i suddetti principi, «si ritrova improvvisamente senza nemico con il quale combattere, e senza modello a cui rifarsi»<sup>11</sup>.

Quest'ultima considerazione risulta imprescindibile, nonostante la riflessione contemporanea sembri ancora dominata dalla necessità di difendere le ragioni artistiche del mezzo, praticando le medesime argomentazioni che hanno caratterizzato il clima culturale ottocentesco. Con un approccio anacronistico e ostinato si continua a considerare la fotografia con criteri non corrispondenti all'idea di arte contemporanea, generando diversi equivoci.

Nonostante «il crociantesimo sia tuttora presente»<sup>12</sup>, la fotografia esige oggi un riconoscimento della sua attinenza con il settore artistico legato all'aspetto performativo<sup>13</sup>.

Sulla fotografia contemporanea emerge infatti un rinnovato atteggiamento di elaborazione critica, che sposta l'attenzione verso il dato concettuale e verso un'intenzione di prelevamento dalla realtà attraverso il gesto fotografico,<sup>14</sup> rivelando una nuova concezione

<sup>11</sup> Marra, C. (2001), *Le idee delle fotografie. La riflessione teorica dagli anni Sessanta ad oggi*, Milano, Bruno Mondadori, p. 118.

<sup>12</sup> Piero Racanicchi, in *Ibidem*, p. 218.

<sup>13</sup> Cfr. Marra, C., *Fotografia e pittura nel Novecento. Una storia "senza combattimento"*, cit. In tutto il testo l'autore sostiene la tesi autarchica: l'oggetto fotografico non è assimilabile al quadro né lo è mai stato. La fotografia va invece accolta all'interno del sistema delle arti performative, nell'impellente necessità di riconoscerne la componente comportamentale, nonché il valore del gesto fotografico come principio fondante.

<sup>14</sup> Il carattere gestuale della fotografia, già delineato dal fondamentale assunto di MacLuhan inerente l'idea di *medium* come estensione dei nostri sensi, è stato riproposto dall'interpretazione di Susan Sontag; cfr. Sontag, S. (1977), *On Photography*, NY, Farrar, Strass and Giroux, e più recentemente da Vilém Flusser, il quale paragona il movimento del fotografo con «l'antico gesto venatorio del cacciatore nella tundra», cfr. Flusser, V. (2006), *Per una filosofia della fotografia*,

La fotografia richiede oggi un riconoscimento della sua attinenza con il settore performativo

identitaria del mezzo.

Superati i tradizionali riferimenti allo specifico fotografico – oggettività della visione, realismo della rappresentazione, dipendenza dal referente, etc. - la visione pittorico-formalista è quasi totalmente travalicata dalla dimensione esperienziale e performativa.

La fotografia quindi si presenta oggi come «un *medium* comportamentale più che visivo»<sup>15</sup> che richiede un'elevata capacità di immedesimazione e di partecipazione da parte del fruitore, in quanto spettatore di una narrazione per immagini. In questo senso, la fotografia si avvicina molto di più al teatro che alle altre discipline artistiche, come aveva preannunciato Roland Barthes nel 1980 quando scriveva «[...] non è attraverso la pittura che la fotografia perviene all'arte, bensì attraverso il teatro»<sup>16</sup> rivelando, con leggendaria intuizione, un assunto oggi acquisito.

### 3. Sul concetto di teatralità

Durante il Novecento, la fotografia ha intrapreso la strada dell'accostamento al linguaggio nativo del proprio *medium*, innestandosi in un'estetica più moderna, generata da un principio di imparzialità. La riproduzione meccanica, la ripresa dal vero, il carattere unico, inflessibile e universale, rappresentarono per quasi un secolo la condizione teorica della fotografia, suffragata da un progressivo allontanamento dal Pittorialismo. Ciò che Roland Barthes identificò come «*noema* della fotografia»<sup>17</sup> - quella garanzia confortante che il soggetto fotografato esiste o è realmente esistito - sembra essere, a posteriori, il principale dogma modernista.

«Riducendo al minimo gli effetti di tipo pittorico e persino grafico, i fotografi si concentrarono sulle qualità proprie della fotografia»<sup>18</sup>, mentre la supremazia dell'approccio documentario divenne il postulato del XX secolo. E come la modernità ci ha più volte chiarito, l'idea che la fotografia sia una credibile legittimazione di un fatto o di una cosa

Milano, Bruno Mondadori, p. 235.

<sup>15</sup> Marra supporta questa teoria attraverso una raffinata analisi storico-estetica della fotografia contemporanea, riportando esempi di autori che dichiarano di intendere la fotografia come comportamento, come modalità di essere al mondo, come «una specie di *performance*», Cfr. Marra, C., *Fotografia e pittura nel Novecento. Una storia "senza combattimento"*, cit., p. 227.

<sup>16</sup> Barthes, R. (2003), *La camera chiara. Note sulla fotografia*, Torino, Einaudi, p. 91.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>18</sup> Lugon, O. (2008), *Lo stile documentario in fotografia. Da August Sander a Walker Evans 1920-1945*, Milano, Electa, p. 136.

accaduta, ne rappresenta la specificità, l'elemento caratteristico. Negli Stati Uniti degli anni Settanta, la fotografia documentaristica celebrava una pretesa neutralità, a tal punto da dichiarare una completa assenza di giudizio morale e di coinvolgimento nei confronti della realtà, da parte di chi produceva l'immagine. La fotografia in quegli anni non raccontava il mondo ma semplicemente lo riferiva così com'è, con un approccio più scientifico che artistico.

Nelle vicende variegata e complesse dell'arte contemporanea, anche la fotografia proclamava un modello di produzione artistica subordinata alle limitazioni dei mezzi espressivi utilizzati, conformandosi agli altri settori dell'arte.

Mentre il modernismo pittorico individuava la propria essenza nei nuovi rapporti compositivi tra superficie e tratto, nel rifiuto della rappresentazione figurativa, in arte tutto ciò che riguardava l'espressione dei sentimenti individuali ed era caratterizzato da teatralità eccessiva - o da narratività di tipo letterario - era ritenuto obsoleto. La maggior parte degli artisti che operavano nella seconda metà del Novecento fondarono il proprio fare arte sul concetto di reale. Il mondo dell'arte visiva rifletteva una generalizzata avversione verso il teatro, probabilmente come eco diretta alla critica formulata da Michael Fried in *Art and Objecthood*<sup>19</sup>.

Nel suo contestato saggio Fried, votato all'astrazione e alla purezza formale del prodotto artistico, osservò i primi segnali di quello che più tardi verrà definito post-modernismo<sup>20</sup>. Per spiegare le perversioni del Minimalismo, Fried utilizzò il termine *theatricality*, che per lui aveva la caratteristica di essere connesso alla 'letteralità' dell'opera, e nel contempo rappresentava l'imprescindibile compresenza di opera e fruitore, laddove l'arte modernista sarebbe stata, al contrario, completamente autoreferenziale e autosufficiente. Il minimalismo esercitava un impegno critico nei confronti dello spazio illusorio e della composizione relazionale, e possedeva per gli artisti una forte connotazione antiteatrale, identificata con la sottrazione di tutti gli

<sup>19</sup> Apparso originariamente su *Artforum V*, 1967, ora in Battcock, G. (1995), a cura di, *Minimal Art. A critical Antology*, Berkeley-Los Angeles-London, University of California Press, e in Auslander, P. (2003), *Performance. Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, Vol. IV, London, Routledge.

<sup>20</sup> La sua è stata definita una vera e propria dichiarazione di guerra nei confronti della allora emergente *Minimal Art*, la quale, con il «suo spostamento verso gli "oggetti specifici" ha segnato una crisi definitiva dell'idea di *medium*». Cfr. Foster, H., Krauss, R., Bois, Y.A., Buchloh, B.H.D. (2006), trad. it. a cura di Elio Grazioli, *Arte dal 1900. Modernismo, Antimodernismo, Postmodernismo*, Milano, Zanichelli, p. 534.

elementi spaziali e temporali dall'oggetto artistico. Per Fried, al contrario, l'arte Minimale era caratterizzata da una serie di qualità puramente teatrali, mentre «*theatre is now the negation of art*».<sup>21</sup> Gli sforzi dell'arte modernista erano intimamente orientati verso la sospensione dell'oggettualità (*objecthood*) cioè, secondo la logica friediana, della teatralità:

«By the same token, however, the imperative that modernist painting defeat or suspend its objecthood is at bottom the imperative that it defeat or suspend theater. And this means that there is war going on between theater and modernist painting, between the theatrical and pictorial - war that, despite the literalist explicit rejection of modernist painting and sculpture, is not basically a matter of program and ideology but of experience, conviction, sensibility. [...] Literalist sensibility is, therefore, a response to the same developments that have largely compelled modernist painting to undo its objecthood - more precisely, the same developments seen differently, that is, in theatrical terms, by a sensibility already (to say the worst) corrupted or perverted by theater. Similarly what has compelled modernist painting to defeat or suspend its own objecthood is not just developments internal to itself, but the same general, enveloping, infectious theatricality that corrupted literalist sensibility in the first place and in the grip of which the developments in question - and modernist painting in general - are seen as nothing more than an unconvincing and presenceless kind of theater.»<sup>22</sup>

In un clima ancora troppo vincolato alla supremazia della pittura sulle altre arti, non sorprende affatto l'avversione verso il teatro in tutte le sue forme da parte del modernista Fried, il quale faceva risalire il concetto di teatralità alla pittura francese del XVIII secolo<sup>23</sup>. In realtà, la «resistenza antiteatrale»<sup>24</sup> affonda le radici molto lontano nel tempo, probabilmente a partire dal teatro delle apparenze messo

<sup>21</sup> Fried, *Art and Objecthood*, in Auslander, *Performance. Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, cit, p. 153.

<sup>22</sup> *Ibidem*, pp. 176-177.

<sup>23</sup> Cfr. Fried, M. (1980), *Absortion and theatricality. Painting and beholder in the age of Diderot*, University of California Press. L'autore definisce *supreme fiction* la tendenza a creare una pittura autonoma e internamente coerente, nella quale i personaggi sono talmente assorbiti dalle loro attività da non avere bisogno di uno spettatore. Per Fried la pittura settecentesca francese possedeva queste qualità mentre l'atteggiamento teatrale dell'arte, mirato ad esaltare la partecipazione dello spettatore, è una qualità programmatica che apre all'arte modernista.

<sup>24</sup> Cfr. Carlson, M. (2002), *The Resistance to Theatricality, SubStance 2/3*, XXXI, pp. 238-250. Nell'articolo l'autore analizza il concetto di teatralità nell'arte in relazione con la *Performance*, ripercorrendo criticamente gli approcci contemporanei che hanno osservato questo fenomeno dal punto di vista degli studi teatrali e delle scienze sociali e filosofiche.



Il mondo dell'arte visiva rifletteva una generalizzata avversione verso il teatro

in scena nella caverna platonica e si è diffuso come pregiudizio fino all'età moderna. Tra fine Ottocento e inizio Novecento, ha trovato terreno nell'ideologia estetica del modernismo, secondo cui il teatro rappresentava l'eterna minaccia di una identificazione fra arte e vita<sup>25</sup>. È proprio durante il periodo modernista che si raggiunse il parossismo nella definizione dei canoni artistici, attraverso l'opposizione al teatro e alla teatralità. Il rifiuto si diramò a tal punto da coinvolgere persino gli addetti ai lavori della scena, compresi registi e attori,<sup>26</sup> concordi in merito all'urgenza di de-teatralizzare il teatro. La negazione, cioè l'atteggiamento di rigetto contenuto nel termine antiteatralità, non deve però essere intesa (nel modernismo) come un modo per farla finita col teatro, quanto piuttosto come

«a process that is dependent on that which it negates and to which is therefore remains calibrated [...] The resistance registered in the prefix anti thus not describe a place outside the horizon of the theater, but a variety of attitudes through which the theater is being kept at arm's length and, in the process of resistance, utterly transformed<sup>27</sup>.»

Il pregiudizio antiteatrale conduce verso un'idea di teatralità come categoria degenerare dell'arte<sup>28</sup>, al punto tale che sempre più spesso si sostituisce con l'aggettivo peggiorativo 'melodrammatico'.

#### 4. Poetica del fotodramma

Il termine Melodramma in relazione all'arte contemporanea allude alla «pulsione verso un'esagerazione degli aspetti più sentimentali e patetici in diverse situazioni, con l'intenzione di commuovere ed emozionare il pubblico»<sup>29</sup>. Più in generale, indica un tipo di

<sup>25</sup> Secondo le opinioni di Nietzsche e in seguito di Adorno, vita e arte devono sempre restare separati e ogni tentativo di assegnare all'arte il compito di trasformare la vita è giudicato velleitario. Adorno sostiene che «la confusione tra arte e vita finisce col misconoscere ciò che fa di una *res* un'opera d'arte» in Di Giacomo, G. (2004), *Arte e rappresentazione nella Teoria estetica di Adorno*, in *Cultura tedesca*, n. III, p. 2.

<sup>26</sup> «Per salvare il teatro bisogna distruggere il teatro: gli attori e le attrici devono tutti morire di peste» dichiarò Elenora Duse nel 1900. La frase è riportata in Craig, C. (1971), *Il mio teatro*, Milano, Feltrinelli, p. 65.

<sup>27</sup> Puchner, M. (2002) *Stage fright: Modernism, Anti-Theatricality and Drama*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, p. 2.

<sup>28</sup> Sul tema dell'antiteatralità nella storia intellettuale europea si veda inoltre Barish, J. (1981), *The Antitheatrical prejudice*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

<sup>29</sup> Castro Diaz, M. (2012), *Lo melodramático en la fotografía escenificada: fotodrama como*

immaginario «legato alla cultura popolare e all'ideologia borghese, maschile e eterosessuale»<sup>30</sup> che sopravvive alla musica, nel tentativo di mantenere salde le complesse relazioni storiche tra la tragedia e il realismo. Il melodrammatico quindi non è riferito solo ad un tipo di estetica, ma ad un modo di vedere il mondo caratterizzato da emozioni esagerate dovute a conflitti interpersonali, in genere tra uomo e donna o tra membri della stessa famiglia. In questo contesto si colloca quello che viene definito *fotodramma* dell'epoca contemporanea, una categoria vasta e ancora imprecisa che riunisce immagini definite da caratteristiche stereotipate, costruite da strutture emozionali e narrative spesso non convenzionali.

Nella primavera del 2005 al Museum of Art-University of Iowa, viene presentata un'importante mostra collettiva intitolata *Acting out. Invented Melodrama in Contemporary Photography*, che identifica nel Melodramma il principale tema della fotografia d'autore contemporanea.

Gli autori esposti<sup>31</sup> presentano una serie di grandi fotografie che si rivolgono direttamente alle emozioni dello spettatore, offrendo un modo diverso di riconoscere i sentimenti attraverso la costruzione di realtà quotidiane fittizie. L'esplorazione delle caratteristiche tipiche del melodramma si verifica attraverso la rappresentazione di eventi ordinari o straordinari, caratterizzati da sentimenti smisurati, pathos in eccesso e moralismi radicati.

Tra i fotografi in mostra, Tina Barney esibisce le sue immagini realizzate all'interno del microcosmo sociale della propria famiglia e degli amici più stretti, sottoponendo al pubblico piccoli drammi quotidiani che rivelano aspetti psicologici inaccessibili, nascosti sotto le apparenze formali (si veda *Sheena and Roy* del 1993 o *The son* del 1987). Come in un *Theatre of Manners*<sup>32</sup>, la Barney mette in scena le sue fotografie a partire da gesti e momenti ordinari che ricostruisce davanti all'obiettivo della sua macchina fotografica di grande formato, trasformando un episodio privato in un caso di pubblico dominio. Lo spettatore, forzato al coinvolgimento emotivo, si trova ad essere

*tipología artística*, *Revista Fotocinema*, n. IV, p. 39 (trad. it. mia).

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 40 (trad. it. mia).

<sup>31</sup> La mostra propone una trentina di opere realizzate da 13 fotografi provenienti da varie parti del mondo, tra i quali Gregory Crewdson, Cindy Sherman, Philip-Lorca di Corcia e Jeff Wall, per citare i più noti.

<sup>32</sup> Il *Teatro delle buone maniere* è il titolo di una celebre serie di ritratti realizzati dalla Barney a partire dagli anni Settanta e pubblicata per la prima volta nel 1991 negli Stati Uniti.

testimone direttamente implicato nella situazione, costretto a provare un senso di turbamento o di commozione. La teatralità di queste immagini è piuttosto pronunciata, anche se dissimulata attraverso istantanee di vita vera, la cui intenzionale ambiguità oscilla tra realtà e rappresentazione.

Le enormi stampe della Barney, ricche di dettagli minuziosi e squillanti, sono state più volte paragonate a dipinti. E il parallelo con la pittura figurativa compare ancora una volta come retaggio culturale, nonostante la curatrice della mostra, Kathleen E. Edwards, affermi: «The contexts of the photographs were preconceived by the photographers, who functioned like directors collaborating with a team of actors and crew»<sup>33</sup>.

La costruzione di un insieme di diverse realtà, che combinano elementi apparentemente incompatibili tra loro, viene finalmente messa in relazione con il complesso processo creativo tipico del teatro e del cinema, nei quali il lavoro d'équipe è fondamentale per la costruzione del prodotto estetico.

Il caso di Gregory Crewdson - artista tra i più noti negli Stati Uniti e presentato alla mostra - appare piuttosto emblematico. Ogni immagine fotografica da lui realizzata è il risultato di una complessa e sofisticata costruzione scenica, che si avvale delle abilità tecniche di una squadra costituita da più di trenta persone. Composte e progettate in ogni minimo dettaglio, le fotografie di Crewdson sono fondate su complesse strategie di messa in scena che utilizzano mezzi teatrali, costumi, posture e luci artificiali, usate principalmente in ambienti esterni per creare atmosfere inquiete e cariche di suggestioni. La serie *Twilight*, in parte esposta alla mostra e prodotta principalmente nella città di Lee (Massachusetts) dalla fine degli anni Novanta, esplora atmosfere singolari che derivano da un immaginario televisivo e hollywoodiano, mentre l'assorbimento nell'artificio teatrale è totale.

Si tratta di fotografie isolate, che non appartengono ad una precisa sequenza o ad una ipotetica connessione di avvenimenti, ma che accolgono una completa cronaca dei fatti, cristallizzati in un istante. Lo spettatore è invitato ad interpretare la scena e a cercare di comprendere il valore simbolico di queste allegorie visive, costruite con il preciso intento di provocare un effetto di straniamento<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> Edwards, K. (2005), *Acting out. Invented Melodrama in Contemporary Photography*, NJ, University of Washington Press, p. 6.

<sup>34</sup> Come riferiva Bertold Brecht, noto regista, scrittore teatrale e teorico del Novecento, il fine dello straniamento è quello di eludere un eccessivo coinvolgimento emotivo dello spettatore, in

Il fotodramma riunisce immagini definite da caratteristiche stereotipate, costruite da strutture emozionali e narrative spesso non convenzionali

Per la prima volta, dopo un secolo di interdipendenza dalle logiche della pittura, la concezione della fotografia si modifica grazie alle considerazioni suscitate dalla mostra. Questa rinnovata connessione con il teatro e il concetto di teatralità, compresa la tanto contestata artificiosità, non risulta più così riprovevole e irriverente. La sistematica manipolazione del linguaggio del Melodramma attraverso la fotografia riporta la questione sul piano del rapporto tra reale ed immaginario, dove solo la fotografia può arrivare. «The photographs in *Acting Out* exist between the historicity of record and the fiction of the set. The context of the photographs have no function except to be photographed»<sup>35</sup>. Da questo momento sembra aprirsi un dibattito sul Melodramma e sulla teatralità intesa come rinnovato sistema estetico, coinvolto nello sviluppo della società moderna in Occidente.

## 5. La Staged Photography

Nel 2006, la National Gallery of Canada di Ottawa contribuisce al dibattito critico sull'argomento proponendo una grande mostra intitolata *Acting the Part. Photography as Theatre*. La collettiva ripercorre, con un approccio tipicamente storiografico, l'evolversi di tutta quella categoria di immagini che prevedono uno stile teatrale o *fictional situations*<sup>36</sup>. Buona parte delle fotografie in mostra rivela una struttura narrativa articolata e complessa, che ammette la volontà di recuperare un'identità lontana dagli stilemi pittorici che hanno sempre qualificato l'immagine.

Il ritorno alla teatralità nell'epoca contemporanea può essere interpretato come una reazione alla supremazia novecentesca dello stile documentaristico e del realismo, mentre lo sforzo maggiore dei fotografi odierni sembra quello di costruire immagini per criticare lo *status quo* della società di oggi e sfidare gli archetipi sociali.

«Since the 1980s, all pretence of association with the real world has largely been dropped in the photographic image in art, and its self-referential nature in the context of image saturation has been accepted. The picture is

---

modo da stimolare la sua capacità di analisi critica.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>36</sup> Attraversando il mondo della pubblicità, dove la messa in scena appare come la *conditio sine qua non* per poter realizzare una buona *ADV photo*, la mostra illustra i risvolti teatrali della fotografia inglese del periodo vittoriano, senza disdegnare però lo smisurato vocabolario visivo dei fotografi contemporanei, che sempre più frequentemente è contaminato dalla teatralità.

positioned as a construct, an imitation, a proposition [...] Theatricality is embraced, and with it the relationship between audiences and artists and even the position of the art object in consumer culture. The artist is free to develop a sophisticated language of symbolic imagery that resonates with social circumstances. Creating tableaux is a central strategy, evoking the multiple and complex, sometimes conflicting, associations of elements in the images<sup>37</sup>».

La combinazione realtà-finzione è in costante flusso, e sempre più spesso gli artisti contemporanei usano la fotografia non più come sguardo sul mondo quanto piuttosto come spazio scenico, costruito secondo un personale universo mentale e psicologico. «La fotografia teatralizzata permette di allargare la dialettica tra arte e documento a quella tra reale e immaginario»<sup>38</sup>, un compito difficile in un'epoca come quella contemporanea, caratterizzata da un appiattimento del mondo sulla matrice digitale e dalla facilità nel concepire realtà inventate.

La *Staged Photography* dichiara apertamente l'inganno al quale ci sottopone, proprio come fa il teatro, e non si nasconde dietro alla simulazione della verità, anzi utilizza la propria specificità per portarci in un luogo diverso, «purificato dalle convenzioni prestabilite»<sup>39</sup>.

L'immagine messa in scena può contenere al suo interno intere storie, che non richiedono un 'fuori'. Tutto ciò che dobbiamo sapere sta dentro alla cornice dell'immagine, proprio come sul palcoscenico di un teatro. In questo senso, come è stato più volte notato, la relazione con lo spettatore è una delle sue componenti essenziali. Il rapporto diretto e puntuale che si instaura tra i personaggi 'in scena' e i fruitori dell'immagine non è solo una questione *voyeuristica*, ma reale partecipazione, coinvolgimento emotivo. Lo spettatore diventa testimone dei fatti nonché garante del gioco effimero abilmente ricreato dall'immagine, la quale «sfrutta soprattutto la qualità del "momento condiviso" per rappresentare una certa realtà sociale e le questioni che intrecciano narrativa e teatro si sovrappongono in una moltitudine di forme estetiche<sup>40</sup>».

37 Henry, K. (2006), *The Artful Disposition: Theatricality, Cinema, and Social Context in Modern Photography*, in Pauli, L. (ed.), *Acting the part. Photography as theatre*, London, Merrell Publisher Ltd, p.149.

38 Poivert, M. (2010), *La photographie contemporaine*, Paris, Flammarion, trad it. di Testi, C. (2011) *La fotografia contemporanea*, Torino, Einaudi, p. 209.

39 *Ibidem*, p. 216.

40 Castro Diaz, *Lo melodramático en la fotografía escenificada: fotodrama como tipología artística*,

La manipolazione del linguaggio del Melodramma attraverso la fotografia riporta la questione sul piano del rapporto tra reale ed immaginario



**Jeff Wall**

**Insomnia**

1994

Transparency in lightbox

172.2 x 213.4 cm

**Courtesy of the artist**



Pur progettata e concepita nel minimo dettaglio, la *Staged Photography* fa largo uso della modalità istantanea, che assicura uno statuto di autenticità in grado di legittimare il mezzo fotografico, usato proprio per la sua caratteristica peculiare di perfetta somiglianza con la realtà. In questo modo anche un'immagine ambientata in un mondo illusorio, fittizio, talvolta irreali, assicura un rapporto sempre più fedele e denotativo con il referente.

Yinka Shonibare, artista fotografo anglo-nigeriano esposto in *Acting the part*, allestisce un autentico *storytelling* sulle tracce del ciclo pittorico settecentesco di William Hogart, *La Carrière du Roué*.<sup>41</sup> Il suo *Diary of a Victorian Dandy* del 1998, descrive il lusso e la decadenza di un ipotetico dandy dalla pelle nera, interpretato dal fotografo stesso. In queste immagini il decorativismo e gli eccessi visivi rasentano gli stereotipi del *kitsch*, ma racchiudono messaggi sociopolitici cari all'autore, come il razzismo e il ruolo subalterno sottoposto alle persone di colore nella cultura occidentale. La serie è costituita da veri e propri *tableaux* fotografici ambientati in luoghi realistici - una sala musica, una biblioteca, una camera da letto, etc. - al centro dei quali torreggia il protagonista, retoricamente circondato da personaggi in costume i quali, con posture ampollose e gesti enfatici, soggiacciono all'attrazione nei suoi confronti.

Mentre la tendenza sembra quella di esagerare le circostanze rappresentate utilizzando una struttura narrativa ricca di simbolismi e di significati allegorici, il linguaggio utilizzato dagli *Staged Photographers* è spesso ricolmo di citazioni tratte dal cinema, dalla pubblicità e dalla pittura stessa.

Jeff Wall<sup>42</sup> rappresenta un ulteriore esempio di come sia possibile convogliare una complessa narrazione in una singola immagine tramite rimandi alle altre arti. È interessante notare che spesso Wall descrive il suo lavoro come 'cinematografico', per l'uso degli strumenti di costruzione della messa in scena, e indica tra i suoi riferimenti ricorrenti il manierismo pittorico fiammingo. Il suo sistema di citazioni non contempla direttamente la scena teatrale, anche se i dispositivi di attuazione sono effettivamente gli stessi del teatro. Ma il carattere

cit, p. 50. (trad. it. mia)

41 Hogart dichiarò di attingere ispirazione dalla letteratura e dal teatro. Il quadro rappresentava il palcoscenico sul quale inscenare pantomime, attraverso personaggi e figure atteggiati con una gestualità tipica del teatro settecentesco.

42 L'opera di Jeff Wall è stata presentata in entrambe le mostre citate. Oggi è uno dei fotografi più celebri nel mondo dell'arte contemporanea ed è conosciuto anche per i suoi scritti teorici sui linguaggi artistici.



**Jeff Wall**

**The Vampire's Picnic**

1991

transparency in lightbox

229.0 x 335.0 cm

*Courtesy of the artist*

La Staged Photography dichiara apertamente l'inganno al quale ci sottopone

spesso inverosimile delle sue immagini (si vedano *The vampire's picnic* del 1991 o *Insomnia* del 1994) libere da schemi e consuetudini della rappresentazione, rendono il fruitore disponibile a proiettare nell'immagine opinioni e sensazioni. In questo senso la fotografia di Wall contiene una dimensione prettamente teatrale.

Per Wall, ricorrere alla costruzione dell'immagine mettendo in scena l'artificio delinea una vera e propria strategia artistica: «Conviene realizzare delle immagini fotografiche che non siano tali, cioè che siano costruite sugli elementi maggiormente stigmatizzati dalla fotografia»<sup>43</sup>.

Giocare con l'inattualità della teatralizzazione in seno alle speculazioni dell'arte contemporanea rappresenta un chiaro modo per confutare il retaggio del concettualismo.

Se il principale difetto dell'artificio consiste nella rottura della certezza che la fotografia possa rivelare il mondo, dare forma alla propria esperienza inventiva attraverso l'immagine costituisce una vera e propria critica alla tradizione, nonché una riscoperta dell'attualità della dimensione teatrale nella creazione artistica.

## 6. Conclusioni

La storiografia tradizionale ha rilevato in più occasioni il ruolo ancillare della fotografia nei confronti della pittura. Considerata eccessivamente meccanica ed impersonale per produrre una qualsivoglia forma d'arte, la fotografia non viene accettata subito nel sistema estetico ufficiale ottocentesco, stentando ad individuare un proprio carattere e una propria personalità.

Nell'assetto culturale complessivo dell'epoca, il dominio secolare del quadro pittorico aveva persuaso la neonata fotografia - ancora priva di un'identità definita - a conformarsi alle regole tradizionali dell'immagine.

In una zona indistinta di interferenza tra il passato e il moderno, la fotografia ha trasfuso su di sé la prammatica della rappresentazione e le regole del mercato dell'arte, divenendo la principale antagonista della pittura. A questo si aggiunse la nascita del *Pictorialism* che con le sue velleità di *mimesi* con le pratiche pittoriche, contribuì a radicare l'equivoco. Di fatto il *Pictorialism*, pur dichiarando la sua diretta connessione con i dipinti, traeva ispirazione dal teatro naturalista: la

<sup>43</sup> Poivert M., *La fotografia contemporanea*, cit, p. 226.

gestualità istrionica e plateale, la retorica di sguardi ed espressioni del volto, l'allestimento di un'illuminazione in grado di marcare un certo stato d'animo dei personaggi, nonché i riferimenti letterari e l'aspetto narrativo, erano tutti elementi mutuati dalla scena teatrale. Se ciò corrisponde al vero si può confutare la teoria Barthesiana che sia stato il teatro, più che la pittura, ad influenzare l'estetica fotografica ottocentesca.

In un paradigma critico profondamente radicato al sistema di espressione artistica rappresentato dal quadro pittorico, quest'ultima affermazione può contribuire a stimolare la discussione sui rapporti tra fotografia contemporanea e teatro, all'interno di un dibattito peraltro già animato e appassionante.

Il Novecento è il secolo del *Ready Made*. La pratica duchampiana dell'*Object trouvé*, risemantizzato e investito di valore artistico, ha profondamente modificato i principi dell'arte. Le abilità manuali, l'unicità dell'opera e l'autorialità sono valori messi in discussione e completamente ripensati, a partire da una netta disposizione antipittorica. Il *Ready made* è stato in più occasioni paragonato alla fotografia, per il suo meccanismo fisico di fruizione, oltre che per il dato linguistico. Sicuramente ha contribuito a scardinare l'approccio artistico tradizionalista che coinvolgeva anche la fotografia la quale, gradualmente, stava scoprendo la propria autonomia grazie all'impiego delle risorse connesse alla natura tecnica dello strumento.

In questo rinnovato impianto estetico, la fotografia finalmente ha potuto riconsiderare il proprio ruolo e statuto espressivo. Riconoscendo la propria specificità, identificata con una traduzione diretta del reale, l'immagine fotografica è giunta ad un suo riconoscimento nel sistema delle arti, plasmando l'estetica sulle peculiarità del mezzo, in virtù del legame con il referente materiale. Negli anni del realismo documentario vige la concezione modernista che pretendeva di tenere separate e autonome le discipline artistiche.

In arte, il concetto di teatralità è sempre stato indicato come arcaico. Veniva disdegnato per il suo carattere di artificiosità, staticità delle pose e per la condizione di illusione a cui sottoponeva il fruitore. La relazione con lo spettatore in particolare era considerata un'occupazione tipicamente teatrale, sufficientemente conveniente nel caso di una rappresentazione scenica, ma completamente inopportuna per un'opera d'arte.

L'approccio tautologico al pregiudizio antiteatrale attraversa tutta

la seconda metà del Novecento e si fa decisivo negli anni Settanta, quando alcuni tra i più noti critici d'arte dell'epoca spostano l'attenzione sul destino autoreferenziale dell'arte e affermano che l'imporsi di convenzioni teatrali mette a rischio la sopravvivenza dell'arte stessa.

Paradossalmente il teatro, in quegli stessi anni, sperimenta la ricerca, la demolizione delle barriere ideologiche, lo scardinamento dei linguaggi, allineandosi nel contempo con le contestazioni giovanili e rappresentando il paradigma di una certa critica alla società.

Teatro e fotografia sembrano procedere su binari paralleli, mentre il mondo dell'arte seguita a giudicarli contesti epistemologicamente antitetici.

Durante gli anni Ottanta il postmodernismo apre la fotografia al concettuale. Con un mezzo capace di produrre una mediazione concettuale, molti fotografi si allontanano dall'inclinazione documentaristica per passare ad una elaborazione/interpretazione del reale. Se il pensiero postmoderno esplora l'importanza e il ruolo della rappresentazione nella società attuale, gli artisti rispondono marcandone l'ambiguità all'interno del sistema consumistico e rivelando la scissione tra realtà e rappresentazione.

Il ritorno alla finzione emerge come naturale conseguenza, mentre la fotografia propone la rilettura di codici desueti con un'interpretazione di tipo metaforico.

La fine del Novecento e l'inizio del nuovo secolo siglano un passaggio epocale per la fotografia, che si crogiola oggi in un tripudio di immagini costruite, messe in scena, 'performate', simulate e manipolate, alla stregua del tanto discusso *Pictorialism* ottocentesco. Molti autori contemporanei, sedotti dalla pittura classica, vivono ancora in pieno questo retaggio culturale ed espressivo; il linguaggio e i codici pittorici costituiscono un intramontabile ma discutibile modello estetico, mentre la fotografia esalta le pluralità espressive e contamina i generi, con tracce e citazioni di ogni tipo, in un mondo che sembra essere un immenso deposito di riferimenti al quale attingere indistintamente.

Gli artisti hanno compreso che è giunto il momento di scardinare gli specifici modernisti del linguaggio fotografico e usano ogni possibile mezzo per attuare questa strategia.

Ma che strumenti usano i fotografi per strutturare e ordinare tutti questi elementi all'interno di una singola immagine? I preconcetti intellettuali rendono controversa la risposta a questa domanda.

Il riferimento esplicito al teatro non è contemplato nella lunga lista di citazioni della fotografia contemporanea, tuttavia il rapporto con la finzione e il concetto di teatralità si ripresentano in diverse occasioni. La componente teatrale evidenzia il carattere artefatto e multiforme della fotografia, forzando l'immagine ad accostarsi, sul piano della connotazione, ad una rivelazione dell'immaginario non più legato al meccanismo referenziale.

Il teatro si delinea come effettivo protagonista di questa rivoluzione estetica, come le mostre *Acting Out* e *Acting the Part*, citate in precedenza, sottolineano con lungimiranza.

La *Staged photography* è un'immagine consapevolmente teatrale. La sua costruzione premeditata corrisponde ad un tipico allestimento scenico, dove l'aspetto performativo agisce in reciprocità con la ripresa fotografica. I concetti tradizionali di spazio e di tempo sono smantellati e la narrazione avviene in luoghi quasi sempre irreali e con una durata che simboleggia la dilatazione definitiva del momento decisivo bressoniano. La critica agli stereotipi sociali e culturali si manifesta con uno sguardo soggettivo e talvolta impietoso, e il coinvolgimento dello spettatore nell'immagine torna in primo piano. In contrapposizione all'antiteatralità modernista, il fruitore è invitato a parteciparvi con l'impegno della propria immaginazione, esattamente come di fronte ad un palcoscenico.

La complessità concettuale di queste immagini messe in scena rivela le tecniche dell'illusione e della finzione mentre riafferma la possibilità di una rappresentazione composta da vari livelli di significato.

Grazie al modello teatrale e al senso di teatralità la fotografia oggi ha raggiunto una posizione di autonomia tale da superare tutte le concezioni della sintattica della rappresentazione, e non deve più preoccuparsi del suo rapporto di dipendenza con il mondo, ma può riconsiderare se stessa nella più totale libertà d'azione.

**Un grazie di cuore a Jeff Wall che ha concesso il materiale fotografico per la pubblicazione.**

La fotografia oggi non deve più preoccuparsi del suo rapporto di dipendenza con il mondo



## Bibliografia

- Agus, M. - Chiarelli C. (2007), a cura di, *Fotografia e teatralità*, Pisa, Titivillus Edizioni.
- Auslander, P. (2003), *Performance. Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, Vol. IV, London, Routledge.
- Barish, J. (1981), *The Antitheatrical prejudice*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Barthes, R. (2003), *La camera chiara. Note sulla fotografia*, Torino, Einaudi.
- Battcock, G. (1995), a cura di, *Minimal Art. A critical Antology*, Berkeley-Los Angeles-London, University of California Press.
- Baudelaire, C. (1973), *Salon*, in *Poesie e prose*, Milano, Arnoldo Mondadori.
- Carlson, M. (2002), *The Resistance to Theatricality*, in *SubStance* 2/3, XXXI.
- Castro Diaz, M. (2012), *Lo melodramático en la fotografía escenificada: fotodrama como tipología artística*, in *Revista Fotocinema*, n. IV.
- Craig, C. (1971), *Il mio teatro*, Milano, Feltrinelli.
- Di Giacomo, G. (2004), *Arte e rappresentazione nella Teoria estetica di Adorno*, *Cultura tedesca*, n. III.
- Edwards, K. A. (2005), *Acting out. Invented Melodrama in Contemporary Photography*, NJ, University of Washington Press.
- Fried, M. (1980), *Absortion and theatricality. Painting and beholder in the age of Diderot*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Foster, H. – Krauss, R. – Bois, Y.A. – Buchloh, B.H.D. (2006), trad. it. a cura di Elio Grazioli, *Arte dal 1900. Modernismo, Antimodernismo, Postmodernismo*, Milano, Zanichelli.
- Flusser, V. (2006), *Per una filosofia della fotografia*, Milano, Bruno Mondadori.
- Lugon, O. (2008), *Lo stile documentario in fotografia. Da August Sander a Walker Evans 1920-1945*, Milano, Electa.
- Marra, C. (2001), *Le idee della fotografia. La riflessione teorica dagli anni Sessanta ad oggi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Marra, C. (1999), *Fotografia e pittura nel Novecento. Una storia “senza combattimento”*, Milano, Bruno Mondadori.

- Moholy, L. (2008), *Cento anni di fotografia 1839-1939*, a cura di Maggi, A., Firenze, Alinari 24 ore.
- Pauli, L. (2006), A cura di, *Acting the part. Photography as theatre*, London-New York, Merrel.
- Poivert, M. (2010), *La photographie contemporaine*, Paris, Flammarion, trad it. di Testi C. (2011), *La fotografia contemporanea*, Torino, Einaudi.
- Puchner, M. (2002), *Stage fright: Modernism, Anti-Theatricality and Drama*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Sontag, S. (1977), *On Photography*, NY, Farra, Strass and Giroux.
- Zannier, I. (2004), a cura di, *Pittorialismo e cento anni di fotografia in Italia*, Firenze, Alinari.

# COS'È IL CATTIVO GUSTO NELL'ARTE CONTEMPORANEA?

## RIFLESSIONI DA UN BRUTTO SOGGETTIVO AL CATTIVO GUSTO ESTETICO

Chiara Bertato

Il contributo nasce dal meta - progetto “Comunicare i nuovi codici teorici e segni grafici del brutto contemporaneo. Un percorso di analisi estetica per un progetto di condivisione web” - tesi di laurea magistrale sperimentale in Comunicazione integrata e design allo IUSVE di Mestre - Venezia - in un confronto diretto con Gillo Dorfles.

Il meta - progetto parte dall'ambizione di conoscere, avere coscienza e condividere una sensibilità di gusto estetico ad oggi ignorata, pur essendosi sempre più diffusa dagli anni Sessanta in poi.

La ricerca analizza e definisce i codici comunicativi storico estetici del brutto nell'arte per delineare i caratteri del cattivo gusto estetico in divenire e condividerli con gli *stakeholder* sui media più idonei a diffondere efficacemente una sensibilità di gusto equilibrata.

L'espressione autoreferenziale più frequente dell' 'uomo della strada' di fronte ad un'opera d'arte contemporanea è: «lo potevo fare anch'io», la quale denota il dominio del pregiudizio più che del giudizio di gusto consapevole e cosciente. La missione dell'arte contemporanea, pur soffrendo dell'«eterno presente» di Nietzsche, sembra non essere quella di produrre opere banali o bizzarre, ma quella di riflettere il contesto (brutto o bello che sia) che circonda l'uomo (sia esso autore od osservatore dell'opera d'arte).

Il comunicatore, professionista e l' 'uomo della strada', ha l'onere e l'onore di educarsi ed educare al gusto, e al cattivo gusto in particolare, per sviluppare quotidianamente la propria e altrui capacità di esprimere giudizi di gusto equilibrati su ciò che lo circonda e che, in un certo senso, è riflesso di sé.

*The contribution comes from the meta - project “Communicating the new codes theoretical and graphic signs of bad contemporary. A path of aesthetic analysis for a project of sharing web” - the dissertation in experimental integrated communication and design at the IUSVE Mestre - Venice - also the result of a direct comparison with Gillo Dorfles.*

*The meta - project part by the ambition to learn, be aware and share an aesthetic sensibility of today ignored despite having more and more widespread from the sixties onwards.*

*The research analyzes and defines the historical, aesthetic and communication codes of the ugly in art to outline the characteristics of the bad taste in the making and sharing with stakeholders on the most appropriate media to effectively promulgate a feeling of taste balanced.*

*To date, the most common of self- expression ‘man of the street’ in front of a contemporary artwork is: «I could do it too», which denotes the domain of the injury rather than the judgment of taste conscious. The mission of contemporary art, though suffering of «eternal present» about Nietzsche, seems not to be able to produce trivial or extravagant works, but to reflect the context (ugly or beautiful) that surrounds the man (as he is author or observer of the work of art).*

*The communicator (expert of art's work and ‘man of the street’) has the burden and honor to educate the taste and in particular bad taste to develop their own and others daily capacity to make judgments of taste balanced on what surrounds it and that is a reflection of itself.*

## 1. Non un brutto, ma il brutto nell'arte, ovvero il cattivo gusto

Al fine di cominciare a sviluppare una sensibilità di gusto estetico è fondamentale definire il concetto di gusto.

Gusto non è sinonimo di bello - buono o di brutto - cattivo - cattivo

Il sostantivo gusto non è sinonimo di bello - buono o di brutto - cattivo. Buono, così come cattivo, sono due aggettivi qualificativi del gusto. Gillo Dorfles, internazionalmente riconosciuto come la personalità più autorevole nell'esprimere giudizi critici di gusto (e sul cattivo gusto in modo particolare), durante un'intervista nell'ottobre 2012<sup>1</sup> sottolinea come il brutto nell'arte contemporanea necessiti d'essere chiamato cattivo gusto estetico (arte) e distinto dal brutto (non arte) interdisciplinare, soggettivo e innato in ciascun essere umano.

Cattivo gusto estetico - artistico

Il passaggio da brutto a cattivo gusto estetico - artistico avviene storicamente intorno alla metà del Settecento, quando Edmund Burke (1729-1797) lo associa al comune piacere per lo sgradevole, solo in parte soggettivo e per lo più dipendente dall'interesse del singolo a curare e sviluppare la propria capacità di esprimere giudizi di gusto equilibrati.

Edmund Burke

Comune piacere per lo sgradevole

Prima di Edmund Burke, Jean Du Bos (1670-1742) parlava di «sesto senso soggettivo» e fortemente legato alla cultura di appartenenza del singolo<sup>2</sup>, mentre David Hume (1711-1776) si sbilanciava nel dire che il brutto, pur essendo una sensibilità innata, non viene sviluppato da tutti sino a «giudizio critico di gusto»<sup>3</sup>.

A seguito di Edmund Burke è degno di nota il confronto estetico tra Immanuel Kant (1724-1804) e Friedrich Hegel (1770-1831), in quanto ancora contemporaneo. Immanuel Kant sosteneva che la capacità di esprimere giudizi di gusto è più naturale che artistica in quanto la prima risponde a bisogni primari, mentre la seconda è inevitabilmente mediata dai mezzi (opere d'arte)<sup>4</sup>. A tal proposito Gillo Dorfles sostiene che lo stesso mezzo può veicolare cattivo o buon gusto, ma la sensibilità a ciò è da ricercare nell'artista che crea l'opera e nell'osservatore, il quale si trova a interagire con essa<sup>5</sup>.

Le affermazioni del critico d'arte rispecchiano l'estetica - artistica difesa da Friedrich Hegel. Egli sosteneva che proprio grazie alle opere d'arte il genio (l'artista) rinnova la sua sensibilità critica di gusto

Organizzazione Borderline di Personalità

<sup>1</sup> Cfr. Bertato, C., Intervista inedita a Gillo Dorfles 31.10.2012 Milano, cit., pp. 84-97.

<sup>2</sup> Cfr. Franzini, E. - Mazzocut, M. - MIS (2003), I nomi dell'estetica, Milano, Mondadori, p. 444.

<sup>3</sup> David Hume per giudizio critico di gusto intende lo stato d'animo di una persona di fronte a un'opera d'arte.

<sup>4</sup> Cfr. Kant, I. (20127), Critica della capacità di giudizio, Bologna, Biblioteca Universitaria Rizzoli, pp. 124-130.

<sup>5</sup> Cfr. Bertato, C., Intervista inedita a Gillo Dorfles 31.10.2012 Milano, cit., p. 94.

nell'atto creativo, mentre il fruitore universale ('l'uomo della strada') può svilupparla nell'osservazione. Tuttavia entrambi possono incorrere in giudizi di gusto distorti: l'uno sopraffatto dalle tendenze del mercato dell'arte e l'altro dal culto feticista museale<sup>6</sup>.

L'auto - sensibilizzazione all'osservazione critica dell'arte contemporanea e l'educazione di un pubblico diffuso e di massa alle diverse tipologie di gusto estetico è importante perché aiuta l'uomo a non ignorare ma a capire e fare coscienza di ciò che lo circonda oggi e di cui egli stesso è 'sale'.

L'auto - sensibilizzazione all'osservazione critica dell'arte contemporanea aiuta l'uomo a non ignorare ma a capire e fare coscienza di ciò che lo circonda oggi e di cui egli stesso è 'sale'



Figura 1.

Timeline dal brutto al cattivo gusto moderno

## 2. Macro e micro fasi evolutive dal brutto al cattivo gusto

Dal punto di vista macro - storico il brutto affronta tre diversi momenti: pre-ellenistico (400 a.C.) nel quale non viene preso in considerazione; classico, medievale, rinascimentale e barocco, nei quali è oggetto di ricerca e analisi filosofica, sino a quando, a metà del Settecento, Baumgarten definisce il concetto di estetica e Edmund Burke quello di cattivo gusto estetico. Detto ciò, si possono individuare cinque tipologie storiche e filosofico - estetiche di cattivo gusto: il brutto classico, il brutto medievale, rinascimentale e barocco, il cattivo gusto moderno, il cattivo gusto contemporaneo e il cattivo gusto in divenire.

<sup>6</sup> Cfr. Hegel, G. W. F. (19973), Estetica, volume 2, a cura di Merker, N., Torino, Einaudi.



**Figura 2.**

Timeline storico filosofico – estetica dal brutto storico al cattivo gusto in divenire



## 2.1. Il brutto classico

Il concetto di brutto inizia ad essere preso in considerazione solo nel 400 a.C., quando i filosofi ellenici introducono e disquisiscono il tema del «sentimento misto»<sup>7</sup> che nasce dalla percezione relativa di brutto e bello.

Il bello in epoca classica era definito *Kalokagathia*, ovvero summa inscindibile di bello estetico (*kalòs*) e buono etico (*agathòs*), a cui tutte le riproduzioni scultoree umane si rifacevano in termini di giuste proporzioni. Proprio dalla riproduzione di queste opere d'arte, non sempre realizzate secondo i canoni predisposti, si cominciò a parlare di brutto estetico e relativismo etico.

Tra il 400-300 a.C. il maestro oratore Socrate e l'allievo Platone coniano il termine «non essenza», quale contrario a *Kalokagathia*<sup>8</sup>. Nello specifico Socrate attribuisce alla «non essenza» i significati di brutto, cattivo, terreno imperfetto e a *Kalokagathia* quelli di bello, buono, divino e perfetto<sup>9</sup>.

Solo tra il 300-400 d.C. Aristotele afferma per la prima volta il concetto di bello del brutto. Egli riprende la filosofia di Platone, ma asserisce che in ogni «non essenza» c'è della *Kalokagathia*, in quanto nel brutto terreno è ravvisabile la capacità dell'uomo di asservire il corpo alla volontà della mente.

Un'icona artistica, applicazione concreta delle teorie filosofiche espresse da Aristotele, è ravvisabile nel gruppo scultoreo del

Socrate e Platone «non essenza», quale contrario a *Kalokagathia*. Nello specifico Socrate attribuisce alla «non essenza» i significati di brutto, cattivo, terreno imperfetto e a *Kalokagathia* quelli di bello, buono, divino e perfetto

Aristotele: nel brutto terreno è ravvisabile la capacità dell'uomo di asservire il corpo alla volontà della mente

<sup>7</sup> Termine teorizzato solo nella metà del Settecento dal tedesco Moses Mendelssohn. Cfr. Franzini, E. - Mazzocut, M. - MIS (2003), I nomi dell'estetica, cit., pp. 90-92.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 89.

<sup>9</sup> Eco, U. (2007), Storia della bruttezza, Milano, Bompiani, p. 24.

*Laocoonte con i figli*

*Laocoonte con i figli*, anche se realizzato in un periodo storico successivo a quello classico (175-150 a.C. circa) da Agesandro, Atenodoro e Polidoro di Rodi. La scultura ripropone uno spaccato di un racconto dell'Eneide di Virgilio in cui si narra la drammatica vicenda del sacerdote troiano addetto al culto di Apollo, il quale, dopo aver colpito il famoso cavallo di troia per svelare ai suoi concittadini l'inganno, viene assalito e soffocato con i figli da due serpenti marini inviati da Athena e Poseidone. Sull'orribile grido delle tre vittime si trovano diverse disquisizioni da parte di filosofi antichi ed esteti contemporanei. In sintesi molti affermano che il dolore fisico antiestetico (brutto) non si esprima nel grido a squarciagola, ma in tre corpi contriti perché sublimati dalla razionalità umana etica (bella).

## 2.2. Il brutto medievale, rinascimentale e barocco

Nella fase successiva a quella classica viene perseguita la via tracciata da Aristotele in quanto si caratterizza per un progressivo piacere dovuto al rilascio del bello canonico a favore del brutto estetizzato.

Nel Medioevo, il brutto nell'arte viene considerato quale mancanza di bene, tant'è vero che esso è esplicitamente ravvisabile nelle opere d'arte religiose raffiguranti contesti e personaggi infernali di tutte le religioni e in tutto il mondo<sup>10</sup>. La denotazione era così forte che nelle prime rappresentazioni cristiane gli artisti rappresentavano Cristo e i martiri nella loro divina insofferenza al fine di evitare una connotazione più diabolica che divina<sup>11</sup>.

Nel successivo periodo rinascimentale il brutto assume nelle corti (anche clericali) i caratteri dell'ironia, tanto che si può parlare di brutto quale gusto elitario per lo sgradevole. Icona di quest'epoca sono le umilianti feste dei folli, le scenografiche inquisizioni e le degradanti rappresentazioni dei giullari di corte.

Icona di quest'ultima categoria è l'opera d'arte *Il nano Morgante* dipinta in quegli anni per la corte di Cosimo dei Medici dal pittore italiano manierista Agnolo Bronzino. Il doppio ritratto speculare è l'emblema di come venivano sbeffeggiati i giullari di corte in quanto considerati veri e propri scherzi della natura. Il soggetto raffigurato è il più celebre e popolare dei giullari della corte medicea. Il bello del brutto di quest'opera è la duplice natura intellettuale e corporea della presa in giro. Morgante non è il nome del nano, ma il protagonista

Nel Medioevo, il brutto nell'arte viene considerato quale mancanza di bene

Rinascimentale brutto quale gusto elitario per lo sgradevole

*Il nano Morgante*

<sup>10</sup> Ibidem, p. 82.

<sup>11</sup> Ibidem, p. 49.

gigante e cacciatore di uccelli in uno dei poemi eroici più famosi dell'epoca. Non a caso il nano viene rappresentato in quasi tutta la sua nudità tutt'altro che scultorea mentre ha appena cacciato la sua preda. L'artista del medioevo tedesco (seconda metà del Quattrocento) più citato e riconosciuto nei termini del brutto medievale è però l'olandese Hieronymus Bosch.

Da *Il giardino delle delizie* al *Trittico delle tentazioni di sant'Antonio a Paradiso e Inferno* egli rappresenta le allegorie moraleggianti sulla decadenza dei suoi tempi con i toni della comicità oscena. Nel *Trittico delle tentazioni di sant'Antonio* è particolarmente assurda la rappresentazione di un demone scheletrico, con un mantello nero e un grosso scudo, seduto a cavalcioni su di un pollo spennato a cui fa seguito un'altra figura diabolica seduta su di un cesto che fa capolino da un grosso pomodoro rosso caduto al suolo.

Il sadismo di questo periodo diviene ancora più esplicito nel secolo successivo, quando il barocco porta all'esplosione del brutto nei termini del piacere per l'osceno e il doloroso. Allora si diffondono le rappresentazioni pre-surrealiste dei sette vizi capitali, ovvero di quei piaceri terreni che secondo la tradizione cattolica condurrebbero all'inferno.

### 2.3. Dal brutto al cattivo gusto moderno

Il passaggio dal concetto filosofico di brutto barocco a quello estetico - artistico di cattivo gusto moderno è fondamentale per comprendere quanto conoscere e fare coscienza del cattivo gusto sia importante, al pari del buon gusto.

Tra la seconda metà del Settecento e gli inizi del Novecento il brutto, quale cattivo gusto, viene riconosciuto come categoria estetica autonoma dal bello inteso come buon gusto.

Tale autonomia diventerà in seguito fondamentale per capire come oggi i diversi tipi di gusto, pur suscitando giudizi critici differenti, siano classificabili e confrontabili sulla base di parametri comuni, ricorrenti in tutta la storia del brutto e del bello nell'arte.

Da un confronto tra i primi filosofi ellenici e gli studiosi moderni di estetica appare chiaro l'inesistenza di un brutto assoluto e totalmente autonomo dal bello. Al contrario, molti di loro sostengono che il bello è autonomo dal brutto, anche se il confronto con quest'ultimo ne enfatizza l'efficacia comunicativa.

Come premesso, la personalità più autorevole in merito alla definizione

Brutto, quale cattivo gusto, viene riconosciuto come categoria estetica autonoma dal buon gusto

di cattivo gusto moderno è Edmund Burke, non solo perché lo ha definito ma perché lo ha considerato come comune piacere per lo sgradevole. L'incipit a condividere una sensibilità di gusto estetico è un elemento che si può tutt'oggi riscontrare nel cattivo gusto.

Edmund Burke ha teorizzato un concetto di «sublime godimento» apparentemente molto semplice da capire e di cui fare coscienza: così come esiste il piacere per il gradevole, esiste anche il piacere per ciò che è sgradevole<sup>12</sup>.

Il filosofo tedesco Moses Mendelssohn approfondisce gli studi del suo contemporaneo Edmund Burke riprendendo il concetto di t per dire che: «mentre il “semplicemente gradevole” finisce col disgustare perché “sazia rapidamente”, il compromettere il gradevole con lo sgradevole, cioè la loro mescolanza, tiene incatenata l'attenzione, e impedisce un soddisfacimento troppo rapido»<sup>13</sup>.

Anche Friedrich Nietzsche, erede del pensiero hegeliano, riprende più tardi questa disquisizione. Egli nello specifico pone l'accento sull'esistenza di una sensibilità di gusto e sulla capacità di discernimento dell'uomo. La sensibilità è il frutto di una cura e uno sviluppo costante di conoscenza e coscienza di gusto estetico (cattivo o buono che sia); mentre il discernimento tra le diverse tipologie di gusto (sgradevoli o gradevoli) è fondamentale per non confonderle ed esprimere giudizi di gusto equilibrati.

### 2.4. Il cattivo gusto contemporaneo

Negli anni Sessanta, anche grazie alle rivoluzioni culturali europee di cui l'arte si fa riflesso, il cattivo gusto assume molteplici e diversificate denominazioni, frutto delle diverse sensibilità e discernimenti di gusto espressi dagli esteti contemporanei. Da un attento studio, le quattro personalità contemporanee più influenti sono e sono state: Gillo Dorfles, diffusore del termine Kitsch, Susan Sontag autrice del cattivo gusto Camp, Tommaso Labranca autore del termine Trash e Umberto Eco autore del libro *Storia della bruttezza*.

Tra questi quattro critici, Gillo Dorfles si distingue per la sua secolare e instancabile produttività alla diffusione critica del tema gusto e cattivo gusto in particolare.

Di origine triestina, egli vive a pieno la rivoluzione artistica

Edmund Burke: così come esiste il piacere per il gradevole, esiste anche il piacere per ciò che è sgradevole

Mendelssohn «sentimento misto» e rinominandolo «passioni miste»

Nietzsche: sensibilità, discernimento

<sup>12</sup> Cfr. Franzini, E. - Mazzocut, M. - MIS (2003), I nomi dell'estetica, cit., pp. 90-92.

<sup>13</sup> Giordanetti, P. - Mazzocut, M. - MIS - Scaramuzza, G. (2011), Itinerari estetici del brutto, Milano, Raffaello Cortina, pp. 25-26.

d'avanguardia, di cui frequenta i protagonisti più noti, quali il primo futurista Filippo Tommaso Marinetti. In seguito conosce, studia e decide di diffondere le prime teorie sul cattivo gusto manifestate dal critico d'arte statunitense Clement Greenberg. L'opera *Il Kitsch. Antologia del cattivo gusto* di Dorflès è oggi considerata la pietra miliare degli studi sulla sensibilità al cattivo gusto.

I temi al centro della conversazione avuta con Dorflès nell'ottobre 2012 sono stati l'evoluzione storica dal brutto al cattivo gusto e la diffusione oggi di quest'ultimo.

Rispetto all'evoluzione storica dal brutto al cattivo gusto colpisce la sua esclamazione: «[...] non c'è una cultura del brutto, anche se il brutto può entrare a far parte della cultura»<sup>14</sup>. Dunque, ancora una volta, il concetto di brutto nell'arte quale espressione della contemporaneità in cui artista e osservatore vivono.

Parlando delle modalità contemporanee di comunicazione (nel senso di mettere in comune) la sensibilità al cattivo gusto estetico, fanno riflettere due sue considerazioni.

In primo luogo, egli distingue la capacità di discernimento di gusto tra pubblico d'élite, diffuso e di massa in base alla loro volontà e capacità di sviluppare sensibilità rispetto ad esso. A questo proposito risulta interessante l'affermazione: «Non sempre l'artista ha buon gusto. Una cosa è una qualità artistica [capacità tecnica di produzione], una cosa è una qualità esclusivamente di gusto [giudizio critico di gusto]»<sup>15</sup>.

Parlando di modalità di comunicazione del tema colpisce la sua distinzione tra contenitore mediale e contenuto estetico. In sintesi egli sostiene che i diversi media (siano essi social media, televisione o macchina fotografica) di per sé non siano né brutti, né belli.

Attraverso di essi però l'artista può creare opere d'arte di cattivo o buon gusto, così come l'osservatore può vedere e discernere la loro natura di gusto<sup>16</sup>. Sia il creatore che il visitatore dunque sono chiamati a sviluppare una sensibilità critica. Nell'epoca contemporanea, la consapevolezza critica di gusto sarà proprio uno dei parametri fondamentali con i quali potranno essere scientificamente distinti e classificati i diversi riflessi di cattivo gusto. Di seguito si parlerà dunque di cattivo gusto contemporaneo consapevole, più o meno consapevole e inconsapevole da parte di creatore e di osservatore.

<sup>14</sup> Cfr. Bertato, C., Intervista inedita a Gillo Dorflès 31.10.2012 Milano, cit., p. 93.

<sup>15</sup> Ibidem, p. 92.

<sup>16</sup> Ibidem, p. 94.

«[...] non c'è una cultura del brutto, anche se il brutto può entrare a far parte della cultura»

«Non sempre l'artista ha buon gusto. Una cosa è una qualità artistica [capacità tecnica di produzione], una cosa è una qualità esclusivamente di gusto [giudizio critico di gusto]»

I diversi media, di per sé, non siano né brutti, né belli

### a) Il cattivo gusto Kitsch

Quest'ultimo abbraccia le teorie estetiche sul cattivo gusto manifestate da Clement Greenberg (prima ancora dal filosofo e scrittore austriaco Hermann Broch) il quale le ha teorizzate e comunicate a un pubblico d'élite e diffuso.

Nel 1939 Clement Greenberg redige l'articolo *Avant - Garde and Kitsch* per la rivista filo - marxista "Partisan Review". In questo contributo appare per la prima volta il termine Kitsch con l'accezione di «simulacro vicario e degenerato della vera cultura, interessato a "simulare il sapore della grande arte"»<sup>17</sup>.

Da tale riflessione, Dorflès nel 1968 ridefinisce il Kitsch quale cattivo gusto sviluppato dalla borghesia in termini anti - aristocratici e di massa che viene creato e osservato in modo più o meno consapevole. Ne sono un esempio emblematico le opere d'arte create tra il 2011-2012 dall'olandese Rutger van der Velde in tributo a Steve Jobs, Jim Morrison e Janis Joplin.

Di formazione pubblicitaria quale illustratore, art director e giornalista, egli si diletta come artista new kitsch creando opere che Dorflès definisce «di una fattura straordinaria però di un gusto cattivo»<sup>18</sup>. Si tratta di veri e propri totem - feticci di circa mezzo metro che spiccano per la loro fusione di significati archetipici e ironico - onirici fluorescenti.

Rutger van der Velde crea opere costituite da un aforisma archetipo e un palo su cui si erge un teschio circondato da tutta una serie di suppellettili che richiamano il personaggio famoso deceduto per cui è stato realizzato il tributo. L'aspetto propriamente Kitsch è che i visitatori amano ad esempio il tributo a Steve Jobs addobbato con libellule alle tempie, una mela sulla testa e gli occhiali dalla montatura tondeggianti ai piedi, senza rendersi conto che il gusto comunicato è cattivo. L'artista, infatti, riutilizza gli oggetti di Steve Jobs, li priva del loro *hic et nunc* e li riveste di nuovi valori e significati tanto eccessivi da trasformare l'intera opera in un feticcio.

A titolo informativo è interessante riprendere il fatto che questo artista dichiara di essere appassionato delle opere pre-surrealiste dell'artista medievale tedesco Hieronymus Bosch. Esistono dunque due sensibilità e discernimenti di gusto verso il Kitsch.

<sup>17</sup> Cfr. Fassi, L., 01.2008 [28.11. 2012], Clement Greenberg, in [http://www.flashartonline.it/interno.php?pagina=articolo\\_det&id\\_art=375&det=ok&titolo=CLEMENT-GREENBERG](http://www.flashartonline.it/interno.php?pagina=articolo_det&id_art=375&det=ok&titolo=CLEMENT-GREENBERG). Luigi Fassi è un critico e curatore d'arte torinese.

<sup>18</sup> Cfr. Bertato, C., Intervista inedita a Gillo Dorflès 31.10.2012 Milano, cit., p. 91.

Cattivo gusto sviluppato dalla borghesia in termini anti - aristocratici e di massa che viene creato e osservato in modo più o meno consapevole

Rutger van der Velde in tributo a Steve Jobs, Jim Morrison e Janis Joplin



Impiego di segni e codici comunicativi tra loro fortemente contrastanti per comunicare in modo efficiente la contemporaneità

Cattivo gusto riconosciuta da chi osserva l'opera d'arte, ma non da chi la crea

Una sensibilità negativa percepisce il Kitsch in modo distorto e lo giudica come il frutto di un'incapacità creativa di produrre buon gusto. La sensibilità positiva, invece, identifica il Kitsch come il cattivo gusto risultato dell'impiego di segni e codici comunicativi tra loro fortemente contrastanti (come ad esempio conformismo e tradizione, ironia e malizia) per comunicare in modo efficiente la contemporaneità.

### b) Il cattivo gusto Camp

Dorfles e la scrittrice americana Susan Sontag sono concordi nel definire Camp il cattivo gusto borghese che trova nel Kitsch un elemento positivo e che si manifesta come tipologia di cattivo gusto riconosciuta da chi osserva l'opera d'arte, ma non da chi la crea. Sontag conia il termine Camp nel 1964 all'interno di *Notes on Camp*, ovvero un testo redatto attraverso note di riflessione profonda sul gusto e sul cattivo gusto a lei contemporaneo. Sontag apporta una distinzione anche estetico - scientifica ai diversi approcci Camp di creatore e osservatore. Ella definisce «Camp puro» la sensibilità inconsapevole del creatore dell'opera d'arte e «Camping» quella intenzionale dell'osservatore critico. Il concetto di «sensibilità al gusto» teorizzato da Susan Sontag, assume un valore antropologico e sociale oltre che estetico, dal momento in cui anche grazie a lei si discosta dall'essere sinonimo dispregiativo di «comportamento omosessuale»<sup>19</sup>. Camp è una capacità di giudizio di gusto elevata e per questo incomprensibile a un pubblico di massa, che la identifica anche con una tendenza appunto omosessuale. Un'opera icona del cattivo gusto Camp è la *Nascita di Venere* dipinta nel 1863 dal pittore Alexandre Cabanel e secondo Emile Zola è definita da molti come la brutta copia della Venere di Milo. Nella seconda metà dell'Ottocento in Francia vi erano due forti correnti di pensiero artistico: quella impressionista di Manet, che si concretizzava proprio nel 1863 all'interno del primo Salon des Refusés, e quella accademica ufficiale a cui faceva capo anche Cabanel e a cui si ispireranno i film hollywoodiani degli anni Cinquanta. Quest'ultimo movimento era così attento alla resa pittorica armonica del nudo, dei contenuti mitologici antichi, della natura idealizzata e della completezza dell'opera, per compiacere la classe borghese medio-alta,

<sup>19</sup> Nel 1909 l'Oxford English Dictionary definisce Camp il comportamento: «[...] ostentatious, exaggerated, affected, theatrical; effeminate or homosexual [...]», Anonimo [29.01.2013], Camp [arte], in «[http://it.wikipedia.org/wiki/Camp\\_arte](http://it.wikipedia.org/wiki/Camp_arte)».

da svuotarsi completamente dei valori della contemporaneità di allora, di cui gli impressionisti invece si fecero carico.

Non a caso Sontag riporta una riflessione specifica sullo sviluppo di una sensibilità Camp, da parte di un pubblico di massa, in relazione al trascorrere del tempo. Ella, infatti, afferma: «*Time liberates the work of art from moral relevance, delivering it over to the Camp sensibility*»<sup>20</sup>. Si può dunque affermare che, tanto più un'opera d'arte è contemporanea a chi la osserva con sensibilità superficiale e cinica, tanto più l'osservatore ne è coinvolto al punto da definirla banale. Tuttavia, l'osservatore volenteroso di sviluppare una sensibilità di gusto è capace di discernere tra cattivo gusto e buon gusto in quanto ha conoscenza e coscienza approfondita della tradizione che è stata più o meno tradita.

### c) Il cattivo gusto New Wave

La New Wave è la tipologia di cattivo gusto che riscontra, forse per la prima volta, una sensibilità di gusto condivisa tra creatore dell'opera e il suo osservatore critico.

Dorfles e l'esperto radiotelevisivo Tommaso Labranca sono concordi nell'identificare la New Wave quale cattivo gusto coatto di cui 'l'uomo della strada' si fa primo promotore adprosumer (consumer, prosumer e advertiser) dal basso, seguito a ruota dal pubblico diffuso e d'élite.

La New Wave infatti è una tipologia di cattivo gusto che nasce dai giovani del periodo della contestazione giovanile in modo anticonformista, consensuale, spontaneo e pro - attivo verso una sensibilità capace di ravvisare «[...] *a good taste of bad taste* [...]»<sup>21</sup>, come direbbe Susan Sontag riprendendo la filosofia teorizzata da Aristotele.

La vera generazione New Wave, non quella che oggi la imita in modo Kitsch, era ben consapevole della tradizione culturale ad essa contemporanea, ma allo stesso tempo non temeva il tradirla al fine di creare contenuti di cattivo gusto su più media: dal cinema, alla musica, alla letteratura europea (Francia, Regno Unito e Italia) e americana (U.S.A. e Canada).

Ciò che rende la New Wave piacevole nella sua sgradevolezza è

L'osservatore volenteroso di sviluppare una sensibilità di gusto è capace di discernere tra cattivo gusto e buon gusto in quanto ha conoscenza e coscienza approfondita della tradizione che è stata più o meno tradita

Sensibilità di gusto condivisa tra creatore dell'opera e il suo osservatore critico

Cattivo gusto coatto di cui 'l'uomo della strada' si fa primo promotore adprosumer (consumer, prosumer e advertiser) dal basso, seguito a ruota dal pubblico diffuso e d'élite

<sup>20</sup> Sontag, S. [23.01.2013], Notes on "Camp" Susan Sontag Published in 1964, in <http://www.math.utah.edu/~lars/Sontag::Notes%20on%20camp.pdf>, nota n. 31, in Sontag, S. [23.01.2013], Note su "Camp" 1, in <http://www.unich.it/progettistisidiventa/REPRINT-INEDITI/Sontag-CAMP.pdf>, nota n. 31.

<sup>21</sup> Sontag, Notes on "Camp" Susan Sontag Published in 1964, in <http://www.math.utah.edu/~lars/Sontag::Notes%20on%20camp.pdf>, nota n. 54, in Sontag, S. [23.01.2013], Note su "Camp" 1, in <http://www.unich.it/progettistisidiventa/REPRINT-INEDITI/Sontag-CAMP.pdf>, nota n. 54.

Cinema Nouvelle Vague

l'impiego consapevolmente anti - conformista di contenuti e contenitori cinematografici, letterari e musicali considerati tabù sino ad allora. Nel cinema i giovani cinefili della *Nouvelle Vague*<sup>22</sup> si diffondono nelle sale cinematografiche francesi e fanno il loro ingresso sui red carpet, con i loro film dalle riprese amatoriali a persone e luoghi comuni in contesti reali.

Emblematico in questo senso è il film *Effetto notte* girato nel 1973 da François Truffaut, nel quale egli mette in scena la ribalta dei retroscena di un film, sino ad allora considerata un tabù di cattivo gusto dagli addetti ai lavori.

Ambiente letterario

Questa brezza anticonformista ispira anche l'ambiente letterario. Ad esempio, lo scrittore inglese James Graham Ballard nel suo articolo *Which Way to Inner Space* edito per la rivista *New Worlds* nel 1962 definisce New Wave tutta la letteratura fantascientifica 'non di genere' che, attraverso il *mainstream*, mette a nudo i pensieri dell'uomo moderno (tabù compresi) a discapito della tradizionale narrativa fantascientifica di genere, artificiosa e falsa<sup>23</sup>.

Meanstream:  
palcoscenici musicali  
del Regno Unito e degli  
U.S.A., generi post-  
punk, dark gothic ed  
elettronica e synyh - pop

Anche i palcoscenici musicali del Regno Unito e degli U.S.A. vengono travolti dalla 'nuova ondata' di gruppi musicali autodidatti, figli della musica punk della seconda metà degli anni Sessanta. L'obiettivo principale di questi musicisti era ed è la «sperimentazione musicale anticommerciale»<sup>24</sup> che dalla fine degli anni Settanta ha dato vita ai generi post-punk<sup>25</sup>, dark gothic<sup>26</sup> ed elettronica e synyh - pop<sup>27</sup>.

Un esempio iconico di New Wave per la sua profonda relazione con la tradizione e la sua spiccata attività alla diffusione del cattivo gusto è la copertina del primo *LP Unknown pleasures* dei Joy Division, creata nel 1979 da Peter Saville e Chris Mathan su incipit del chitarrista Bernard Summer. La copertina era chiamata a rappresentare la morte per overdose del loro ventenne cantante inglese, stella dark gothic, Jon Curtis (ex capogruppo dei Joy Division). Essa è composta da una grafica di frequenze sonore riprodotte attraverso linee bianche ristrette al centro della copertina, il cui fondo è completamente nero. L'immagine originale proviene da un'edizione dell' *Encyclopedia of astronomy* di Cambridge, originariamente composta da linee nere

22 Cfr. Gilodi, R. (2007), *Nouvelle vague: il cinema, la vita*, Torino, Effatà, p. 310.

23 Cfr. Anonimo (19.01.2013), James Graham Ballard, in <http://www.treccani.it/enciclopedia/james-graham-ballard/>.

24 Stea, A. - Fabretti, C., (24.10.2012), *New Wave*, in <http://www.ondarock.it/storiadelrock/newwave.htm>.

25 Come quello suonato dagli U2, Smiths, Oasis e Green Day.

26 Come quello suonato in Inghilterra dai Joy Division, i Cure, i Bauhaus e gli Ead can Danced.

27 Semi - commerciali: i Throbbing Gristle, gli Psychic Tv, John Foxx e gli Ultravox. Commerciali: i Duran Duran, i Culture Club, gli Alphaville, i New Order, i Soft Cell, The The, Fad Gadget e i Depeche Mode.

su fondo bianco. L'aspetto interessante e colto di questa icona è che mentre l'originale riproduce l'esplosione di una stella (nana bianca) in frequenze sonore, i Joy Division, attraverso la stessa icona convertita in negativo, raffigurano la morte della loro stella nera.

La New Wave del 1968-1980 non ha nulla da spartire con quella Kitsch attuale.

Gillo Dorfles e Tommaso Labranca parlano di un contemporaneo 'uomo della strada' sempre più orientato a 'con - sentire' agli stereotipi di gusto in modo acritico.

New Wave è certamente trasgressione, ma nel suo significante più superficiale di 'tradire la tradizione' c'è il significato profondo di una sensibilità di gusto critica.

#### d) Il cattivo gusto Trash

Da un'attenta analisi, il Trash risulta essere l'ultima denominazione moderna diffusa di cattivo gusto.

Se la New Wave nasce e si sviluppa come brutto nell'arte spontanea, il Trash cerca di cavalcare la Nuova Onda riproducendo opere di cattivo gusto artificiali, ovvero realizzate con l'intento di essere classificate criticamente come di cattivo gusto.

Tommaso Labranca definisce Trash il brutto nell'arte contemporanea creato consapevolmente dall'artista, anche se non compreso come tale dal suo osservatore.

La modalità critica con cui ciascun soggetto (artista e/o osservatore) si rapporta a un'opera d'arte a lui contemporanea è uno dei parametri storicamente ricorrenti per riconoscere le differenti tipologie di cattivo gusto. Tommaso Labranca afferma che il vero «trashista» è colui che non sa di essere tale, al punto che diventandone cosciente diviene «uomo Camp evoluto». L'uomo Trash che pur avendo acquisito conoscenza di gusto la ignora, è invece da considerarsi Kitsch<sup>28</sup>.

Contrariamente al linguaggio mediatico medio, il termine Trash non è un aggettivo qualificativo solo di un palinsesto televisivo, ma viene impiegato da Tommaso Labranca nel 1994 in Andy Warhol era un coatto. Vivere e capire il trash per identificare il cattivo gusto con cui vengono realizzate alcune opere d'arte contemporanee. Nello specifico egli parla di un cattivo gusto estetizzato inconsapevolmente dall'osservatore acritico, in base all'osservazione degli effetti artificiali ottenuti consapevolmente dall'artista, per emulazione di qualcosa,

Il brutto nell'arte  
contemporanea creato  
consapevolmente  
dall'artista, anche se  
non compreso come  
tale dal suo osservatore

28 Per approfondimento confronta Labranca, T.(2004), *Andy Warhol era un coatto. Vivere e capire il trash*, Roma, Castelvecchi, pp. 9; 16-17; 32.

tant'è che Tommaso Labranca parla di «teoria dell'emulazione fallita» e ne conia una formula algebrica: «Intenzione - Risultato Raggiunto = Trash»<sup>29</sup>.

La sensibilità di gusto Trash è molto più diffusa di quanto si possa immaginare: primo perché ciascuno di noi si forma per emulazione di qualcun'altro<sup>30</sup>, secondo perché l'etimologia dello stesso termine (impresso su tutti i contenitori di rifiuti americani) è sinonimo di 'spazzatura' e per questo mass mediaticamente facilmente riconducibile all'influenza acritica.

Un'opera di emblematico gusto Trash è *l'happening Untitled - Picasso* messa in atto nel 1998 dall'artista contemporaneo di origini padovane Maurizio Cattelan.

Di ispirazione dadaista, l'artista da tempo afferma come l'arte contemporanea oggi susciti la curiosità acritica e l'interesse culturale solo di apparenza dell' 'uomo della strada' che, senza alcuna sensibilità di gusto, si reca nei musei più rinomati del mondo per ammirare inebetito le cose che i critici d'arte chiamano opere d'arte create da artisti riconosciuti come tali.

Al fine di concretizzare tali affermazioni, Maurizio Cattelan da anni realizza opere d'arte contemporanee capaci di coinvolgere lo spettatore *adprosumer*, svegliandolo dallo stordimento perbenista e chiamandolo all'azione teatrale e provocatoria di rottura, che purtroppo il 'trashista' non coglie, come in questo caso specifico. L'artista si traveste da Pablo Picasso in persona, pur mantenendo quei caratteri caricaturali tipici dei personaggi nei parchi a tema. Così conciato incontra i visitatori, firma autografi e si fa fotografare in loro compagnia, come probabilmente farebbe il vero artista se fosse ancora in vita. Tuttavia l'atmosfera d'intrattenimento e divertimento, che per Maurizio Cattelan ha il sapore della denuncia all'approccio acritico all'arte contemporanea, viene invece frainteso e ricondotto a pura provocazione fine a se stessa dal pubblico di massa.

### 3) Da un pubblico d'élite a un pubblico diffuso e di massa

Quanto fino ad ora appurato sulle differenti tipologie di brutto contemporaneo, rimanda alla profonda verità di un'affermazione di Umberto Eco: «Ogni arte è figlia del proprio tempo e non è detto che l'uomo a essa contemporaneo sia capace di comprenderla»<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Ibidem, p. 32.

<sup>30</sup> Ibidem, p. 43.

<sup>31</sup> Eco, U., Storia della bruttezza, cit., p. 8.

Kitsch, Camp, New Wave e Trash, come si è avuto modo di constatare, vengono tutt'oggi utilizzati anche a sproposito come massime per definire il brutto in generale (non solo in riferimento al cattivo gusto). L'ultima definizione attendibile di cattivo gusto internazionalmente riconosciuta è quella di Trash di Tommaso Labranca. Da allora sono trascorsi quasi vent'anni e lo stesso Gillo Dorfles conferma che ancora oggi disquisire di cattivo gusto è considerato anticonformista. Volendo sensibilizzare al brutto nell'arte contemporanea, ovvero al cattivo gusto, è lecito chiedersi chi siano i portatori d'interesse verso questo sentimento.

A seguito di un'attenta ricerca interdisciplinare e cross mediale è emersa la presenza storica costante di almeno tre tipologie di target: un pubblico d'élite, un pubblico di massa e un pubblico diffuso. Il pubblico d'élite è composto da artisti, critici, curatori e intellettuali d'arte riconosciuti come tali e che si prodigano costantemente nella diffusione di opere d'arte e cultura artistica, riflesso della propria contemporaneità. Tra tutti quelli individuati, il centotreenne Gillo Dorfles è certamente il rappresentante più riconosciuto. Dal 1968 in poi non ha mai smesso di interrogarsi e interrogare pubblici di massa e diffusi sui significati denotativi e connotativi del cattivo gusto, ne è prova la recente mostra "Kitsch. Oggi il Kitsch" alla Triennale di Milano da lui stesso co-curata.

Il pubblico di massa, invece, rappresenta l'esatto opposto, ovvero persone che non sono in possesso di una cultura estetico - artistica sufficiente a permettere loro di capire la costante evoluzione del gusto artistico, solo in parte allineato a quello definito dalle tendenze della moda, che ridefinisce ciclicamente stereotipi e pregiudizi.

Gillo Dorfles durante l'intervista definisce l'uomo appartenente al pubblico di massa come l'uomo della strada che spesso ignora l'estetica del gusto e il suo discernimento in buon gusto e cattivo gusto<sup>32</sup>.

Esiste una terza tipologia di target, il pubblico diffuso, che risulta singolare in quanto portatore di interesse che va da un pubblico d'élite a un pubblico di massa. A livello macroscopico si tratta di estimatori dell'arte in possesso di una enciclopedia artistico - culturale medio - alta che permette loro di seguire, capire ed esprimere giudizi di gusto artistico equilibrati, non critici quanto il pubblico d'élite né inconsapevoli quanto quelli del pubblico di massa.

Avendo come obiettivo primario la comunicazione efficace del cattivo

Il pubblico d'élite è composto da artisti, critici, curatori e intellettuali d'arte riconosciuti come tali e che si prodigano costantemente nella diffusione di opere d'arte e cultura artistica, riflesso della propria contemporaneità

Il pubblico di massa ignora l'estetica del gusto e il suo discernimento in buon gusto e cattivo gusto

Il pubblico diffuso: estimatori dell'arte in possesso di una enciclopedia artistico - culturale medio - alta che permette loro di seguire, capire ed esprimere giudizi di gusto artistico equilibrati, non critici quanto il pubblico d'élite né inconsapevoli quanto quelli del pubblico di massa

<sup>32</sup> Cfr. Bertato, C., Intervista inedita a Gillo Dorfles 31.10.2012 Milano, cit., pp. 4; 88.



gusto nell'arte contemporanea si è fatto riferimento a un pubblico 'sensibile' al brutto.

In base ai criteri di pertinenza, veridicità, tracciabilità e completezza sono stati analizzati nel dettaglio i profili di utenza pubblicamente visibili all'interno di diversi Social Network, sino a individuare, quale fonte più attendibile, la pagina Facebook "Gillo Dorfles" creata da Maria Teresa Illuminato, docente di ecodesign presso l'Accademia delle Belle Arti di Brera.

Per tale motivo gli stakeholder, che ora si andranno a descrivere, possono essere definiti come 'fan dorflisti'.

I followers di Gillo Dorfles attualmente sono all'incirca 3.577<sup>33</sup> (con un buon equilibrio quantitativo di genere di età compresa tra i 25 e i 34 anni) tra cui si possono individuare 150 *followers* effettivi e 20 *trendsetters* con un incremento di circa 10 utenze la settimana e picchi di popolarità in concomitanza di eventi artistici in cui è prevista la presenza del critico d'arte in questione.

Considerata la poca conformità del cattivo gusto sopra descritta, al primo impatto con la pagina profilo si nota, oltre al numero relativamente esiguo di *followers*, la bassa frequenza con cui vengono pubblicati i post (di media una volta al mese, nelle sue due ultime settimane) a cui fanno seguito in media tre commenti, dodici condivisioni e una trentina di *like*.

Al fine di comprendere meglio le modalità di adesione si sono analizzati i profili dei 150 *followers* effettivi dal punto di vista anagrafico, dei contenuti comunicati e dei codici comunicativi utilizzati.

La maggior parte dei 'fan dorflisti' ha un profilo pubblico aperto intorno al 2009, che tiene costantemente aggiornato, a partire dalla foto profilo.

Quasi tutti 'dichiarano' di essersi laureati in rinomate facoltà internazionali di belle arti, architettura, design del prodotto, lettere moderne, economia e commercio e di essere lavoratori *freelance* nel campo delle arti applicate presso aziende da loro fondate, o dipendenti statali presso gli enti accademici in cui loro stessi si sono laureati. Pur essendo nati e cresciuti in periferia la maggior parte di loro afferma di essersi trasferita nelle grandi metropoli italiane ed europee per motivi di lavoro, ma allo stesso tempo dichiarano di lavorare principalmente in rete al fine di coltivare costantemente collaborazioni

33 <https://www.facebook.com/pages/GILLO-DORFLES/16263332961?fref=ts>. Dato aggiornato al 14.10.2013.

professionali artistico – internazionali. La maggioranza 'dichiara' di parlare cinque lingue, tra cui le più diffuse sono l'italiano, l'inglese, il francese, lo spagnolo e il tedesco, e dichiarano di avere un orientamento politico favorevole alla multi e interculturalità.

Di orientamento religioso cristiano o buddista, essi affermano di essere sentimentalmente stabili (fidanzati o sposati) e i loro interventi sono caratterizzati da una componente fortemente autoreferenziale, la quale solo in parte è dovuta al Social Network utilizzato.

I contenuti e codici comunicativi utilizzati, sia nel macro profilo Gillo Dorfles che nei singoli microprofili, sono fortemente improntati sulla personalità del critico d'arte così come su quella dei singoli 'fan dorflisti', a volte rendendo quasi marginale il tema del cattivo gusto estetico, anche se i gusti personali espressi spesso coincidono con i caratteri specifici dei diversi riflessi di cattivo gusto susseguiti nel corso della storia.

A livello contenutistico, oltre alla passione per l'arte, dichiarano di seguire la cinematografia *Nouvelle Vague* (*drama e fantasy*)<sup>34</sup> e musica pre - New Wave (punk, post - punk americana e inglese, dark gothic ed elettronica *synth-pop* inglesi), New Wave e post New Wave (rock, blues, pop, reggae e jazz)<sup>35</sup>, anche se non disdegnano il culto della letteratura classica e dei *must* come *Il piccolo principe* e i programmi televisivi di attualità e sport nazionale sul calcio e sul basket. Pur essendo dei soggetti sedentari i 'fan dorflisti' coltivano molti hobby anche se per lo più di cattivo gusto coatto Trash, non tanto per sadismo, quanto invece per la loro capacità di apprezzare consapevolmente e coscientemente 'il bello del brutto'.

Come anticipato precedentemente, anche i codici comunicativi utilizzati (di natura linguistica, fotografica, filmica e iconica) sono riflesso di una sensibilità di gusto diffusa con modalità autoreferenziali.

Lo stile linguistico infatti è fondamentalmente sgrammaticato, al punto tale che spesso i singoli commenti in italiano o inglese sono caratterizzati da un uso iperbolico della punteggiatura.

Di interesse le formule *copy* utilizzate per postare tweed relativi ad eventi artistici o situazioni di vita quotidiana. Nel primo caso quasi

34 Cinematografia *drama* come *Arancia Meccanica*, *Casablanca*, *Schindler's List*, *Taxi Driver*, *Il pianista sull'oceano* e *fantasy* come *Blade Runner* e *Predator*.

35 Musica pre - New Wave, classica per antonomasia, di J. S. Bach, L. V. Beethoven, W. A. Mozart, G. Verdi, A. Vivaldi e musica di cantautori come F. Battiato, L. Dalla, F. De Andrè e G. Gaber e musica post - New Wave rock (Baustelle, Elio e le storie tese, Negramaro, Queen, Red Hot Chili Peppers, Vasco Rossi), blues (John William Coltrane, Lou Reed, Amy Winehouse), pop (Lucio Battisti, Carmen Consoli, Michael Jackson, Madonna, Robbie Williams), reggae (Bob Dylan, Sting) e jazz (Miles Davis, Billy Holiday).

Contenutistico: dichiarano di seguire la cinematografia *Nouvelle Vague* e musica New Wave

Codici comunicativi sono riflesso di una sensibilità di gusto diffusa con modalità autoreferenziali

tutti utilizzano l'ordine: aggettivo + nome evento + *location* + orari + informazioni; nel secondo, invece, si fa ampio impiego di monologhi interiori (tipici della New Wave letteraria) e autocitazioni sulla propria e altrui sensibilità al cattivo gusto estetico-artistico, ringraziamenti quotidiani per gli incontri illuminanti avuti durante l'arco della giornata e *link* ipertestuali a fatti di attualità.

Anche i codici fotografici impiegati sono classificabili in base al principio di autoreferenzialità.

Foto *on the road* di eventi di arte contemporanea (soprattutto 'trash happening') e moderna, a volte comprensivi della propria immagine e della compagnia di noti critici d'arte; eventi informali di vita quotidiana e di vacanza e, infine, scatti artistici a flora e fauna. I contenuti filmici ripropongono le opere d'arte contemporanea (soprattutto happening) privati del loro *hic et nunc*, ma anche videointerviste a Gillo Dorfles, video a fatti di attualità e musicali New Wave.

Dal punto di vista iconico, infine, si nota un uso frequente della ritrattistica, anche caricaturale, realizzata con tecnica mista più o meno raffinata (dalla penna blu monocolora, alle matite colorate, agli acquarelli), ma anche un impiego di vignette satiriche ed *emoticons* basici, nonché la condivisione di composizioni grafiche contemporanee.

## 2.5. Il cattivo gusto in divenire

Osservare, disquisire e creare opere d'arte di cattivo gusto in modo consapevole e cosciente non è tanto una questione di 'gusto personale', ma di sensibilità di gusto curata e condivisa con costanza. Solo l'uomo contemporaneo volenteroso e capace di approfondire, recuperare e comunicare «intervallo [artistico - temporale] perduto»<sup>36</sup> tra i miti di ieri e quelli contemporanei riesce a sviluppare quella capacità di cogliere ed esprimere in modo equilibrato giudizi critici di gusto estetico - artistico.

Lo conferma e specifica lo stesso Gillo Dorfles quando afferma: «Naturalmente c'è sempre l'elemento culturale. Se una persona non ha preparazione artistica, culturale, storica ovviamente ha minori possibilità di giudizio calibrato. Nel problema del gusto c'è il lato istintivo (fisico - psicologico) e il lato culturale (ambientale). Indubbiamente è indispensabile il fattore culturale oltre che il fattore

36 Dorfles, G. (2012), *Il feticcio quotidiano*, a cura di Carboni, M., Roma, Castelvecchi, p. 98.

istintivo [...] Non esiste un brutto assoluto, come non esiste un bello assoluto. Ci sono opere che in epoche passate erano considerate belle, che oggi consideriamo brutte. Dipende dall'epoca, dalla cultura, ecc.»<sup>37</sup>.

La maggior parte degli esperti contemporanei del cattivo gusto, e Umberto Eco in particolare, concordano sulla necessità di riconoscere e disquisire del brutto nell'arte quale sensibilità al cattivo gusto, non (o perlomeno non solo) quale unico significato a cui l'opera d'arte rimandi, come espresso da Hermann Broch agli inizi del Novecento e il Trash di Tommaso Labranca di fine secolo scorso.

Per capire il brutto nell'arte è necessario fare coscienza del fatto che cattivo gusto e buon gusto hanno la stessa dignità estetica o, per dirla in modo più semplice, sono le due facce della stessa medaglia.

Durante l'intervista, a monte del meta-progetto qui esplicito, Gillo Dorfles parla di brutto in divenire in termini di «estetica del brutto»<sup>38</sup>, sebbene questa denominazione sia già stata utilizzata a metà Ottocento da Karl Rosenkranz, allievo di Friedrich Nietzsche.

A seguito delle considerazioni di Gillo Dorfles sopra citate e dal profilo storico qui evidenziato, sembra naturale definire il brutto nell'arte in divenire quale *Aesthetics Bad Taste* (TAB) ovvero il cattivo gusto estetico che consta nella capacità di riconoscere i diversi riflessi del gusto e di discernere tra cattivo gusto (arte) e brutto (non arte).

Come si è appurato, il brutto nasce come non essenza in epoca ellenistica e acquisisce l'essenza (prima come brutto nell'arte e poi quale cattivo gusto) solamente nel momento in cui si concretizza nell'opera d'arte creata e osservata da artisti sensibili e pubblico diffuso, capace di esprimere giudizi di gusto equilibrati.

Il tentativo di estetizzare il brutto è fisiologicamente istintivo nell'uomo, come direbbe Gillo Dorfles, tuttavia la conoscenza e la coscienza del 'bello del brutto' sono altrettanto culturalmente indispensabili.

David Hume nella prima metà del Settecento affermava che ciascuno nasce con un sesto senso comune che non tutti sono proattivi a sviluppare. Gillo Dorfles ribadisce spesso nei suoi interventi questo concetto, sottolineando come tutti (pubblico d'élite, pubblico diffuso e anche l'uomo della strada) sono chiamati a sviluppare una sensibilità di gusto che permetta loro di definirlo e di discernerlo tra cattivo e buono e, a loro volta, in altrettante micro-categorie estetico-culturali,

Cattivo gusto e buon gusto hanno la stessa dignità estetica

*Aesthetics Bad Taste* (TAB) ovvero il cattivo gusto estetico che consta nella capacità di riconoscere i diversi riflessi del gusto e di discernere tra cattivo gusto (arte) e brutto (non arte)

La conoscenza e la coscienza del 'bello del brutto' sono culturalmente indispensabili

37 Cfr. Bertato, C., Intervista inedita a Gillo Dorfles 31.10.2012 Milano, cit., pp. 91; 93.

38 Ibidem, p. 93.

In generale si può affermare che cattivo e buon gusto siano stati nel corso della storia e siano tutt'oggi classificabili in base ad almeno cinque parametri comuni, sui quali il contesto culturale di riferimento influisce solo in parte

operando un netto distinguo con il brutto autoreferenziale<sup>39</sup>.

Il TAB infatti non è un cattivo gusto esclusivamente soggettivo. In generale si può affermare che cattivo e buon gusto siano stati nel corso della storia e siano tutt'oggi classificabili in base ad almeno cinque parametri comuni, sui quali il contesto culturale di riferimento influisce solo in parte. Il gusto può essere classificato in termini di: 1) target, 2) inconsapevolezza o consapevolezza, 3) artificiosità o spontaneità, 4) invenzione o imitazione 5) autoreferenzialità o condivisione.

I target di riferimento sino a oggi identificati sono i tre precedentemente esplicitati: pubblico d'élite, pubblico diffuso e pubblico di massa.

L'inconsapevolezza passiva o consapevolezza attiva indicano quanto il gusto di un'opera d'arte sia stato creato o ottenuto in modo intenzionale. L'artificiosità o spontaneità può evidenziare la differenza tra effetti di gusto previsti dal creatore ed effettivamente percepiti dall'osservatore. L'invenzione o imitazione riguardano gli indici di originalità, innovazione o emulazione con cui un'opera d'arte è stata concepita e realizzata. Infine, la modalità di condivisione autoreferenziale o sociale del gusto può spaziare dalla comunicazione 'fan dorffista' soggettiva a quella 'trashista' coatta.

Un'icona del cattivo gusto TAB è l'opera *The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living* realizzata nel 1991 dall'artista di origini inglesi Damian Hirst. Maturata la sua adolescenza frequentando l'obitorio di Leeds con un amico micro biologo e testando quotidianamente l'ampia gamma degli esseri viventi, e non, che si possono comprare oggi attraverso la rete, l'artista da anni espone 'in vetrina' il concetto centrale e sempre più cult di circolarità della vita e della morte, tra ironia e orrore. Damian Hirst compera sulla rete la carcassa di una mucca morta, la divide a metà e inserisce ciascuno dei due resti all'interno di vasche contenenti formaldeide in grado di conservarli fino a renderle icone di vita eterna o, se si preferisce, nuova vita. Queste opere, come molte altre realizzate dallo stesso autore, appariranno scandalose e non semplicemente di cattivo gusto solo a coloro che non hanno interesse a sviluppare una sensibilità di gusto critica in linea con la concezione contemporanea di 'non morte'.

39 Cfr. Ibidem, p. 92.

## Il meta – progetto

La comunicazione del percorso sino a ora esplicito stimola una duplice, ma speculare, modalità di condivisione: da un lato lo scambio dei contenuti storici, filosofici, estetici e artistici in tema di cattivo gusto e dall'altro l'impiego di segni e codici efficaci in termini di coinvolgimento qualitativo sull'argomento preso in esame. Appurata la volontà concettuale di conoscere, fare coscienza e diffondere il brutto nell'arte contemporanea, si è identificato come obiettivo progettuale la creazione di un web media fortemente connesso ai social network.

L'attenta analisi dei contenuti e codici comunicativi storici, filosofici, estetici e artistici volta a definire il brutto nell'arte in divenire, stimola la spontanea condivisione del percorso sino a ora esplicito.

Come appurato, la comunicazione efficace del brutto nell'arte contemporanea, sia dal punto di vista denotativo che connotativo, è strettamente connessa alla diffusione di una sensibilità per il gusto e il cattivo gusto in particolare da parte di un pubblico incline a veicolare interesse sull'argomento.

Il meta - progetto posto in essere intende aiutare l'uomo contemporaneo, appartenente al pubblico diffuso e di massa, a sviluppare conoscenza di gusto per discernerlo in cattivo e buono. Avere coscienza di gusto significa liberarsi proattivamente e quotidianamente da stereotipi e pregiudizi per riuscire a comprendere criticamente e condividere la sensibilità diffusa nella propria contemporaneità. Tanto più si ha coscienza di gusto, tanto più si comprende la propria epoca e le opere d'arte contemporanee che la rappresentano per riflesso.

Se l'arte è trasposizione della contemporaneità e dell'uomo che in essa vive, si può affermare che lo stakeholder del cattivo gusto TAB appartenga a un pubblico diffuso che da un lato esprime itinerari autoreferenziali di gusto, ma dall'altro impiega spontaneamente codici comunicativi condivisi nel *web 3.0*. Sulla base di questa apparente schizofrenia contemporanea, si è deciso di realizzare un progetto capace di comunicare in modo auto referenziale e condiviso allo stesso tempo: un taccuino multimediale.

Tanto più si ha coscienza di gusto, tanto più si comprende la propria epoca e le opere d'arte contemporanee che la rappresentano per riflesso

Un taccuino multimediale



Lo spazio web così definito si concretizza in un portale HTML 5<sup>40</sup>, paragonabile a una macro Wikipedia del brutto nell'arte.

Lo spazio multimediale TAB, globale per natura e responsivo per facilitare la condivisione, è una piazza ipertestuale nella quale sviluppare e approfondire la propria sensibilità di gusto e di cattivo gusto in modo particolare.

La piattaforma TAB nasce dalla conoscenza della tradizione (tradotta nell'uso della font Arial), tradita, o meglio distrutta fisicamente nel suo segno grafico originario per essere percepita come tale anche dall'uomo della strada e per premettere a ciascun singolo frammento della font di divenire riflesso di cattivo gusto artistico.

Figura 3.  
Sviluppo logo TAB



Figura 4.  
Bozzetti sito TAB



40 Spazio multimediale creato in modo da restituire: la riconoscibilità del contenuto trattato, il collegamento 'spontaneo' ai Social media, l'uso di slideshow e navigazione attraverso swipe, minimalismo modulare e bottoni evidenti per facilitare la navigazione touch screen, un design responsivo ovvero capace di adattare contenuti a più media (dallo smartphone, al computer, al tablet).



Figura 5.  
Home sito responsive  
su Computer e Ipad

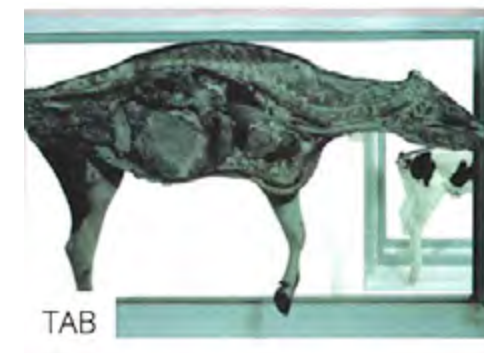


Figura 6.  
Pagina TAB, sito TAB

La volontà di sensibilizzare a una conoscenza del gusto e del cattivo gusto nello specifico è espressa sin dalla home dove in testa si possono trovare aforismi sui concetti di gusto espressi da critici d'arte riconosciuti e dove appena sotto vengono esplicitati attraverso differenti bottoni gli *other reflection on taste*: TAB, Trash, New Wave, Camp, Kitsch e brutto storico (a loro volta successivamente macro -categorizzati per brutto in divenire, contemporaneo e storico).

Ciascuna delle sei microcategorie contiene al suo interno uno spazio ipertestuale comprensivo di icone e didascalie rappresentative di quel 'brutto nell'arte', la definizione originaria dello specifico 'riflesso di cattivo gusto' comprensiva di contestualizzazione storica, aforismi di nicchia e diffusi, rassegne stampa, riferimenti bibliografici e webliografici, mappe a eventi ed esposizioni artistiche e collegamento ai Social Media: dal canale Youtube (video iconici, linguistici, musicali) alla *fan page* Facebook, Twitter e Pinterest nelle quali gli

*stakeholders* possono divertirsi a condividere la sensibilità di gusto sviluppata.

TAB, quale agorà del cattivo gusto, è pensata come luogo per raccogliere conoscenza di gusto, farne coscienza e condividere nuovi itinerari proposti da un pubblico diffuso supervisionati da semi-volontari e volontari appartenenti allo stesso e al pubblico d'élite, con i quali il pubblico di massa (ultimo referente del TAB) avrà l'opportunità di confrontarsi attraverso forum.

Il concetto di 'taccuino multimediale TAB', non direttamente coeditabile ma frutto di un confronto da parte di esperti, vuole essere una garanzia e un segnale di sensibilità di gusto critica, in quanto espressione di un confronto condiviso ed equilibrato, che difficilmente ha dato, dà e darà origine a distorsioni concettuali sul cattivo gusto. L'asincronicità dello scambio, per quanto possa apparire un limite alla condivisione 3.0, in realtà è il pane quotidiano dell'uomo appartenente al pubblico diffuso in quanto abituato a disperdere nella rete la propria sensibilità estetica di gusto.

Il principio dello *sharing* verrà mantenuto attraverso *call to action diffuse in fan page* e azioni di *viral e buzz marketing* nelle agorà virtuali in cui interagiscono coloro che frequentano le Accademie delle Belle Arti, le Università di Architettura, Design del prodotto, Lettere Moderne e Corsi di laurea ad indirizzo economico - commerciale. Tale sistema permetterà alla redazione di individuare e nominare nuovi micro - trandsetter, in base alla qualità, frequenza e quantità d'intervento.

La gestione e la remunerazione delle diverse collaborazioni potrebbe essere gestita sulla base del consolidato modello di Wikipedia, basato su contributi spontanei (a partire da 5 euro) per e sulla base della qualità delle informazioni comunicate.

L'utente, sia esso personalità d'élite, esperto di arti applicate o uomo della strada, sarà chiamato a sviluppare la propria sensibilità di gusto percorrendo criticamente i diversi riflessi di gusto e cattivo gusto proposti.

#### 4. L'arte come riflesso della sensibilità di gusto dell'uomo ad essa contemporaneo

Capire e fare coscienza del brutto nell'arte contemporanea non significa solo superare stereotipi, pregiudizi e cambiare punto di vista, ma fare propria la capacità di esprimere e condividere giudizi

Itinerari proposti da un pubblico diffuso supervisionati da semi-volontari e volontari appartenenti allo stesso e al pubblico d'élite, con i quali il pubblico di massa avrà la possibilità di confrontarsi

Il principio dello *sharing* verrà mantenuto attraverso *call to action diffuse in fan page* e azioni di *viral e buzz marketing*

di gusto estetico - artistico critici, in quanto frutto di una sensibilità profondamente consapevole della storia e delle sue congiunture negative e positive.

L'opera d'arte restituisce pari dignità al cattivo gusto così come al buon gusto nel momento in cui è creata e osservata da chi ha consapevolezza e coscienza del contesto storico e culturale in cui vive. Non si tratta di cattive e buone pratiche di riproduzione tecnico - artistiche, ma di sensibilità di gusto contemporaneo più o meno sviluppata.

Come si è appurato il brutto e il bello generici non rientrano in questa logica estetico - artistica, a meno che non siano disquisiti in termini dignitosi di cattivo e buon gusto e classificati in base ai parametri di: target, consapevolezza, spontaneità, invenzione e condivisione.

Molti parlano di brutto, ma solo un pubblico d'élite e pochi altri hanno sensibilità di gusto e, nello specifico, di cattivo gusto.

Il 'taccuino multimediale TAB' vuole essere una piazza multimediale i cui target, tutti contemporanei ma con differenti sensibilità di gusto estetico - artistico, si incontrino per condividere, attraverso l'arte, la vita.

Maurizio Cattelan nel 2001 concretizza questo concetto in *How to install a contemporary work of art: Maurizio Cattelan's Untitled, 2001*. Egli arriva a sfondare una parte di pavimento del Moma di New York per permettere a una riproduzione a sua immagine e somiglianza di affacciarsi e sintonizzarsi con la contemporaneità dal suo atelier (riprodotto al piano inferiore).

Tre anni più tardi, lo stesso autore arriva ad affermare il *core business* di questo meta - progetto:

«L'arte è uno specchio: ci restituisce l'immagine di ciò che siamo o di ciò che diventeremo»<sup>41</sup>.

L'opera d'arte restituisce pari dignità al cattivo gusto così come al buon gusto nel momento in cui è creata e osservata da chi ha consapevolezza e coscienza del contesto storico e culturale in cui vive

41 Cattelan, M., [30 marzo 2004], Lectio magistralis, Trento, Università degli Studi di Trento.

## Bibliografia

- Anonimo, (19.01.2013), *James Graham Ballard*, in <http://www.treccani.it/enciclopedia/james-graham-ballard/>.
- Bertato, C. (31.10.2012), *Intervista inedita a Gillo Dorfles 31.10.2012 Milano*, Milano, allegato I alla tesi “Comunicare i nuovi codici teorici e segni grafici del brutto contemporaneo. Un percorso di analisi estetica per un progetto di condivisione web”.
- Bonami, F. (2007), *Lo potevo fare anch'io!*, Milano, Piccola Biblioteca Oscar Mondadori.
- Cattelan, M., (30 marzo 2004), Trento, Università degli Studi di Trento. (dove l'ha detto?)
- Dorfles, G. (2012), *Il feticcio quotidiano*, a cura di Carboni, M., Roma, Castelvecchi.
- Fassi, L., 01.2008 (28.11. 2012), *Clement Greenberg*, in [http://www.flashartonline.it/interno.php?pagina=articolo\\_det&id\\_art=375&det=ok&titolo=CLEMENT-GREENBERG](http://www.flashartonline.it/interno.php?pagina=articolo_det&id_art=375&det=ok&titolo=CLEMENT-GREENBERG).
- Franzini, E. - Mazzocut, M. – MIS, (2003), *I nomi dell'estetica*, Milano, Mondadori.
- Gilodi, R., (2007), *Nouvelle vague: il cinema, la vita*, Torino, Effatà.
- Giordanetti, P. - Mazzocut M. - MIS - Scaramuzza G., (2011), *Itinerari estetici del brutto*, Milano, Raffaello Cortina.
- Hegel, G. W. F. (1997<sup>3</sup>), *Estetica*, volume 2, a cura di Merker, N., Torino, Einaudi.
- Kant, I. (20127), *Critica della capacità di giudizio*, Bologna, Biblioteca Universitaria Rizzoli.
- Labranca, T. (20054), *Andy Warhol era un coatto. Vivere e capire il trash*, Roma, Castelvecchi.
- Sontag, S. (23.01.2013), *Note su “Camp” I*, in <http://www.unich.it/progettistisidiventa/REPRINT-INEDITI/Sontag-CAMP.pdf>.
- Sontag, S. (23.01.2013), *Notes on “Camp” Susan Sontag Published in 1964*, in <http://www.math.utah.edu/~lars/Sontag::Notes%20on%20camp.pdf>.
- Stea, A. - Fabretti, C. (24.10.2012), *New Wave*, in <http://www.ondarock.it/storiadelrock/newwave.htm>.





# INTEGRAZIONE DELLA DANZA MOVIMENTO TERAPIA NEL PERCORSO TERAPEUTICO DEI DISTURBI DI PERSONALITÀ: CASE REPORT

Elisabetta Colace & Carlo Andrea Robotti

Presentiamo un percorso di Danza Movimento Terapia (DMT), ancora in itinere, svolto con una giovane donna, Anna, che aveva 18 anni quando si presentò per la prima volta alla danza movimento terapeuta (ora ne ha 22).

Si è somministrata ad Anna la *Adult Attachment Interview*, intervista con la quale si è valutato per la giovane uno stile di attaccamento di tipo ‘preoccupato-arrabbiato’; tale test a sua volta si è dimostrato supportivo di un orientamento diagnostico indicativo di un disturbo mentale collocabile all’interno di un’ Organizzazione *Borderline* di Personalità.

Si sono inoltre utilizzati, per l’osservazione e l’analisi del movimento di Anna e per cogliere possibili indicazioni del lavoro con il movimento, gli strumenti della *Laban Movement Analysis* e del *Kestenberg Movement Profile* (strumenti di lavoro propri della DMT).

Il processo di DMT ha attraversato diverse fasi, in cui i movimenti, le azioni, le metafore e le verbalizzazioni di Anna, nonché le variazioni nella sua relazione con la danza movimento terapeuta, si sono letti attraverso la prospettiva teorica dell’attaccamento, con le conseguenti ricadute terapeutiche che ne sono derivate.

La ricerca di un posto nella stanza, la costruzione della casetta, la realizzazione di un bambolotto/neonato nella stanza della DMT sono risultate azioni che, nell’arco di tre anni di terapia di danza-movimento, oltre a rappresentare il processo di sviluppo e di trasformazione, ancora in corso, dello stile di attaccamento di Anna, si sono rivelate integrazioni essenziali per un positivo percorso terapeutico.

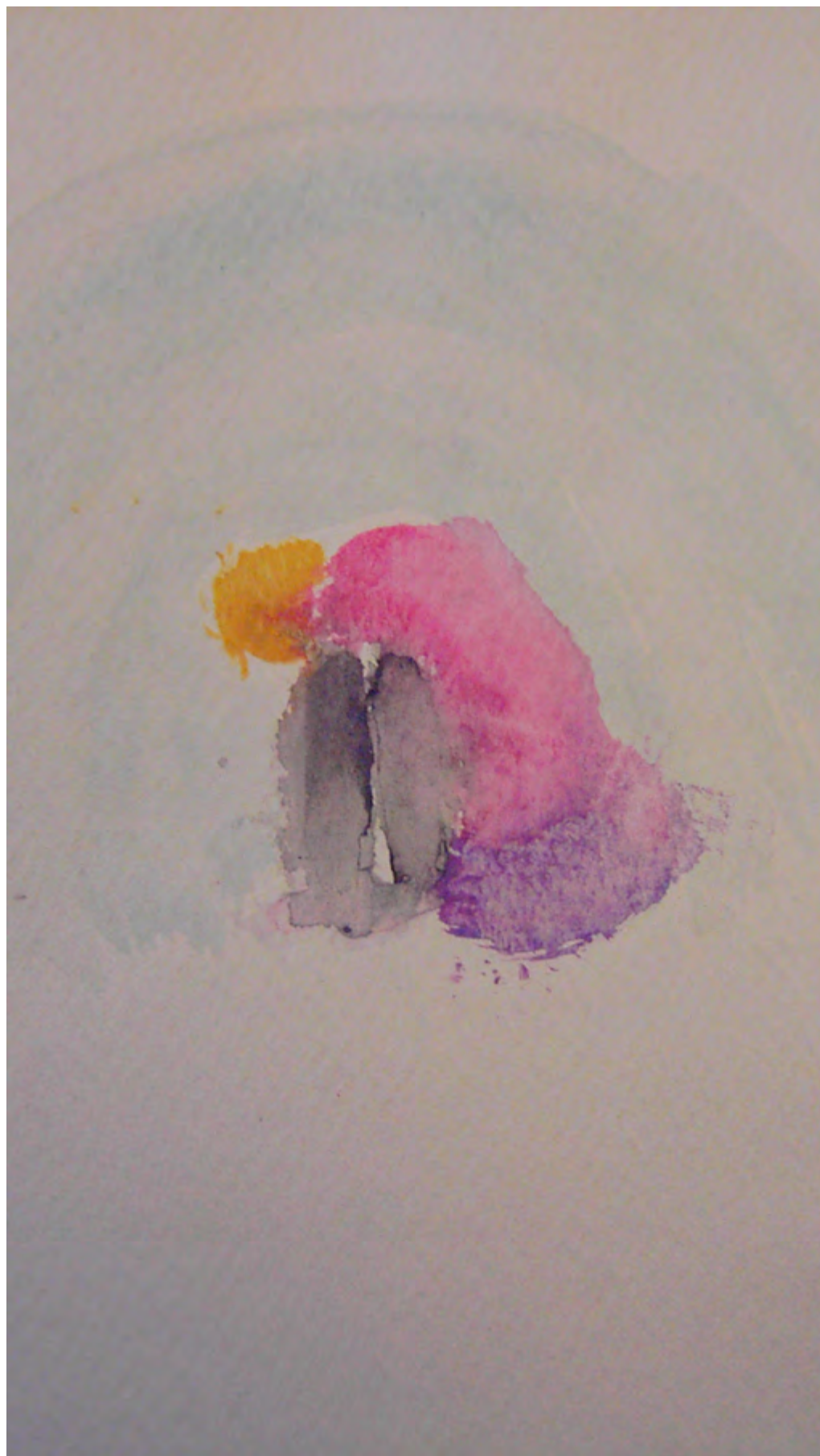
*We present a Dance Movement Therapy (DMT) ongoing protocol, involving a young woman, Anna, aged 22 who started seeing a dance movement therapist when she was 18.*

*She took the Adult Attachment Interview, which determined a ‘Worried-Angry’ attachment style. The test supported a diagnostic orientation indicative of a disorder within a Borderline Personality Organization.*

*For observation and analysis of Anna’s movement, and in order to discern possible indications for therapy with movement, we utilized the Laban Movement Analysis and Kestenberg Movement Profile instruments (DMT’s own working instruments). The DMT went through various phases: Anna’s movements, actions, metaphors and verbalizations, and even the changes in her relationship with her dance movement therapist, have been assessed through the attachment theory perspective, with the therapeutic implications thereof.*

*The search of a place in the room, the building of the ‘little house’, the making of a newborn doll in the DMT room, besides representing the still ongoing development and transformation process of Anna’s attachment style, they also turned out to be relevant integrations for a positive therapeutic process.*

Disegno realizzato durante una seduta di terapia, da parte della Dmterapeuta.



Presentiamo un percorso di Danza Movimento Terapia (DMT) a orientamento psicodinamico in corso nei confronti di una giovane donna di 22 anni.

Del caso clinico vengono esposti quei momenti particolari nei quali sembrerebbero integrarsi e completarsi le modalità terapeutiche proprie delle psicoterapie espressive, di cui la DMT è parte<sup>1</sup>, e le modalità terapeutiche che si richiamano alle teorie dell'attaccamento<sup>2</sup>. La giovane donna che, per ragione di *privacy*, chiamiamo Anna, si presentò alla danza movimento terapeuta quando aveva 18 anni, su consiglio della psicoanalista, a cui si era rivolta la madre, preoccupata per la figlia che attraversava un difficile andamento scolastico, denotato anche da una recente bocciatura in quarta superiore. Nel primo colloquio si sono evidenziati i seguenti punti cruciali: un rapporto molto serrato con la madre, a cui, pare, Anna serva da antidepressivo; un grande timore di dire qualcosa contro i familiari, ma anche un forte desiderio di separarsi emotivamente da loro, come verbalizzato dalla stessa Anna; la sensazione di essere stata sempre valutata sbagliata da parte dei nonni paterni, in perenne conflitto con sua madre; la difficoltà a tenere spazi di intimità e a considerarli come sani: dice di sentirsi inibita quando sta in spazi pubblici (mentre lo dice, stringe le braccia a sé e alza le spalle, con una qualità di movimento che nella *Laban Movement Analysis* è detta *shrinking shape flow*, o *flusso di forma che si restringe*<sup>3</sup>) e di essere a disagio quando è insieme ad altre persone.

Shrinking shape flow, o flusso di forma che si restringe

1 «Le psicoterapie espressive si basano sull'assunto che esista una stretta interdipendenza tra processo creativo e processo terapeutico». La DMT, in particolare, «fonda i suoi presupposti sulla profonda connessione esistente tra sviluppo del movimento e sviluppo psicologico, sull'interdipendenza degli elementi corporei/motori e psicologici/emozionali e sull'importanza del movimento quale modalità espressiva delle proprie caratteristiche personali» (<http://www.arttherapy.it.org>).

2 Bowlby, J. (1976), *Attaccamento e perdita. 1: L'attaccamento alla madre*, Torino, Boringhieri; Bowlby, J. (1978), *Attaccamento e perdita. 2: La separazione dalla madre*, Torino, Boringhieri; Bowlby, J. (1983), *Attaccamento e perdita. 3: La perdita della madre*, Torino, Boringhieri; Bowlby, J. (1989), *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina; Fonagy, P. (2002), *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina; Fonagy, P. (2006), *Il trattamento basato sulla mentalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina; Fonagy, P. (2010), *La mentalizzazione nella pratica clinica*, Milano, Raffaello Cortina; Main, M. – Solomon, J. (1986), *Discovery of an insecure disoriented/disoriented attachment pattern: procedures, findings and implications for classification of behavior*, in *Affective Development in Infancy*, a cura di, Brazelton, T.B. – Youngman, M.W., Norwood, NJ: Ablex, pp. 95-124; Main, M. – Solomon, J. (1990), *Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation*, in *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention*, a cura di, Greenberg, M.T. – Cicchetti, D. – Cummings, M., Chicago, The University of Chicago Press, pp.121-160; Main, M. (2008), *L'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina.

3 La Laban Movement Analysis (LMA) e il Kestenberg Movement Profile (KMP) sono sistemi di osservazione e analisi del movimento peculiari della DMT. La LMA è una metodologia di osservazione e di descrizione delle caratteristiche qualitative del movimento codificata da Rudolf Laban (v. in bibliografia Laban, 1950). Essa analizza aspetti che contribuiscono al processo motorio, che sono lo spazio, il corpo, la forma e la portata dinamica del movimento (effort) e ne studia, osserva e sperimenta le correlazioni e le connessioni (v. in bibliografia Govoni, 2000). Il KMP è stato formulato da Judith Kestenberg (v. in bibliografia Kestenberg 1975, 1979), neuropsichiatra infantile: l'A. ha utilizzato la LMA per descrivere i movimenti dei bambini da 0 a 6 anni e li ha comparati con le fasi psicosessuali dello sviluppo individuate da Sigmund Freud (v. in bibliografia Freud, S., 1962) ed elaborate da Anna Freud (v. in bibliografia Freud, A., 2003). Per la descrizione di posture e movimenti corporei, nel presente articolo utilizzeremo termini della Laban Movement Analysis e del Kestenberg Movement Profile.

Al riguardo si mostra molto curiosa di vedere se, con il movimento, sia possibile andare indietro nel tempo e sperimentare emozioni e vissuti antichi.

Negli immediati successivi colloqui, Anna parla della sua grande tristezza e delle sue rigidità corporee, prevalentemente focalizzate in zona cervicale. Si apprende anche come stia molto a casa, da sola, passando molto tempo davanti al computer, dove naviga in internet alla ricerca di storie violente, dalle dinamiche vittima/carnefice, oppure di personaggi che idealizza e di cui invidia l'esistenza, come ulteriormente chiarirà in periodi successivi.

Si evidenzierà, pian piano, una situazione di scissione tra la sua vita concreta e le sue fantasie, che, in parte, sembrano aiutarla a vivere virtualmente ciò che non riesce a vivere nella realtà e che, in parte, rispecchiano la presenza di un mondo interno composto da modelli relazionali dalle caratteristiche fortemente violente.

Nel corso del tempo, anche a seguito dei dati emersi dalla somministrazione dell'*Adult Attachment Interview*<sup>4</sup>, emergerà la narrazione di una famiglia dove la madre e il padre vivono un costante conflitto, che si esprime attraverso modalità adolescenziali di comportamento (per esempio, la lotta a chi spende meno per la spesa): a volte il padre è 'esplosivo' e tutta la famiglia ne ha avuto paura.

I genitori hanno avuto modalità di cura in cui si alternavano trascuratezza ed intrusione: in particolare si è evidenziato come il padre e i nonni paterni abbiano tenuto con Anna, dall'età puberale della ragazza, atteggiamenti sessualmente ambigui e promiscui.

Non a caso, uno dei libri preferiti della giovanissima Anna è stato *Lolita* di Nabokov, che, come altri oggetti transizionali<sup>5</sup>, la giovane porta nella stanza della DMT: Anna portava e porta tuttora libri, fotografie e immagini, che sono stati utilizzati come metafore di aiuto per organizzare le sue sensazioni, le sue emozioni e i suoi pensieri ingarbugliati, frammentati e scissi.

In una prospettiva diagnostica, abbiamo cercato di diagnosticare il disturbo di Anna all'interno di un'*Organizzazione Borderline di Personalità*<sup>6</sup>.

4 L'Adult Attachment Interview (AAI) è una intervista semi-strutturata, codificata da Mary Main e collaboratori, consistente in una serie di domande riguardanti l'infanzia dell'intervistato e il suo rapporto con i suoi genitori. Il protocollo della AAI prevede quindici domande (dieci per gli intervistati con figli), che vanno ad esplorare il rapporto del soggetto con i suoi genitori durante l'infanzia. Le analisi della AAI si basano unicamente sullo studio del trascritto verbale, mettendo a fuoco non tanto il contenuto dei racconti, quanto la forma.

5 Winnicott, D. (2006), *Gioco e realtà*, Roma, Armando.

6 Kernberg, O.F. (1978), *Sindromi marginali e narcisismo patologico*, Torino, Boringhieri.

Dati emersi dalla somministrazione dell'*Adult Attachment Interview*

Organizzazione Borderline di Personalità

Al riguardo, come fa presente Fonagy<sup>7</sup>, il tratto saliente di tale organizzazione viene individuato nella carenza della capacità di mentalizzare, determinata da una relazione di attaccamento non funzionale, che «si trasforma da relazione generatrice di adattamento a relazione generatrice di trauma psichico»<sup>8</sup>.

Quando le prime esperienze di attaccamento sono vissute in modo traumatico o non-adattivo, si determina una rottura nella continuità dell'esistenza del bambino, che perde il contatto con i propri bisogni e con i gesti spontanei e la fiducia nella propria creatività<sup>9</sup>. Viene dissociandosi, in questo modo, il legame originario corpo/psiche e si interrompono i ritmi del normale processo di sviluppo<sup>10</sup>. Tuttavia, tali esperienze primarie «rimangono impresse nel corpo, nell'archivio della memoria implicita preverbale e presimbolica, costituendo la struttura inconscia, non rimossa, di cui rimane traccia nel movimento nella vita adulta»<sup>11</sup>.

Per tali organizzazioni di personalità, dunque, sembrerebbe particolarmente importante svolgere un percorso dal corpo alla mente, per riattivare quella funzione riflessiva del Sé, utile al bambino per comprendere e dare senso agli stati mentali degli altri e prevederne i comportamenti<sup>12</sup>. Potremmo anche pensare che tale processo dal corpo alla mente possa aiutare l'individuo a recuperare quella funzione «alfa» che, secondo Bion<sup>13</sup>, permetterebbe di elaborare le impressioni sensoriali delle esperienze emotive e renderle pensabili<sup>14</sup>.

Per avere un elemento di maggior approfondimento diagnostico, abbiamo somministrato, come già accennato, l'AAI, intervista attraverso la quale si è potuto valutare un attaccamento di tipo 'preoccupato-arrabbiato'<sup>15</sup>. Le persone con questo modello di attaccamento desidererebbero avere un rapporto emotivo intimo con gli altri, ma sentono che gli altri sono riluttanti ad avvicinarsi così tanto come piacerebbe loro. Al contrario degli individui sicuri, essi, per tale tratto di insicurezza, tendono ad avere una bassa autostima,

Attaccamento di tipo 'preoccupato-arrabbiato'

7 Fonagy, P. *La mentalizzazione nella pratica clinica*, cit.

8 Pieraccini, P. (2012), *Il corpo in movimento come luogo generativo di trasformazione. Un approccio della DMT al paziente borderline*, in *Lasciar parlare il corpo. Linguaggi e percorsi clinici della Danza Movimento Terapia*, a cura di Di Quirico, A., Roma, Magi, pp. 201-210.

9 Ibidem.

10 Winnicott, D., *Gioco e realtà*, cit.

11 Pieraccini, P., *Il corpo in movimento come luogo generativo di trasformazione. Un approccio della DMT al paziente borderline*, cit.

12 Ibidem.

13 Bion, W.R. (1979), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando.

14 Symington, J. – Symington, N. (1998), *Il pensiero clinico di Bion*, Milano, Raffaello Cortina.

15 Si ringrazia il dott. Valerio Vivenza per il prezioso supporto nella valutazione del test in questione.



si svalutano, entrando in rapporti di dipendenza<sup>16</sup>. Possono dunque sviluppare un falso-sé<sup>17</sup> per compiacere gli altri e accaparrarsene l'attenzione.

Talvolta, soprattutto nei primi tempi del lavoro di DMT, infatti, si è avuta la sensazione che Anna non fosse autentica: sembrava volesse gratificare e agire come lei pensava volesse la terapeuta. Così, spesso, si cercava di riportarla a sé, al suo corpo e al qui ed ora, accompagnandola pian piano in un percorso dove potesse riconoscere i suoi bisogni e acquisire fiducia nella sua creatività e nei suoi poteri. L'intento era quello che Anna sperimentasse una relazione di fiducia con la danza movimento terapeuta, come una «base sicura»<sup>18</sup> su cui poter ristrutturare, per così dire, la sua identità fragile e spezzettata, un «porto fidato»<sup>19</sup> da cui partire e a cui fare ritorno in casi di necessità. Ciò attraverso lo sviluppo di un buon grado di sicurezza e di coraggio nell'esplorazione del mondo esterno<sup>20</sup>: la stanza della DMT sembrava costituire un contenitore sicuro e rassicurante, metafora di un «Io-pelle»<sup>21</sup> che in Anna sembrava lacerato e che, così ristrutturato, avrebbe potuto re-introiettare.

Quanto premesso permette di entrare nello specifico, facendo riferimento ad alcune fasi del percorso di DMT, estrapolandone alcuni aspetti, che sembra offrano spunti interessanti a proposito dei possibili collegamenti tra processo corporeo/creativo e processo di attaccamento.

Nei primi tempi si è lavorato sui confini corporei, sullo spazio personale o chinesfera (LMA), sul flusso di forma (che ha a che fare con la sensazione di agio o di disagio, LMA e KMP) e su alcuni ritmi di movimento, come quello dello *strain/release*<sup>22</sup> (KMP), che in Anna era solo accennato, ma che dava importanti indicazioni su una possibile direzione del lavoro. Poiché Anna sembrava seguire le indicazioni di movimento solo per adeguarsi alle richieste della danza movimento terapeuta, è stata sollecitata a trovare un posto nella stanza dove potersi sentire a proprio agio. Da quel momento, per circa un anno, la ragazza cambia di volta in volta il mobilio della

16 Main, M., L'attaccamento, cit.

17 Winnicott, D., Sviluppo affettivo e ambiente, cit.

18 Bowlby, J., Una base sicura, cit.

19 Ainsworth, M. (2006), Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità, Milano, Raffaello Cortina.

20 Bowlby, J., Una base sicura, cit.

21 Anzieu, D. (1985), L'io-pelle, Roma, Borla.

22 Ritmo di movimento che, per Kestenberg il bambino organizza nel secondo anno di vita (v. in bibliografia Loman, 1999). Tutti i ritmi di movimento si organizzano a partire dalla modulazione del flusso della tensione muscolare (tension flow, KMP).

Nei primi tempi si è lavorato sui confini corporei, sullo spazio personale o chinesfera (LMA)

stanza e cambiano le posizioni reciproche tra lei e la danza movimento terapeuta: sembrava rappresentasse il suo mondo interno nella sua relazione con l'altro, dove ella aveva bisogno di avere il controllo e di definire da che prospettiva guardare e/o essere guardata: avere il controllo sull'altro, quindi sulla terapeuta, si è rivelato elemento cruciale per Anna, che, come emergerà nel corso degli incontri e come si evince dall'AAI, ha mostrato come, nella sua infanzia, abbia dovuto sviluppare un'attenzione iper-vigile nei confronti dei genitori, che la spaventavano e non la proteggevano a sufficienza. Il tema dello sguardo degli altri su di sé e del suo sguardo sugli altri verrà espresso e verbalizzato a lungo. Essere vista dalla sua terapeuta, guardarla, oppure distogliere lo sguardo e nascondersi nella casetta (come si descriverà più avanti) saranno azioni che farà e di cui si parlerà spesso.

Questo modo di modificare di volta in volta l'assetto della stanza e le posizioni delle persone coinvolte nella relazione terapeutica ci riporta a ciò di cui scrive Pellizzari<sup>23</sup> relativamente alle regole del *setting* nella terapia per gli adolescenti.

L'autore sostiene che con gli adolescenti le regole del setting andrebbero contrattate insieme all'adulto, per proporre «la prospettiva di una costruzione condivisa delle regole comuni che si fonda proprio sul riconoscimento della parità giuridica intesa come valore e non come ostacolo»<sup>24</sup>.

«La fase iniziale della terapia di un adolescente può assumere il significato di una “fase costituente” e il *setting* esserne il risultato. Mi sembra importante sottolineare che tale fase non è un preliminare, ma già espressione del lavoro terapeutico [...]. Si vede come la costruzione del setting coincida con la scoperta di uno spazio di riflessione inedito che si mostra capace di dare organizzazione al mondo interno permettendo così di apprendere dall'esperienza»<sup>25</sup>.

Quando Anna sentirà di avere trovato per sé, per la terapeuta e per gli oggetti della stanza un posto sufficientemente buono; quando, secondo la prospettiva di Pellizzari, avrà sperimentato la costruzione condivisa di alcune regole del *setting* (nel presente caso la configurazione fisica della stanza), fermerà la sua ricerca e si entrerà in una nuova fase, in cui verranno a costituirsi nuovi spazi per appartarsi, dove potersi

Sguardo degli altri su di sé e suo sguardo sugli altri

23 Pellizzari, G. (2010), La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza, Milano, Franco Angeli.

24 Ibidem, pp. 29-30.

25 Ibidem, pp. 145-146.



nascondere, nuovi luoghi di rappresentazione e di esperienza. Come si diceva, Anna dimostrava di avere bisogno di essere vista e guardata dalla sua terapeuta e, nello stesso tempo, ne temeva lo sguardo, che sentiva potenzialmente pericoloso (come lo sguardo intrusivo e promiscuo del papà e dei nonni).

Durante un incontro nel secondo anno di lavoro, Anna prende una stoffa dalla cesta e ci si nasconde sotto. Comunica il desiderio di avere momenti in cui poter uscire dallo sguardo della terapeuta e così le viene esposta l'idea di costruire una casetta con le stoffe. Da quel momento, la casetta verrà sempre costruita nella stanza, per circa tutto l'anno successivo alla stabilizzazione del *setting*. La casetta diventa il luogo protetto in cui nascondersi, ma anche dove scappare, o tentare di scappare, dalla relazione.

Era importante che Anna sperimentasse un luogo sicuro dove poter stare sola, pur all'interno di un più grande contenitore dove sapeva ci fosse la terapeuta: potersi chiudere senza sentirsi in colpa e senza avvertire questo desiderio come cattivo era un'esperienza importante per Anna, nella cui famiglia la chiusura delle porte veniva interpretata come negativa, e qualsiasi moto di differenziazione veniva ostacolato, nonché visto in senso distruttivo.

A questo proposito si intende riferire le parole di Pellizzari, quando scrive che esistono case dove «le porte non sono mai chiuse, ma sempre apribili, compresa la porta del bagno, ambienti che si ispirano a un'illusoria apertura 'democratica', disinibita e apparentemente paritaria. In realtà sono l'espressione di una paura dell'intimità che richiede, per sua natura, la segretezza e l'esclusività e quindi il diritto fondamentale di poter chiudere l'accesso, di escludere lo sguardo non richiesto. [...] La porta che non si può chiudere è espressione sia di un esibizionismo che di un voyeurismo, è l'annullamento violento del diritto all'intimità»<sup>26</sup>.

La casetta prende a volte l'aspetto di luogo oscuro, luogo dove nascondere le proprie fantasie sadiche e masochistiche, e di cui vergognarsi: come la cantina dei *serial killer*, una delle fantasie ricorrenti di Anna, che il computer la aiutava a visualizzare. Nel percorso, sembrava alla terapeuta di agire su più fronti: da una parte sembrava di aver avviato un processo di bonificazione della relazione con l'altro, dove lo sguardo dell'altro, non più assente o

La casetta diventa il luogo protetto in cui nascondersi, ma anche dove scappare, o tentare di scappare, dalla relazione

<sup>26</sup> Ibidem, pp. 145-146.



Pian piano, la funzione della casetta protettiva sembrava venire interiorizzata e quindi venire meno il bisogno di costruirla concretamente nella stanza

intrusivo e verso il quale ella stessa poteva decidere quando esporsi e quando nascondersi, aveva la funzione di contenitore, sostenente e rispecchiante (come una base sicura). D'altra parte, sembrava anche emergere il tentativo di bonificare 'quel luogo' della stanza, metafora di un luogo interno violentato o abbandonato, perché si trasformasse in un luogo di protezione e di sicurezza.

Pian piano, la funzione della casetta protettiva sembrava venire interiorizzata e quindi venire meno il bisogno di costruirla concretamente nella stanza.

Sarà Anna stessa a distruggerla, poi a ricostruirla e infine a dire di non averne più bisogno.

Siamo al terzo anno di lavoro ed emergono con più chiarezza temi legati all'attaccamento.

Tale percorso, tuttora *in itinere*, permette di formulare alcune riflessioni che si ritengono significative ai fini psicoterapeutici da seguire nei confronti di questa paziente.

Nella prima fase, quella della ricerca di un posto nella stanza, siamo di fronte alla sperimentazione e alla messa alla prova del rapporto con la terapeuta.

Si potrebbero ipotizzare i pensieri di Anna e le sue domande (per lo più non-verbali): 'Posso fidarmi?' 'Posso rischiare di entrare in una relazione con questa persona? La metto alla prova!'

Anna sperimenta le diverse angolazioni da cui osservare ed essere osservata, prende le misure, per così dire, per verificare la possibilità della costruzione di un legame di attaccamento.

Nella seconda fase (della casetta) si sviluppa un approfondimento del legame, con la richiesta di spazi in cui isolarsi e che non distruggano la relazione.

Anna sembra verificare la possibilità che l'intimità sia preservata e rispettata nel legame di attaccamento che si sta consolidando.

In queste prime fasi, Anna diceva che a casa, con la musica e le sue fantasie, si muoveva e danzava, ma nella stanza della DMT si vergognava.

Così, seguendo i suoi desideri e perché non sentisse lo sguardo addosso della terapeuta, le è stato proposto di muoversi assieme: ci sono stati incontri, quindi, in cui Anna e la danza movimento terapeuta si sono mosse contemporaneamente nella stanza, ognuna per conto suo, con la musica che portava Anna stessa, mentre ogni tanto gli sguardi si incrociavano di sottocchi.

Inoltre, la danza movimento terapeuta, prendendo dalla cesta alcune stoffe, le immetteva (e le immette tuttora) nella relazione, quali mediatrici di una relazione altrimenti potenzialmente dannosa: si avviano delle interazioni, dove gli oggetti transizionali si alternano e si integrano con ritmi e movimenti di tipo *fighting* e di tipo *indulging*<sup>27</sup> (LMA e KMP).

È sembrato importante il momento in cui la stoffa si è trasformata in una fune, da tirarsi in due (come nel gioco), ognuno nella propria direzione. Ciò ha richiamato alla mente quei movimenti e quei ritmi, che Anna accennava nei primi incontri, come lo *strain/release rhythm* del KMP, dove si sperimenta il peso forte (LMA): una sorta di conflitto su chi avesse la meglio. E questo rappresenta simbolicamente la possibilità di vivere aspetti conflittuali che non danneggino il rapporto (di cui Anna aveva molta paura), né che impediscano il tentativo di separarsi (per la cui riuscita c'era bisogno di una certa intensità e di impegno).

Quando, in un secondo momento, la stoffa fra Anna e la danza movimento terapeuta si è distesa, e, tenendone ciascuna un lembo, la giovane ha iniziato a muoversi con ritmi simili allo *swaying*<sup>28</sup> del KMP, al termine dell'esperienza, nella verbalizzazione, ella dirà che le sembrava si stesse cullando un bimbo e che la stoffa, da fune, fosse ora diventata amaca e culla.

È da questo momento che emerge con chiarezza il tema di Anna bambina: Anna sembra essere sempre più in contatto con i sentimenti di solitudine e di tristezza esperiti nella sua infanzia, con i vissuti di incomprensione e di rabbia, ma anche con il desiderio di offrire a quella bambina nuove occasioni per emergere, pur nella consapevolezza che la ferita passata non sarebbe scomparsa definitivamente.

Nel terzo anno di lavoro emergono ricordi più vividi e chiari: con le stoffe la giovane costruisce un lettino, dove metterà il suo pupazzo che porta da casa. Affiora poi l'esigenza di costruire nella stanza un neonato, che crea, assieme alla terapeuta, con stoffe, ago, filo e gommapiuma. Si ipotizza che il bambolotto/neonato abbia rappresentato simbolicamente la Anna bambina, che, in un certo

Ritmi e movimenti di tipo fighting e di tipo indulging

Strain/release rhythm

Ritmi simili allo swaying

<sup>27</sup> Laban suddivide le qualità con cui si estrinseca il movimento in due grandi categorie: la prima di tipo fighting e la seconda di tipo indulging. Esse richiamano, simbolicamente, polarità quali maschile e femminile, duro e morbido, caldo e freddo e così via, utili alla comprensione di alcuni movimenti e sentimenti a loro connessi.

<sup>28</sup> Swaying Rhythm, ritmo del dondolare od oscillare, ritmo che emerge verso il quarto anno di vita, quando i bambini, sia maschi che femmine, cominciano a costruirsi un'identità sessuale e giocano con i bambolotti. Tale ritmo ha una qualità prevalentemente indulging (v. in bibliografia Loman, 1999).



sensu, sta rinascendo e prova a ritrovare la sua forma autentica. È questo il periodo nel quale Anna racconta le trame di film in cui bambini vengono abbandonati dalle loro madri e poi ritrovati da altri, identificandosi con la madre abbandonica, prima di poter esplorare i sentimenti disperati (come diceva lei) dei bambini abbandonati. Prima di poter entrare in contatto con i sentimenti di disperazione e abbandono della vittima, sembra che Anna debba identificarsi innanzi tutto con l'aggressore, proprio come nel processo difensivo individuato da Anna Freud<sup>29</sup>.

Questi incontri si sono rivelati particolarmente emozionanti e intensi: Anna portava spesso una musica di ninna-nanna che le piaceva e pareva proprio stesse ri-sperimentando un legame di attaccamento potenzialmente più rassicurante e protettivo rispetto a quello che aveva vissuto nel corso dei suoi primi contatti con le figure parentali. Ad ulteriore conferma dell'acquisizione di un vissuto di attaccamento più rassicurante, sembra di un certo interesse segnalare come, in questo stesso periodo, Anna abbia iniziato un'esperienza come volontaria in una comunità per bambini in affido e in attesa di adozione.

Di questi bambini parlerà spesso: si identificherà con i bambini abbandonati, a volte li invidierà, altre volte vivrà dentro di sé la parte della "mamma cattiva" che li abbandona.

Le due posizioni, quella della vittima e quella del carnefice, si alterneranno spesso.

Attualmente Anna le sta esplorando e riconoscendo, non senza dolore, come parti inscindibili della sua storia, sia individuale che familiare. Ultimamente, si verifica un fenomeno da tenere in considerazione: più Anna prova a esplorare il neonato fragile e disperato dentro di sé, più emerge di prepotenza l'aspetto mostruoso e violento di questo vissuto. I due aspetti si mescolano, rimanendo ciascuno impossibilitato ad agire. La descrizione dell'esperienza di danza movimento terapia tuttora in corso, con le riflessioni e i rimandi di natura psicoterapeutica suggeriti dal percorso terapeutico stesso, sembra possano permettere di delineare il futuro terapeutico che ancora riteniamo di dover percorrere con questa paziente.

Sembrerebbe che il passaggio da compiere ora sia quello di aiutare la giovane a dare voce e movimento a ciascuno degli aspetti, differenziandoli, come fa il bambino nella posizione schizo-paranoide,

<sup>29</sup> Freud, A. (2003), *Normalità e patologia del bambino. Valutazione dello sviluppo*, Milano, Feltrinelli.

dove le esperienze vengono scisse in bello/brutto, buono/cattivo, perché, in questa fase, «la sicurezza dipende dal separare ciò che è minacciato da ciò che minaccia»<sup>30</sup>: sembra che questa fase, per l'insicurezza con cui Anna ha dovuto, a suo tempo, affrontare, non sia mai stata pienamente esperita dalla nostra paziente.

Affrontata questa problematica, riteniamo possibile, in un momento successivo e solo dopo questa dolorosa e necessaria esplorazione, quella integrazione, elaborazione del lutto e riparazione<sup>31</sup> che permette e quindi prelude ad un efficace funzionamento intrapsichico ed interrelazionale.

## Bibliografia

- Ainsworth, M. (2006), *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*, Milano, Raffaello Cortina.
- Anzieu, D. (1985), *L'io-pelle*, Roma, Borla.
- Bateman, A., Fonagy, P. (2010), *Guida pratica al trattamento basato sulla mentalizzazione. Per il disturbo borderline di personalità*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bion, W.R. (1979), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando.
- Bowlby, J. (1976), *Attaccamento e perdita. 1: L'attaccamento alla madre*, Torino, Boringhieri.
- Bowlby, J. (1978), *Attaccamento e perdita. 2: La separazione dalla madre*, Torino, Boringhieri.
- Bowlby, J. (1983), *Attaccamento e perdita. 3: La perdita della madre*, Torino, Boringhieri.
- Bowlby, J. (1989), *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Carlioni, G. – Nobili, D. (2004), *La mamma cattiva. Fenomenologia, antropologia e clinica del figlicidio*, Firenze, Guaraldi.
- Fonagy, P. (2002), *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina.
- Fonagy, P. (2006), *Il trattamento basato sulla mentalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Fonagy, P. (2010), *La mentalizzazione nella pratica clinica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Freud, A. (2003), *Normalità e patologia del bambino. Valutazione dello sviluppo*, Milano, Feltrinelli.

<sup>30</sup> Ogden, T.H. [1992], *Il limite primigenio dell'esperienza*, Roma, Astrolabio Ubaldini, p. 34.

<sup>31</sup> Klein, M. – Riviere, J. [1978], *Amore, odio e riparazione*, Roma, Astrolabio-Ubaldini.

Le due posizioni, quella della vittima e quella del carnefice, si alterneranno spesso

- Freud, S. (1962), *Tre saggi sulla sessualità*, in *Opere*, vol.4, Freud, S., Torino, Boringhieri.
- George, C. – Kaplan, N. – Main, M. (1985), *Adult Attachment Interview*, Berkeley, University of California Press.
- Govoni, R.M. (1989), Danza: linguaggio poetico del corpo e strumento di cura, in *Dall'esprimere al comunicare. Quaderni di Arte Terapia*, Associazione Art Therapy Italiana, a cura di Belfiore M. – Colli L.M., Bologna, Pitagora.
- Govoni, R.M. (2000), Emozione-espressione-cura. Movimento e danza: modalità espressive nel processo psicoterapeutico, in *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, a cura di Ricci Bitti, P.E., Roma, Carocci.
- Kernberg, O.F. (1978), *Sindromi marginali e narcisismo patologico*, Torino, Boringhieri.
- Kernberg, O.F. (1987), *Disturbi gravi della personalità*, Torino, Boringhieri.
- Kestenberg J. (1975), *Children and Parents: Psychoanalytic Studies in Development*, New York, Jason Aronson.
- Kestenberg J. – Sossin, K.M. (1979), *Role of Movement Patterns in Development*, USA, Dance Notation Bureau, Inocorpo.
- Klein, M. – Riviere, J. (1978), *Amore, odio e riparazione*, Roma, Astrolabio-Ubaldini.
- Laban, R. (1950), *The Mastery of Movement*, London, Mac Donald and Evans.
- Lewis, P. – Loman, S. (1990), *The Kestenberg Movement Profile: its Past, Present Applications and Future Directions*, New Hampshire, Antioch England Graduate School.
- Loman, S. – Brandt, R. (1992), a cura di, *The Body Mind Connection in Human Movement Analysis*, Keene, NH, Antioch New England Graduate School.
- Loman, S. (1999), a cura di, *Training Manual for the Kestenberg Movement Profile*, New York, first edition by The Sands Point Movement Study Group Child Development Research.
- Main, M. (2008), *L'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina.
- Main, M. – Solomon, J. (1986), Discovery of an insecure disoriented/disoriented attachment pattern: procedures, findings and implications for classification of behavior, in *Affective Development in Infancy*, a cura di Brazelton, T.B. – Youngman, M.W., Norwood, NJ: Ablex.
- Main, M. – Solomon, J. (1990), Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation, in *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention*, a cura di Greenberg, M.T. – Cicchetti, D. – Cummings, M., Chicago, The

University of Chicago Press.

Ogden, T.H. (1992), *Il limite primigenio dell'esperienza*, Roma, Astrolabio Ubaldini.

Pellizzari, G. (2010), *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*, Milano, Franco Angeli.

Pieraccini, P. (2012), Il corpo in movimento come luogo generativo di trasformazione. Un approccio della DMT al paziente borderline, in *Lasciar parlare il corpo. Linguaggi e percorsi clinici della Danza Movimento Terapia*, a cura di Di Quirico, A., Roma, Magi.

Symington, J. – Symington, N. (1998), *Il pensiero clinico di Bion*, Milano, Raffaello Cortina.

Winnicott, D. (2002), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando.

Winnicott, D. (2006), *Gioco e realtà*, Roma, Armando.

### Sitografia

<http://www.arttherapyit.org>

IUSVE

kalanchoe@libero.it

carobotti@libero.it

# OGGETTO TRANSIZIONALE E STILE DI ATTACCAMENTO MATERNO NEL LEGAME EDUCATRICE-BAMBINO AL NIDO

Davide Maria Marchioro

La ricerca si propone di indagare le possibili connessioni tra l'oggetto transizionale e lo stile di attaccamento del bambino e dell'adulto significativo. Per descrivere il legame di attaccamento nel rapporto tra educatrice e bambino è stata utilizzata la versione italiana dell'*Attachment Q-Sort (AQS)*, mentre lo stile di attaccamento dell'adulto è stato valutato utilizzando una versione italiana dell'*Attachment Style Questionnaire (ASQ)*, che è stato somministrato ad ogni madre che ha accettato di partecipare. Le osservazioni hanno interessato un campione di 98 bambini con le rispettive madri, provenienti da undici diverse strutture per la prima infanzia, situate nel Nord-Est d'Italia. I risultati hanno dimostrato che lo stile di attaccamento delle madri potrebbe avere un particolare legame sia con la comparsa dell'oggetto transizionale che con il tipo di relazione che il bambino instaura con l'educatrice.

*Aims of the current study are to verify the possible connections between the transitional object and the attachment style in childhood and adulthood. In order to describe the attachment bond within the relationship between educator and child, it was used the Italian version of Attachment Q-Sort (AQS). Whereas, adult attachment behaviour was assessed using an Italian version of Attachment Style Questionnaire (ASQ), which was administered to each mother who has agreed to participate. The sample consisted of 98 subjects and their respective mothers, from eleven different educational institutions for early childhood, located in the North-East of Italy. Results showed both a good applicability of the AQS evaluating system to early childhood and that the attachment style of mothers may have a particular link not only with the appearance of the transitional object, but also with the type of relationship the child has with the educator.*

## 1. Introduzione

La capacità dell'essere umano di entrare in relazione con l'Altro è fondamentale perché egli possa garantirsi la sopravvivenza. L'individuo, sin dalla nascita, sente il bisogno di costruire un sistema di relazioni sicure, solide, dal quale essere rifornito emotivamente ed a cui fare affidamento per costruire la propria vita. Già Aristotele, nella sua celebre e ripetutamente citata definizione di 'animale sociale' riconosceva nell'uomo questa peculiarità, sottolineando la componente sociale, interattiva e comunicativa (*ἄνθρωπος ἐστὶ ζῶν λόγον ἔχων*<sup>1</sup>), rispetto all'individualismo eroico, eredità di Omero, che concepiva come unica scelta l'onore e la desiderabilità sociale, per non soccombere alla vergogna. Un passaggio fondamentale, questo, che osserviamo anche nel bambino<sup>2</sup>, costretto ad uscire dal guscio del proprio narcisismo per poter 'guardare' ed 'essere guardato' dall'Altro. Non sembra quindi strano che la capacità di creare relazioni sia oggetto di studio privilegiato della psicologia evolutiva e di come la relazione sia altrettanto centrale nel processo educativo.

Molte sono le teorie che cercano di spiegare i processi di sviluppo nell'individuo, ponendo come obiettivo principale l'affrancamento dalla dipendenza parentale. Il prezzo da pagare è quello del lutto, della 'separazione', necessaria conseguenza per continuare a crescere, per 'uscire dal guscio'. Una esperienza, questa, che consente al bambino di ampliare il suo sistema di significati e significanti, di 'cambiare punto di vista': soltanto separandosi, infatti, potrà vedere meglio l'Altro, per poi serbare di lui il ricordo, in sua assenza. Per Winnicott questo è un momento di fondamentale importanza, che vede il bambino impegnato nel tentativo di «tenere le due realtà, interna ed esterna, separate e pur tuttavia in relazione l'una con l'altra»<sup>3</sup>. Un tentativo, questo, che coincide con 'l'esperienza dell'illusione': una sorta di 'limbo', un'area di confine collocata tra l'incapacità di riconoscere ed accettare la realtà e la crescente capacità di farlo. Da qui il termine 'disillusione', per indicare che accettare la realtà e riconoscerla implica ineludibilmente una rinuncia. Il bambino abdica al trono dell'onnipotenza per

La capacità dell'essere umano di entrare in relazione con l'Altro è fondamentale perché egli possa garantirsi la sopravvivenza

1 L'uomo è un animale capace di comunicare.

2 Nel presente articolo si è deciso di utilizzare il termine 'bambino' per indicare sia gli individui di sesso femminile che quelli di sesso maschile. Questa scelta, lungi dal voler implicare eventuali discriminazioni di genere, è dettata dalla necessità di rendere più scorrevole la lettura, evitando il continuo riferimento ad entrambi i sessi.

3 Winnicott, D.W. (1975), Oggetti transizionali e fenomeni transazionali, in *Ibidem*, Dalla Pediatria alla Psicoanalisi, Firenze, Psycho, p. 276. L'articolo in questione è apparso per la prima volta nel 1958.



incontrare l'Altro, e ristruttura il proprio sistema di significati per far spazio all'Altro dentro di sé.

Come per Freud<sup>4</sup> il pensiero nasce dalla assenza dell'oggetto, così si può dire che la comparsa di ciò che Winnicott chiama oggetto transizionale ne richiama con forza la presenza, assolvendo ad una funzione protosimbolica, in quanto preannuncia la futura capacità simbolica, evocando qualcosa che non è presente: il simbolo ha infatti il potere di ricongiungere gli opposti, in quanto è assenza e, contemporaneamente, presenza.

La motivazione principale del presente lavoro parte proprio da queste riflessioni. Tuttavia, comprendere il significato dell'oggetto transizionale in un contesto come quello del Nido, alla luce del legame di attaccamento tra educatrice e bambino, non risulta affatto semplice. Il Nido e la Scuola dell'Infanzia costituiscono per molti bambini il primo vero e proprio passo verso la separazione: l'idea di educazione, in accordo con le aspettative dei genitori, sembra infatti prediligere il concetto di autonomia che, trascurando l'accezione più generale del termine con le sue possibili declinazioni nei diversi contesti (controllo sfinterico, momento della pappa, igiene personale, ecc.), sembra piuttosto corrispondere alla capacità del bambino di riconoscere ed esprimere i propri bisogni, nel rispetto di quelli degli altri. Una capacità, questa, che dipende in larga misura dalla qualità del legame tra madre e bambino, che, a nostro avviso, si riflette successivamente nel legame con l'educatrice, passando per quella area intermedia in cui può fare la sua comparsa l'oggetto transizionale.

## 2. Il legame di attaccamento: dal monotropismo alle più recenti riformulazioni teoriche

Con il termine legame di attaccamento solitamente ci si riferisce ad un legame di lunga durata, emotivamente significativo e che si stabilisce con una specifica persona<sup>5</sup>. Nei primi anni di vita, l'oggetto di tale attaccamento è di solito un genitore o la persona che si prende cura costantemente dei bisogni fisiologici e psicologici del bambino, detto anche caregiver.

Nel pensiero di Bowlby<sup>6</sup>, alcuni comportamenti che il bambino

4 Freud, S. (1911), *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico*, trad. it. O.S.F. (1974), vol. 6, Torino, Boringhieri.

5 Cassibba, R. – D'Odorico, L. (2000), *La valutazione dell'attaccamento nella prima infanzia. L'adattamento italiano dell'Attachment Q-sort (ASQ) di Everett Waters*, Milano, Franco Angeli.

6 Bowlby, J. (1969), *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*, New York, Basic Books, trad. it. (1972),

mette in atto in condizioni specifiche (comportamenti quali il pianto, l'aggrapparsi, il vocalizzare, ecc.) sono geneticamente determinati ed hanno la funzione di garantirgli la prossimità fisica con l'adulto, conditio sine qua non perché possa sopravvivere. Qualora la distanza dalla madre diventi eccessiva, infatti, il bambino si vede costretto ad attivare un repertorio comportamentale che persiste fin tanto che non viene ristabilita la vicinanza con il caregiver e che assume il significato di una protesta alla separazione.

Si tratta di ciò che Bowlby definisce «modelli operativi interni» (Internal Working Models, IWM), che altro non sono che il riflesso delle interazioni che un soggetto sperimenta 'realmente' nel corso della sua evoluzione<sup>7</sup>. Grazie alla costruzione dei modelli operativi interni, si è in grado di fare delle previsioni, mettendo in atto delle aspettative nei confronti degli altri, proprio in virtù delle esperienze relazionali vissute in passato. Le aspettative che riguardano la figura principale di accudimento convergono quindi in un modello di tale figura, che poi viene esteso ad un «modello dell'Altro», al quale, in modo complementare, il bambino costruirà un «modello del Sé». Dalla teoria di Bowlby si evince quindi che l'importanza della madre è cruciale per la capacità del bambino di stabilire future relazioni. Una madre poco disponibile e frequentemente inaccessibile costringe il bambino ad affrontare ripetute situazioni di stress, in cui domina la tensione, data dalla frustrazione sempre più intollerabile. Ciò lo costringerà a costruirsi una rappresentazione dell'ambiente esterno come ostile e minaccioso ed una rappresentazione di sé e degli altri come persone che non riescono ad eliminare il pericolo, comportandosi di conseguenza<sup>8</sup>.

Oggi si ipotizza che la madre non necessariamente costituisca la principale figura di attaccamento per il bambino. Il bambino può infatti disporre di più figure di riferimento importanti, ciascuna delle quali può arrivare a costituire un valido supporto emotivo, fino a rappresentare una vera e propria «base sicura»<sup>9</sup>. Di conseguenza,

Modelli operativi interni

L'importanza della madre è cruciale per la capacità del bambino di stabilire future relazioni

Attaccamento e perdita. Vol. 1: L'attaccamento alla madre, Torino, Boringhieri; Bowlby, J. (1973), *Attachment and Loss. Vol. 2: Separation*, New York, Basic Books, trad. it. (1975) *Attaccamento e perdita. Vol. 2: La separazione dalla madre*, Torino, Boringhieri; Bowlby, J. (1980), *Attachment and Loss. Vol. 3: Loss, Sadness, and Depression*, New York, Basic Books, trad. it. (1983) *Attaccamento e perdita. Vol. 3: La perdita della madre*, Torino, Boringhieri.

7 Marchioro, G. (2009), *Le prime cose della vita*, Milano, Franco Angeli.

8 Attili, G. – Vermigli, P. – Felaco, R. (1994), *Modelli mentali dell'attaccamento negli adulti e qualità della relazione madre-bambino, Età evolutiva*, 47, pp. 110-117.

9 Tavecchio, L.W.C. – van IJzendoorn, M.H. (1987), *Perceived security and extension of the child's rearing context: A parent-report approach*, pp. 35-92, in Tavecchio, L.W.C. – van IJzendoorn, M.H., a cura di, *Attachment*

Il Nido e la Scuola dell'Infanzia costituiscono per molti bambini il primo vero e proprio passo verso la separazione

Legame di attaccamento

è possibile riformulare il concetto di «attaccamento» introdotto da Bowlby, considerando necessaria, ai fini di uno sviluppo adeguato del bambino, non solo la costante presenza della figura materna, quanto piuttosto la costante disponibilità di una figura, appartenente al repertorio gerarchico delle figure di attaccamento di cui dispone. Tuttavia, si è della convinzione che la funzione materna (ovvero la capacità del caregiver di cogliere i segnali del bambino rispondendovi adeguatamente), soprattutto nei primissimi mesi di vita, contribuisca più di ogni altra cosa alla capacità del bambino di sviluppare, in futuro, relazioni qualitativamente significative. Ciò, beninteso, anche con quelle figure che non appartengono alla famiglia di origine del bambino (*baby sitter*, educatrice, insegnante, ecc.).

### 3. La comparsa dell'oggetto transizionale

«[...] Può emergere un oggetto od un fenomeno – forse dei fili di lana, l'angolo di una coperta o di una trapunta, una parola od un motivo, un manierismo – che assume un'importanza vitale per il bambino piccolo [...]. Questo oggetto diventa sempre più importante. I genitori ne avvertono il valore e lo portano con sé in viaggio. La madre lascia che si sporchi e diventi puzzolente; sa che, lavandolo, provocherebbe un'interruzione nella continuità dell'esperienza del bambino, interruzione che rischia di distruggere il significato ed il valore che l'oggetto possiede per il bambino»<sup>10</sup>. Se da un lato il legame di attaccamento è caratterizzato da comportamenti di dipendenza verso il caregiver, dall'altro sono proprio questi comportamenti che consentono al bambino di separarsi dalla madre, costruendo progressivamente una serie di esperienze di autonomia rispetto ad essa: di fatto, come già sottolineato, è possibile costruire un percorso di progressiva disillusione soltanto se è stata possibile un'esperienza di precedente illusione<sup>11</sup>.

Il percorso che gradualmente porta il bambino a separarsi dalla madre, passando da una condizione di onnipotenza soggettiva, in cui domina l'illusione di 'creare' il mondo percepito, alla percezione di una realtà oggettivamente condivisa, costituisce un momento di fondamentale importanza e che non può prescindere dalla qualità della relazione con l'oggetto primigenio. È questo il momento in

in Social Networks, North Holland, Elsevier Science Publishers B.V.

<sup>10</sup> Winnicott, D.W., Oggetti transizionali e fenomeni transazionali, cit., p. 278.

<sup>11</sup> Winnicott, D.W., Oggetti transizionali e fenomeni transazionali, cit.





Oggetto transizionale

Rappresenta la 'transizione' del bambino da uno stato di fusione ad uno stato di rapporto con la madre e con le altre persone

cui il bambino comincia a manifestare ciò che Winnicott definisce magistralmente come il possesso non-me<sup>12</sup>, legandosi ad un oggetto che rappresenta l'unione con la madre, diventandone il simbolo e consentendone il distacco. Winnicott definisce ciò «oggetto transizionale» e lo colloca all'interno dei fenomeni transazionali come accadimento di fondamentale importanza, poiché consente al bambino di transitare da una realtà totalmente autodeterminata alla condivisione di una realtà oggettiva, passando per quest'area intermedia di esperienza, dove l'oggetto non è né esterno, né interno ed esprime un possesso. E questo oggetto, sia esso un ciuccio, una copertina, un orsacchiotto di peluche o ancora una bambolina, fino ad assumere gli aspetti meno convenzionali ed attesi di un fazzoletto, un lembo di coperta, un pigiama o addirittura di indumento intimo materno, assume una funzione di contenimento e rappresenta la 'transizione' del bambino da uno stato di fusione ad uno stato di rapporto con la madre e con le altre persone. Infatti, usando le parole di Winnicott, l'area intermedia in cui il bambino esperisce l'oggetto transizionale «è necessaria per l'inizio di una relazione tra il bambino ed il mondo, ed è resa possibile da cure materne sufficientemente buone offerte nella fase critica più precoce»<sup>13</sup>.

È possibile che i bambini che iniziano la loro esperienza al Nido portino con sé da casa il loro oggetto preferito: un oggetto che, in qualche modo, aiuta a ripensare all'oggetto assente, rappresentandoselo. Questo straordinario momento transiterà il bambino dal 'mondo della presentazione', dove ciò che è rassicurante è fatta di oggetti presenti, al 'mondo della rappresentazione' dove la rassicurazione potrà venire dall'oggetto assente evocato.

Le educatrici, pur accettando l'oggetto transizionale, non ne incoraggiano l'uso se non nelle prime fasi dell'inserimento. Non essendo un oggetto del Nido, rischierebbe infatti di diventare motivo di disaccordo tra i bambini (contesa dell'oggetto per il rifiuto di dividerlo). Per questi motivi, spesso i bambini del Nido imparano la regola secondo cui è concesso portare un oggetto da casa, ma va riposto nel proprio armadietto fino al momento del sonno o fino all'ora di rincasare.

Se da un lato è legittima la necessità espressa dalle educatrici di convincere il bambino a non restare attaccato ad un oggetto materiale che può rompersi, sporcarsi, perdersi al Nido, dall'altro va detto

<sup>12</sup> Ibidem, p. 279-280.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 289.

che questa separazione impone una reale sofferenza al bambino, che a nostro avviso non corrisponde né alla semplice rottura di una routine, né tantomeno all'espressione di un capriccio. Potrebbe invece ascrivere semplicemente ad un tanto realistico quanto impellente bisogno evolutivo.

#### 4. Obiettivi della ricerca

Il presente lavoro ha come obiettivo principale quello di osservare se vi siano alcune differenze nel legame di attaccamento educatrice-bambino ascrivibili alla presenza o meno dell'oggetto transizionale. Dal momento che la comparsa dell'oggetto transizionale solitamente si manifesta entro i primi due anni di vita, maggior importanza è stata data al gruppo di bambini osservati al Nido. Tuttavia, si è della convinzione che in molti casi l'oggetto transizionale possa comparire più tardi, o comunque 'ricomparire' nelle abitudini di vita del bambino, qualora egli ne senta il bisogno. Per questo motivo si è scelto di estendere le osservazioni anche ad un gruppo di bambini provenienti dal contesto della Scuola dell'Infanzia. In rapporto alla comparsa o meno dell'oggetto, è stato valutato lo stile di attaccamento delle madri, nel tentativo di verificare le più recenti riformulazioni della teoria dell'attaccamento, che sostengono la non necessaria dipendenza della classificazione dell'attaccamento ad uno specifico caregiver dalla qualità dell'attaccamento alla madre<sup>14</sup>.

Oltre alla variabile determinata dalla presenza/assenza dell'oggetto transizionale, si è inoltre ritenuto opportuno introdurre anche altre variabili, a nostro avviso importanti perché potenzialmente in grado di influenzare lo stile di attaccamento del bambino e, molto probabilmente, a loro volta dipendenti dallo stile di attaccamento osservato nelle madri.

Tra queste, si ricordano alcune proprietà dell'oggetto transizionale (il fatto, ad esempio, che rappresenti o meno un essere vivente), la situazione familiare (considerando gli effetti di una separazione tra i genitori) e la dimensione orale nel bambino (considerata, a tutti gli effetti, 'fenomeno transizionale') osservata in un periodo in cui ci si aspetterebbe l'avvenuto superamento di tale comportamento.

<sup>14</sup> Howes, C. - Hamilton, C.E. (1992), Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachments, in *Child Development*, 63, pp. 867-878; Gossens, F.A. - van IJzendoorn M.H. (1990), Quality of infants' attachments to professional caregivers: relation to infant-parent attachment and day-care characteristics, in *Child Development*, 63, pp. 859-866.

Il presente lavoro ha come obiettivo principale quello di osservare se vi siano alcune differenze nel legame di attaccamento educatrice-bambino ascrivibili alla presenza o meno dell'oggetto transizionale



**Tabella I.**

Caratteristiche descrittive del campione proveniente dal Nido

Variabili	Gruppo Nido (N)		Omnibus Test
	Usa l'oggetto (13)	Non usa l'oggetto (26)	
<b>Età (in mesi)</b>			
$\bar{x}$	27.00	26.00	$t = .399$
Dev. st.	6.44	6.98	
<b>Genere</b>			
Maschio	9 (69.2%)	13 (50.0%)	$\chi^2 = 1.303$
Femmina	4 (30.8%)	13 (50.0%)	
<b>Dimensione orale</b>			
Orale	9 (69.2%)	14 (53.8%)	$\chi^2 = .848$
Non orale	4 (30.8%)	12 (46.2%)	
<b>Situazione familiare</b>			
Genitori separati	4 (30.8%)	8 (30.8%)	$\chi^2 = .742$
Genitori non separati	9 (69.2%)	18 (69.2%)	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## 5. Caratteristiche del campione

Le osservazioni hanno avuto quasi sempre carattere diretto<sup>15</sup> ed hanno interessato un campione di 196 soggetti: 98 bambini provenienti da 11 diverse strutture per la prima infanzia, situate nel Nord-Est d'Italia e le loro rispettive madri. Il campione è stato successivamente suddiviso in due gruppi distinti (sotto campioni), a seconda del tipo di struttura educativa da cui provenivano i dati: un gruppo formato da 39 bambini (22 maschi e 17 femmine), di età compresa tra 12 e 36 mesi ( $M = 26.38$ ; dev.st. = 6.73), che provenivano dal Nido; un gruppo di 59 bambini (40 maschi e 19 femmine), di età compresa tra i 3 e i 6 anni ( $M = 3.92$ ; dev.st. = .821), provenienti dalla Scuola dell'Infanzia. Nelle tabelle I e II sono rappresentate le medie e le deviazioni standard dell'età per ciascun sottogruppo di confronto, unitamente ad alcune variabili di interesse descrittivo nei due gruppi oggetto di studio. I confronti principali sono stati effettuati, sia per il Nido che per la Scuola dell'Infanzia, sulla base della presenza o meno dell'oggetto transizionale nella vita quotidiana del bambino. Proprio per questo motivo, è stato necessario determinare con esattezza quali caratteristiche dovesse avere l'oggetto per indurre gli osservatori presenti a considerarlo a tutti gli effetti un 'oggetto transizionale'. Pertanto, con espliciti riferimenti alla teoria di Winnicott, si sono dati

15 In alcuni casi, per sopperire alla necessità di reperire le informazioni necessarie al completamento dell'osservazione, è stato indispensabile rivolgersi direttamente all'educatrice/insegnante di riferimento o ai genitori.

i seguenti criteri: per poter essere definito tale, il bambino doveva cercare frequentemente il contatto con l'oggetto, tenerlo spesso con sé, abbracciarlo affettuosamente e, in alcuni casi, anche mutilarlo e/o deturparlo<sup>16</sup>. Infine, tale oggetto doveva rimanere costante nel tempo<sup>17</sup>.

Dei 39 bambini all'interno del gruppo del Nido soltanto in 13 casi è stata osservata la presenza dell'oggetto transizionale (33,3%). In questi casi è stato osservato che gli oggetti preferiti dai bambini erano per lo più oggetti morbidi (fazzoletti, orsetti, bambole di pezza, indumenti vari). Va quindi precisato che il numero di bambini con l'oggetto transizionale, essendo relativamente ridotto, non può considerarsi sufficientemente rappresentativo. I risultati ottenuti dalle analisi statistiche effettuate su tale campione non possono pertanto essere generalizzati, ma mostrano pur sempre un'importante indicazione di tendenza, in attesa di futuri approfondimenti volti ad arricchire il presente lavoro.

In tabella I sono rappresentate le medie delle età per ciascun sottogruppo. Come si può osservare, non vi sono differenze significative: il T-Test, utilizzato per il confronto, mette in luce che la differenza è anzi bassissima, quasi assente ( $t = .399$ ). Per quanto riguarda la variabile età, i due gruppi possono quindi considerarsi omogenei. Lo stesso test è stato applicato utilizzando come variabile di raggruppamento il Genere, allo scopo di verificare se vi fosse omogeneità anche tra maschi e femmine. Anche in questo caso i risultati hanno evidenziato l'assenza di differenze significative ( $t = 1.436$ , con  $p = .238$ ).

All'interno del campione, si nota che soltanto in 3 casi l'oggetto transizionale compare prima dei 24 mesi. Una delle variabili che sembra più rilevante, all'interno del sottogruppo dei bambini con l'oggetto transizionale, è quella relativa alla 'tipologia di oggetto utilizzato', che consente di distinguere gli oggetti antropomorfici da tutti gli altri. La categoria degli oggetti antropomorfici comprende tutti quegli oggetti che, per forma e struttura, richiamano esplicitamente le caratteristiche di un essere vivente<sup>18</sup>: è stato osservato che dei 13

Una delle variabili che sembra più rilevante, all'interno del sottogruppo dei bambini con l'oggetto transizionale, è quella relativa alla 'tipologia di oggetto utilizzato'

16 Winnicott, D.W., *Oggetti transizionali e fenomeni transazionali*, cit.

17 Nei bambini di età inferiore ai 2 anni si è deciso di non considerare come oggetto transizionale il biberon o il ciuccio, per evitare il rischio di confondere la variabile 'Presenza/Assenza dell'oggetto' con la variabile 'Dimensione orale': oggetti di questo tipo, infatti, potrebbero essere più funzionali alla gratificazione di un bisogno legato ad una particolare fase di sviluppo.

18 Il termine antropomorfico potrebbe in questo caso suonare come fuorviante o inappropriato, tuttavia, la capacità del bambino di scegliere un oggetto che somiglia, ad esempio, ad un animale è fondamentale nel processo di rappresentazione, in quanto segno della sua crescente capacità di 'ritrovare' nel mondo, in attesa di successivi e più evoluti processi di identificazione.

**Tabella II.**

Caratteristiche descrittive del campione proveniente dalla Scuola dell'Infanzia

Variabili	Gruppo Sc. Infanzia (N)		Omnibus Test
	Usa l'oggetto (18)	Non usa l'oggetto (41)	
<b>Età (in anni)</b>			
<i>x</i>	3.92	3.89	<i>t</i> = .199
<i>Dev. st.</i>	.821	.643	
<b>Genere</b>			
<i>Maschio</i>	6 (33.3%)	34 (82.9%)	$\chi^2 = 14.09^{**}$
<i>Femmina</i>	12 (66.7%)	7 (17.1%)	
<b>Dimensione orale</b>			
<i>Orale</i>	2 (11.1%)	6 (14.6%)	$\chi^2 = .132$
<i>Non orale</i>	16 (88.9%)	35 (85.4%)	
<b>Esperienza al nido</b>			
<i>Ha frequentato il nido</i>	7 (38.9%)	16 (39.0%)	$\chi^2 = .0001$
<i>Non ha frequentato il nido</i>	11 (61.1%)	25 (61.0%)	

\**p* < .05, \*\**p* < .01, \*\*\**p* < .001

bambini con l'oggetto transizionale, 8 ne possedevano uno di tipo antropomorfo e che tale scelta è legata all'età del bambino (dei 5 bambini che possedevano un oggetto di tipo antropomorfo, soltanto uno aveva meno di 24 mesi). A conferma di ciò, è stato osservato che, nel gruppo appartenente alla Scuola dell'Infanzia, gli oggetti scelti dai bambini sono quasi tutti di tipo antropomorfo (14 su 18, che corrisponde a circa il 78%).

La dimensione orale e la situazione familiare sono altre due importanti variabili di raggruppamento, le cui frequenze osservate sono visibili sempre in tabella I. La prima fa riferimento all'oralità infantile, intesa come caratteristica evolutiva<sup>19</sup>. L'ipotesi è che un prolungamento eccessivo di tale caratteristica, specie dopo i 24 mesi, possa influire in qualche modo sullo stile di attaccamento del bambino.

Relativamente alla variabile legata alla situazione familiare, visto il consistente numero di bambini con genitori separati all'interno del campione del Nido, ci è parso utile inserirla nel modello, tenendo conto dei suoi potenziali effetti sul legame di attaccamento educatrice-bambino.

La tabella II riassume descrittivamente le caratteristiche del gruppo di bambini provenienti dalla Scuola dell'Infanzia<sup>20</sup>. Anche in questo

<sup>19</sup> Una tappa molto delicata, in quanto l'evoluzione della relazione oggettiva è caratterizzata dal passaggio dal narcisismo primario allo stadio anaclitico di relazione con l'oggetto parziale.

<sup>20</sup> È doveroso precisare che, nel gruppo della Scuola dell'Infanzia, pur mantenendo gli stessi criteri valutativi per determinare la natura dell'oggetto del bambino, si è ritenuto opportuno non conferire ad esso lo stesso significato di un oggetto transizionale che compare entro i primi 2 anni di vita. Riteniamo che la ricomparsa o la comparsa tardiva dell'oggetto (che non ci sentiamo di definire 'transizionale') assolva una funzione 'consolatoria' per il bambino, che si rifugia momentaneamente nella transizionalità, per poi proseguire il suo

caso non vi sono differenze significative tra i due gruppi per quanto riguarda la variabile età (*t* = .199). L'omogeneità relativamente a suddetta variabile è confermata anche tra maschi e femmine (*t* = -.116, con *p* = .908).

Si è rivelato altresì interessante verificare se l'esperienza del Nido potesse, in qualche modo, rappresentare un vantaggio nel legame di attaccamento insegnante-bambino. Interessante notare, ad esempio, come degli 8 bambini che presentano caratteristiche orali, 6 non abbiano frequentato il Nido (pari al 75%). Altro dato importante è relativo al fatto che in circa l'80% dei casi l'oggetto transizionale aveva fatto la sua prima comparsa entro i 12 mesi dalla nascita.

Infine, non si è tenuto conto della variabile 'Situazione familiare', dal momento che i casi di separazione in famiglia erano soltanto due.

## 6. Metodi e strumenti

Il principale strumento utilizzato per la rilevazione dei dati è costituito dalla griglia di osservazione *Attachment Q-sort (AQS)*<sup>21</sup>, utilizzabile con bambini da 1 a 5 anni e costituita da 90 item che descrivono i comportamenti di attaccamento del bambino, la maggior parte dei quali osservabili anche nel contesto del Nido e/o della Scuola dell'Infanzia. L'AQS è uno strumento che si basa sulla tecnica Q-sort<sup>22</sup>, una procedura di ordinamento alquanto elaborata, che prevede la suddivisione dei 90 item in 9 gruppi, sulla base del loro grado di somiglianza al comportamento osservato nel bambino: gli item che meglio descrivono il bambino osservato ricevono un punteggio alto, mentre quelli che invece si discostano molto dal comportamento manifestato dal bambino ricevono un punteggio basso<sup>23</sup>. Ne consegue che ogni item viene codificato attraverso una scala numerica a 9 posizioni. Per testare le ipotesi di partenza si è ritenuto opportuno individuare ed utilizzare specifici raggruppamenti di item, per cercare di isolare alcune importanti dimensioni, in linea con il costrutto teorico dello strumento. A tale scopo si è fatto riferimento ad alcuni importanti contributi<sup>24</sup>, utilizzando una classificazione

Attachment Q-sort (AQS)

cammino evolutivo.

<sup>21</sup> Cassibba, R. - D'Odorico, L., La valutazione dell'attaccamento nella prima infanzia. L'adattamento italiano dell'Attachment Q-sort (ASQ) di Everett Waters, cit.

<sup>22</sup> Stephenson, W. (1953), The study of behavior: Q-technique and its methodology, Chicago, University of Chicago Press.

<sup>23</sup> Ibidem.

<sup>24</sup> Howes, C. - Smith, E.W. (1995), Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care, Early Childhood Research Quarterly, 10, n. 4, pp. 381-404; Posada, G. - Waters, E. - Crowell, J.A. (1995), Is it easier to use a secure mother as a secure base?

che comprendeva le seguenti dimensioni o scale: 1) Base sicura, 2) Evitamento, 3) Negoziazione positiva, 4) Negoziazione difficile, 5) Interazioni facili con l'educatrice, 6) Vicinanza all'educatrice, 7) Interazioni con altri adulti. Delle sette dimensioni teoriche utilizzate, la più importante è, a nostro parere, quella che si riferisce al livello di attaccamento sicuro, denominata 'Base sicura'.

Per la valutazione dello stile di attaccamento nelle madri, invece, è stato somministrato in un'unica seduta, all'inizio della sperimentazione, l'*Attachment Style Questionnaire*<sup>25</sup>, uno strumento di tipo *self-report* per l'identificazione delle differenze individuali negli stili di attaccamento di soggetti adulti. Il questionario, composto da 40 item, per ciascuno dei quali è richiesto di esprimere attraverso una scala Likert a sei posizioni (punteggio da 1 a 6) il grado di accordo e disaccordo. La teoria alla base dello strumento si rifà al concetto dei modelli operativi interni, ovvero agli schemi ed alle rappresentazioni interne al soggetto relativamente al modello di sé e dell'Altro. L'analisi fattoriale ha individuato cinque scale, che corrispondono ad altrettante dimensioni: 1) Fiducia (in sé e negli altri), che è riferibile ad uno stile di «attaccamento sicuro»; 2) Disagio per l'intimità, rapportabile allo stile «evitante»<sup>26</sup>; 3) Secondarietà delle relazioni, sovrapponibile all'attaccamento «distanziante» (dismissing)<sup>27</sup>; 4) Bisogno di approvazione, che richiama lo stile di attaccamento «timoroso e preoccupato» descritto dal medesimo autore; 5) Preoccupazione per le relazioni, che rappresenta l'elemento centrale dello stile «ansioso-ambivalente»<sup>28</sup>.

## 7. Principali ipotesi a sostegno della ricerca

L'ipotesi iniziale fondante questo studio, presumeva di poter prevedere il grado di attaccamento sicuro nel bambino, conoscendo l'entità di variabili come lo stile di attaccamento della madre, il grado di presenza dell'oggetto transizionale nella sua vita quotidiana e la capacità o meno di interagire con altri adulti, inclusa l'educatrice di riferimento. Riassumendone di seguito i punti: a) ci si aspettava

L'ipotesi iniziale fondante questo studio, presumeva di poter prevedere il grado di attaccamento sicuro nel bambino

Attachment Q-sort correlates of the Adult attachment interview, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, n. 2-3, pp. 133-145.

25 Feeney, J.A. – Noller, P. – Hanrahan, M. (1994), *Assessing adult attachment*, in Sperling M.B., Berman W.H., a cura di, *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives*, New York, Guilford, pp. 122-158.

26 Hazan, C. – Shaver, P. (1994), *Attachment as an organizational framework for research on close relationship*, *Psychological Inquiry*, 5, pp. 1-22.

27 Bartholomew, K. – Horowitz L.M. (1991), *Attachment styles among young adults: A test of a four-category model*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, pp. 226-244.

28 Hazan, C. – Shaver, P., *Attachment as an organizational framework for research on close relationship*, cit.

quindi di confutare quanto riscontrato da alcuni precedenti Autori<sup>29</sup>, osservando una corrispondenza tra lo stile di attaccamento della madre e quello del bambino nei confronti dell'educatrice/insegnante; b) ci si attendeva di osservare una relazione tra lo stile di attaccamento della madre e la presenza dell'oggetto transizionale nel bambino: in particolare, l'idea a sostegno di tale ipotesi è che l'oggetto transizionale si configuri come una modalità del bambino di rispondere ad uno specifico 'modello' di madre, interiorizzato attraverso i primissimi scambi madre-bambino<sup>30</sup>; c) si riteneva inoltre plausibile il fatto che alcune caratteristiche dell'oggetto (come la sua forma o la sua struttura) fossero associate allo stile di attaccamento della madre; d) nel gruppo del Nido, relativamente alla variabile «Situazione familiare», l'ipotesi era che i figli di genitori separati ottenessero punteggi significativamente inferiori nelle scale dell'AQS che qualificano lo stile di attaccamento sicuro; e) infine, nel gruppo della Scuola dell'Infanzia, ci si aspettava che i bambini provenienti dal Nido dimostrassero un attaccamento più sicuro rispetto a coloro che invece non avevano fatto tale esperienza.

## 8. Analisi dei dati<sup>31</sup>

Dopo aver eseguito le operazioni preliminari di analisi dei dati, volte a verificare la presenza di eventuali outliers, è stato calcolato, per ogni scala e relativamente a ciascun gruppo, l'indice di consistenza interna (a di Cronbach). Successivamente, è stato applicato il T-Test (con livello di confidenza del 95%), allo scopo di verificare se, all'interno di ogni campione, i gruppi definiti dalle variabili utilizzate per il confronto differissero gli uni dagli altri, e se tali differenze fossero significative o meno.

L'applicazione del T-Test si è rivelata utile anche per confrontare i risultati ottenuti nel gruppo proveniente dal Nido con il criterio di «sicurezza al nido» dell'AQS<sup>32</sup>, che fa riferimento al concetto di «base sicura» ed è il risultato delle valutazioni espresse da 18 educatrici che lavoravano in 4 asili nido del Nord Italia, alle quali era stato chiesto di descrivere, tramite l'ordinamento dell'AQS, il prototipo del bambino

29 Howes, C. – Hamilton, C.E. (1992), *Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachments*, *Child Development*, 63, pp. 867-878.

30 Gaddini, R. (1986), *I precursori dell'oggetto e dei fenomeni transazionali*, *Rivista di Psicoanalisi*, 32, pp. 281-295.

31 Per le elaborazioni dei dati è stato utilizzato il pacchetto statistico IBM-SPSS (versione 21.0).

32 Cassibba, R. – D'Odorico, L., *La valutazione dell'attaccamento nella prima infanzia. L'adattamento italiano dell'Attachment Q-sort (ASQ) di Everett Waters*, cit.



**Tabella III.**

Medie, deviazioni standard, coefficienti  $\alpha$  e T-test per il confronto tra i due sottogruppi nelle scale dell'ASQ (Madre), all'interno del campione proveniente dal Nido.

Variabili	Gruppi (N)		T-test	
	Con oggetto (13)	Senza oggetto (26)		
<b>Fiducia</b>				
	$\bar{x}$	36.08	30.81	
	Dev. st.	2.59	5.69	3.966***
	$\alpha$	.67	.89	
<b>Disagio per l'intimità</b>				
	$\bar{x}$	33.23	39.73	
	Dev. st.	5.87	8.23	- 2.536*
	$\alpha$	.59	.78	
<b>Secondarietà delle relazioni</b>				
	$\bar{x}$	15.54	15.19	
	Dev. st.	4.05	4.72	.226
	$\alpha$	.72	.66	
<b>Bisogno di approvazione</b>				
	$\bar{x}$	22.38	20.58	
	Dev. st.	7.34	6.15	.811
	$\alpha$	.59	.50	
<b>Preoccupazione per le relazioni</b>				
	$\bar{x}$	25.77	29.54	
	Dev. st.	4.19	5.12	- 2.293*
	$\alpha$	.58	.72	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

con attaccamento sicuro<sup>33</sup>. Inoltre, è stato utilizzato il Coefficiente di Correlazione Lineare di Pearson, sia per misurare l'entità della relazione lineare tra i 2 strumenti utilizzati e le relative sottoscale (ASQ; AQS), che per testare il grado di correlazione all'interno delle stesse. Infine, per un gruppo di 32 bambini, scelti in base all'età (non superiore ai 24 mesi), è stato elaborato un modello di regressione gerarchica, allo scopo di valutare se l'inserimento di alcune variabili, ritenute molto importanti da un punto di vista teorico, fosse in grado di aumentare significativamente la precisione nella predizione del livello di attaccamento sicuro. In tabella III sono riportate per ciascun sottogruppo le medie, le deviazioni standard, i coefficienti alfa ed i valori del T-test, relativamente ai punteggi ottenuti nelle scale dell'ASQ dalle madri, nel campione proveniente dal Nido. Dai risultati del test è emerso che i due sottogruppi differiscono significativamente

33 Pur considerando il contesto operativo della presente ricerca, e nella consapevolezza che la valutazione dell'attaccamento alla madre risulta essere ben diversa da quella dell'attaccamento all'educatrice, è sembrato comunque interessante utilizzare anche il criterio di 'sicurezza' italiano, ottenuto con le stesse modalità, grazie al contributo di 15 ricercatori esperti. Inoltre, la convergenza globale fra i due criteri aveva mostrato un indice di correlazione pari a  $r = .80$  [Cassibba, R. - D'Odorico, L., La valutazione dell'attaccamento nella prima infanzia. L'adattamento italiano dell'Attachment Q-sort (ASQ) di Everett Waters, cit.].

**Tabella IV.**

Medie, deviazioni standard, coefficienti  $\alpha$  e T-test per il confronto tra i maschi con l'oggetto e quelli senza oggetto, all'interno delle scale dell'AQS, per il campione proveniente dal Nido.

Variabili	Gruppi (N)		T-test	
	Maschi con ogg. (9)	Maschi senza ogg. (13)		
<b>Base sicura</b>				
	$\bar{x}$	5.60	4.69	
	Dev. st.	.97	1.24	1.83
	$\alpha$	.91	.89	
<b>Evitamento</b>				
	$\bar{x}$	5.46	6.95	
	Dev. st.	.98	1.03	- 3.409**
	$\alpha$	.87	.88	
<b>Negoziazione positiva</b>				
	$\bar{x}$	7.36	5.25	
	Dev. st.	1.56	2.31	2.38*
	$\alpha$	.86	.78	
<b>Negoziazione difficile</b>				
	$\bar{x}$	3.00	4.03	
	Dev. st.	1.42	2.05	- 2.310*
	$\alpha$	.90	.77	
<b>Interazioni facili con l'educatrice</b>				
	$\bar{x}$	5.10	5.09	
	Dev. st.	.50	.54	.029
	$\alpha$	.88	.83	
<b>Contatto fisico con l'educatrice</b>				
	$\bar{x}$	6.43	4.92	
	Dev. st.	.71	1.83	2.68*
	$\alpha$	.86	.75	
<b>Interazioni con altri adulti</b>				
	$\bar{x}$	5.02	5.21	
	Dev. st.	.69	.46	-.748
	$\alpha$	.89	.87	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

in tre sottoscale. In particolare, le mamme dei bambini con l'oggetto transizionale hanno ottenuto punteggi significativamente più bassi nelle scale «Preoccupazione per le relazioni» ( $t = - 2.29$ , con  $p = .028$ ) e «Disagio per l'intimità» ( $t = - 2.53$ , con  $p = .016$ ), e significativamente più alti nella scala «Fiducia» ( $t = 3.161$ , con  $p < .001$ ). Tali risultati ci hanno permesso di constatare e confermare che la presenza dell'oggetto transizionale si costituisce come tappa di sviluppo che apre a competenze altre e come tale è l'effetto di un trasferimento di quell'esperienza di «base sicura» garantita dalla madre.

Successivamente, per verificare la possibile presenza di eventuali differenze nello stile di attaccamento tra i bambini e le bambine del Nido, è emerso che i maschi, all'interno delle scale dell'AQS,

Tali risultati ci hanno permesso di constatare e confermare che la presenza dell'oggetto transizionale si costituisce come tappa di sviluppo che apre a competenze altre

presentavano punteggi significativamente più alti nelle scale «Vicinanza all'educatrice» ( $t = 2.28$ , con  $p = .031$ ) ed «Interazioni con altri adulti» ( $t = 2.41$ , con  $p = .021$ ), mentre le differenze emerse nelle altre scale non avevano carattere significativo.

Appare invece ancor più interessante il confronto tra i bambini con e senza oggetto, all'interno delle stesse scale. Se in un primo momento, infatti, pur essendo emerse delle differenze importanti in alcune dimensioni dell'AQS (i bambini con l'oggetto mostravano, ad esempio, punteggi superiori rispetto agli altri nella scala «Negoziazione positiva»:  $t = 2.20$ , con  $p = .034$ ), tali differenze non avevano carattere significativo. Successivamente, confrontando gli stessi risultati, distinti per gruppo in base alla variabile «Genere», è emerso che nei bambini maschi le stesse differenze osservate erano significative. In tabella IV sono riportati tutti i risultati delle analisi limitate al gruppo dei maschi.

Anche se tali risultati possono essere ascrivibili al basso numero di bambine con l'oggetto transizionale, ciò non impedisce di ipotizzare che le rappresentazioni della figura materna possano dipendere proprio dall'appartenenza al genere maschile o femminile, questione che merita di essere indagata. E, se così fosse, davvero non stupirebbe che tali rappresentazioni, trasformatesi in vissuti proiettati 'fuori da sé', confluiscono poi nell'oggetto transizionale.

Per quanto riguarda invece il tipo di oggetto scelto dal bambino, all'interno del sottogruppo dei bambini che possiedono un oggetto transizionale, sono stati individuati due principali gruppi sulla base delle caratteristiche: uno basato sulle caratteristiche che rendono l'oggetto più simile ad un essere vivente (es. orsacchiotto, bambolina, ecc.), l'altro basato su caratteristiche diametralmente opposte (es. fazzoletto, indumento materno, lembo di coperta, ecc.). Nel primo caso prevale la forma, e quindi l'aspetto visivo. Nel secondo prevalgono invece le sensazioni di tipo tattile-olfattivo, e quindi l'aspetto percettivo di tipo affettivo-sensoriale. Nel confronto all'interno delle scale dell'AQS non sono emerse differenze significative. Tuttavia, come era stato ipotizzato all'inizio, sembra essere confermata la presenza di una relazione tra lo stile di attaccamento materno ed il tipo di oggetto scelto dal bambino. In tabella V sono riportati i risultati relativamente a quanto appena detto.

La tabella evidenzia un'unica differenza significativa ma fondamentale. Dai risultati, infatti, si evince che le madri dei bambini che hanno

Variabili	Gruppi basati sulla scelta oggettuale del bambino (N)		T-test	
	Antropomorfo (8)	No Antropomorfo (5)		
<b>Fiducia</b>				
	$\bar{x}$	35.37	35.00	
	Dev. st.	4.24	3.08	.170
	$\alpha$	.65	.59	
<b>Disagio per l'intimità</b>				
	$\bar{x}$	31.50	35.60	
	Dev. st.	5.73	5.81	-1.25
	$\alpha$	.62	.56	
<b>Secondarietà delle relazioni</b>				
	$\bar{x}$	14.75	14.40	
	Dev. st.	4.65	2.88	.150
	$\alpha$	.77	.72	
<b>Bisogno di approvazione</b>				
	$\bar{x}$	22.87	17.20	
	Dev. st.	2.85	4.49	2.81*
	$\alpha$	.71	.68	
<b>Preoccupazione per le relazioni</b>				
	$\bar{x}$	26.12	26.60	
	Dev. st.	4.26	1.52	-.237
	$\alpha$	.66	.64	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Tabella V.**

Medie, deviazioni standard, coefficienti  $\alpha$  e T-test per il confronto tra i due sottogruppi nelle scale dell'ASQ (Madre), all'interno del campione proveniente dal Nido.

scelto un oggetto transizionale di tipo antropomorfo hanno punteggi significativamente più alti nell'area «Bisogno di approvazione» ( $t = 2.81$ , con  $p = .017$ ). Il bisogno di approvazione è prima di tutto un tentativo di ricerca di conferma attraverso la relazione. Tale modalità, probabilmente appresa in un contesto di modeling, sembra quindi essere trasferita dal bambino sull'oggetto transizionale, come imitazione di un comportamento materno.

L'oggetto transizionale di tipo antropomorfo, sottolinea inoltre che il corpo è prima di tutto un 'corpo di affetti'. Il corpo dell'oggetto transizionale sembra probabilmente offrirsi come conferma di quell'approvazione all'esistere che l'individuo cerca fin dai primi momenti di vita.

Un'altra importante variabile che si intendeva esaminare era quella relativa alla separazione dei genitori. Considerato il fatto che nel campione del nido i bambini con genitori separati erano 12 (ovvero più del 30%), era ragionevole pensare che alcuni risultati potessero risentire dell'effetto di questa variabile. Se poi si considera che la separazione dei genitori, in quanto evento traumatico per definizione, inevitabilmente incide sulla vita psichica del bambino, quella che prima era soltanto un'esigenza, è diventata sempre di più una necessità.

Un'associazione tra la «Situazione familiare» e la variabile legata alla dimensione orale nel bambino

## 8.1. Separazione dei genitori e attaccamento

Una delle prime cose che è stata osservata, dopo i primi confronti attraverso le analisi esplorative del campione, è che vi era un'associazione tra la «Situazione familiare» e la variabile legata alla dimensione orale nel bambino ( $X^2 = 4.25$ , con  $p < .05$ ): dei 12 bambini che manifestavano comportamenti orali libidico-aggressivi in proporzione molto maggiore rispetto ai compagni, 10 avevano i genitori separati.

Tuttavia, la variabile Situazione familiare sembra influire anche – e ciò risulta quasi scontato – sullo stile di attaccamento del bambino. Dai confronti effettuati con il T-test per campioni indipendenti, è emerso che i bambini con genitori separati hanno ottenuto punteggi significativamente più alti nelle scale «Evitamento»<sup>34</sup> ( $t = 2.35$ , con  $p < .05$ ) ed «Interazioni con gli altri adulti» ( $t = 1.98$ , con  $p = .04$ ), e significativamente più bassi nella scala «Negoziazione positiva» ( $t = - 2.145$ , con  $p < .05$ ).

## 8.2. I risultati della regressione lineare

Partendo dall'ipotesi che il livello di empatia sia una caratteristica dei bambini con attaccamento sicuro («Base sicura»; AQS), si è ritenuto opportuno applicare un modello di regressione lineare gerarchica, inserendo inizialmente nell'equazione la sola variabile «Empatia», con lo scopo di osservare quanto aumentava il coefficiente  $R^2$ , man mano che si aggiungevano altre variabili oggetto di interesse. Complessivamente, il modello contava quattro blocchi, ciascuno dei quali contenente una variabile. Le variabili inserite nel modello rappresentano singoli item della scala AQS ed il loro ordine di entrata in equazione, ineludibilmente legato alla teoria di riferimento, era il seguente: «Empatia» (item 42), «Grado di interazione con gli adulti» (item 15), «Preferenza per i giocattoli che raffigurano esseri viventi» (item 16) e «Grado di presenza dell'oggetto transizionale» (item 73). Il primo coefficiente  $R^2$  risultava pari a .328 ( $F = 15.59$ , con  $p < .001$ ), che corrispondeva alla porzione di variabilità della dimensione «Base sicura» (ovvero la variabile dipendente del modello) spiegata dalla

<sup>34</sup> Si è dell'opinione che la scala «Evitamento», più che con lo stile di evitamento vero e proprio, sembra aver a che fare con l'indipendenza del bambino, un fatto, questo, che nell'ambiente del Nido è assolutamente normale ed accettato. I bambini sono anzi incoraggiati a separarsi dalle figure di riferimento per fare altri investimenti. Per questi motivi, crediamo sia necessario valutare con molta attenzione i casi in cui i punteggi in tale scala sembrano essere troppo alti.

sola presenza della variabile «Empatia» (item 42 dell'AQS), che, come ipotizzato inizialmente, si dimostrava da sola già un ottimo predittore. Inserendo la variabile «Grado di interazione con gli adulti» (item 15 dell'AQS), il coefficiente subisce un incremento minimo (ovvero, la varianza spiegata aumenta soltanto dello 0,2%), passando da .328 a .329. Con l'ingresso della variabile «Preferenza per i giocattoli che raffigurano esseri viventi» (item 16 dell'AQS) il coefficiente aumenta invece significativamente di .282 ( $F = 21.79$ , con  $p < .001$ ), passando così da .329 a .612. Inserendo, infine, la variabile «Grado di presenza dell'oggetto transizionale» (item 73 dell'AQS) il coefficiente aumenta ancora significativamente di .118 ( $F = 12.68$ , con  $p < .01$ ), passando così da .612 a .730. In sostanza, l'entrata nel modello della variabile relativa all'interazione con gli adulti non aggiunge praticamente nulla al valore del coefficiente  $R^2$  (come abbiamo visto, il suo ingresso apporta soltanto lo 0,2% di variabilità nella variabile dipendente), mentre invece tutte le altre variabili, compresa quella relativa al grado di presenza dell'oggetto transizionale (variazione di  $R^2 = .282$ ), contribuiscono significativamente, al loro ingresso, alla variazione del coefficiente e, di conseguenza, alla variabilità della variabile dipendente. I coefficienti delle variabili «Empatia», «Preferenza per giocattoli che raffigurano esseri viventi» e «Grado di presenza dell'oggetto transizionale», sono quelli più significativi: la variabile «Empatia», ad ogni nuovo ingresso, rimane sempre il predittore con il coefficiente più elevato (il suo valore rimane pressoché stabile, oscillando da .572 nel primo passo a .628, nell'ultimo passo). Infine, per la verifica di collinearità, i tutti i valori di Tolleranza sono prossimi a 1, il che significa che la variabilità spiegata di ogni predittore da parte degli altri risulta essere praticamente nulla.

Variabili	ASQ I	ASQ II	ASQ III	ASQ IV	ASQ V
Fiducia (ASQ I)	-	-.84**	-.36	-.35	-.40
Disagio per l'intimità (ASQ II)	-.70	-	.32	.31	.26
Secondarietà delle relazioni (ASQ III)	-.46*	.24	-	.13	.26
Bisogno di approvazione (ASQ IV)	-.09	.011	.28	-	.66*
Preoccupazione per le relazioni (ASQ V)	.06	-.01	.01	.30	-

\* $p = .05$  (2 code), \*\* $p = .01$  (2 code)

**Tabella VI.**

Correlazioni interne alla Scala ASQ per le madri dei bambini con l'oggetto transizionale (in alto) e le madri dei bambini senza oggetto (in basso).



### 8.3. Correlazioni

Le correlazioni interne alla scala ASQ (Tab. VI) evidenziano un maggior numero di correlazioni significative 'attese' per il gruppo relativo alle mamme di bambini con l'oggetto transizionale. In questo sottogruppo, infatti, notiamo che la scala «Bisogno di approvazione» correla positivamente con la scala «Preoccupazione per le relazioni» ( $r = .66$ , con  $p < .05$ ), mentre la scala «Fiducia» correla negativamente con la scala «Disagio per l'intimità» ( $r = -.84$ , con  $p < .01$ ). Nel gruppo delle mamme dei bambini senza oggetto transizionale, invece, vi è un'unica correlazione significativa: la scala «Secondarietà delle relazioni» correla negativamente con la scala «Fiducia» ( $r = -.46$ , con  $p < .05$ ). Nelle tabelle successive sono riportate le correlazioni entro ciascuna delle due scale impiegate, utilizzando come variabile di raggruppamento la presenza/assenza dell'oggetto transizionale.

Per quanto riguarda le correlazioni all'interno della scala AQS, in entrambi i gruppi di bambini (con e senza oggetto), si riscontra una correlazione negativa tra le scale «Base sicura» ed «Evitamento» ( $r = -.89$ , con  $p < .01$ , per il gruppo di bambini con l'oggetto;  $r = -.78$ , con  $p < .01$ , per il gruppo di bambini senza oggetto) e positiva tra le scale «Negoziazione positiva» e «Base sicura» ( $r = .90$ , con  $p < .01$ , per il gruppo di bambini con l'oggetto;  $r = -.69$ , con  $p < .05$ , per il gruppo di bambini senza oggetto).

Nelle tabelle VII e VIII sono infine riportate le correlazioni tra i punteggi ottenuti nelle scale AQS dai due sottogruppi di bambini (con e senza oggetto transizionale). Si nota, ad esempio, che in entrambi i casi vi è una correlazione positiva tra la dimensione «Fiducia» nelle madri (ASQ I) e «Base sicura» nei bambini ( $r = .83$ , con  $p < .01$ , per il gruppo di bambini con l'oggetto;  $r = -.78$ , con  $p < .01$ , per il gruppo di bambini senza oggetto).

Variabili	ASQ I	ASQ II	ASQ III	ASQ IV	ASQ V
Base sicura	.83**	-.29	-.28	.17	-.10
Evitamento	-.49*	-.18	.10	.02	-.23
Cerea conforto	.02	.01	.32	.19	.14
Negoziazione positiva	.55*	.17	-.11	.08	.31
Negoziazione difficile	-.34	.03	.06	.14	.14
Interazioni facili con l'educatrice	.67**	.03	-.23	-.07	-.07
Vicinanza all'educatrice	.41*	-.54*	.01	.22	.22
Contatto fisico con l'educatrice	.19	-.17	-.29	.35	.35
Interazioni con altri adulti	.37	-.46*	.01	-.12	-.12

\* $p < .05$  (2 code), \*\* $p < .01$  (2 code)

Variabili	ASQ I	ASQ II	ASQ III	ASQ IV	ASQ V
Base sicura	.56*	.09	.07	.18	-.34
Evitamento	-.49	.05	.07	-.36	-.14
Cerea conforto	.23	-.25	.14	.06	.08
Negoziazione positiva	.51*	.07	-.35	-.25	-.09
Negoziazione difficile	-.32	.29	.20	.61**	.17
Interazioni facili con l'educatrice	.21	.34	-.18	.40*	.15
Vicinanza all'educatrice	.29	-.10	.06	-.50**	.24
Contatto fisico con l'educatrice	.24	-.31	-.10	-.01	-.11
Interazioni con altri adulti	.29	-.42*	-.02	-.06	-.54**

\* $p < .05$  (2 code), \*\* $p < .01$  (2 code)

Variabili	Gruppo Nido (N)		Criterio «sicurezza» Italiano	Criterio «sicurezza» Nido	T-test per campione unico (l.c. del 95%)				
	Con ogg. (13)	Senza ogg. (26)			Con ogg. V <sub>2</sub> crit. sicurezza italiano	Senza ogg. V <sub>2</sub> crit. sicurezza italiano	Con ogg. V <sub>2</sub> crit. sicurezza nido	Con ogg. V <sub>2</sub> crit. sicurezza nido	
<b>Base sicura</b>	$\bar{x}$	5.40	4.80	<b>8</b>	<b>5.56</b>	-8.94***	-12.76***	-.550	-3.031**
	Dev. st.	1.04	1.27						
	$\alpha$	.74	.83						
<b>Evitamento</b>	$\bar{x}$	5.74	6.13	<b>3.66</b>	<b>3.02</b>	5.15***	8.84***	1.78	3.966**
	Dev. st.	1.45	1.43						
	$\alpha$	.68	.76						
<b>Negoziazione positiva</b>	$\bar{x}$	7.15	5.72	<b>7.11</b>	<b>7.03</b>	.111	-3.35**	.314	-3.158**
	Dev. st.	1.42	2.11						
	$\alpha$	.87	.88						
<b>Negoziazione negativa</b>	$\bar{x}$	3.51	3.23	<b>2.15</b>	<b>2.35</b>	2.97*	4.31***	2.54*	4.03***
	Dev. st.	1.65	3.65						
	$\alpha$	.67	.72						

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Tabella VII.**

Correlazioni tra le scale della griglia AQS per i bambini con l'oggetto transizionale e le scale ASQ delle rispettive madri.

**Tabella VIII.**

Correlazioni tra le scale della griglia AQS per i bambini senza l'oggetto transizionale e le scale ASQ delle rispettive madri.

**Tabella IX.**

Medie, deviazioni standard, coefficienti a e T-test per i confronti multipli tra i due sottogruppi ed i due criteri di sicurezza, per le scale dell'AQS, all'interno del campione proveniente dal Nido.

Il gruppo di bambini con l'oggetto transizionale si avvicina molto di più al prototipo di 'bambino dall'attaccamento sicuro' immaginato dalle educatrici rispetto al gruppo di bambini senza oggetto transizionale

## 8.4. Confronto con i criteri di sicurezza

In tabella IX sono presentati i risultati dei confronti multipli tra i due gruppi di bambini del campione (con e senza oggetto) ed i due criteri di riferimento per la 'sicurezza', per le principali scale dell'AQS. Attraverso T-test per campione unico, emerge che il gruppo di bambini con l'oggetto transizionale si avvicina molto di più al prototipo di 'bambino dall'attaccamento sicuro' immaginato dalle educatrici rispetto al gruppo di bambini senza oggetto transizionale. In entrambi i gruppi si osservano discostamenti significativi dai valori delle scale calcolate sulla base del criterio di sicurezza italiano.

Poiché entrambi i criteri erano stati calcolati immaginando un bambino di età compresa tra 16 e 20 mesi, si pensava che l'età avesse giocato un ruolo fondamentale e si decise di procedere limitando le analisi ad un sottocampione di bambini, selezionato in base all'età (compresa tra 16 e 24 mesi) e senza distinzioni dovute al possesso o meno dell'oggetto. Tuttavia, nemmeno in questo caso sono stati riscontrati risultati in linea con il criterio italiano, mentre invece risultano molto vicini al criterio di sicurezza al nido.

## 9. Sintesi dei risultati ottenuti nel campione proveniente dalla scuola dell'infanzia

Il campione proveniente dalla scuola dell'infanzia conferma in parte quanto già osservato in quello del nido. Infatti, anche in questo caso è stata dimostrata una relazione tra la presenza dell'oggetto transizionale e le caratteristiche di attaccamento della madre. In particolare, le madri dei bambini con l'oggetto transizionale<sup>35</sup> hanno ottenuto nell'ASQ punteggi significativamente maggiori all'interno della scala «Fiducia» ( $t = 3.711$ , con  $p = .001$ ) e significativamente minori all'interno della scala «Disagio per l'intimità» ( $t = - 2.808$ , con  $p = .007$ ).

Confrontando le scale dell'AQS, il T-test ha dimostrato che l'oggetto transizionale, a prescindere dal suo periodo di comparsa, non influisce significativamente sullo stile di attaccamento del bambino: infatti, i punteggi del gruppo di bambini con l'oggetto non si discostano

<sup>35</sup> Si ricorda che il termine 'oggetto transizionale' viene in questo caso utilizzato per designare un particolare oggetto, prevalentemente di tipo antropomorfo (pupazzo, bambola, ecc.), che il bambino porta spesso con sé e dal quale fatica a separarsi, ma che tuttavia assume carattere diverso rispetto all'oggetto transizionale che solitamente si manifesta tra i 12 e i 24 mesi e la cui funzione è prevalentemente di tipo consolatorio.

significativamente da quelli dell'altro gruppo. Ciò potrebbe stare ad indicare che l'oggetto transizionale è un'opportunità evolutiva, non necessariamente un passaggio obbligato.

Per quanto riguarda la variabile relativa alla precedente esperienza al nido, si osserva che il gruppo di bambini che vengono da un'esperienza al nido ha riportato punteggi significativamente più bassi nella scala «Negoziazione positiva» ( $t = - 2.528$ , con  $p = .016$ ). Ciò sembra dimostrare che, nonostante l'efficacia positiva dell'esperienza al nido, questa variabile dipende strettamente dall'efficacia educativa e socializzante dell'esperienza più prolungata entro la relazione materna. Infine, anche in questo caso si è ritenuto opportuno indagare i possibili risvolti della dimensione orale nel bambino che frequenta la scuola dell'infanzia, osservando che le madri di bambini con caratteristiche di tipo orale hanno ottenuto punteggi significativamente più bassi nella scala 'Disagio per l'intimità' ( $t = - 2.074$ , con  $p < .05$ ).

## 10. Conclusioni

L'oggetto transizionale e i fenomeni transizionali (o esperienze transizionali), riferibili ad un particolare momento dello sviluppo, rappresentano quelle esperienze che Winnicott ha suggerito essere tipiche di un tempo di sviluppo intermedio che segna un'area intermedia fra quella psichica e quella della realtà esterna, che definì «area transizionale». Essa rappresenta un'interfaccia significativa tra l'eroticismo orale del bambino ed il rapporto oggettuale vero e proprio. Questa stessa «area transizionale» è abitata anche dagli «oggetti transizionali». Essi segnano il viaggio del lattante dalla condizione onnipotente alla disposizione alla relazione oggettuale.

La ricerca, seppur entro i limiti legati all'esigua numerosità del campione, evidenzia chiaramente la relazione tra il manifestarsi nella vita del bambino dell'oggetto transizionale, lo stile di attaccamento della madre ed il probabile tipo di attaccamento che il bambino adotterà (oggetto transizionale come probabile indicatore/precursore dello stile di attaccamento).

Il lettore avrà certamente colto, tra le righe, la ripetuta precisazione che l'elemento teorico su cui si fondano le ipotesi è un tentativo di cogliere la realtà attraverso un modello: l'approccio psicodinamico allo psichismo e allo sviluppo del pensiero; un modello tra i tanti che animano il dibattito internazionale, di sicuro fascino e modernità concettuale ma, precisamente, un modello.

Area transizionale

Nel campo internazionale della psicologia evolutiva da tempo esiste un dibattito, a volte con punte polemiche ed asperità eccessive, su quali siano le 'vere' teorie, o per lo meno su quale fra i tanti modelli dovrebbe avere l'egemonia sugli altri: il paradigma relazionale, fondato sulla diade madre-bambino, nelle sue varie declinazioni (intersoggettivismo, riferimento alla teorie dell'attaccamento, relazioni oggettuali, anche queste con sfumature diverse tra le varie correnti, approccio bioniano e post-bioniano) oppure, ancora, il modello pulsionale, legato ai destini della vicenda edipica. In tale pluralità teorico-concettuale, lo sforzo della comunità psicoanalitica è teso a trovare convergenze e punti di contatto tra i vari modelli, senza peraltro ignorare le differenze e discontinuità.

Lo psichismo ha una complessità irriducibile ad un solo modello o ad una sola prospettiva. Ognuno dei modelli teorici attualmente sulla scena ha l'indubbio merito di cogliere elementi centrali dello psichismo e di articolare prospettive di cambiamento, ma è altrettanto vero che ognuno dei modelli non esaurisce in sé la complessità dello psichico, la cui definizione, così come nel mito Euridice per Orfeo, svanisce nel momento in cui si ritiene di averla conquistata.

Queste brevi note conclusive si concludono con l'invito esplicito ad approfondire il presente tema di ricerca, non disdegnando il ricorso ad altri modelli, magari meno familiari, qualora se ne rilevi l'utilità interpretativa, nell'umile tentativo di comprendere ciò che assai difficilmente può essere 'definito'.

## Bibliografia

- Attili, G. – Vermigli, P. – Felaco, R. (1994), *Modelli mentali dell'attaccamento negli adulti e qualità della relazione madre-bambino*, Età evolutiva, 47, pp. 110-117.
- Bartholomew, K. – Horowitz L.M. (1991), *Attachment styles among young adults: A test of a four-category model*, Journal of Personality and Social Psychology, 61, pp. 226-244.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*, New York, Basic Books, trad. it. (1972), *Attaccamento e perdita. Vol. 1: L'attaccamento alla madre*, Torino, Boringhieri.
- Bowlby, J. (1973), *Attachment and Loss. Vol. 2: Separation*, New York, Basic Books, trad. it. (1975) *Attaccamento e perdita. Vol. 2: La separazione dalla madre*, Torino, Boringhieri.
- Bowlby, J. (1980), *Attachment and Loss. Vol. 3: Loss, Sadness, and Depression*, New York, Basic Books, trad. it. (1983) *Attaccamento e perdita. Vol. 3: La perdita della madre*, Torino, Boringhieri.
- Cassibba, R. – D'Odorico, L. (1994), *L'uso dell'Attachment Q-set nella valutazione dell'attaccamento alla madre e all'educatrice di asilo Nido*, Età Evolutiva, 48, pp. 42-50.
- Cassibba, R. – D'Odorico, L. (2000), *La valutazione dell'attaccamento nella prima infanzia. L'adattamento italiano dell'Attachment Q-sort (ASQ) di Everett Waters*, Milano, Franco Angeli.
- Feeney, J.A. – Noller, P. – Hanrahan, M. (1994), *Assessing adult attachment*, in Sperling M.B., Berman W.H., a cura di, *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives*, New York, Guilford, pp. 122-158.
- Freud, S. (1911), *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico*, trad. it. O.S.F. (1974), vol. 6, Torino, Boringhieri.
- Gaddini, R. (1986), *I precursori dell'oggetto e dei fenomeni transazionali*, Rivista di Psicoanalisi, 32, pp. 281-295.
- Gossens, F.A. – van IJzendoorn, M.H. (1990), *Quality of infants' attachments to professional caregivers: relation to infant-parent attachment and day-care characteristics*, Child Development, 63, pp. 859-866.
- Hazan, C. – Shaver, P. (1994), *Attachment as an organizational framework for research on close relationship*, Psychological Inquiry, 5, pp. 1-22.
- Howes, C. – Hamilton, C.E. (1992), *Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachments*,



Child Development, 63, pp. 867-878.

Howes, C. – Smith, E.W. (1995), *Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care*, *Early Childhood Research Quarterly*, 10, n. 4, pp. 381-404.

Marchioro, G. (2009), *Le prime cose della vita*, Milano, Franco Angeli.

Posada, G. – Waters, E. – Crowell, J.A. (1995), *Is it easier to use a secure mother as a secure base? Attachment Q-sort correlates of the Adult attachment interview*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, n. 2-3, pp. 133-145.

Tavecchio, L.W.C. – van IJzendoorn, M. H. (1987), *Perceived security and extension of the child's rearing context: A parent-report approach*, pp. 35-92, in Tavecchio, L.W.C. – van IJzendoorn, M.H., a cura di, *Attachment in Social Networks*, North Holland, Elsevier Science Publishers B.V.

Stephenson, W. (1953), *The study of behavior: Q-technique and its methodology*, Chicago, University of Chicago Press.

Winnicott, D.W. (1975), *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali*, in *Ibidem, Dalla Pediatria alla Psicoanalisi*, Firenze, Psycho.



# IL MITO DELLA MINORITÀ

Fabio Benatti

Il rapporto tra la disabilità e il maltrattamento e l'abuso all'infanzia e all'adolescenza è stato, fino ad alcuni decenni or sono, un argomento poco approfondito dai ricercatori e un tema circondato da molti stereotipi e pregiudizi. In questo articolo si cercherà di tracciare, tramite un'analisi della più recente letteratura scientifica di riferimento, un quadro criminologico sulle ricerche condotte in questo settore.

Il bambino disabile presenta, infatti, una serie di predisposizioni vittimogene che lo rendono altamente vulnerabile all'abuso e al maltrattamento, in maniera statisticamente significativa rispetto al bambino normodotato. Il bambino disabile presenta, inoltre, dei fattori di rischio che possono aumentare gli eventuali effetti traumatici di un maltrattamento e di un abuso. Egli sarà, quindi, dal punto di vista giudiziario, un testimone difficilmente attendibile e, dal punto di vista clinico, un paziente con grandi difficoltà di accesso al trattamento. Il potenziale autore di reato tenderà, quindi, a percepire il bambino disabile come una preda appetibile e considererà il proprio comportamento criminale difficilmente dimostrabile e sanzionabile.

*The relationship between disability and abuse and child maltreatment was, until a few decades ago, a topic little further explored by researchers and a matter surrounded by many stereotypes and prejudices. In this article we will try to trace, through an analysis of the most recent scientific literature, a forensic framework on the research conducted in this area.*

*The disabled child has, in fact, a series of victimological predispositions that make him highly vulnerable to child abuse and maltreatment, statistically significant compared to the non-disabled child. The disabled child also presents the risk factors that can increase the possible traumatic disorders of child maltreatment and abuse. He will be, therefore, from the forensic point of view, a witness hardly reliable, and, from the clinical point of view, a patient with great difficulty of access to the treatment. The potential offender will tend, therefore, to perceive the disabled child as an attractive prey and consider his criminal behavior difficult to prove and to punish.*

## 1. Introduzione

L'ipotesi dell'esistenza di un'associazione tra la disabilità e il maltrattamento e l'abuso all'infanzia e all'adolescenza è stata molto controversa e dibattuta tra il 1990 e il 2000<sup>1</sup>. Sobsey fa risalire agli anni 1940 il primo studio relativo all'associazione fra il maltrattamento e la disabilità<sup>2</sup>. Soltanto però dagli anni 1980 è stato possibile individuare nella disabilità un potente fattore di rischio per l'abuso e il maltrattamento. I principali studi a livello internazionale effettuati sull'argomento, hanno evidenziato come abusi e maltrattamenti a danno dei minori affetti da disabilità, costituiscano una percentuale molto rilevante degli abusi e dei maltrattamenti perpetrati a danno dei minori. Nello specifico i bambini disabili presentano un rischio doppio/triplo di essere vittime di violenza sessuale rispetto ai bambini non disabili<sup>3</sup>. Tuttavia, sia i minori disabili che i loro genitori, sono tendenzialmente poco inclini a denunciare l'abuso e quando questo si verifica la rivelazione avviene con tempi più lunghi rispetto ai bambini senza disabilità<sup>4</sup>. Il mancato svelamento dell'abuso subito, può portare, soprattutto in un bambino disabile, ad una maggiore probabilità di continuare ad essere abusato. In uno dei più importanti studi sull'argomento si afferma che «i bambini con disabilità tendono ad essere maltrattati molte volte e in molti modi»<sup>5</sup>.

Si verifica, inoltre, un primo paradosso per cui, proprio quei bambini più soggetti all'abuso sessuale, sono anche quelli sui quali l'abuso è più difficilmente dimostrabile, sia a causa della condizione stessa di disabilità, sia della scarsa credibilità sociale del bambino<sup>6</sup>. Un secondo paradosso riguarda, invece, il fatto che i bambini disabili, totalmente dipendenti da un aiuto qualificato, solo molto raramente ricevono, in seguito all'abuso, una terapia adatta ai loro bisogni<sup>7</sup>.

I bambini disabili presentano un rischio doppio/triplo di essere vittime di violenza sessuale rispetto ai bambini non disabili

1 Sobsey, D. (2000), Human rights, bioethics, & Disability, in Peace, justice and freedom: Human rights challenges for the new millennium, a cura di Bhatia, G.S. - O'Neill, J.S. - Gall, G.L. - Bendin, P.D., Edmonton, University of Alberta Press, pp. 237-243.

2 Von Hentig, H. (1940), Remarks on the interaction of perpetrator and victim, Journal of Criminal Law & Criminology, Vol. 31, pp. 303-309; Von Hentig, H. (1948), Physical Disability, Mental Conflict and Social Crisis, Journal of Social Issues, Vol. 4, n. 4, pp. 21-27.

3 Caffo, E. - Camerini, G.B. - Florit, G. (2002), Criteri di valutazione nell'abuso all'infanzia. Elementi clinici e forensi, Milano, McGraw-Hill.

4 Kvam, M.H. (2000), Is sexual abuse of children with disabilities disclosed? A retrospective analysis of child disability and the likelihood of sexual abuse among those attending Norwegian hospitals, Child Abuse & Neglect, Vol. 24, n. 8, pp. 1073-1084; Hershkowitz, I. - Lamb, M.E. - Horowitz, D. (2007), Victimization of Children With Disabilities, American Journal of Orthopsychiatry, Vol. 77, n. 4, pp. 629-635.

5 Sullivan, P.M. - Knutson, J.F. (2000), Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study, Child Abuse & Neglect, Vol. 24, n. 10, pp. 1257-1273.

6 Fornari, U. (2004), Trattato di Psichiatria Forense, Torino, UTET.

7 Dèttore, D. - Fuligni, C. (2008), L'abuso sessuale sui minori. Valutazione e terapia delle vittime e dei responsabili, Milano, McGraw-Hill.





## 2. International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)

Nel 1980, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha pubblicato un documento dal titolo *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*<sup>8</sup>. In tale pubblicazione è stata effettuata l'importante distinzione fra menomazione (*impairment*) che è stata definita come «perdita o anormalità a carico di una struttura o di una funzione psico-logica, fisiologica o anatomica» e altri due termini, disabilità e handicap. Questi due termini sono stati rispettivamente definiti nel seguente modo: disabilità (*disability*) come «qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a menomazione) della capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano» e handicap (*handicap*) come la «condizione di svantaggio conseguente a una menomazione o a una disabilità che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali».

Nel primo raggruppamento delle menomazioni troviamo menomazioni della capacità intellettuale, altre menomazioni psicologiche, menomazioni del linguaggio e della parola, menomazioni auricolari, oculari, viscerali, scheletriche, deturpanti, menomazioni generalizzate, sensoriali e di altro tipo.

Nel secondo raggruppamento delle disabilità troviamo disabilità nel comportamento, nella comunicazione, nella cura della propria persona, disabilità locomotorie, dovute all'assetto corporeo, nella destrezza, disabilità circostanziali, disabilità in particolari attività ed altre restrizioni all'attività.

Nel terzo raggruppamento degli handicap troviamo handicap nell'orientamento, nell'indipendenza fisica, nella mobilità, nelle attività occupazionali, nell'integrazione sociale, nell'autosufficienza economica ed altri handicap.

Quindi, mentre per un individuo la menomazione ha un carattere permanente, la disabilità dipende invece dall'attività che deve esercitare e l'handicap esprime perciò lo svantaggio che questi ha nei riguardi degli altri individui: i cosiddetti soggetti normodotati.

Nel 1980, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha pubblicato un documento dal titolo International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)

<sup>8</sup> World Health Organization (1980), International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH), Ginevra.



Nel 2001, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha pubblicato uno strumento di classificazione innovativo, multidisciplinare e dall'approccio universale: l'International Classification of Functioning, disability and health (ICF)

### 3. International Classification of Functioning, disability and health (ICF)

Nel 2001, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha pubblicato uno strumento di classificazione innovativo, multidisciplinare e dall'approccio universale: l'*International Classification of Functioning, disability and health (ICF)*<sup>9</sup>.

La classificazione ICF completa la classificazione ICD-10<sup>10</sup>, che contiene informazioni sulla diagnosi e sull'eziopatogenesi, in quanto l'ICF non contiene riferimenti sulle cause patologiche, ma si riferisce solamente al funzionamento dell'individuo. L'ICD-10 e l'ICF sono quindi due strumenti tra loro complementari che, se utilizzati sinergicamente, permettono di delineare un quadro globale sia della malattia sia del funzionamento dell'individuo.

Nel sistema ICF il funzionamento e la disabilità sono concettualizzate come una complessa interazione tra le condizioni di salute dell'individuo, in interazione con i fattori ambientali e personali.

La classificazione ICF utilizza questi due concetti come dinamici e in interazione tra loro e non come variabili statiche. Inoltre, essa non valuta solo la disabilità e l'handicap: dato che la disabilità è concettualizzata come un'interazione con l'ambiente, l'ICF è, infatti, applicabile a tutte le persone, anche a quelle in perfetta salute.

Il linguaggio nell'ICF è neutrale rispetto all'eziologia, enfatizzando la funzione rispetto al tipo di malattia. Esso è stato creato appositamente per essere utilizzato a livello internazionale e interculturale con obiettivi molto diversificati tra loro, da un utilizzo clinico fino a studi epidemiologici e di politica della salute. Essendo neutrale, il linguaggio utilizzato è stato operazionalizzato fin nei minimi termini, per chiarire al meglio il significato dei termini utilizzati ed evitare fraintendimenti.

A differenza delle precedenti classificazioni OMS<sup>11</sup>, dove veniva dato ampio spazio alla descrizione delle malattie dell'individuo, ricorrendo a termini quali malattia, menomazione e handicap – usati prevalentemente in accezione negativa, con riferimento a situazioni di deficit – nell'ICF si fa riferimento a termini che analizzano la salute

<sup>9</sup> World Health Organization (2001), International Classification of Functioning, disability and health (ICF), Ginevra.

<sup>10</sup> World Health Organization (2000), International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death 10<sup>o</sup> (ICD-10), Ginevra.

<sup>11</sup> World Health Organization (2000), International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death 10<sup>o</sup> (ICD-10), cit.; World Health Organization (1980), International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH), cit.

dell'individuo in chiave positiva: funzionamento e salute. L'ICF vuole fornire un'ampia analisi dello stato di salute degli individui ponendo la correlazione fra salute e ambiente, arrivando alla definizione di disabilità, intesa come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole.

L'ICF è strutturato in quattro principali componenti.

La prima componente è costituita dalle funzioni corporee che comprendono le funzioni mentali, sensoriali e dolore, funzioni della voce e dell'eloquio, funzioni del sistema cardiovascolare, ematologico, immunologico e respiratorio, funzioni del sistema digestivo, metabolico e endocrino, funzioni genito-urinarie e riproduttive funzioni neuro-muscolo-scheletriche e collegate al movimento, cute e strutture associate.

La seconda componente è costituita dalle strutture corporee comprendenti il sistema nervoso, occhio, orecchio e strutture collegate alla voce e all'eloquio, strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e respiratorio, strutture collegate al sistema digestivo, metabolico ed endocrino, strutture collegate al sistema genito-urinario e riproduttivo, strutture collegate al movimento, cute e strutture collegate.

La terza componente è costituita dalle attività (attività e partecipazione in relazione a capacità e performance) che comprendono apprendimento e applicazione della conoscenza, compiti e richieste di carattere generale, comunicazione, mobilità, cura della propria persona, vita domestica, interazioni e relazioni interpersonali, principali aree della vita, vita di comunità, sociale e civica.

La quarta componente è costituita dai fattori ambientali che comprendono prodotti e tecnologia, ambiente naturale e cambiamenti apportati dall'uomo all'ambiente, supporto e relazioni, atteggiamenti, servizi, sistemi e politiche.

Osservando le parole chiave della classificazione internazionale ICF, bisogna rilevare come il termine disabilità, che era usato nella versione ICIDH del 1980, è stato, appunto, sostituito dal vocabolo attività, e che la parola handicap è stata sostituita dalla parola partecipazione, a indicare proprio quelle trasformazioni di positività che erano implicite nella nuova concettualizzazione. Gli altri termini che vengono utilizzati

nel sistema ICF sono: condizione di salute, menomazione, limitazione dell'attività, restrizione della partecipazione, fattori contestuali, fattori ambientali e fattori personali. Si costruisce, quindi, uno schema che vede al centro l'attività, che può essere più o meno sviluppata a seconda delle condizioni proprie dell'individuo, ma anche derivanti dal mondo esterno.

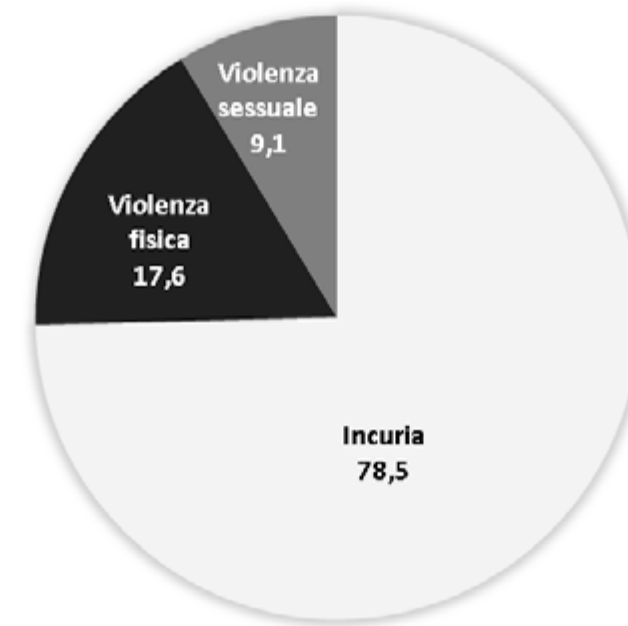
#### 4. Bambini con bisogni speciali (special needs children)

La definizione di bambini con bisogni speciali (*special needs children*), non è uniforme in letteratura, specialmente quando si confronta l'area medico-pediatrica e l'area degli studi sociali sui minori. Comunemente si può sovrapporre il significato di bambini disabili e di bambini con bisogni speciali, con tutte le sfumature trattate in precedenza. *Special needs* è un termine cosiddetto 'ombrello', cioè sotto il quale possiamo trovare le diagnosi più disparate. I bambini con bisogni speciali possono essere affetti da un lieve disturbo dell'apprendimento o da un ritardo mentale profondo, da allergie a cibi o da malattie terminali, da un ritardo di sviluppo lieve o severo, da un disturbo da attacchi di panico occasionali o da gravi problemi psichiatrici. La definizione risulta comunque utile, perché permette di comprendere tutti i servizi che si occupano di questi minori, proponendosi di raggiungere degli obiettivi e di capire le criticità dei bambini e delle loro famiglie.

#### 5. I dati epidemiologici sulle presunte vittime

In un'ottica prettamente criminologica, più specificatamente vittimologica, diviene fondamentale l'analisi dei dati epidemiologici nazionali e internazionali sulle presunte vittime. Occorre sottolineare, in primo luogo, la scarsità di ricerche sull'epidemiologia della violenza e del maltrattamento a danno dei bambini disabili, in secondo luogo, occorre evidenziare come la maggior parte delle indagini siano state svolte nel contesto nordamericano e, infine, come questi lavori di ricerca considerino l'abuso e il maltrattamento come una variabile unitaria, inserendo al suo interno l'incuria, la trascuratezza, la violenza fisica e la violenza sessuale, senza effettuare alcuna distinzione. Solamente pochi studi analizzano specificatamente l'abuso sessuale in relazione a disturbi come il ritardo mentale e le difficoltà d'apprendimento. In Italia esistono diversi studi sull'incidenza della

Comunemente si può sovrapporre il significato di bambini disabili e di bambini con bisogni speciali



violenza sessuale a danno dei minori, ma non vi è nessuna ricerca sulle violenze sessuali a danno di minori disabili.

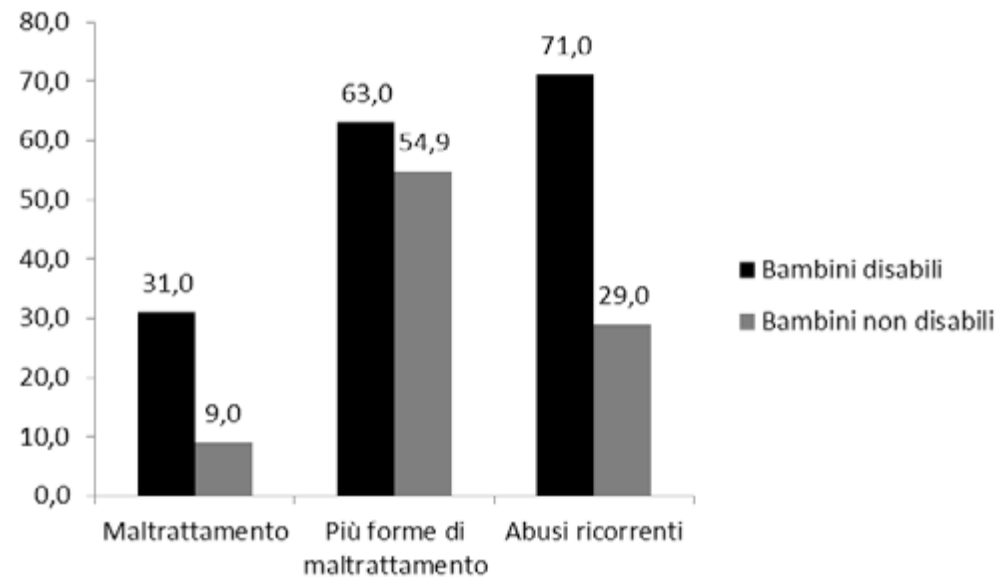
I più recenti dati epidemiologici su vasta scala sono relativi alla popolazione americana e risalgono al 2011<sup>12</sup>: il *Children's Bureau (U.S. Department of Health & Human Services)* riporta circa 681.000 bambini vittime di violenza sessuale o maltrattamento; di questi circa il 78,5% sarebbero vittime di incuria, circa il 17,6% sarebbero vittime di violenza fisica e circa il 9,1% erano vittime di violenze sessuali. In questa recente analisi, nei trentasei stati americani che avevano trasmesso anche i dati relativi ai bambini disabili, questi rappresentavano l'11,2% delle vittime. Sono stati considerati come bambini disabili quelli affetti dalle seguenti condizioni: ritardo mentale, disturbi emozionali, alterazioni visive, difficoltà di apprendimento, disabilità fisiche, problemi mentali o altri problemi di natura medica. Si ritiene che questa valutazione sottostimi la reale natura del fenomeno, poiché, oltre a non tenere conto del 'numero oscuro', ovvero i fatti di abuso e maltrattamento realmente avvenuti e non denunciati, non tutti i bambini, al momento del sospetto abuso o maltrattamento, hanno ricevuto un adeguato assessment diagnostico; quindi, alcuni bambini affetti da lievi disabilità possono essere rientrati nel campione dei bambini normodotati.

Negli Stati Uniti, il *National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect (NCCAN)*<sup>13</sup> ha rilevato che i bambini con disabilità mentale

I più recenti dati epidemiologici su vasta scala sono relativi alla popolazione americana e risalgono al 2011

<sup>12</sup> U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau (2012), Child Maltreatment 2011.

<sup>13</sup> U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration



I bambini con disabilità mentale o fisica hanno un rischio di maltrattamento 1,7 volte più alto dei bambini senza disabilità

o fisica hanno un rischio di maltrattamento 1,7 volte più alto dei bambini senza disabilità. Questo studio tuttavia non aveva classificato le disabilità dei minori per tipologia, includeva, infatti, bambini con disabilità fisica, mentale o con disturbi emozionali. Sono emersi i seguenti dati: il rischio di maltrattamento su bambini con disabilità rappresentava il 9%, vale a dire 2,1 volte più alto rispetto ai bambini senza disabilità; il rischio di violenza sessuale su bambini con disabilità era il 3,5%, ovvero 1,8 volte più alto rispetto ai bambini senza disabilità; il rischio di trascuratezza su bambini con disabilità era il 12%, quindi 1,6 volte più alto rispetto ai bambini senza disabilità.

In un'altra ricerca<sup>14</sup> trovarono che l'incidenza del maltrattamento su 150 bambini ricoverati per disabilità multiple in ospedale psichiatrico fosse del 39%; di questi bambini il 36% era stato abusato sessualmente.

In uno studio nel quale sono stati analizzati i dati raccolti dai registri di un ospedale pediatrico nella decade 1982-1992<sup>15</sup>, è emersa una chiara associazione tra disabilità e maltrattamento. La forma di maltrattamento più diffusa è risultata essere la trascuratezza, seguita da maltrattamento e violenza sessuale. Nei bambini con disabilità, rispetto ai bambini senza disabilità, il rischio di trascuratezza è risultato 1,8 volte maggiore, il maltrattamento 1,6 volte maggiore

La forma di maltrattamento più diffusa è risultata essere la trascuratezza, seguita da maltrattamento e violenza sessuale

on Children, Youth and Families, Children's Bureau, Office on Child Abuse and Neglect (2003), A coordinated Response to Child Abuse and Neglect: The Foundation for Practice.

14 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.

15 Sullivan, P.M. - Knutson, J.F. (1998), The association between child maltreatment and disabilities in a hospital-based epidemiological study, Child Abuse & Neglect, Vol. 22, n. 4, pp. 271-288.

e la violenza sessuale 2,2 volte maggiore. Questo studio inoltre ha messo in evidenza un rapporto di causa/effetto tra alcune tipologie di disabilità (disturbo della condotta e disturbi dell'apprendimento) con il maltrattamento. Il limite di questa ricerca è rappresentato dal fatto che il campione è esclusivamente ospedaliero, con il rischio di una sovrastima del numero di bambini con disabilità ed una conseguente scarsa generalizzabilità dei risultati sulla popolazione globale.

In uno studio<sup>16</sup> sui maltrattamenti e le violenze svolto su 50.278 bambini delle scuole di Omaha, nel Nebraska, gli Autori hanno esaminato il rapporto esistente tra i bambini che usufruivano di programmi educativi speciali (circa l'8% del campione) e la popolazione scolastica generale.

Gli autori hanno trovato una prevalenza di maltrattamento nell'11% del campione totale con una prevalenza del 9% nei bambini senza disabilità e del 31% nei bambini con disabilità. Questo studio oltre a dimostrare che i bambini disabili vengono maggiormente maltrattati (31% vs. 9%) e sperimentano più forme di maltrattamento (63% vs. 54,9%) rispetto ai bambini non disabili, evidenzia come una percentuale molto elevata di questi bambini sia sottoposta ad abusi ricorrenti (71% vs. 29%). Il tipo di maltrattamento più frequente è costituito dalla trascuratezza, seguito dalla violenza fisica e dalla violenza sessuale. In particolare, la probabilità di essere vittime di violenza sessuale risulta 3,1 più alta nei bambini disabili rispetto ai bambini non disabili. In questa ricerca, tra i bambini vittime di violenza e maltrattamenti, le percentuali di disabilità erano le seguenti: disturbi della condotta (37,4%), ritardo mentale (25,3%), disturbi dell'apprendimento (16,4%), disturbi fisici (asma, artrite reumatoide giovanile, ...) (11,2%), ritardo del linguaggio (6,5%), menomazioni (ortopediche, visive e uditive) (2,9%) e autismo (0,1%).

Lo studio ha messo inoltre in evidenza che la maggior parte dei bambini sono sottoposti a più di un tipo di maltrattamento e/o violenza e che questi traumi comportano un significativo abbassamento delle prestazioni scolastiche sia nei bambini normodotati sia nei bambini con disabilità.

Anche altri Autori<sup>17</sup> hanno evidenziato tramite uno studio retrospettivo su 119.729 bambini inglesi del West Sussex, nati tra il 1983 e il 2001, che i minori affetti da disturbo della condotta presentano un rischio di

La probabilità di essere vittime di violenza sessuale risulta 3,1 più alta nei bambini disabili rispetto ai bambini non disabili

Questi traumi comportano un significativo abbassamento delle prestazioni scolastiche sia nei bambini normodotati sia nei bambini con disabilità

16 Sullivan - Knutson, Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study, cit.

17 Spencer, N. - Devereux, E. - Wallace, A. - Sundrum, R. - Shenoy, M. - Bacchus, C. - Logan, S. (2005), Disabling Conditions and Registration for Child Abuse and Neglect: A Population-Based Study, Pediatrics, Vol. 116, n. 3, pp. 609-613.



essere vittime di violenze o maltrattamenti 7 volte più elevato rispetto ai minori senza una diagnosi di disturbo della condotta; per i bambini con difficoltà d'apprendimento il rischio è risultato essere invece 6 volte più elevato. Ad un risultato simile perviene anche uno studio<sup>18</sup> nel quale gli Autori hanno preso in considerazione 101.189 bambini dell'Illinois sotto i 6 anni d'età appartenenti a famiglie con un basso reddito e seguite dal Sistema Sanitario Pubblico. I bambini erano stati classificati tramite i codici nosografico-descrittivi ICD-9<sup>19</sup> e suddivisi in tre categorie caratterizzate da una o più condizioni croniche: malattie fisiche croniche (malattie respiratorie, lesioni intracraniche, disfunzioni ortopediche, ...); ritardo di sviluppo o ritardo mentale (autismo, ritardo del linguaggio, ...) e disturbi psicologici o comportamentali (ADHD, PTSD, disturbo della condotta, ...). Gli Autori<sup>20</sup> hanno quindi evidenziato come i disturbi comportamentali o mentali cronici determinino il più alto rischio di violenza sessuale, maltrattamento o trascuratezza (1,95 volte più frequente rispetto ai bambini senza disabilità), i bambini con malattie fisiche croniche hanno un rischio lievemente aumentato (1,1 volte più frequente rispetto ai bambini senza disabilità), mentre i bambini con ritardo di sviluppo o ritardo mentale non presenterebbero un aumento del rischio di violenze o maltrattamenti.

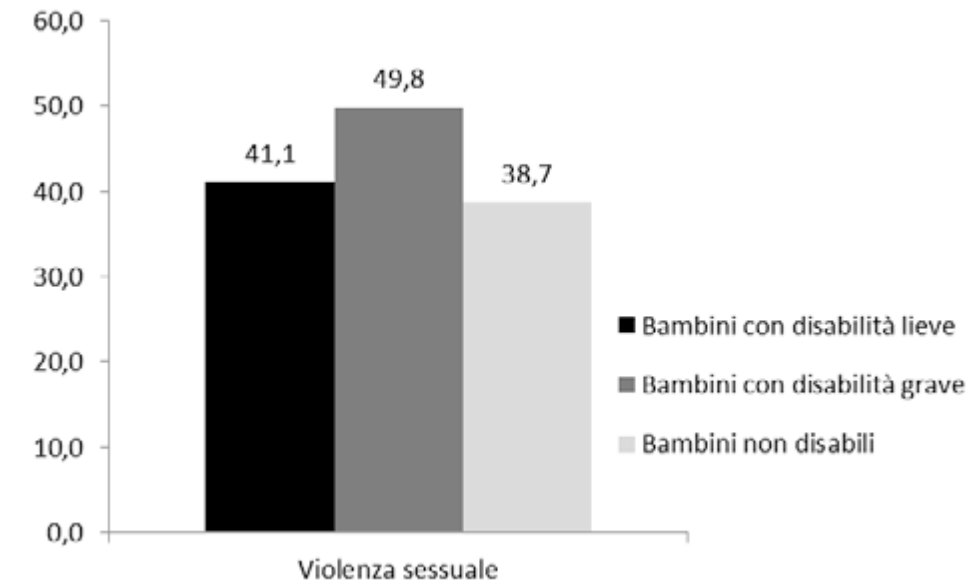
Questo studio ha analizzato se esiste una correlazione tra il maltrattamento e l'abuso con una o più delle tre condizioni croniche descritte. I risultati evidenziano che nei primi 6 anni di vita, l'11,7% dei bambini sono stati maltrattati, il 7,1% prima dei 3 anni. Il rischio di violenze e/o maltrattamenti raddoppia nei soggetti con disturbi comportamentali o psicologici; nei soggetti con malattie fisiche il rischio di violenze e/o maltrattamenti era lievemente più alto, mentre i soggetti con autismo non presentavano un aumento del rischio violenze e/o maltrattamenti. Lo studio ha quindi dimostrato come i bambini con disturbi psicologici o comportamentali, di età inferiore ai 6 anni, cresciuti in famiglie con basso reddito, abbiano un rischio di maltrattamento doppio rispetto ai pari senza questi fattori di rischio. I bambini con malattie fisiche croniche hanno un rischio lievemente aumentato, mentre i bambini con ritardo di sviluppo o mentale non presentano un aumento del rischio.

18 Jaudes, P. K. – Mackey-Bilaver, L. (2008), Do chronic conditions increase young children's risk of being maltreated?, Child Abuse & Neglect, Vol. 32, n. 7, pp. 671-681.

19 World Health Organization (1979), International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death 9° (ICD-9), Ginevra.

20 Jaudes – Mackey-Bilaver, Do chronic conditions increase young children's risk of being maltreated?, cit.

I disturbi comportamentali o mentali cronici determinano il più alto rischio di violenza sessuale, maltrattamento o trascuratezza



In uno studio<sup>21</sup> su 40.435 casi di minori sospetti vittime di violenza sessuale, di età compresa tra i 3 e i 14 anni, per un periodo di sette anni, nello stato di Israele, gli Autori hanno rilevato che l'88% dei minori presentava uno sviluppo adeguato, l'11% era affetto da lievi disabilità e all'1,2% era stata diagnosticata una grave disabilità. L'analisi dei dati evidenzia come i minori con una disabilità lieve e grave siano maggiormente soggetti a violenza sessuale rispetto ai minori non disabili (41,1% e 49,8% vs. 38,7%) e soprattutto a violenze sessuali perpetrate nel tempo e di maggiore gravità, con penetrazioni e lesioni fisiche.

In un altro studio svolto su bambini sordi norvegesi<sup>22</sup> è emerso che tale disabilità predispone maggiormente a violenze di natura sessuale e che tale rischio è nettamente superiore rispetto al gruppo dei pari normodotati. Questo dato concorda con quanto rilevato da altri Autori<sup>23</sup>, i quali hanno paragonato un campione di 20 minori turchi, di età fra i 7 e i 17 anni, affetti da difficoltà d'apprendimento e vittime di violenze sessuali, con un gruppo di controllo di coetanei vittime di violenze sessuali, ma non affetti da disabilità. Il primo gruppo aveva subito, rispetto al secondo, violenze sessuali caratterizzate da un livello maggiore di violenza fisica e da violenze di tipo penetrativo più frequenti.

21 Hershkowitz et al., Victimization of Children With Disabilities, cit.

22 Kvam, M.H. (2004), Sexual abuse of deaf children. A retrospective analysis of the prevalence and characteristics of childhood sexual abuse among deaf adults in Norway, Child Abuse & Neglect, Vol. 28, n. 3, pp. 241-251.

23 AkbaD, S. – Turla, A. – KarabekiroDlu, K. – PazvantoDlu, O. – Keskin, T. – Böke, O. (2009), Characteristics of Sexual Abuse in a Sample of Turkish Children With and Without Mental Retardation, Referred for Legal Appraisal of the Psychological Repercussions, Sexuality & Disability, Vol. 27, n. 4, pp. 205-213.

Relativamente all'età nella quale i bambini subiscono per la prima volta maltrattamenti ed abusi si è rilevato<sup>24</sup> come questa sia sensibilmente inferiore nei bambini con disabilità, specialmente in quelli con problemi di salute e ortopedici, difficoltà di comunicazione, disturbi comportamentali e difficoltà d'apprendimento. I bambini con queste disabilità tenderebbero a subire i primi maltrattamenti durante il periodo prescolare, mentre per i bambini normodotati tali violenze e maltrattamenti inizierebbero con il periodo scolastico. Tali osservazioni sono in accordo con i dati del *National Child Care Survey*, raccolti dall'*Office of Human Development Services* e dai Servizi di Protezione dell'Infanzia presenti sul territorio degli Stati Uniti<sup>25</sup>. Tuttavia, questi dati risultano discordanti in quanto altri Autori<sup>26</sup> non hanno trovato differenze d'età statisticamente significative nell'associazione tra disabilità e violenze e maltrattamenti.

Per quanto riguarda invece la variabile del genere si evidenzia<sup>27</sup> che se nella popolazione di minori normodotati il numero delle violenze sessuali e dei maltrattamenti è superiore il numero delle femmine, nella popolazione di minori disabili è superiore il numero dei maschi. Questi risultati sono stati confermati<sup>28</sup> su un campione di circa 1800 bambini vittime di violenze e maltrattamenti negli Stati Uniti; in questa ricerca tuttavia emergeva come i maschi venissero più frequentemente maltrattati e trascurati, mentre le femmine erano più frequentemente vittime di violenza sessuale; tali dati sono stati confermati anche da altri Autori<sup>29</sup>. Tuttavia la percentuale di minori disabili di sesso maschile vittime di violenza sessuale risulta nettamente superiore a quella dei minori di sesso maschile normodotati. In uno studio<sup>30</sup> su bambini afferenti nel corso di tre anni presso gli ospedali norvegesi, perché sospettati di aver subito una violenza sessuale, si è evidenziato come nel campione dei bambini disabili, il 65% fossero di sesso femminile e il 35% di sesso maschile, mentre nei bambini normodotati il rapporto era del 79% per le femmine e del 21% per i maschi. In una successiva ricerca<sup>31</sup>

24 Sullivan - Knutson, The association between child maltreatment and disabilities in a hospital-based epidemiological study, cit.; Sullivan - Knutson, Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study, cit.

25 Hofferth, S.L. - Brayfield, A.A. - Deich, S.G. - Holcomb, P.A. (1990), National Child Care Survey, Washington, Urban Institute.

26 Hershkowitz, et al., Victimization of Children With Disabilities, cit.

27 Sullivan - Knutson, Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study, cit.

28 Sobsey, R. - Randall, W. - Parrila, R.K. (1997), Gender differences in abused children with and without disabilities, Child Abuse & Neglect, Vol. 21, pp. 707-720.

29 Hershkowitz et al., Victimization of Children With Disabilities, cit.

30 Kvam, Is sexual abuse of children with disabilities disclosed? A retrospective analysis of child disability and the likelihood of sexual abuse among those attending Norwegian hospitals, cit.

31 Kvam, Sexual abuse of deaf children. A retrospective analysis of the prevalence and characteristics of childhood sexual abuse among deaf adults in Norway, cit.

Nella popolazione di minori normodotati il numero delle violenze sessuali e dei maltrattamenti è superiore il numero delle femmine, nella popolazione di minori disabili è superiore il numero dei maschi

su persone affette da sordità, si rilevò come l'incidenza delle violenze sessuali sui bambini maschi ipoacusici fosse tre volte maggiore all'incidenza delle violenze sessuali su bambini normodotati.

## 6. I dati epidemiologici sugli autori di reato

I dati epidemiologici sugli autori di reati di maltrattamenti e violenze sessuali su minori affetti da disabilità sono molto scarsi e spesso contrastanti<sup>32</sup>. Sembrerebbe comunque che, contrariamente all'opinione comune e a quella della maggioranza dei genitori dei bambini disabili, gli autori di reato siano quasi sempre membri della famiglia o persone conosciute dai bambini e non altri disabili o soggetti sconosciuti<sup>33</sup>. I bambini disabili sono maggiormente soggetti a violenze sessuali da parte dei genitori o familiari rispetto ai bambini normodotati. Risultano particolarmente a rischio i bambini gravemente disabili, nei quali la percentuale di violenze sessuali perpetrate da parte dei genitori risultata tre volte superiore rispetto al campione dei minori normodotati<sup>34</sup>. Gli autori di reato estranei al contesto familiare sono generalmente soggetti conosciuti dai bambini e che hanno con loro frequenti rapporti. Tali autori di reato possono quindi includere insegnanti, educatori, volontari, personale addetto al trasporto e alle pulizie e i compagni di istituto<sup>35</sup>. Alcuni studi<sup>36</sup> evidenziano come i possibili autori di reato possano essere anch'essi portatori di una disabilità. In questo caso una percentuale significativa degli autori di violenze sessuali sembra essere stata anch'essa vittima di violenze sessuali e la tipologia di vittime scelte sembrano essere minori mentalmente disabili sotto i 16 anni di età appartenenti ad entrambi i sessi<sup>37</sup>.

Contrariamente all'opinione comune e a quella della maggioranza dei genitori dei bambini disabili, gli autori di reato sono quasi sempre membri della famiglia o persone conosciute dai bambini

32 Ponti, G. (1999), Compendio di criminologia, Milano, Raffaello Cortina.

33 Varley, W.H. (1984), Behavior Modification Approaches to the Aggressive Adolescent, in The Aggressive Adolescent. Clinical Perspectives, a cura di Charles, R.K., Free Press, p.p. 198-268.

34 Hershkowitz et al., Victimization of Children With Disabilities, cit.

35 Ammerman, R.T. - Kazdin, A.E. - Van Hasselt, V.B. (1993), Correlates of Loneliness in Nonreferred and Psychiatrically Hospitalized Children, Journal of Child & Family Studies, Vol. 2, n. 3, pp. 187-202; Sobsey, R. - Sobsey, D. (1994), Violence and abuse in the lives of people with disabilities: the end of silent acceptance? Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Company.

36 Beail, N. - Warden, S. (1995), Sexual abuse of adults with learning disabilities, Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 39, n. 5, pp. 382-387; Firth, H. - Balogh, R. - Bretherton, K. - Whibley, S. - Berney, T. - Graham, S. - Richold, P. - Worsley, C. - Firth, H. (2001), Sexual abuse in children and adolescents with intellectual disability, Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 45, n. 3, pp. 194-201.

37 Firth, H. - Balogh, R. - Bretherton, K. - Whibley, S. - Berney, T. - Graham, S. - Richold, P. - Worsley, C. - Firth, H. (2001), Sexual abuse in children and adolescents with intellectual disability, Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 45, n. 3, pp. 194-201.

## 7. Violenza sessuale e/o maltrattamento vs. disabilità: causa o conseguenza?

Con alcune tipologie di disabilità si pone un importante problema relativo al rapporto di causalità: la disabilità è una causa – fattore di rischio – della violenza o una sua conseguenza diretta? Gli studi condotti<sup>38</sup> non sono riusciti a valutare con accuratezza fino a che punto le disabilità fossero presenti nei bambini prima delle violenze o dei maltrattamenti o ne fossero la diretta conseguenza. Inoltre, i maltrattamenti e le violenze sessuali sui bambini possono determinare lo sviluppo di alcune disabilità che a loro volta possono causare, o meglio facilitare, ulteriori violenze e maltrattamenti<sup>39</sup>. Si ipotizza<sup>40</sup> che alcune forme di ritardo nello sviluppo possano essere l'esito di maltrattamenti e violenze ripetute nel tempo. Alcuni studi dimostrano che le violenze sessuali perpetrate nel tempo e a partire da un'età precoce possano determinare dei ritardi nello sviluppo psicomotorio, difficoltà d'apprendimento e alcuni problemi emotivi. Alcuni Autori<sup>41</sup> ritengono che l'alta percentuale di violenze sessuali tra i bambini con disturbi della condotta o difficoltà d'apprendimento derivi in parte dal fatto che queste condizioni abbiano lo stesso sviluppo eziologico del maltrattamento e della trascuratezza.

È possibile quindi formulare tre ipotesi causali: la prima è che le violenze e i maltrattamenti contribuiscano alla disabilità; la seconda è che la disabilità predispongano alle violenze e ai maltrattamenti e la terza che esista una terza variabile, costituita da fattori genetici o ambientali, che si associ sia all'aumento del rischio di violenze e maltrattamenti sia allo sviluppo di disabilità.

L'unico dato su cui tutte le ricerche convergono è che i maltrattamenti e le violenze durante la gravidanza e l'abuso di alcool e/o sostanze stupefacenti sono due variabili correlate ad un aumento di violenze e maltrattamenti e sviluppo di disabilità<sup>42</sup>.

Al di là dell'individuazione dei nessi causali o dei rapporti di correlazione esistenti resta tuttavia il dato epidemiologico

38 Hibbard, R.A. – Desch, L.W. (2007), Maltreatment of Children With Disabilities, *Pediatrics*, Vol. 119, n. 5, pp. 1018-1025.

39 Jaudes, P.K. – Diamond, L.J. (1985), The Handicapped Child And Child Abuse, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 9, n. 3, pp. 341-147.

40 Firth, et al., Sexual abuse in children and adolescents with intellectual disability, cit.

41 Spencer et al., Disabling Conditions and Registration for Child Abuse and Neglect: A Population-Based Study, cit.

42 Sobsey et al., Gender differences in abused children with and without disabilities, cit.

I maltrattamenti e le violenze sessuali sui bambini possono determinare lo sviluppo di alcune disabilità

L'unico dato su cui tutte le ricerche convergono è che i maltrattamenti e le violenze durante la gravidanza e l'abuso di alcool e/o sostanze stupefacenti sono due variabili correlate ad un aumento di violenze e maltrattamenti e sviluppo di disabilità

incontrovertibile che una percentuale sproporzionalmente alta di bambini vittime di violenze e maltrattamenti risultano essere anche affetti da disabilità.

## 8. Le predisposizioni vittimogene nei minori disabili

I ricercatori hanno identificato una serie di fattori di rischio personali, familiari e ambientali che sembrano favorire la violenza e il maltrattamento sui bambini disabili; è emerso come sia l'interazione tra questi diversi fattori ad essere significativa più che la presenza di un singolo fattore<sup>43</sup>. La violenza e il maltrattamento sui minori disabili sembrano essere causati da una complessa costellazione di fattori, all'interno dei quali le caratteristiche personali del minore – tipologia della disabilità, età e genere – contano solo in piccola parte<sup>44</sup>. Infatti, la disabilità del bambino rappresenta solo una componente della complessa equazione tra disabilità e abuso; vi sono altri fattori determinanti nel contesto di vita del minore come le variabili familiari, ambientali, sociali, culturali ed economiche. Tuttavia, anche se le cause che favoriscono la violenza e il maltrattamento sui minori disabili sono le medesime dei bambini normodotati, i primi risultano maggiormente a rischio di violenze e maltrattamenti, anche perché presentano delle caratteristiche che li rendono particolarmente vulnerabili, ovvero delle specifiche predisposizioni vittimogene.

Il primo fattore da valutare è l'estrema dipendenza del minore disabile dal *caregiver*, dipendenza che può durare anche per tutta la vita; in alcuni casi ovviamente tale dipendenza è resa necessaria a causa della gravità della disabilità. In altri casi invece la dipendenza del minore con le figure di accudimento viene alimentata e mantenuta, anche a fronte di spazi di autonomia personale che vengono soffocati. Alcune ricerche hanno mostrato come questa lunga dipendenza relazionale porti i bambini disabili a seguire in modo acritico le indicazioni degli adulti che li accudiscono<sup>45</sup>. In effetti, le ricerche mostrano come gli approcci educativi adottati con questi minori portino ad acquisire

Il primo fattore da valutare è l'estrema dipendenza del minore disabile dal caregiver

43 Crosby, R.D. – DeMuth, G. – Haseltine, B. – Mitchell, J.E. – Roberts, J.A. – Thompson, K.M. – Wonderlich, S.A. (2000), Relationship of childhood sexual abuse and eating disturbance in children, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 39, n. 10, pp. 1277-1283; Sobsey, R. – Sobsey, D. (1994), Violence and abuse in the lives of people with disabilities: the end of silent acceptance? cit.; Tharinger, D. – Horton, C.B. – Millea, S. (1990), Sexual Abuse And Exploitation Of Children And Adults With Mental Retardation And Other Handicaps, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 14, n. 3, pp. 301-312; Kvam, Is sexual abuse of children with disabilities disclosed? A retrospective analysis of child disability and the likelihood of sexual abuse among those attending Norwegian hospitals, cit.; Hibbard – Desch, Maltreatment of Children With Disabilities, *Pediatrics*, cit.

44 Sidebotham, P. – Heron, J. (2003), Child maltreatment in the "children of the nineties:" the role of the child, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 27, n. 3, pp. 337-352.

45 Varley, Behavior Modification Approaches to the Aggressive Adolescent, cit.



doti come l'obbedienza e l'acquiescenza a fronte dell'assertività e dell'indipendenza<sup>46</sup>. Questi minori tendono quindi a ritardare o a evitare maggiormente rispetto ai bambini normodotati la rivelazione delle violenze e dei maltrattamenti, perché molto spesso dipendenti psicologicamente e fisicamente dagli autori di reato<sup>47</sup>.

Un altro fattore di rischio è la necessità di questi minori di essere accettati e valorizzati

Un altro fattore di rischio è la necessità di questi minori di essere accettati e valorizzati. Molti bambini affetti da disabilità desiderano, infatti, stabilire rapporti di amicizia con altri bambini e adulti normodotati e sono spesso disposti a fare qualsiasi cosa pur di farsi accettare. La loro insicurezza ed emotività aumenta, quindi, notevolmente la loro vulnerabilità alle violenze e ai maltrattamenti<sup>48</sup>. Inoltre, i bambini disabili hanno più difficoltà nel percepirsi come vittime, ovvero hanno più difficoltà nel comprendere di essere stati oggetto di violenze o maltrattamenti. La consapevolezza di essere una vittima è, spesso, il primo passo per intraprendere un percorso in ambito giudiziario<sup>49</sup>. Vi è, infatti, mancanza di conoscenze in ambito sessuale e difficoltà di comprensione, funzioni necessarie per capire la liceità di un comportamento<sup>50</sup>; inoltre, le difficoltà cognitive, comunicative ed emotive impediscono sovente a questi minori di descrivere in modo comprensibile le esperienze traumatiche patite<sup>51</sup>. Tali bambini rappresentano quindi dei cosiddetti bersagli sicuri per l'autore di reati sessuali, in quanto sono soggetti più vulnerabili e meno capaci di testimoniare i fatti reato subiti ai loro danni<sup>52</sup>. Molto spesso i bambini affetti da disabilità, pur possedendo delle nozioni di base circa le differenze anatomiche fra i sessi, hanno generalmente una percezione distorta o informazioni insufficienti sulla sessualità: il concepimento, la contraccezione, le malattie veneree e l'omosessualità, ...<sup>53</sup>. Questi bambini, frequentemente, non vengono informati ed educati, sia in famiglia sia a scuola, sulla sessualità e quando ciò si verifica, le spiegazioni utilizzano termini e concetti al di sopra del loro livello di sviluppo cognitivo. Spesso si ritiene infatti che i minori disabili siano asessuati, cioè che non possano capire e

I bambini disabili hanno più difficoltà nel percepirsi come vittime

Tali bambini rappresentano quindi dei cosiddetti bersagli sicuri per l'autore di reati sessuali

46 Anderson, S.C. – Lauderdale, M.L. (1982), *Characteristics Of Abusive Parents: A Look At Self-Esteem*, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 6, n. 3, pp. 285-293.

47 Hershkowitz, I. – Horowitz, D. – Lamb, M.E. (2004), *Interviewing youthful suspects in alleged sex crimes: a descriptive analysis*, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 4, n. 28, pp. 423-438.

48 Tharinger et al., *Sexual Abuse And Exploitation Of Children And Adults With Mental Retardation And Other Handicaps*, cit.

49 Monzani, M. (2011), *Manuale di psicologia giuridica. Elementi di psicologia criminale e vittimologia*, Padova, Libreria Universitaria editore.

50 Hershkowitz et al., *Interviewing youthful suspects in alleged sex crimes: a descriptive analysis*, cit.

51 Codognotto, S. – Magro, T. (2012), *La testimonianza del minore. Strumenti e protocolli operativi*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli.

52 Williams, J.J. (1995), *Primum, Non Nocere*, *Journal of Child Sexual Abuse*, Vol. 4, n. 4, pp. 129-132.

53 Roma, P. – Carbone, G. – Lubrano Lavadera, A. – Ferracuti, S. (2004), *L'ascolto del minore con disabilità. Aspetti clinico-forensi della testimonianza nei casi di presunti maltrattamenti*, Milano, Franco Angeli.

che non abbiano bisogno di alcuna informazione sulla sessualità<sup>54</sup>.

In altre occasioni vi è la paura che l'educazione sessuale venga male interpretata e possa slatentizzare gli impulsi sessuali sopiti, causando un'esplosione incontrollabile di libido. Di conseguenza, pur costituendo una popolazione ad alto rischio, ai minori disabili non viene fornita un'adeguata istruzione e non vengono messi in atto adeguate campagne di prevenzione per i reati di violenza sessuale. Molto spesso questi bambini corrono il rischio di essere de-umanizzati e dal punto di vista sociale, la depersonalizzazione della potenziale vittima, è un fattore che tende a disinibire la violenza nei suoi riguardi<sup>55</sup>.

Pur costituendo una popolazione ad alto rischio, ai minori disabili non viene fornita un'adeguata istruzione e non vengono messi in atto adeguate campagne di prevenzione per i reati di violenza sessuale

54 Fergusson, D.M. – Mullen, P.E. (2004), *Abusi sessuali sui minori. Un approccio basato sulle evidenze scientifiche*, Torino, Centro Scientifico Editore.

55 Gulotta, G. (2002), *Elementi di Psicologia giuridica e di diritto psicologico civile, penale, minorile*, Milano, Giuffrè.

## Bibliografia

- Akbaş, S. – Turla, A. – Karabekiroğlu, K. – Pazvantoğlu, O. – Keskin, T. – Böke, O. (2009), Characteristics of Sexual Abuse in a Sample of Turkish Children With and Without Mental Retardation, Referred for Legal Appraisal of the Psychological Repercussions, *Sexuality & Disability*, Vol. 27, n. 4, pp. 205-213.
- 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.
- Ammerman, R.T. – Kazdin, A.E. – Van Hasselt, V.B. (1993), Correlates of Loneliness in Nonreferred and Psychiatrically Hospitalized Children, *Journal of Child & Family Studies*, Vol. 2, n. 3, pp. 187-202.
- Anderson, S.C. – Lauderdale, M.L. (1982), Characteristics Of Abusive Parents: A Look At Self-Esteem, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 6, n. 3, pp. 285-293.
- Beail, N. – Warden, S. (1995), Sexual abuse of adults with learning disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 39, n. 5, pp. 382-387.
- Caffo, E. – Camerini, G.B. – Florit, G. (2002), *Criteri di valutazione nell'abuso all'infanzia. Elementi clinici e forensi*, Milano, McGraw-Hill.
- Codognotto, S. – Magro, T. (2012), *La testimonianza del minore. Strumenti e protocolli operativi*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli Editore.
- Crosby, R.D. – DeMuth, G. – Haseltine, B. – Mitchell, J.E. – Roberts, J.A. – Thompson, K.M. – Wonderlich, S.A. (2000), Relationship of childhood sexual abuse and eating disturbance in children, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 39, n. 10, pp. 1277-1283.
- Dèttore, D. – Fuligni, C. (2008), *L'abuso sessuale sui minori. Valutazione e terapia delle vittime e dei responsabili*, Milano, McGraw-Hill.
- Fergusson, D.M. – Mullen, P.E. (2004), *Abusi sessuali sui minori. Un approccio basato sulle evidenze scientifiche*, Torino, Centro Scientifico Editore.
- Firth, H. – Balogh, R. – Bretherton, K. – Whibley, S. – Berney, T. – Graham, S. – Richold, P. – Worsley, C. – Firth, H. (2001), Sexual abuse in children and adolescents with intellectual disability, *Journal*

- of Intellectual Disability Research*, Vol. 45, n. 3, pp. 194-201.
- Fornari, U. (2004), *Trattato di Psichiatria Forense*, Torino, UTET editore.
- Gulotta, G. (2002), *Elementi di Psicologia giuridica e di diritto psicologico civile, penale, minorile*, Milano, Giuffrè.
- Hershkowitz, I. – Horowitz, D. – Lamb, M.E. (2004), Interviewing youthful suspects in alleged sex crimes: a descriptive analysis, *Child Abuse & Neglect*, 2004, n. 28, Vol. 4, pp. 423-438.
- Hershkowitz, I. – Lamb, M.E. – Horowitz, D. (2007), Victimization of Children With Disabilities, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 77, n. 4, pp. 629-635.
- Hibbard, R.A. – Desch, L.W. (2007), Maltreatment of Children With Disabilities, *Pediatrics*, Vol. 119, n. 5, pp. 1018-1025.
- Hofferth, S.L. – Brayfield, A.A. – Deich, S.G. – Holcomb, P.A. (1990), *National Child Care Survey*, Washington, Urban Institute.
- Jaudes, P.K. – Diamond, L.J. (1985), The Handicapped Child And Child Abuse, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 9, n. 3, pp. 341-147.
- Jaudes, P. K. – Mackey-Bilaver, L. (2008), Do chronic conditions increase young children's risk of being maltreated?, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 32, n. 7, pp. 671-681.
- Kvam, M.H. (2000), Is sexual abuse of children with disabilities disclosed? A retrospective analysis of child disability and the likelihood of sexual abuse among those attending Norwegian hospitals, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 24, n. 8, pp. 1073-1084.
- Kvam, M.H. (2004), Sexual abuse of deaf children. A retrospective analysis of the prevalence and characteristics of childhood sexual abuse among deaf adults in Norway, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 28, n. 3, pp. 241-251.
- Monzani, M. (2011), *Manuale di psicologia giuridica. Elementi di psicologia criminale e vittimologia*, Padova, Libreria Universitaria editore.
- Ponti, G. (1999), *Compendio di criminologia*, Milano, Raffaello Cortina editore.
- Roma, P. – Carbone, G. – Lubrano Lavadera, A. – Ferracuti, S. (2004), *L'ascolto del minore con disabilità. Aspetti clinico-forensi della testimonianza nei casi di presunti maltrattamenti*, Milano, Franco Angeli Editore.
- Sidebotham, P. – Heron, J. (2003), Child maltreatment in the "children of the nineties:" the role of the child, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 27, n. 3, pp. 337-352.
- Sobsey, R. – Sobsey, D. (1994), *Violence and abuse in the lives of*

- people with disabilities: the end of silent acceptance?* Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Company.
- Sobsey, D. (2000), Human rights, bioethics, & Disability, in *Peace, justice and freedom: Human rights challenges for the new millennium*, a cura di Bhatia, G.S. – O'Neill, J.S. – Gall, G.L. – Bendin, P.D., Edmonton, University of Alberta Press, pp. 237-243.
- Sobsey, R. – Randall, W. – Parrila, R.K. (1997), Gender differences in abused children with and without disabilities, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 21, pp. 707-720.
- Spencer, N. – Devereux, E. – Wallace, A. – Sundrum, R. – Shenoy, M. – Bacchus, C. – Logan, S. (2005), Disabling Conditions and Registration for Child Abuse and Neglect: A Population-Based Study, *Pediatrics*, Vol. 116, n. 3, pp. 609-613.
- Sullivan, P.M. – Knutson, J.F. (1998), The association between child maltreatment and disabilities in a hospital-based epidemiological study, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 22, n. 4, pp. 271-288.
- Sullivan, P.M. – Knutson, J.F. (2000), Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 24, n. 10, pp. 1257-1273.
- Tharinger, D. – Horton, C.B. – Millea, S. (1990), Sexual Abuse And Exploitation Of Children And Adults With Mental Retardation And Other Handicaps, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 14, n. 3, pp. 301-312.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau, Office on Child Abuse and Neglect (2003), *A coordinated Response to Child Abuse and Neglect: The Foundation for Practice*.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau (2012), *Child Maltreatment 2011*.
- Varley, W.H. (1984), Behavior Modification Approaches to the Aggressive Adolescent, in *The Aggressive Adolescent. Clinical Perspectives*, a cura di Charles, R.K., Free Press, p.p. 198-268.
- Von Hentig, H. (1940), Remarks on the interaction of perpetrator and victim, *Journal of Criminal Law & Criminology*, Vol. 31, pp. 303-309.
- Von Hentig, H. (1948), Physical Disability, Mental Conflict and Social Crisis, *Journal of Social Issues*, Vol. 4, n. 4, pp. 21-27.
- Williams, J.J. (1995), Primum, Non Nocere, *Journal of Child Sexual Abuse*, Vol. 4, n. 4, pp. 129-132.
- World Health Organization (1980), *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*, 1980.

- World Health Organization (2001), *International Classification of Functioning, disability and health (ICF)*, Ginevra.
- World Health Organization (1979), *International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death 9° (ICD-9)*, Ginevra.
- World Health Organization (2000), *International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death 10° (ICD-10)*, Ginevra.



# RECENSIONI

L. Benvenuti, V. Salerno, C. Vecchiet, a cura di, *Famiglie in rete. Per una educazione ai legami comunitari*

–

R. Van Esbroeck, *L'orientamento a scuola. Una proposta operativa di life-design*

–

M. Marchetto, a cura di, *Buber. La vita come dialogo*

–

G. Mari, *Educare la persona*

–

L. Benvenuti, V. Salerno, C. Vecchiet, a cura di, *Famiglie in rete. Per una educazione ai legami comunitari*, Roma, Nuova Cultura, 2013, pp. 121, euro 12.

In questo volume sono raccolti i frutti di una indagine socio-pedagogica volta alla individuazione di strategie di costruzione e potenziamento delle reti familiari. Come dice nella sua Introduzione Vincenzo Salerno: «La strategia della rete si incardina nella strutturale relazionalità dell'uomo e nell'idea di relazione come bene etico oltre che sociale». Quindi la rete declinata a livello della formazione personale e della pratica relazionale, e non solo come mondo virtuale.

D'altra parte si capisce subito che il testo si presenta pluriprospektivo nella struttura e nei suoi orientamenti fondativi. Nella struttura: perché accanto agli interventi di approfondimento sulla Welfare Community si presenta il percorso della ricerca sperimentale adottata (a cura di Diego Zanelli), l'analisi di tipo sociologico dei dati emersi (a cura di Paolo Tomasin), le proposte per una educazione alle reti familiari, (a cura di Gabriella Burba) e il dibattito tenutosi in occasione del convegno conclusivo dell'indagine (a cura di Carlo Beraldo) che focalizza le responsabilità e i compiti politici e istituzionali rispetto alle esigenze di comunità emergenti dal territorio assunto come campione di ricerca: la Bassa Friulana. Il campione territoriale e antropologico è conseguente, se si pensa che tutti gli autori dei contributi fanno parte dell'Associazione "La Viarte" Onlus, che da circa un trentennio lavora su questa porzione di mondo, periferico se si vuole, ma sempre rappresentativo di universi più ampi: lo si nota dal livello e dal tono degli interventi. Si tratta di una sorta di ricerca-azione che non ha solo

il compito di raccogliere conoscenze ma altresì di incidere sul tessuto sociale e sulla crescita dei soggetti, singoli o collettivi. La pedagogia infatti non può non avere finalità trasformative e migliorative oltre che rigorosamente epistemologiche.

Pluriprospektivo, si è detto, anche nei suoi orientamenti fondativi e nelle ipotesi di sviluppo. Si parla di «cura dei beni relazionali» (p. 7), quindi non solo 'cura di sé', ma cura di questo bene educativo: non è così scontato stare insieme in modo arricchente e condiviso, e questo si collega alle più recenti definizioni intorno al concetto pluralistico di adultità. Paolo Federighi nel Glossario dell'educazione degli adulti in Europa, Unità Italiana di Eurydice (pp. 20-21) sottolinea come la nozione di adulto sia plurale: essa è strettamente connessa al tessuto di relazioni e non tanto ad un modello dato di adulto. Ciò rinvia ad una visione dinamica e sistemica degli adulti come soggetti delle loro trasformazioni individuali e collettive (J. D. Mezirow). La nozione di sussidiarietà, orizzontale e verticale, ne allarga il significato. Il contributo storico, pregnante e fondativo di Cristian Vecchiet illustra le tappe pedagogiche e filosofiche di tale concetto. «Il principio di sussidiarietà nella sua doppia versione, verticale e orizzontale, sembra di fatto sorreggere l'idea del Welfare Community e delinearli come prospettiva non solo realizzabile ma anche necessaria soprattutto a partire dall'insostenibilità e dalle patologie del Welfare State» (p. 11). Da Aristotele a Tocqueville, alla Dottrina sociale della Chiesa, il principio di sussidiarietà

strutturali di una organizzazione statale: esso contrasta drasticamente l'assistenzialismo e la burocratizzazione, e diventa un principio complementare a quello di autorità. L'autorità interviene per consentire la giustizia, la sussidiarietà evita che l'autorità scivoli in autoritarismo e ha lo scopo di recepire le esigenze emergenti dal basso, per arrivare al Welfare relazionale e alla sussidiarietà solidale. Interessante notare l'incontro, sul terreno dei principi, tra la Dottrina sociale e il pensiero laico; come tra credenti e laici si ravvisi la possibilità di dialogo nella costruzione condivisa di una 'filosofia civile' che permette collaborazione sul piano della pratica sociale. È quanto scriveva Adriano Olivetti, nella sua densa Introduzione al suo Società, Stato, Comunità (ed. Comunità, 1952), riprendendo alcune riflessioni maritainiane che cita da Cristianesimo e democrazia: «Se la struttura della società si rivela innanzi tutto dalla giustizia, è dall'amicizia civile che si rivela il dinamismo sociale e la forza creativa interna della società [...] la giustizia e il diritto non bastano». L'amicizia civile si manifesta come la causa propria del rispetto sociale e la forza animatrice della società.

Così, il Welfare Community o 'comunità solidale' sta ad indicare un modello di politica sociale che, modificando profondamente i rapporti tra istituzioni e società civile, garantisca maggiore soggettività e protagonismo alla società civile, aiutandola nella realizzazione di un percorso di auto-organizzazione e di auto-determinazione fondato sui valori comunitari della solidarietà, della coesione sociale e del bene comune» (p. 29). Ecco allora il motivo di legami. Non c'è autonomia senza dipendenze: il problema, tutto educativo, starà semmai nel fatto che

l'autonomia si gioca nella 'gestione sostenibile' delle proprie dipendenze perché, come dice Tomasin: «Nessuna famiglia è un'isola». In collaborazione con Diego Zanelli, Tomasin ha curato la ricerca sul territorio e ne esce con alcune precisazioni, utili per lo sviluppo di successive indagini, riguardanti i tipi di legame. Vi sono legami parentali, legami di vicinato, i legami amicali e quelli istituzionali, legami non istituzionali (i legami informali di comunità) e le appartenenze associative e di gruppo. Nella somministrazione dei questionari e nella conduzione delle interviste a testimoni privilegiati, si è tenuto giustamente conto (come dichiarato nell'allegato questionario esplorativo) non solo dei bisogni ma anche delle opportunità, in linea con i presupposti pedagogici e storici sull'educazione permanente o Lifelong Education.

La categoria di «bene relazionale» indica quelle dimensioni che non possono essere né prodotte né consumate da un singolo individuo perché esse possono sorgere solo nella interazione tra persone che ne godono in maniera condivisa.

Non si sono presi in considerazione i legami on-line, di tipo telematico, ovvero tutti i contatti relazionali attivati attraverso l'impiego delle ICT, in particolare i social network. Indubbiamente questi contatti allargano le dimensioni delle reti relazionali odierne e richiedono una speciale focalizzazione, anche in considerazione dei dubbi esistenti intorno alla loro autonomia dalle reti personali off-line e alla loro valenza relazionale (come si può desumere dal dibattito presentato negli Atti del convegno «Mai senza rete», apparsi nel numero precedente di questa rivista).

Gabriella Burba parte dal costrutto teorico denominato La città delle reti e procede ad

esplorare i molteplici significati del termine rete, onde evitare derive semplicistiche e slogan commerciali. Appropriato nonché bello il riferimento agli aborigeni australiani che vivono in una comunità di rete: essi «concepiscono la cultura come una rete di canti che percorre tutta la terra, coprendola di piste che si intersecano» (p. 80). Altro che ipertesto telematico. «Se oggi si parla molto di famiglia, di educazione, di reti sociali è proprio perché si avverte la progressiva erosione di legami comunitari e modelli di convivenza che sembravano garantire, quasi in modo spontaneo, alcune fondamentali funzioni sociali. La nostalgia di quel mondo [...] non offre alcuna concreta possibilità di cambiamento. Si tratta invece di affrontare con realismo, ma anche con una certa dose di creatività, il contesto attuale, per contrastarne le derive disgregative e promuoverne le potenzialità» (p. 83).

Anche se non si è ancora precisata una pedagogia delle reti familiari, esistono tuttavia proposte concrete e sperimentazioni di modelli educativi in tale senso. Si forniscono di conseguenza alcune ipotesi a procedere: necessità di partire dal basso, attenzione ai 'mondi vitali' delle famiglie, progettazione urbanistica appropriata, progettazione di percorsi di formazione comuni, valorizzazione anche di legami 'deboli'. Per quanto informale e 'leggera', sottolinea acutamente la Burba, la rete deve darsi un minimo di struttura per poter sopravvivere e rendersi riconoscibile (questo è anche il suo valore).

Tutta una serie di studi hanno dimostrato che la fiducia interpersonale per affrontare il mondo deriva dalla famiglia, meglio se essa è in sintonia con 'reti di vita' sostenibile. E allora si arriva all'«economia del dono», introdotta da

Geneviève Vaughan.

Come dice Loris Benvenuti nelle conclusioni: «Il dono, nelle sue molteplici e concrete manifestazioni [...] sembra potersi incaricare di rigenerare il legame sociale, avendo chiaro però quanto queste manifestazioni siano debitorie alla educazione e alla sovrabbondanza familiare» (p. 107).

Legarsi è positivo, degno e bello perché si vive meglio coltivando legami ed affetti. Come ricorda Gabriella Burba, questo orientamento verso una pedagogia del dono si chiarisce quale paradigma di vita, non solo economico, che partecipa della sensibilità e della competenza, tutta femminile, del nurturing, del mantenere, del prendersi cura dell'altro, in opposizione al paradigma mercantilista dello scambio, del contratto, del baratto, di derivazione maschile.

*Roberto Albarea*

R. Van Esbroeck, *L'orientamento a scuola. Una proposta operativa di life-design*, Giunti O. S., Firenze, 2011, pp. 177, euro 41.

In questo volume R. Van Esbroeck presenta una metodologia operativa di orientamento formativo da attuare negli istituti di istruzione secondaria di I e II grado. L'Autore si propone di offrire all'attenzione degli operatori di orientamento due esempi di buone prassi per l'orientamento alla scelta professionale. L'opera si struttura in due parti. La prima sezione sviluppa il quadro teorico di riferimento che supporta il programma di orientamento. Più specificamente, i capitoli contenuti nella parte generale trattano le categorie del life-design e il paradigma olistico; nella seconda sezione l'autore si occupa di esplicitare gli obiettivi, i modelli e le attività proprie di questa metodologia operativa.

Il primo capitolo contenuto nella parte generale, Un modello olistico a quattro livelli per l'orientamento professionale nelle scuole, costituisce l'avvio di una riflessione sul tema del percorso professionale. Van Esbroeck si interroga su cosa esso sia, ponendosi a confronto con le posizioni di autori del calibro di Greenhaus, Callanan e Godshalk i quali definiscono tale percorso come «l'insieme di esperienze legate al lavoro, che abbracciano il corso della vita di una persona». L'Autore ritiene, al contrario, che il percorso professionale includa in verità molti altri ruoli della vita di una persona come, ad esempio, il tempo libero, l'esperienza in famiglia e quella vissuta a scuola in preparazione ai successivi ruoli professionali.

Definendo l'orientamento come processo olistico, Van Esbroeck affronta la tematica dei livelli di specializzazione propri del settore professionale. All'interno della tradizione ne

individua tre: first - in - line (orientamento ad un livello), per il quale non è necessaria alcuna preparazione specifica al di là di quella posseduta dagli operatori che esercitano all'interno di un sistema lavorativo (ad esempio, tutor o insegnanti); second - in - line (orientamento a due livelli), tipico di operatori che possiedono una specializzazione nel settore, ma che continuano ad essere impiegati in via principale presso le proprie strutture di appartenenza; third - in - line (orientamento a tre livelli), comprendente operatori professionisti che attuano «interventi di alta specializzazione» quali i counselor e gli psicologi.

L'Autore individua un quarto livello, il sistema di sostegno di tipo informale, giungendo così a definire un modello olistico a quattro livelli (four-in-line model). Nel secondo capitolo della prima parte del libro, Life-design: un nuovo paradigma per l'orientamento professionale nelle scuole, l'Autore propone un nuovo modello di intervento di orientamento alla scelta della professione, da attuarsi nel contesto scolastico. La metodologia si struttura attorno ad un nucleo fondante che è il processo di life-design ovvero il processo di costruzione del sé (p. 18). Nella vita professionale di una persona non risulta dunque importante lo sviluppo di carriera, quanto piuttosto rispondere ad una domanda che Van Esbroeck considera strategica per il processo di orientamento: «Che cosa farò della mia vita?» (p. 18). Egli sostiene che l'approccio tradizionale non sia più adatto a supportare

i giovani che si accingono a prendere delle decisioni per il loro futuro, e ciò in forza dei cambiamenti socio-culturali ed economici che interessano la nostra società occidentale. Oggi non è dunque più possibile pensare di fare la miglior scelta possibile, in quanto «l'incertezza e i cambiamenti che si verificano nel mondo post-moderno generano una situazione in cui l'individuo si sente vuoto e solo, in un mondo in cui avverte la mancanza di sostegno psicologico e del senso di sicurezza fornito dalle impostazioni più tradizionali» (p. 18). Ecco dunque che l'Autore, dopo un lungo lavoro di riflessione con il suo team di ricerca, genera il paradigma del life-design un modello che è frutto della combinazione di tre approcci: sociologico, cognitivo e dinamico.

La figura del counselor viene ad essere affrancata da «metodi scientifici e severe procedure psicometriche» (p. 20) per lasciare spazio alla soggettività del cliente insieme al quale modellizzare il proprio processo di life-design. Obiettivi del life-design sono l'aumentare nei clienti: l'adattabilità, l'abilità a narrarsi, il livello di attività, l'intenzionalità.

Nel terzo capitolo, Un modello dinamico di orientamento professionale, l'Autore espone la sua critica nei confronti dei programmi di orientamento professionale che egli definisce normativi, gerarchici e sequenziali, e perciò non più adeguati nel mondo post-moderno. Egli pertanto propone un approccio di sviluppo professionale dinamico centrato su di un'idea di fondo, ovvero che «la crescita verso una decisione professionale richiede di passare attraverso sei attività di sviluppo di scelta:

la sensibilizzazione, l'esplorazione del Sé, l'esplorazione dell'ambiente, l'esplorazione tra il Sé e l'ambiente, la specificazione e la decisione» (p. 25). Il passaggio da un'attività ad un'altra non è sequenziale ma plasmata da una dinamica di interconnessione e reciproca influenza; ciò significa che per una persona può non essere necessario attraversare tutte le attività per concludere efficacemente il personale mini-ciclo decisionale.

All'interno di un contesto scolastico, l'orientatore deve poter contare sul supporto da parte dei docenti, dei genitori, degli amministratori e dagli esperti esterni e/o specialisti.

L'«operationalizzazione» di questo modello di sviluppo professionale non prevede l'utilizzo di questionari e test standardizzati in quanto l'Autore ritiene che i programmi che permettono ai partecipanti di costruire un soggettivo Sé professionale ottengono risultati non inferiori a quelli ottenuti con programmi di tipo normativo, che prevedono l'utilizzo di strumenti psicometrici.

Nell'ultimo capitolo della Prima parte del volume, Van Esbroeck espone il progetto di ricerca pluriennale (2002-2006) attraverso cui il progetto olistico di orientamento professionale è stato sperimentato nella regione belga delle Fiandre e che ha coinvolto una trentina di scuole secondarie di istruzione generale e tecnica (pubblica e privata).

La Seconda parte del libro è dedicata alla presentazione di un'indagine sui programmi completi di orientamento professionale che supportano gli studenti nella transizione dalla scuola di grado elementare alla scuola di



Al termine della trattazione l'Autore mette a disposizione, in un'Appendice, i materiali per il programma di orientamento da utilizzarsi nelle scuole.

Alla luce di quanto presentato, vanno sottolineate due criticità.

La prima, strettamente correlata al modello olistico di orientamento elaborato dall'Autore, riguarda una larvata critica che egli fa dell'utilizzo di strumenti psicodiagnostici a scopo orientativo (e dei modelli che egli definisce «normativi», che fanno uso, appunto, della psicomatria). L'obiezione mossa sembra condurre, di conseguenza, a sminuire anche la validità della terza modalità di fare orientamento ovvero il livello della consulenza specialistica, che Van Esbroeck denomina *third - in - line*.

È necessario ricordare che tra gli obiettivi specifici dell'orientamento, condivisi dalla comunità scientifica, rientra la 'conoscenza di sé'; tale obiettivo viene perseguito dall'orientando sia secondo una modalità soggettiva (autovalutazione) sia attraverso una metodologia di tipo oggettivo (eterovalutazione). Questo approccio consente alla persona di de-condizionare il proprio progetto di vita rispetto sia a quanto egli dice e pensa di sé, sia all'influenza del contesto socio-ambientale. È ben vero che gli strumenti psicomatrici non sono da considerarsi il fine di un intervento orientativo, ma altrettanto vero è che essi costituiscono un valido ausilio da integrare al colloquio psicologico in vista di una diagnosi delle risorse personali (costrutti di orientamento) in funzione orientativa. Pertanto, se è vero, come Van Esbroeck afferma quando

parla di livello professionale di intervento, che l'orientamento specialistico appartiene in modo privilegiato anche agli psicologi, allora non può non essere vero che tutti gli strumenti specifici di questa categoria di professionisti abbiano una dignità scientifica che ne giustifica pienamente il loro utilizzo, anche in ambito di psicologia dell'orientamento.

La seconda osservazione è relativa alla difficile applicazione del paradigma olistico all'interno del sistema educativo italiano, in quanto esso presenta una situazione differente rispetto alla realtà francofona; ciò detto senza nulla togliere alla cultura dell'orientamento, che nei paesi di lingua francese e in Belgio è di gran lunga più innervata nel tessuto scolastico-formativo di quanto non lo sia nel nostro Paese.

*Annalisa Isdraele Romano*

M. Marchetto, a cura di, *Buber. La vita come dialogo*, Brescia, La Scuola, 2013, pp. 240, euro 13,50.

Secondo Martin Buber (Vienna, 1878 – Gerusalemme, 1965) il senso fondamentale dell'esistenza umana è da rintracciarsi nel principio dialogico, cioè nella relazione come vita con la natura, vita con gli altri uomini e come vita con le entità spirituali, ponendosi nel rapporto Io-Tu. Effettivamente la vita e il pensiero di Martin Buber, esponente di spicco del pensiero ebraico e uno dei maestri della 'svolta dialogica' della filosofia del Novecento, sono stati improntati sul dialogo, sia teoreticamente che praticamente. Centrata risulta quindi la scelta di Michele Marchetto, docente di discipline filosofiche presso l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, di curare una sostanziosa introduzione, accompagnata da un'essenziale antologia di testi, all'opera di Martin Buber con il titolo *Buber. La vita come dialogo*.

L'introduzione di Marchetto mette in luce la novità della prospettiva buberiana, che con la sua svolta dialogica manda in frantumi ed oltrepassa quattro secoli di individualismo moderno (che Buber non esita a definire «fallimentare e disperato») e smaschera da subito la spersonalizzazione collettivistica. La risposta al riduzionismo antropologico dell'individualismo non risiede nel collettivismo bensì in un passo che svela l'inconsistenza di entrambi: «all'inizio è la relazione» che dà vita al principio dialogico come il fondamentale della vita autenticamente umana. Ora qui, intorno al dialogo, il merito di questo saggio è quello di non incappare in quella retorica che a volte incombe nei nostri discorsi. L'introduzione mette in luce tutta la portata del dialogo nella sua effettiva valenza sul piano

di una vera e propria ontologia umana, fatto che rende giustizia all'intuizione originaria di Buber. Marchetto espone efficacemente proprio questo aspetto della «filosofia dialogica come ontologia» (pp. 37-39 in particolare). Il dialogo in altri termini non è qualcosa che noi 'facciamo' ma l'evento che ci 'costituisce': «qualcosa che non ha l'eguale nella natura», scrive Buber. Né esso è mai scontato bensì intrecciato a quell'etica della responsabilità che libera l'uomo tanto dal destino hobbesiano dell'uomo lupo per il suo simile, quanto dalla visione irenica di una convivenza senza problemi né conflitti.

Buber distingue tre modalità di dialogo: «Quello autentico - non importa se parlato o silenzioso - in cui ciascuno dei partecipanti intende l'altro o gli altri nella loro esistenza e particolarità e si rivolge loro con l'intenzione di far nascere una vivente reciprocità; quello tecnico, proposto solo dal bisogno dell'intesa oggettiva; e il monologo travestito da dialogo, in cui due o più uomini riuniti in un luogo, in modo stranamente contorto e indiretto, parlano solo con se stessi e tuttavia si credono sottratti alla pena del dover contare solo su di sé». Tali modalità fondamentali del dialogo non hanno una valenza moralistica, ma tracciano le vie attraverso le quali l'uomo può perdersi oppure ritrovarsi. Per questo, scrive ancora Buber, «la risposta alla domanda, "che cos'è l'uomo?", ci sarà forse più accessibile se impareremo a comprendere nell'uomo l'essere nel cui stato dialogico, nel cui essere-a-due e nella cui reciprocità di presenza, si realizza ogni volta l'incontro dell'uno-con-l'altro». Inoltre, assai opportunamente, viene dato

è incamminato per «sentieri in utopia». Nel mezzo della crisi che stiamo vivendo in questo nostro tempo, se c'è una parola chiave che non si vede in giro, è proprio quella di utopia. Per noi utopia è sinonimo di astratto, 'fuori della realtà', irrealizzabile, qualcosa dunque per cui non vale la pena di mettersi in gioco. Per Buber, al contrario, l'utopia è «la speranza primordiale di tutta la storia» che «riguarda una genuina comunità del genere umano». L'utopia cioè è la speranza che attiva il nostro impegno storico per realizzare la comunità di tutto il genere umano. In secondo luogo l'utopia è l'incontro tra l'immagine e la 'destrezza', ossia tra la nostra capacità di immaginare un'umanità accomunata e la nostra attitudine a progettare il cammino o i cammini per giungervi. «Non è lecito definire utopistico qualcosa in cui non abbiamo ancora messo alla prova la nostra forza», scrive Buber. Ebbene, la sfida educativa per Buber consiste nel formare uomini e donne che mettono alla prova la loro forza cercando di realizzare «comunità piccole e piccolissime». Educare significa per Buber formare persone-di-comunità e non individualisti occupati soltanto a perseguire il proprio interesse, la propria carriera, il proprio arricchimento, il proprio godimento narcisistico, fino a ridurre l'altro a cosa. L'educazione avviene nel dialogo, è dialogo, e genera comunità in dialogo. Si tratta dunque di una bella sfida: i nostri ambienti educativi oggi sono delle semplici succursali del narcisismo consumistico e neoliberistico, oppure dei luoghi di immaginazione e di destrezza capaci di formare 'caratteri' che mettono alla prova la loro forza nel costruire

comunità?

Questo tema dell'educazione del carattere – quasi assente nei nostri discorsi educativi – è centrale negli scritti educativi di Buber. E Marchetto ne coglie l'effettiva portata, quando scrive, ad esempio, che «per l'educatore partire dall'alto significa mostrare ai suoi allievi che anche il grande carattere deve maturare, non nasce già compiuto, per quanto manifesti già da subito responsabilità e unità di sé non comuni. Lo deve mostrare soprattutto a chi comincia a rendersi conto della sterilità spirituale che prende chi non decide con tutto se stesso e con piena responsabilità» (p.66). E qualche riga più avanti, Marchetto scrive che «Buber definisce la vera educazione come educazione del carattere, e il vero educatore come colui che ha sempre a che fare con tutta la persona, sia nel suo stato attuale sia nelle sue potenzialità».

L'introduzione di Marchetto, infine, rappresenta un'accurata esposizione dei nuclei fondamentali della filosofia buberiana, un'introduzione che non appesantisce ma spinge a meditare in proprio le pagine buberiane e che si segnala per essere uno strumento didattico prezioso. I passi scelti dalle principali opere buberiane, inoltre, hanno il pregio di sostare non solo sui temi cardine del pensiero di Buber ma di offrire al lettore un'architettura riflessiva intorno a questioni essenziali che incalzano oggi la nostra ricerca di senso. Nel mondo futuro – dice un rabbino citato da Buber – non mi si chiederà: «Perché non sei stato Mosè?», bensì: «Perché non sei stato te stesso?». Ognuno ha la sua via e, sceltala, deve perseguirla con risolutezza, abbandonando la concezione

dell'esistenza come accumulo di esperienze diverse: la decisione deve essere forte e risolutiva, senza tributi pagati al mito delle diverse esperienze che produce soltanto quelli che T. Mann chiamava «dilettanti della vita». In questo senso la riflessione di Martin Buber è più attuale che mai, e renderla 'appetibile' oggi, come fa questo volume, è un servizio quanto mai prezioso.

*Lorenzo Biagi*

G. Mari, *Educare la persona*, Brescia, La Scuola, 2013, pp. 185, euro 12,50.

Questo volume di Giuseppe Mari, Professore di Pedagogia Generale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, si colloca all'interno di una riflessione filosofica sull'educazione che l'Autore compie ormai da molti anni sulla scorta della classicità, della metafisica platonico-aristotelica (opportunosamente rivista), oltre che cristiana, com'è attestato dai suoi altri lavori *L'“agire educativo” tra antichità e mondo moderno* (2003), *Filosofia dell'educazione. L'“agire educativo” tra modernità e mondo contemporaneo* (2010), *La relazione educativa* (2011) e *L'educazione come sfida della libertà* (2013). Questa volta il tema della persona, che negli altri lavori era rimasto sullo sfondo, diventa esplicito. Mari lo affronta ricostruendone la storia, sia nel Saggio introduttivo sia nella parte antologica, integrata da schede didattiche che mediano i contenuti per l'utilizzo da parte di studenti liceali e universitari.

Il Saggio introduttivo, che si fa apprezzare per chiarezza e documentazione, individua le origini del concetto di 'persona' nel mondo antico, evidenziandone subito anche il limite rispetto all'attuale utilizzo del termine: l'accentuazione del carattere di pura e semplice individualità piuttosto che quello di individualità-in-relazione (p. 14). Del resto, osserva Mari, le diverse stagioni del mondo antico sono segnate dal tratto comune della marginalità dell'essere umano, inteso come «soggetto agente e libero» (p. 17). È con il Cristianesimo, per quanto preannunciata in età romana, ad esempio da Seneca (documentato nell'antologia), che si avverte una «fortissima,

radicale discontinuità» (p. 18). Da Gregorio di Nissa ad Agostino, da Boezio a Riccardo di San Vittore, fino a Tommaso, si va affermando un teocentrismo dal quale si genera lo stesso antropocentrismo: l'uomo come creatura di Dio viene presentato dai testi degli autori appena citati, così da sottolineare il nuovo valore attribuito al corpo, di contro alla svalutazione che ne aveva caratterizzato la concezione platonica.

Si tratta del presupposto, precisa Mari, che porta al ripensamento dell'idea di persona in senso relazionale. Egli indica in Agostino, del quale cita in antologia un ampio brano del *De Trinitate*, l'autore che meglio mette in evidenza la funzione rivoluzionaria del Cristianesimo: «Dio è strutturalmente relazione d'amore tra le Tre Persone, ma Egli ama le creature nell'atto di crearle» (p. 22). Nel suo essere «Dio con noi» (Emmanuele), Egli sollecita l'uomo a corrispondergli nella libertà, nella sua individualità e, insieme, nella comunità, anzi, in forma «comunione». Resta così fissato l'orizzonte che farà da sfondo alla riflessione antropologica di Boezio e Tommaso: «Dal momento che il Cristianesimo professa la somiglianza con Dio dell'essere umano e che Egli ha un profilo intimamente relazionale, ne consegue che anche l'essere umano vive di relazione e che questa condizione – in ragione del fatto che è indefettibile relativamente alla fedeltà di Dio – gli assicura una dignità inalienabile» (p. 26).

La stagione dell'Umanesimo, con Pico della Mirandola (del quale Mari riporta in antologia un ampio stralcio del *Discorso sulla dignità dell'uomo*), apre la via che porterà alla

secolarizzazione dell'idea di persona. Ne è segno la sua progressiva naturalizzazione, già percepibile in Cartesio, più evidente nel Locke del *Saggio sull'intelletto umano* e nello Hume del *Trattato sulla natura umana*, in cui, secondo Mari, per la persona non è più riconoscibile una dignità sostanziale (p. 34). Toccherà a Kant (*Fondazione della metafisica dei costumi*) riequilibrare questa concezione riguadagnando alla persona la sua dignità inalienabile, sia pure da un punto di vista sostanzialmente laico, dal quale è assente quello che Mari chiama «il vettore relazionale trascendente» (p. 35). La sintetica ricostruzione storica del concetto di persona trova naturalmente nel personalismo del Novecento il suo punto culminante, preceduto dalla frattura operata da Nietzsche (il «senso della terra» di *Così parlò Zarathustra*) e da Kierkegaard (*Timore e tremore*) nei confronti di certe astrazioni della tradizione metafisica e tomistica. Essi, infatti, pur da punti di vista diversi, accentuano il carattere di libera singolarità dell'essere umano, senza tuttavia coglierne a pieno il senso di persona. È nel contesto degli scontri ideologici del Novecento che si riafferma la persona nella sua irriducibilità ad ente oggettivo: Edith Stein (*La struttura della persona umana*) e Romano Guardini (*Persona e personalità*) ne mostrano la complessità, coniugando fenomenologia e metafisica. Mari dedica infine lo spazio maggiore al personalismo, a partire dai contributi di Mounier (ne riporta ampi brani in antologia) e di Maritain, dei quali mette in evidenza anche l'influsso esercitato sul piano pedagogico su alcuni autori italiani meno noti, come Flores d'Arcais, Peretti, Aldo

Agazzi, Laeng, Mencarelli, Catalfamo (con pagine scelte dalle loro opere). Il confronto con il celebre saggio di Ricoeur, *Muore il personalismo*, ritorna la persona, porta Mari a qualche spunto conclusivo: la necessità che oggi la persona sia centrale soprattutto in rapporto al dominio del principio della funzionalità; la distinzione della persona dalla cosa in un'età di ambigua contaminazione fra l'umano e l'inumano; la domanda di senso relativa all'identità relazionale della persona, in particolare nella sua declinazione sessuale. Nell'ultimo capitolo del Saggio introduttivo, assunto il carattere insieme «relazionale» e «permanente» della persona, Mari lo rilancia con forza come valore, in un contesto culturale segnato, piuttosto, dal richiamo dell'io e da un conseguente equivoco sviluppo dell'idea di persona. Se da un lato, infatti, il primato dell'io ha sollecitato la formulazione del liberalismo e delle teorie dei diritti, dall'altro, tuttavia, ha finito con l'imporre la convinzione che la società sia una «somma di interessi individuali» e che l'io sia assolutamente auto-referenziale sia nel pensiero sia nell'azione, secondo il narcisismo denunciato da Taylor ne *Il disagio della modernità*. Alla sua radice vi è «il fraintendimento di cosa sia la libertà» (pp. 44-45), la quale, nell'essere concepita come «non determinazione da parte del condizionamento», è stata confusa con «la libertà come 'egemonia arbitraria': ne è seguita una condizione 'prometeica' che, fraintendendo in pieno il profilo relazionale dell'antropologia, oggi dà corso al disagio, frutto dell'isolamento' a cui è condannato il soggetto presunto 'autosufficiente'» (p. 47). In realtà, osserva



la dimensione attiva e agente, quella di colui che viene al mondo. Emerge qui l'intima relazione con la Trascendenza da cui l'uomo proviene e con la quale è innanzitutto in colloquio. Ed è nella misura in cui si riconosce passivo nel senso di «ricettivo» che egli anche agisce, nell'identità propria e nella relazione determinate dalla consapevolezza del proprio limite. In questo contesto si gioca il valore della libertà. In primo luogo, osserva Mari, essa si misura sulla capacità dell'uomo di «corrispondere al 'dono' della vita come ciò che è stato dato nel segno della originaria ricettività relazionale del 'soggetto'» (p. 49). Il che significa, in secondo luogo, la «riconciliazione con il 'limite'», cosicché «la libertà consiste nella capacità di vivere il limite del nostro essere come perimetro che conferisce identità (finis) e orizzonte che introduce nella trascendenza (limen), ma questo richiede la capacità di contenersi e guidarsi nelle scelte evitando che queste siano arbitrarie, cioè dipendano dalla nostra facoltà opzionale» (p. 51).

Qui sta la sfida dell'educazione, intesa come formazione alla «regola di vita» e alla disciplina che non ostacola ma incrementa la vita (Guardini). Essa, nella misura in cui «guida», si definisce nella sua sostanza morale: in questo fa diventare 'adulti', «e l'adulto è colui che sa guidare il suo desiderio per orientare l'azione alla luce del riconoscimento del bene praticando la moralità» (p. 52).

La riflessione di Mari, dunque, si distingue nell'associare i tre concetti di persona – libertà – educazione nell'orizzonte di una filosofia che dialoga con la tradizione metafisica classica e

cristiana.

Alla sua luce l'Autore legge criticamente la modernità e la contemporaneità, sostenuto da una solida consapevolezza storico-culturale. Il volume Educare la persona può senz'altro essere un valido sussidio sul piano didattico, oltre che teoretico. Resta aperta la strada per misurare la concezione che lo sostiene con le frontiere più avanzate dell'oggi, ossia la sempre rinnovata mediasfera, il post-human, l'apatia morale, il sonno della coscienza morale.

*Michele Marchetto*

# SEGNALAZIONI

A. Ales Bello, P. Manganaro, a cura di, ... *e la coscienza? Fenomenologia Psico-patologia Neuroscienze*

–

B. Hourst, *Il piacere di imparare*

–

A. Pellai, B. Tamborini, *Lasciatemi crescere in pace! Come vivere serenamente l'adolescenza*

–

V. Codeluppi, *Storia della pubblicità italiana*

–

E. Gabardi, a cura di, *Campagne 2012 – Ventotto storie di comunicazione testimoni dei nostri giorni*

–

A. Arvidsson, A. Giordano, *Societing Reloaded*

–

P. Kotler, H. Kartajaya, I. Setiawan, *Marketing 3.0*

–

R. Cappellari, *Marketing della moda e dei prodotti lifestyle*

–

**A. Ales Bello, P. Manganaro, a cura di, ... e la coscienza? Fenomenologia Psico-patologia Neuroscienze, Bari, Laterza, 2012.**

Il volume in questione, promosso dal Centro Italiano di Ricerche Fenomenologiche di Roma, e curato da due studiose da tempo impegnate nell'ambito degli studi fenomenologici, si occupa di individuare le ragioni di un confronto fra fenomenologia, psico-patologia e neuroscienze, con l'obiettivo di prefigurare una possibile unità del sapere. Due sono le esigenze che hanno mosso la ricerca, declinata dalle voci di autorevoli studiosi della coscienza: quella teoretica, di definire i contorni della 'coscienza', e quella storica, di individuare i percorsi storici che dalla modernità hanno portato alle attuali concezioni. Il volume è diviso in tre parti, precedute da una corposa introduzione delle curatrici che chiarisce sia lo *status quaestionis* relativo alla coscienza sia il percorso storico-teoretico lungo il quale si snodano i contributi del libro.

**B. Hourst, *Il piacere di imparare*, Trento, Erickson, 2013.**

L'autore propone una serie di strumenti pratici per accompagnare il bambino e l'adulto nell'acquisizione di nuovi apprendimenti. Utilizza i più importanti contributi della letteratura scientifica (intelligenze multiple, mappe cognitive, recenti scoperte sul funzionamento del cervello) in una modalità operativa e accessibile.

**A. Pellai, B. Tamborini, *Lasciatemi crescere in pace! Come vivere serenamente l'adolescenza*, Trento, Erickson, 2013.**

Il testo è strutturato in due parti: una prima che descrive le principali sfide che l'adolescente deve affrontare nel suo processo di crescita; una seconda, più operativa, che offre strumenti pratici per affrontare queste sfide attraverso diversi linguaggi, dalla musica alla narrativa, al cinema, alle testimonianze.

**V. Codeluppi, *Storia della pubblicità italiana*, Roma, Carocci, 2013.**

Il libro ripercorre un secolo e mezzo di campagne pubblicitarie create e diffuse nel nostro paese che si intersecano con l'evoluzione dei costumi, del gusto e delle correnti artistiche. Piacevole la lettura, è corredata da più di 100 immagini a colori.

**E. Gabardi, a cura di, *Campagne 2012 – Ventotto storie di comunicazione testimoni dei nostri giorni*, Milano, Franco Angeli, 2013.**

Le nuove Campagne pubblicitarie sono raccontate dagli stessi autori, protagonisti, insieme alle aziende coinvolte, di processi di realizzazione complessi ed articolati. Gli esempi evidenziano le nuove sfide della comunicazione, stili più ironici e narrativi e

l'utilizzo sinergico dei new media.

**A. Arvidsson, A. Giordano, *Societing Reloaded*, Milano, Egea, 2013.**

Il concetto di *societing*, già raccontato da Cova e Fabris, in questo testo trova un ulteriore sviluppo. Esso deve ricaricarsi di nuovi significati e indagare nel presente le basi concrete per uscire da una crisi che non ha futuro. Ricco di spunti, risulta una lettura appassionante.

**P. Kotler, H. Kartajaya, I. Setiawan, *Marketing 3.0*, Milano, Il Sole 24 Ore, 2013.**

Il grande esperto di marketing aggiorna le sue teorie nel tempo del post 2.0 e del social media marketing. Inaugura quindi una "terza fase" dove il *core* della strategia è l'attenzione all'anima del cliente e ai valori umani. Le imprese devono reinventarsi preoccupandosi del loro ruolo sociale ed incrementando responsabilità e interazione con tutti gli stakeholder di riferimento.

**R. Cappellari, *Marketing della moda e dei prodotti lifestyle*, Roma, Carocci, 2011.**

Il settore della moda e del lusso è molto cambiato. Il volume illustra i principali mutamenti intervenuti in questo settore, quali

strumenti deve gestire oggi il marketing manager e cosa è necessario per aver successo nel nuovo scenario della moda e del lusso.

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 originarie di uso tecnico, ma poi entrate nell'uso normale della lingua, vanno indicate con virgoletta semplice ('...'); ad esempio: 'Base sicura'; 'Oggetto transazionale'; 'Parole generatrici'; 'Esser-ci'; 'Essere-per- la-morte'.

È da evitare l'uso di elenchi puntati o numerati.

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

## NOTE

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

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

Per le citazioni seguire esclusivamente le seguenti indicazioni:

### a) opere citate per la prima volta:

Libro pubblicato da un solo Autore

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

Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana  
Wittgenstein, L. (1970), Über Gewißheit, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, trad. it. di Trinchero, M. (19782), Della certezza, Torino, Einaudi, p. 42.

Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori  
Nanni, C. (1997), Educazione [normale], in Dizionario di scienze dell'educazione, a cura di PELLEZZO, J. M. – NANNI, C. – MALIZIA, G., Torino, ElleDiCi – Las – Sei, pp. 340-343.

Libro pubblicato a cura di due Autori

Bocchi, G. – Ceruti, M. (1985), a cura di, La sfida della complessità, Milano, Feltrinelli.



Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica  
Comoglio, M. (2004), Portfolio e Riforma [normale], Orientamenti pedagogici, 51, n. 3, pp. 377-397.

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica  
Ammerman, R.T. – Van Hasselt, V.B. – Hersen, M. – McGonigle, J.J. – Lubetsky, M.J. (1989), Abuse and neglect in psychiatrically hospitalized multihandicapped children, Child Abuse & Neglect, Vol. 13, n. 3, pp. 335- 343.

Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet  
Pallera, M., Fashion Camp 2013, in <http://www.ninjamarketing.it> (rimosso il collegamento testuale).

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

#### **b) opere già citate in precedenza:**

Libro pubblicato da un solo Autore

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

Si usa ibidem per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione: Laeng, Lineamenti di pedagogia, cit., p. 67.

Ibidem, p. 89.

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

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

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

Nanni, Educazione, cit., p. 341.

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

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

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

Ammerman et al., Abuse and neglect [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit., p. 338. Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

internet

Pallera, Fashion Camp 2013, cit.

Poster o paper presentato ad un convegno

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

#### **BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA**

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

#### **NOTE PARTICOLARI**

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

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

© Copyright - Tutti i diritti sono riservati e di proprietà esclusiva dello IUSVE

