

MeTisMondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions**ANNO V – Numero 2 – 12/2015**

La “spettacularizzazione del tragico”: anestesia delle menti e delle coscienze

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari
t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com - www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico

Isabella Loidice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO... – IN THIS ISSUE...

L'immersione globale e diffusa nel mare della comunicazione multimediale rappresenta una realtà generalizzata e consolidata. In questo mare comunicativo, con sempre maggior frequenza, si ha l'impressione che una “notizia” sia ripresa e montata più e più volte in maniera proporzionale alla sua tragicità, con l'effetto di mettere in secondo piano l'intento informativo, a solo vantaggio degli aspetti “sensazionalistici” e “spettacolari”. Rincorrendo in tal modo l'imperativo dell'audience – talvolta con la falsa ingenuità di chi dichiara il diritto all'informazione e alla trasparenza come assoluti che finiscono con entrare in conflitto con diritti personali, comunitari e sociali – che finisce per sortire l'effetto di una progressiva perdita della capacità di “partecipare” ai problemi, alle sofferenze e spesso alle tragedie altrui. Conseguenza inevitabile è ingenerare una sorta di “narcosi” delle menti e delle coscienze rispetto al dolore rappresentato. Un dolore che talvolta diventa gossip, quando sono gli stessi interpreti a farsi primattori di uno show nel quale si contendono il ruolo di protagonisti principali a colpi di interviste, di immagini, di pseudo-scoop.

I molti casi eclatanti degli ultimi anni mettono in luce la labilità del confine tra diritto all'informazione e sciacallaggio mediatico, tra partecipazione e curiosità, tra investigazione e pettegolezzo. Pongono, altresì, improrogabili questioni di natura educativa ed etica, nel momento in cui sollecitano a intervenire seriamente nella gestione della comunicazione multimediale proprio al fine di evitare quell'intorpidimento emozionale che, a poco a poco, indebolisce sia la capacità di “pensare” che quella di “sentire” la vita degli altri, come se la sovraesposizione mediatica rendesse gradualmente insensibili a eventi tragici o indifferenti nei confronti delle tante vite spezzate che hanno pelle, lingua, fede, cultura diverse dalla propria. O, semplicemente, non sono noi.

In questo numero raccogliamo riflessioni sul tema della “comunicazione spettacolarizzata” e sui possibili interventi di natura educativa e formativa che possono contribuire a rendere visibile la dimensione umana della comunicazione, in una società che non può sottrarsi alle forme più accelerate ed evolute di quest'ultima ma che, al contempo, deve saperla governare in funzione dell'umano e non “contro” di esso.



INDICE – TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE – THE EDITORIAL

di *Isabella Loiodice*

Oltre lo spettacolo, a presidio dell'umano
Beyond the show, to protect the human dimension, p. 4

INTERVENTI – ARGUMENTS

di *Massimo Baldacci*

Apparato egemonico e formazione del senso comune in Gramsci
Hegemonic apparatus and formation of common sense in Gramsci,
p. 6

INTERVISTE – INTERVIEWS

di *Isabella Loiodice*

Comunicazione mediale e tecnologie digitali. Usi e abusi dei media
nell'intervista a Roberto Maragliano
Media communication and digital technologies. Uses and abuses of
the media according to Roberto Maragliano, p. 15

di *Pasquale Renna*

Ermanno Bencivenga. 5 note su etica e pedagogia nella civiltà
dell'immagine
Five reflections on Ethics and Pedagogy in the Civilization of
the Image: Ermanno Bencivenga, p. 18

SAGGI – ESSAYS

di *Marinella Attinà*

Morte e rinascita della cultura del sentire: una lettura pedagogica
Death and rebirth of the culture of feeling: a reading pedagogy, p. 20

di *Emanuele Isidori*

La comunicazione spettacolarizzata: una riflessione pedagogica tra
Debord e YouTube
Communication spectacularized: a pedagogical reflection between
Debord and YouTube, p. 28

di *Grazia Maria Masselli*

A scuola di teatro. Teoria degli affetti e pratica degli effetti (speciali)
At School of Theater. The Doctrine of the affections and the practice
of special effects, p. 41

di *Leonardo Acone*

La cava di Rosso, la spiaggia di Aylan e l'orsetto dell'Ikea.
L'infanzia dalla narrazione consapevole del dolore alla invasività
mediatica globalizzata
The Red quarry, the beach and the bear Aylan Ikea. The children
from the narrative aware of the pain the invasiveness globalized me-
dia, p. 52

di *Carlo Bosna*

Populismo digitale. Intelligenza collettiva e connettiva
Digital populism. Collective intelligence and connective, p. 60

di *Micaela Castiglioni*

L'esperienza-del-limite: questione di auditel o progetto culturale-
educativo?
Limit-experiences: a question of audience share or an educational
opportunity?, p. 67

di *Giuseppe D'Anna*

La "pseudo-tragicità" dello spettacolo: tra Spinoza, Jaspers e Debord
The "pseudo-tragedy" of the show: between Spinoza, Jaspers and
Debord, p. 72

di *Fiammetta Fanizza*

La spettacolarizzazione come deformazione dell'umano e come ori-
gine del "tragico urbano"

The spectacle as a deformation of the human and as the source of the
"tragic urban", p. 78

di *Ilaria Filograsso*

Immagini di guerra. Spunti dalla letteratura per ragazzi per una peda-
gogia dello sguardo
Images of war. Cues from children's literature to a pedagogy of the
eye, p. 87

di *Paola Martino*

L'esperienza depredata. Ebbrezza mediatica e comunicazione educativa
The experience robbed. Thrill media and educational communication,
p. 94

di *Luigi Traetta*

Spettacularizzare per insegnare. Arte e medicina retrospettiva alla
Salpêtrière
A spectacle to teach. Art and medicine retrospective at the
Salpêtrière, p. 102

di *Vito De Nardis, Emanuela Recchia*

Comunicare argomentando: per una pedagogia dell'autentico
Communicate arguing: for a pedagogy of authentic, p. 111

di *Alessandro Ferrante*

L'oscenità dell'immaginario mediatico: riflessioni critiche e contro-
misure pedagogiche
The obscenity of media imagination: critical reflections and pedagog-
ical countermeasures, p. 120

di *Alessandra Romano*

"The Show must go on: letting people cry. Working with Informal
Learning for going beyond the information given"
"Lo Show deve continuare: lasciamo le persone piangere. Lavorare
con l'Apprendimento Informale per andare al di là dell'informazione
data", p. 133

di *Giovanni Spagna*

Da Watzlawick a Bauman. La drammatizzazione della notizia e il
problema comunicazione-relazioni umane nella società tecno-
globalizzata
From Watzlawick at Bauman. The dramatization of the news and
communication-human relations in society, techno-globalized, p. 153

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

di *Loredana Perla*

La didattica "spettacularizzata" per l'apprendimento della storia.
Dalla ricerca al progetto
"Glamorised" education for History teaching. From research to actual
projects, p. 160

di *Serafina Pastore*

Valutare (per migliorare) la qualità didattica del sistema universitario
italiano: il progetto IDEA
Assessing educational quality (to improve) the Italian University
system: the project IDEA, p. 173

di *Anna Dipace, Claudia Bellini*

Ambienti digitali e valutazione degli apprendimenti. La co-
progettazione di un e-portfolio all'interno del Living Lab ScuolAperta
Digital environments and evaluation of learning. The co-design of an
e-portfolio within the Living Lab ScuolAperta, p. 178

di *Severo Cardone*

La sperimentazione di un servizio di Career Advising all'Università
The testing of Career Advising service at the University, p. 187

di *Elisa Muscillo*

La digital literacy e la credibilità delle informazioni nella società
della conoscenza. Il ruolo del feedback nell'apprendimento nei per-
corsi e-learning per soggetti a rischio
Digital literacy and the credibility of the information in the
knowledge society. The role of feedback in learning e-learning paths
for individuals at risk, p. 197

RECENSIONI – REVIEWS

di *Giuseppe Annacontini*

Mattei, F. (2015). *Persona. Adnotationes in lemma*. Anicia: Roma
di *Viviana De Angelis*, p. 210

di *Viviana De Angelis*

Elia, G. (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e
innovazione*. Milano: FrancoAngeli, p. 213

di *Luca Giuseppe Ingrosso*

Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e
linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia, p. 218

di *Ludovica Lops*

Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza. Prefazione di Giulio
Giorello*. Roma: Studium, p. 223

di *Valentina Mustone*

De Serio, B. (2014). *Educare dalla nascita. Il progetto di Adele Costa
Gnocchi*. Roma: Anicia, p. 228

di *Viviana Vinci*

Dipace, A. (2015). *Videogiochi, scuola e salute*. Bari: Progedit, p. 230.

L'EDITORIALE

Oltre lo spettacolo, a presidio dell'umano

di Isabella Loiodice

Il passaggio dal vecchio al nuovo millennio appare caratterizzato dal consolidarsi delle tecnologie della comunicazione attraverso i canali satellitari e telematici.

Queste tecnologie, sempre più evolute e sofisticate, consentono di far arrivare informazioni (testuali, sonore e visive) in tempo reale e contemporaneamente in ogni parte del mondo. Peraltro, la pluralità di canali informativi (e quindi delle loro proprietà e gestioni) ingenera una inevitabile concorrenza finalizzata a rendere la stessa informazione quanto più sensazionale possibile, arricchendo la notizia di “effetti” speciali attraverso le tecniche proprie dello spettacolo, al punto da aver reso necessario coniare un neologismo di derivazione inglese, *infotainment*, con cui rendere il contemporaneo effetto di *information* ed *entertainment*.

La spettacolarizzazione della notizia sembra quindi essere diventata inevitabile per attrarre l'attenzione di un pubblico ormai distratto anche di fronte a immagini di una crudezza estrema, ridotte però a “merce” da vendere insieme ai prodotti pubblicitari che inevitabilmente ne accompagnano la fruizione. L'aspetto estremo dell'*infotainment* è la diffusione della cosiddetta “tv del dolore”, grazie alla spettacolarizzazione del dramma e alla turisticizzazione (*disneyization*) del tragico.

Certo, c'è chi dice che la crudezza di certe immagini può scuotere le coscienze e mettere in moto meccanismi di solidarietà altrimenti non attivabili. Per esempio, in Inghilterra, le immagini del piccolo Aylan trovato morto nel 2015 sulla spiaggia di Bodrum, in Turchia, hanno innescato un fortissimo meccanismo di pressione nei confronti del premier Cameron affinché l'atteggiamento degli inglesi fosse più disposto all'accoglienza. Il risultato è stato che l'*Independent* ha lanciato una petizione tesa a modificare l'atteggiamento del Regno Unito nei confronti dei migranti, spingendo il governo ad accogliere una più ampia quota di genti provenienti dal Medio Oriente e dall'Africa.

Allora ci si continua a chiedere: sì o no alla pubblicazione e all'uso pubblicistico di queste immagini? La violenza è nelle rappresentazioni oppure nella realtà che si rispecchia in esse, a cui esse rimandano? Alcune di queste immagini potranno diventare delle icone indelebili impresse nella nostra memoria oppure tutto si perderà nell'incessante fluire di immagini che dovranno diventare sempre più spettacolari nella loro tragicità? Invero, ognuna di quelle immagini ha una storia: narra di progetti naufragati in fondo al mare oppure di persone vilipesi da giornalisti che mettono sgambetti per farti cadere con in braccio il tuo bambino, volti di uomini, donne e bambini alla ricerca dei propri familiari, divisi, separati, alcune volte per sempre, proprio dal desiderio di poter vivere insieme una esistenza finalmente dignitosa.

Il rischio è la diffusione di quella sindrome che viene denominata *compassion fatigue*, cioè una graduale diminuzione di quel naturale senso di compassione determinato dalla sofferenza e dal dolore altrui che colpisce in genere quei professionisti a contatto quotidiano con il dolore (medici, infermieri, terapisti ecc.) e che ora sta gradualmente diventando una conseguenza della saturazione di immagini decontestualizzate rispetto alla realtà direttamente esperita, che finisce con l'ingenerare un diffuso cinismo tra coloro che sono esposti a tali immagini senza che effettivamente l'orrore delle immagini determini una reazione concreta all'orrore.

Come sviluppare allora forme di “resistenza” all'oggettivazione spettacolarizzata del mondo, anche al fine di evitare che tale spettacolarizzazione possa trasformarsi in omologazione, fino a diventare manipolazione? Come salvaguardare il diritto a non dover mostrare la nudità della propria esistenza a milioni di spettatori mantenendo al contempo il diritto/dovere all'informazione e quindi anche all'assunzione di decisioni da assumere rispetto a essa? Come evitare di cadere nelle trappole dei luoghi comuni di chi demonizza i nuovi media (per gli effetti perversi della “spettacularizzazione dell'umano”) ipotizzando un impossibile nostalgico ritorno al passato?

La speranza è quella di suscitare reazioni che si trasformino in decisioni e quindi in azioni: azioni guidate da un pensare e da un sentire che si muovano nella logica e nella pratica di una cultura dell'accoglienza, spogliata di pietismi e intrisa di ragioni ed emozioni che si fondano su un'idea di umanità globale inevitabile in un mondo che è ormai planetarizzato, che è capace di vedere le potenzialità e i "vantaggi" – materiali e immateriali – prodotti dalla presenza di uomini e donne di altre etnie e culture e non soltanto gli svantaggi e le insidie.

Ecco allora che torna il progetto educativo di formazione di un pensiero critico e creativo, capace di interrogarsi e di discernere senza farsi manipolare, di prendersi il tempo per ragionare e riflettere sugli eventi e di non farsi oggetto e/o soggetto di strumentalizzazione degli stessi.

Ecco allora che torna il progetto educativo di relazioni intersoggettive capaci di "strappare" il singolo alla tentazione dell'individualismo autoreferenziale, dove ciò che conta è la merce e il consumo di esso piuttosto che la condivisione e il mutuo scambio.

Ecco allora che torna il progetto educativo di luoghi e contesti, pubblici e privati, in cui riscoprire e praticare la virtù del dialogo e del confronto, a partire dagli spazi intimi della casa e della famiglia per allargarsi alle pareti scolastiche e universitarie fino a coinvolgere i luoghi di lavoro, gli spazi della partecipazione sociale e culturale.

Ecco allora che torna il progetto educativo di una formazione etica e politica del cittadino che abita consapevolmente gli spazi pubblici ed è capace di esprimere la propria opinione su come re-agire di fronte alle trasformazioni epocali, facendo capire che tutto quello che avviene a livello globale – a partire dagli spostamenti di massa di gruppi di persone provenienti da più nazioni – lo interessa direttamente e lo coinvolge personalmente. Un progetto di educazione politica ed etica nel senso più pieno e alto del termine, che non lasci indifferenti i singoli accentuando un meccanismo di delega in bianco alle istituzioni, in tal modo assolvendosi rispetto agli eventi che vede scorrere quotidianamente sotto i suoi occhi, con l'alibi di chi dice (ma non pensa realmente, se non per giustificarlo a se stesso) che il problema va risolto dall'alto e che lui non è in grado di far nulla. L'indifferenza diventa lo stato d'animo più diffuso riveniente proprio dall'overdose di immagini spettacolarizzate di sofferenza e di dolore vero e proprio, una forma di difesa ma al contempo di autoassoluzione dalla fatica della cura solidale, sul piano emotivo come su quello materiale (fisico ed economico), la rinuncia a un superfluo che è diventato indispensabile, le lusinghe di un apparire che anche solo per un giorno ti trasforma da invisibile spettatore a primattore.

Ecco allora che torna il progetto educativo di formazione necessaria per contrastare le nuove forme di analfabetismo digitale che continuano a discriminare chi "può" da chi "non può" permettersi di padroneggiare i nuovi media dell'informazione e della comunicazione e quindi non è messo nelle condizioni di governare, cognitivamente ed emotivamente, le radicali e continue trasformazioni della contemporaneità, la maggior parte delle quali ormai veicolate proprio dai nuovi media.

La responsabilità educativa è grande, troppo grande e assolutamente ineludibile, sia a livello dei singoli che delle istituzioni: come genitori, come docenti, come cittadini, come responsabili di media (nel nostro caso, come rivista "MeTis") ma anche come famiglia, come scuole, come università, come associazioni politiche, culturali, sociali, religiose. Un impegno che non ammette deroghe e non concede tempi lunghi.

INTERVENTI

Apparato egemonico e formazione del senso comune in Gramsci*di Massimo Baldacci*

Abstract

Il saggio affronta il problema del ruolo dell'apparato egemonico nella formazione del senso comune, concetto centrale nel pensiero di Gramsci. A questo scopo, il concetto di "apparato egemonico" viene ricostruito nella sua genesi nei *Quaderni del carcere*, analizzandone i suoi nessi col concetto di ideologia e di senso comune e giungendo, così, a una rinnovata concezione della questione della società educante.

La teoria gramsciana dell'egemonia, infatti, porta, a considerare l'intera società *sub specie educationis*, ovvero come *società educante*. Processo, questo, estremamente conflittuale, in particolar modo oggi che stiamo attraversando un'epoca in cui i concreti processi socio-formativi sembrano imprigionati nella gabbia di un *pensiero unico* che colonizza le coscienze dalla giovane età a quella adulta e rispetto al quale l'unica strada appare quella di intraprendere una battaglia culturale – e perciò pedagogica – per resistere a tale tentativo di omologazione totale.

This paper focuses on the role of the hegemonic apparatus in the formation of the common sense, a key concept in Gramsci's thought. For this purpose, the genesis of the idea of "hegemonic apparatus" will be reconstructed starting from the "Quaderni del carcere" (The Prison's notebooks) and its connections with the concept of "ideology" and "common sense" will be explored, in order to come to a renovated view of the educating society question. In fact, Gramsci's hegemony theory entails that the whole society is "sub specie educationis", that is to say it is an educating society. This process is extremely conflicted, especially nowadays, because the socio-educational processes seem to be trapped in a cage of single thought, which permeates both the young and the adult age. The only way to take on this risk, is to undertake a cultural battle – and, thus, a pedagogical one – in order to resist to this attempt of total homologation.

Come è noto, il concetto di egemonia svolge un ruolo centrale nel pensiero di Gramsci, e alcune delle principali interpretazioni pedagogiche (Urbani, 1967; Broccoli, 1972) [1] dell'opera gramsciana hanno fatto perno su questa categoria, leggendo in connessione con essa la problematica formativa. Meno studiato in sede pedagogica è, invece, il concetto di "apparato egemonico", sul quale intendiamo soffermarci nel presente contributo, mettendolo in relazione col processo di formazione del senso comune. La questione ci pare rivestire uno spiccato interesse pedagogico perché stiamo attraversando un'epoca in cui i concreti processi socio-formativi (o di socializzazione) sembrano imprigionati nella gabbia di un *pensiero unico* che colonizza le coscienze dalla giovane età a quella adulta [2], e rispetto al quale ci sembra perciò necessario individuare strumenti d'interpretazione pedagogica. Per altro, ci limiteremo a offrire alcuni appunti di lavoro, meramente preliminari rispetto a una trattazione organica della questione.

In linea generale, con "egemonia" Gramsci intende il momento della "*direzione*" (politica e culturale, intellettuale e morale), secondo un rapporto di distinzione e separazione rispetto al momento del "dominio", ma talvolta anche in connessione con esso. Carattere distintivo dell'egemonia è quello di essere basato sul *consenso* dei subalterni, anziché sulla forza (che però non scompare, ma viene contenuta e limitata). Pertanto, il contenuto concettuale prevalente del concetto d'egemonia è

quello della direzione col consenso dei subordinati. Il profilo di questo concetto esibisce però una complessità semantica che richiede un'indagine diacronica del suo uso [3].

Ciò premesso, vediamo però come il processo egemonico si appoggi su un apparato “materiale”, seguendo il criterio della ricostruzione diacronica ora enunciato.

Gramsci, in realtà non dà una definizione del concetto di “apparato egemonico”, per cui – secondo la lezione del secondo Wittgenstein – il significato di questa espressione va ricostruita dal suo uso.

Francioni (1984) tenta di darne una caratterizzazione: “Si può definire apparato egemonico ogni istituzione, luogo o agente, che organizza, trasmette e assicura l'egemonia di una classe sulle altre” (p. 175). L'espressione “apparato egemonico” compare in modo esplicito nella nota Q1, 48 (Gramsci, 1975), dove – poco dopo aver asserito che l'esercizio “normale” dell'egemonia in un quadro parlamentare è caratterizzato dall'equilibrio tra forza e consenso – Gramsci aggiunge: “Nel periodo del dopoguerra, l'*apparato egemonico* si screpola e l'esercizio dell'egemonia diventa sempre più difficile. Il fenomeno viene presentato e trattato con vari nomi e sotto vari aspetti. I più comuni sono: ‘crisi del principio d'autorità’ – ‘dissoluzione del regime parlamentare’” (c.vo mio).

La coesione dell'apparato egemonico sembra quindi una condizione dell'esercizio dell'egemonia. Letteralmente, l'espressione “l'apparato egemonico si screpola” vuol dire che s'incrina, che compaiono in esso crepe. Sembra perciò di capire che più queste crepe si fanno ampie e profonde, più difficile diviene l'esercizio dell'egemonia (il testo si mantiene simile nella corrispondente nota C Q13, 37, ma con “permanentemente difficile” al posto di “sempre più difficile”) [4]. E perciò se l'apparato giunge a disgregarsi, tale esercizio diviene di fatto impossibile. A quel punto il dominio rimane affidato alla mera forza.

Nella nota Q1, 76 (intitolata *La crisi dell'“Occidente”*), commentando un articolo di Filippo Burzio sulla “Stampa”, Gramsci (1975) precisa: “ma questa crisi non è piuttosto legata alla caduta del mito del progresso indefinito e all'ottimismo che ne dipendeva, cioè a una forma di religione, piuttosto che alla crisi dello storicismo e della coscienza critica? In realtà la ‘coscienza critica’ era ristretta a una piccola cerchia, egemonica, sì, ma ristretta; l'‘*apparato di governo spirituale*’ si è spezzato, e c'è crisi, ma essa è anche diffusione, ciò che porterà a una nuova ‘egemonia’ più sicura e stabile” (c.vo mio).

L'interesse di questa nota è duplice. Da un lato, la crisi di una cultura egemonica ma elitaria viene vista come la possibilità di transizione a una egemonia “più sicura e stabile”, basata su una concezione del mondo maggiormente diffusa (e condivisa). Dall'altro, l'apparato che assicura l'esercizio dell'egemonia viene definito come *apparato di governo spirituale*, chiarendo così la sua funzione: la direzione (il governo) delle coscienze. Ciò si coglie meglio se si legge questa nota insieme alla nota Q3, 49 (Gramsci, 1975), dove viene chiarito il carattere concreto e materiale dell'apparato egemonico: “Uno studio di come è organizzata di fatto la struttura ideologica di una classe dominante: cioè l'organizzazione materiale intesa a mantenere, a difendere e a sviluppare il ‘fronte’ teorico e ideologico. [...] La stampa è la parte più dinamica di questa struttura ideologica, ma non la sola: tutto ciò che influisce o può influire sull'opinione pubblica direttamente o indirettamente le appartiene: le biblioteche, le *scuole*, i circoli e i clubs di vario genere [...]. Non si spiegherebbe la posizione conservata dalla Chiesa nella società moderna, se non si conoscessero gli sforzi diuturni e pazienti che essa fa per sviluppare continuamente la sua particolare sezione di questa *struttura materiale dell'ideologia*” (pp. 30-30 bis) (c.vi miei).

L'apparato egemonico può dunque essere considerato come la “struttura materiale dell'ideologia”, ma questa espressione (“materiale”) non va intesa in senso letterale, ma come elemento di distinzione da “spirituale”. Per esempio, rispetto alla caratterizzazione dell'apparato egemonico come “apparato di governo spirituale”, della nota Q1, 76 (Gramsci, 1975), chiarisce che “spirituale” non è l'apparato, bensì l'oggetto del governo, e permette di cogliere questo oggetto “spirituale” in connessione con l'ideologia, e dunque con la concreta coscienza che gli uomini hanno della propria condizione storico-sociale. Così, l'apparato di governo spirituale va visto come una concreta struttura di direzione delle coscienze. Ma un altro punto fondamentale di questa nota è l'inclusione del-

la scuola tra gli apparati egemonici (o strutture materiali dell'ideologia). Sull'importanza di questa caratterizzazione della scuola come articolazione dell'apparato egemonico verremo più avanti, esaminando brevemente la critica di Althusser a Gramsci.

Gramsci (1975) torna poi a parlare di "apparato egemonico" nella nota Q6, 81, esaminando la questione del rapporto tra *Egemonia (società civile)* e *divisione dei poteri*, in cui conclude: "Unità dello Stato nella distinzione dei poteri: il Parlamento più legato alla società civile, il potere giudiziario tra Governo e Parlamento, rappresenta la continuità della legge scritta (anche contro il Governo). Naturalmente tutti e tre i poteri sono anche organi dell'egemonia politica, ma in diversa misura: 1) Parlamento, 2) Magistratura, 3) Governo. È da notare come nel pubblico facciano specialmente impressione disastrosa le scorrettezze della amministrazione della giustizia: l'apparato egemonico è più sensibile in questo settore, al quale possono ricondursi anche gli arbitri della polizia e dell'amministrazione politica" (c.vo mio).

L'apparato egemonico non pare perciò circoscritto alla società civile, ma si pone in connessione con i diversi poteri dello Stato, sia pure con gradi differenziati. L'approdo al concetto di Stato integrale (società politica + società civile) a cui si arriva nelle note successive permette poi di considerare la questione dell'egemonia e dell'apparato egemonico come parte della problematica dello Stato.

Nella successiva nota B Q6, 87 (Gramsci, 1975), questa problematica si precisa ulteriormente attraverso il riferimento al periodo rinascimentale: "nella concezione politica del Rinascimento la religione era il consenso e la Chiesa era la Società civile, l'apparato di egemonia del gruppo dirigente, che non aveva un apparato proprio, cioè non aveva una propria organizzazione culturale e intellettuale, ma sentiva come tale l'organizzazione ecclesiastica universale".

L'apparato di egemonia viene qui messo in connessione specifica con la società civile, che in una certa fase storica era identificabile con l'istituzione ecclesiastica, la quale organizzava il consenso attraverso l'amministrazione della religione. Ma poi la stessa nota continua asserendo che: "Da questo punto di vista è da studiare l'iniziativa giacobina dell'istituzione del culto dell'Ente supremo, che appare pertanto come un tentativo di creare identità tra Stato e società civile, di unificare dittatorialmente gli elementi costitutivi dello Stato in senso organico e più largo (Stato propriamente detto e società civile)".

In questo modo, viene suggerito il concetto di Stato allargato ("Stato in senso organico e più largo") o integrale ("Stato propriamente detto e società civile"). La questione viene ulteriormente precisata più avanti. Nella nota Q6, 136, Gramsci (1975) scrive: "in una determinata società nessuno è disorganizzato e senza partito, purché si intendano organizzazione e partito in senso largo e non formale. In questa molteplicità di società particolari, di carattere duplice, naturale e contrattuale o volontario, una o più prevalgono relativamente o assolutamente, costituendo l'apparato egemonico di un gruppo sociale sul resto della popolazione (o società civile), base dello Stato inteso strettamente come apparato governativo-coercitivo".

In questa nota si chiarisce che, in senso stretto, l'apparato egemonico inerisce alla società civile, la quale è sì articolata in una molteplicità di società particolari, ma solo alcune di esse costituiscono in senso proprio tale apparato, il quale diviene la "base" dello Stato, che – sempre in senso stretto – corrisponde all'apparato governativo-coercitivo. Tuttavia, la successiva nota Q6, 137 (Gramsci, 1975) si preoccupa di precisare che: "per Stato deve intendersi oltre all'apparato governativo anche l'apparato "privato" di egemonia o società civile".

In altre parole, le afferenze indicate nella nota Q6, 136 valgono solo in senso stretto e in astratto. In concreto, lo Stato integrale comprende sia l'apparato coercitivo che quello egemonico.

Si giunge così alla cruciale nota Q8, 179 (Gramsci, 1975), intitolata allo *Stato etico o di cultura*, che vede la scuola ("come funzione educativa positiva") posta insieme ai tribunali ("come funzione educativa repressiva e negativa") in qualità "attività statali più importanti" dello Stato etico o Stato educatore, e quindi come articolazione fondamentale dello "apparato dell'egemonia politica e culturale delle classi dominanti", sebbene Gramsci precisi che "in realtà a tal fine tendono una molteplicità di altre iniziative e attività cosiddette private". Pertanto, l'apparato egemonico delle classi do-

minanti è costituito da una molteplicità di associazioni e di attività, ma la scuola sembra far parte di tale apparato in qualità di attività statale più importante nei termini della funzione educativa positiva. Questo significa che la scuola ha un ruolo cruciale nell'apparato egemonico e di conseguenza nello Stato etico. Per i termini in cui tale funzione possa essere concepita, rimandiamo a quanto abbiamo già scritto più sopra, esaminando dettagliatamente tale nota e quelle collegate.

Infine, si deve menzionare l'importante nota Q10, II, 12, in cui Gramsci (1975) scrive: "La proposizione contenuta nell'introduzione alla Critica dell'economia politica che gli uomini prendono coscienza dei conflitti di struttura nel terreno delle ideologie deve essere considerata come un'affermazione di valore gnoseologico e non puramente psicologico e morale. Da ciò consegue che il principio teorico-pratico dell'egemonia ha anche esso una portata gnoseologica e pertanto in questo campo è da ricercare l'apporto teorico massimo di Illici alla filosofia della praxis. [...] La realizzazione di un apparato egemonico, in quanto crea un nuovo terreno ideologico, determina una riforma delle coscienze e dei metodi di conoscenza, è un fatto di conoscenza, un fatto filosofico".

In questo testo, l'egemonia e l'apparato egemonico vengono connesse con l'ideologia, e a questa viene attribuito un carattere gnoseologico, anziché meramente psicologico. Le implicazioni di questa posizione sono notevoli. In primo luogo, attribuire alla "presa di coscienza dei conflitti di struttura" un profilo gnoseologico, significa caratterizzare questa presa di coscienza come un processo conoscitivo e non come un fenomeno di falsa coscienza, ossia come una contraffazione della realtà, o come un rapporto meramente immaginario (come in Althusser). Pertanto, anche il principio dell'egemonia ha una portata conoscitiva, cioè a dire: la direzione intellettuale e morale implica una superiore conoscenza delle cose, si basa su essa e si legittima attraverso essa. Ciò ha implicazioni anche per il processo del consenso del diretto, il cui fondamento sembra perciò risiedere nel riconoscimento della superiorità di conoscenza e di comprensione delle cose da parte del dirigente. In altre parole, sembrerebbe che il prestigio del dirigente sia, almeno in parte, di tipo culturale e intellettuale [5].

Si tratta di un aspetto che trova un correlato diretto nel rapporto pedagogico tra il maestro e l'allievo. Si dovrebbe aggiungere, a condizione che il processo conoscitivo inerente al rapporto egemonico sia indirizzato a ridurre il divario tra il dirigente e il diretto, anziché a mantenere il diretto in una condizione di inferiorità e di soggezione. Infine, la "realizzazione di un apparato egemonico" viene collegata alla "creazione di un nuovo terreno ideologico", ossia l'apparato egemonico produce ideologia e perciò genera processi conoscitivi, compiendo un'opera di riforma delle coscienze.

Per comprendere adeguatamente questa problematica, si deve tenere conto del significato del concetto di "ideologia" nel lessico gramsciano. A questo proposito, non potendo qui compiere un'analisi puntuale, ci limitiamo a segnalare che rispetto alle due principali accezioni di questo lemma (Rossi-Landi, 1982): ideologia come falsa coscienza e ideologia come concezione del mondo, Gramsci sembra privilegiare, anche se non in modo esclusivo, la seconda: l'ideologia come concezione del mondo propria di un soggetto collettivo (classe o gruppo sociale) (Liguori, 2004, pp. 131-149). Pertanto, che l'apparato egemonico crei un terreno ideologico, significa in primo luogo che esso produce una visione del mondo, una rappresentazione della realtà storico-sociale, un modo di vedere le cose, e costituisce pertanto un'angolazione conoscitiva.

Gramsci (1975) sostiene, di conseguenza, che per Marx l'ideologie non sono mere illusioni ma forze pratiche della storia, la cui "molla" è però situata nell'ambito economico-sociale: "Per Marx le 'ideologie' sono tutt'altro che illusioni e apparenza; sono una realtà oggettiva ed operante, ma non sono la molla della storia, ecco tutto" (Q4, 15).

Quando un'ideologia è diventata la visione del mondo di un gruppo sociale, permeandone il *sensu comune*, essa diviene – dunque – una realtà oggettiva e una forza operante nella dinamica storica. Tuttavia, secondo Gramsci (1975), occorre distinguere tra ideologie organiche e ideologie arbitrarie: "Bisogna dunque distinguere tra ideologie storicamente organiche, che sono cioè necessarie a una certa struttura, e ideologie arbitrarie, razionalistiche, 'volute'. In quanto storicamente necessarie esse hanno una validità che è validità 'psicologica', esse 'organizzano' le masse umane, formano il

terreno in cui gli uomini si muovono, acquistano coscienza della loro posizione, lottano ecc. In quanto ‘arbitrarie’ non creano altro che ‘movimenti’ individuali, polemiche ecc.” (Q7, 19).

L’efficacia pratica dell’ideologia come fattore di coscienza storico-sociale e di motivazione e organizzazione delle masse risiede quindi nel suo carattere organico rispetto a una data “struttura”, ossia nei confronti di una certa base economico-sociale. Questa organicità alla struttura rende l’ideologia necessaria per il mantenimento del *blocco storico* di cui tale struttura fa parte. Ciò conferisce all’ideologia non solo un carattere gnoseologico (“il terreno in cui gli uomini ... acquistano coscienza della loro posizione”), ma anche una validità “psicologica”, come fattore di motivazione delle masse all’azione, creando disposizioni ad agire secondo il particolare orientamento ideologico. Tornando al punto dove abbiamo iniziato questa digressione, la realizzazione dell’apparato egemonico – creando un terreno ideologico – produce una concezione del mondo entro cui gli uomini prendono coscienza della propria posizione (rispetto ai conflitti sociali), e determina un orientamento motivazionale che spinge ad agire in modo conforme alla propria concezione-posizione. Rispetto a questo nesso tra apparato egemonico e ideologia si deve citare brevemente la teoria alternativa avanzata da Althusser. Come è noto, lo studioso francese – influenzato da Gramsci più di quanto ammetta – ha formulato una teoria degli *apparati ideologici di stato* o *Ais* (scuola, famiglia ecc.) come strutture che assicurano la riproduzione dell’ideologia della classe dominante nella società (Althusser, citato in Id., 1981).

Ma tale teoria ci pare un regresso rispetto alla concezione gramsciana. La questione è stata colta puntualmente da Lucio Lombardo Radice (1976). Secondo il filosofo francese la classe dominante, occupando lo stato, presidia i suoi apparati ideologici e l’ideologia dominante è quella della classe dominante. A partire da queste premesse, pare che tutti gli *Ais* concorrano coerentemente alla riproduzione dell’ideologia della classe dominante nell’intera società, e dunque dei rapporti sociali esistenti, senza conflitti di sorta. Il quadro che ne risulta è a-dialettico e unilaterale, e sembra inclinare verso una visione funzionalista. In questo quadro, la scuola diventa un apparato ideologico al servizio della classe dominante, assicurando la riproduzione della forza lavoro e dei relativi rapporti sociali in un quadro di assoggettamento ideologico. E nonostante che Althusser si sia difeso da critiche di questo tipo, precisando che la lotta di classe attraversa anche gli apparati ideologici statali, secondo Lombardo Radice (1976), l’accento di Althusser rimane però “sulla scuola come apparato ideologico efficacemente funzionante nelle mani della classe dominante, non sulle contraddizioni che ritorcono contro la classe dominante l’apparato scuola” (p. 126). Pertanto, secondo lo studioso italiano, rispetto a questa unilateralità risulta preziosa la posizione di Gramsci “per la sua convinzione che la egemonia della classe rivoluzionaria si esercita – almeno in una certa misura – anche quando essa è ancora classe oppressa” (Lombardo-Radice, 1976, p. 125). Si tratta di una indicazione preziosa e da raccogliere, oltre che per ricordare che il gruppo sociale oppresso può diventare egemone anche prima di andare al governo, per precisare che – contrariamente a quanto rischia di emergere dal pensiero di Althusser – per Gramsci l’egemonia è sempre la posta di una lotta di egemonie che ha per organo e teatro l’apparato egemonico. Infatti, la nota Q3, 49 (Gramsci, 1975) indica che l’apparato egemonico, in quanto “organizzazione materiale”, è volto a “mantenere, a difendere e a sviluppare il “fronte” teorico e ideologico”. La metafora bellica chiarisce che l’egemonia è la posta di una “guerra” (di una lotta) che si combatte sul “fronte” teorico e ideologico. La guerra per l’egemonia si avvale perciò di armi ideologiche, è una lotta ideologica. E nella medesima nota, dopo aver ricordato che la struttura materiale dell’ideologia comprende varie parti (dalla stampa, alla scuola ecc.), Gramsci (1975) si chiede: “Cosa si può contrapporre, da parte di una classe innovatrice, a questo complesso formidabile di trincee e fortificazioni della classe dominante? Lo spirito di scissione, cioè il progressivo acquisto della coscienza della propria personalità storica [...] tutto ciò domanda un complesso lavoro ideologico...” (Q3, 49).

In questo modo, la lotta per l’egemonia (che è lotta di egemonie contrapposte) viene connessa alle modalità della “guerra di posizione” (“trincee e fortificazioni”), ossia a un processo esteso nel tempo e basato sulla conquista progressiva di postazioni strategiche che determinano una superiorità sul

nemico. Inoltre, la risposta rimanda ancora al ruolo contro-egemonico di un'ideologia organica (il lavoro ideologico è il presupposto per l'acquisizione della coscienza della propria funzione storica) di segno alternativo (contrassegnata dallo "spirito di scissione") a quella dominante.

In chiusura dell'importante nota Q4, 46, poi, Gramsci (1975) scrive: "Alla fase corporativa, alla fase di egemonia nella società civile (o di lotta per l'egemonia), alla fase statale corrispondono attività intellettuali determinate, che non si possono arbitrariamente improvvisare. Nella fase di lotta per l'egemonia si sviluppa la scienza della politica".

Nella corrispondente nota C Q11, 65, poi, Gramsci (1975) apporta una variante parlando direttamente di "fase di lotta per l'egemonia nella società civile". Così, la lotta per l'egemonia è messa in rapporto stretto con la società civile, dove si trovano le "trincee e le fortificazioni" a cui si riferiva la Q3, 49, e con ciò che quest'ultima definiva come il "lavoro ideologico" e qui viene ridefinito come "scienza della politica".

Infine nella nota C Q10, I, 13, trattando della storia dell'Europa tratteggiata da Croce, Gramsci (1975) scrive che: "Un principio egemonico (etico-politico) trionfa dopo aver vinto un altro principio (e averlo assunto come suo momento, direbbe appunto il Croce) [...]. C'è dunque sempre stata lotta tra due principii egemonici, tra due 'religioni', e occorrerà non solo descrivere l'espansione trionfale di una di esse, ma giustificarla storicamente".

Un principio egemonico è perciò tale in forza di una lotta vittoriosa con un altro principio, non per una sua diffusione a-conflittuale da parte di apparati ideologici presidiati dalla classe dominante. E rimane egemonico fino a che sconfigge altri principi che cercano di contendergli il primato.

Dalle ultime note esaminate, risulta con chiarezza che l'apparato egemonico – che si colloca in senso stretto nella società civile, ma in senso ampio fa parte dello Stato integrale – è il teatro di una lotta per l'egemonia tra egemonie di segno contrario, e che l'egemonia è sempre il risultato di un conflitto ideologico vittorioso. Rispetto a questa visione, ben diversa dal quadro a-dialettico suggerito dalla teoria degli apparati ideologici di stato di Althusser, si debbono aggiungere alcune precisazioni.

In primo luogo, a dispetto del fatto che – per analogia con la dottrina degli apparati ideologici di stato – si tenda spesso a parlare di *apparati egemonici*, Gramsci usa questa espressione al singolare. Tuttavia, l'*apparato egemonico* non costituisce una realtà compatta, una sorta di Palazzo d'Inverno dell'ideologia: la sua unità non è strutturale, bensì puramente funzionale; si tratta dello scopo a cui tendono una "molteplicità di società particolari" (Gramsci, 1975, nota Q6, 136), distribuite nella società civile (e quindi territorialmente disperse). Detto diversamente, l'apparato egemonico va concepito come strutturalmente articolato e differenziato. L'uso del singolare, implica che la sopra esaminata lotta tra principi egemonici diversi e contrari si svolge entro lo stesso apparato egemonico e nelle sue diverse parti: vi può essere lotta tanto entro l'apparato della stampa (tra quotidiani e tra riviste), quanto entro l'apparato scolastico (tra orientamenti pedagogici diversi).

La condizione dell'apparato egemonico è intrinsecamente conflittuale, e i momenti di relativa pacificazione sotto la supremazia di una determinata ideologia vanno perciò visti come fasi in cui le braci covano sotto la cenere, nell'attesa che il vento della storia riaccenda la lotta.

In secondo luogo, occorre considerare il rapporto tra la concezione dell'apparato egemonico e il cruciale principio secondo cui "ogni rapporto di 'egemonia' è necessariamente un rapporto pedagogico" espresso nella nota Q10, II, 44 (Gramsci, 1975). Tenuto conto di quest'ultima, l'apparato di egemonia è necessariamente un apparato pedagogico, "formativo" nel senso ampio del termine, difatti attraverso esso lo Stato integrale (società politica + società civile) si fa "educatore" (*Stato etico*, come si è visto). Ma qual è la sua funzione formativa? Il nesso tra egemonia e consenso potrebbe portare frettolosamente a concludere che la sua funzione sia quella di formare il consenso dei subordinati, ma questo può valere solo in senso generale e indiretto, altrimenti si corre il rischio di ridurre l'apparato egemonico a un mero apparato di propaganda politica. Al contrario, sebbene anche le strutture propagandistiche facciano parte dell'apparato egemonico, la stessa opera di propaganda esplicita ha come condizione di effettivo successo una più larga e indiretta azione egemonica, che precostituisce il terreno favorevole alla sua efficacia.

Qual è, allora, il contenuto della funzione formativa esercitata dall'apparato egemonico? A questo proposito, ci sembra illuminante la posizione di Raymon Williams (2008, pp. 45-66). Secondo questo studioso, in ogni società esiste un sistema di significati e di valori dominanti, che egli definisce stranamente come "sistema corporativo", ma che in termini gramsciani può essere fatto corrispondere all'ideologia in quanto concezione del mondo, e in modo più specifico a ciò che il pensatore sardo identifica come "*senso comune*". Diamo un cenno a questo concetto. Già nella nota Q1, 65 (Gramsci, 1975): "Ogni strato sociale ha il suo 'senso comune' che è in fondo la concezione della vita e la morale più diffusa".

In altri termini, da un lato il senso comune equivale a una "concezione della vita", e perciò è strettamente affine all'ideologia come concezione del mondo. Dall'altro, poiché "Ogni strato sociale ha il suo 'senso comune'", esso non costituisce una forma di rappresentazione di livello infimo, come invece accade al "folklore", che rappresenta il residuo popolare irrigidito di un senso comune del passato [6]. Il senso comune occupa, invece, un livello intermedio tra la filosofia (come rappresentazione esplicita del mondo organica e coerente) e il folklore, e "non è qualcosa di irrigidito e immobile, ma si trasforma continuamente". Il nesso tra egemonia e formazione del senso comune è reso trasparente nella nota Q8, 173 (Gramsci, 1975): "Nella cultura filosofica francese esistono trattazioni sul 'senso comune' più che in altre culture: ciò è dovuto al carattere 'popolare-nazionale' della cultura francese [...] anzi l'atteggiamento della cultura filosofica francese verso il 'senso comune' può offrire un modello di costruzione culturale egemonica".

In altri termini, la costruzione dell'egemonia ha come riferimento il senso comune, quindi la funzione pedagogica dell'apparato egemonico consiste nella formazione e/o trasformazione di un dato senso comune, inteso come una concezione della vita, ossia – nei termini di Raymond Williams – di un certo sistema di significati e di valori. Come chiarisce acutamente lo studioso inglese, poiché è legata alla strutturazione del sistema di significati vissuti, "l'egemonia costituisce per la maggior parte degli individui nella società, il senso di una realtà assoluta perché è quella nota, al di là della quale è molto difficile per la maggior parte degli individui andare" (Williams, 2008, p. 53). Il senso comune egemone, cioè, s'identifica con la realtà *tout court*, con la versione della vita accettata, e per molti è difficile vedere oltre questa siepe. Secondo Williams, "questa è la ragione per la quale egemonia non va intesa sul piano della mera opinione o mera manipolazione" (Williams, 2008, p. 53). Pertanto, ci pare, la funzione dell'apparato egemonico non può essere ridotta semplicemente e direttamente alla manipolazione del consenso. Lo scopo finale dell'egemonia è indubbiamente mirato al consenso, ma ci sembrerebbe errato ridurre l'egemonia alla produzione diretta di quello (attraverso la propaganda, benché questa ne faccia parte). Secondo noi, la creazione del consenso verso il sistema socio-politico vigente e/o verso il gruppo sociale dominante, va vista come la conseguenza di secondo ordine di una più vasta azione pedagogica egemonica, diretta alla formazione e/o trasformazione del senso comune. Creare nelle masse un senso comune in sintonia con l'ideologia del gruppo sociale dominante (con la sua concezione del mondo, e quindi con le posizioni che tale concezione assegna ai vari gruppi sociali), significa indurre e favorire il consenso verso la sua direzione, rendendo inclini all'assenso verso le sue scelte e le loro giustificazioni. La propaganda del gruppo dominante può allora funzionare in modo pienamente efficace. Se questa interpretazione è corretta, la macchina della propaganda esplicita va vista soltanto come la punta dell'iceberg dell'apparato egemonico, che nel suo complesso lavora a produrre consenso in modo maggiormente indiretto e implicito, attraverso la formazione di un determinato senso comune.

Questo esito ha almeno due implicazioni rilevanti. La prima è che se laddove c'è egemonia di un gruppo sociale dominante vi è produzione di consenso, non vale necessariamente l'affermazione inversa. In altre parole, il consenso verso le scelte del gruppo dominante non implica necessariamente egemonia. Difatti, vi sono varie forme di consenso: vi è il consenso attivo e sinceramente convinto, che come tale è espressione di una genuina egemonia; ma vi è anche il consenso opportunistico di chi, pur non essendo convinto, mira a procurarsi vantaggi; o il consenso passivo, di chi semplicemente non ostacola le decisioni del gruppo dominante, per evitare guai. Riteniamo che il consenso

sia espressione di egemonia soltanto nel primo caso, cioè se è sinceramente convinto. Ma tale conclusione non elimina il carattere ambiguo del consenso, perché esso – sebbene sincero – può essere sia il risultato di una convinzione critica e ponderata, sia l’esito di un processo di manipolazione e d’indottrinamento subito con scarsa consapevolezza.

La seconda implicazione ha una spiccata rilevanza pedagogica. Nei termini in cui abbiamo configurato la questione, l’egemonia (la lotta per l’egemonia) e la formazione del senso comune attraversano l’intero campo culturale, e l’intera vita sociale. Poiché il senso comune corrisponde alla concezione del mondo e della vita, si tratta di una vasta e complessa costruzione alla cui edificazione contribuisce l’esperienza sociale (la prassi) nella molteplicità delle sue articolazioni e dei suoi contesti formali e informali, situate entro l’apparato egemonico e diffuse nel territorio, molari e molecolari, culturalmente alte e basse, elitarie e di massa. In altre parole, nella formazione del senso comune si ha un processo di unificazione del campo sociale-culturale, entro il quale varie dicotomie tradizionali perdono di rilevanza. Per esempio, scema d’importanza la distinzione tra forme alte di cultura e forme basse e di massa: la formazione del senso comune attraversa tutto lo spettro delle forme culturali, e quelle di massa svolgono anzi, com’è comprensibile, un ruolo più incisivo. Questo significa anche che sarebbe errato credere che la lotta egemonica si giochi – o vada giocata – soltanto a certi livelli. La cultura di massa, per l’entità del suo impatto sul senso comune di vasti strati della popolazione, va considerata a pieno titolo come un terreno di lotta egemonica. Ciò è stato compreso da alcuni interpreti di Gramsci, come Cornell West (1977), che hanno eletto la cultura di massa a terreno d’intervento egemonico-pedagogico [7]. Pertanto, la teoria gramsciana dell’egemonia porta a vedere l’intera società *sub specie educationis*, a considerarla cioè come *società educante* (e quindi parte fondamentale dello Stato etico, che in quanto Stato educatore è Stato integrale: società politica + società civile). Ma rispetto a confuso pan-pedagogismo, la teoria di Gramsci permette di precisare lo specifico rispetto sotto cui la società può essere concepita come “educante”: la *formazione del senso comune*, ossia della concezione stessa del mondo e della realtà. E non si tratta di un processo pacifico ma conflittuale, che – particolarmente oggi – vede il tentativo d’imporre una forma di *pensiero unico* come nuovo senso comune universale, e una battaglia culturale, e perciò pedagogica, per resistere a tale tentativo di omologazione totale.

Note

[1] L’altra cruciale interpretazione: Manacorda, M.A. (1970). *Il principio educativo in Gramsci*. Roma: Armando, assume invece come chiave ermeneutica la coppia concettuale: americanismo e conformismo; cfr. anche Ragazzini, D. (1976). *Società industriale e formazione umana*. Roma: Editori Riuniti. Sulle interpretazioni pedagogiche di Gramsci vedi: Maltese, P. (2010). *Letture pedagogiche di Antonio Gramsci*. Roma: Anicia.

[2] A questo proposito vedi: Hall, S. *Gramsci e noi* (2008). In G. Vacca, P. Capuzzo & G. Schirru (a cura di). *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali* (pp. 67-82). Bologna: Il Mulino. Sulla prospettiva interpretativa di Hall vedi: Baratta, G. (2007). *Antonio Gramsci in contrappunto* (pp. 220-226). Roma: Carocci.

[3] Per questo canone ermeneutico dei *Quaderni del carcere*, vedi: Francioni, G. (1984). *L’officina gramsciana*. Napoli: Bibliopolis; Cospito, G. (2011). *Il ritmo del pensiero*. Napoli: Bibliopolis.

[4] Secondo la notazione introdotta da Gerratana, il curatore dell’edizione critica dei *Quaderni del carcere*, le note C sono note di seconda stesura rispetto alle note A, di prima stesura; le note B sono invece quelle di stesura unica. Vedi la Prefazione di V. Gerratana a: Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Edizione critica, Einaudi.

[5] Gramsci chiarisce, tuttavia, che il prestigio delle classe dirigente è legato prioritariamente al ruolo da essa svolto nella produzione economica, parlando di “consenso dato dal prestigio della funzione nel mondo produttivo” (Q4, 49).

- [6] Per il concetto di senso comune in Gramsci, vedi: Frosini, F. (2003). *Gramsci e la filosofia* (pp. 168-829). Roma: Carocci.
- [7] Sulla strategia culturale di questo intellettuale nero vedi: Filippini, M. (2011). *Gramsci globale* (pp. 13-55). Bologna: Odoia.

Bibliografia

- Althusser, L. *Ideologia e apparati ideologici di stato*. In Id. (1981). *Freud e Lacan*. Roma: Editori Riuniti.
- Baratta, G. (2007). *Antonio Gramsci in contrappunto* (pp. 220-226). Roma: Carocci.
- Broccoli, A. (1972). *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cospito, G. (2011). *Il ritmo del pensiero*. Napoli: Bibliopolis.
- Filippini, M. (2011). *Gramsci globale*. Bologna: Odoia.
- Francioni, G. (1984). *L'officina gramsciana*. Napoli: Bibliopolis.
- Frosini, F. (2003). *Gramsci e la filosofia*. Roma: Carocci.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Edizione critica, Einaudi.
- Hall, S. (2008). *Gramsci e noi*. In G. Vacca, P. Capuzzo & G. Schirru (a cura di). *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali* (pp. 67-82). Bologna: Il Mulino.
- Liguori, G. (2004). *Ideologia*. In F. Frosini & G. Liguori (a cura di). *Le parole di Gramsci* (pp. 131-49). Roma: Carocci.
- Lombardo Radice, L. (1976). *Educazione e rivoluzione*. Roma: Editori Riuniti.
- Maltese, P. (2010). *Lettture pedagogiche di Antonio Gramsci*. Roma: Anicia.
- Manacorda, M.A. (1970). *Il principio educativo in Gramsci*. Roma: Armando.
- Ragazzini, D. (1976). *Società industriale e formazione umana*. Roma: Editori Riuniti.
- Rossi-Landi, F. (1982). *Ideologia*. Milano: Mondadori.
- Urbani, G. (1967). *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*. In G. Urbani (a cura di). *A. Gramsci, La formazione dell'uomo*. Roma: Editori Riuniti.
- West, C. (1997). *La filosofia americana*. Roma: Editori Riuniti.
- Williams, R. (2008). *Struttura e sovrastruttura nella teoria marxista della cultura*. In G. Vacca, P. Capuzzo & G. Schirru (a cura di). *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali* (pp. 45-66). Bologna: Il Mulino.

INTERVISTE

Comunicazione mediale e tecnologie digitali. **Usi e abusi dei media nell'intervista a Roberto Maragliano** *di Isabella Loiodice*

Nel ringraziare Roberto Maragliano per il suo contributo, lucidamente critico, al tema oggetto della call, sottolineo in particolare l'indicazione di un approccio al tema scevro da pregiudizi e da luoghi comuni, come spesso capita quando si affronta una tematica di grande attualità quale quella della comunicazione mediale e dei suoi "effetti", tra i quali, appunto, quello della spettacolarizzazione.

L'immersione quotidiana che ciascuno di noi vive, in forma continuativa e totalizzante – molti di noi sono contemporaneamente connessi all'ipad, al cellulare, non di rado di fronte a una tv, in contatto virtuale con situazioni ed eventi che avvengono in tempo reale in più parti del mondo – *costringe* a ridefinire il ruolo e il peso che i media, nella loro plurale differenza, hanno rispetto al nostro modo di concettualizzare il mondo e, con esso, i rapporti con noi stessi e con gli altri. In tal modo ponendo, al centro della riflessione pedagogica e didattica, il ruolo fondamentale che i media (e soprattutto la loro molteplicità e diversità) hanno nel *processo formativo*, dall'infanzia e per l'intero corso della vita.

Le questioni affrontate nell'intervista da Maragliano sono molteplici e tutte complesse ed evidenziano il cammino di riflessione evolutiva di uno studioso che in forma pionieristica ha introdotto il tema dei media a scuola, a partire dall'ormai classico *Manuale di didattica multimediale* del 1994 e che continua, amplificato nelle forme e nei luoghi (virtuali e non), con il suo gruppo di ricerca del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive del Dipartimento e della Piazza Telematica dell'Ateneo di Roma Tre.

D: Qual è a tuo avviso il rapporto che lega le nuove tecnologie alle persone che le utilizzano? In che senso esse possono essere viste come "specchi della condizione umana"?

R: Riprendo qui un'osservazione di un classico della mediologia sociale cioè *Storia sociale dei media*, di Briggs e Burke, tradotto da tempo da Il Mulino, dove i due sostengono che i media sono a un tempo agenti e specchi del nostro essere, fare, conoscere. Agenti perché contribuiscono a dar forma alla nostra esperienza, ma specchi perché ci fanno vedere cose di noi e del nostro stare nel mondo che preesistono al "rispecchiamento" e che non ci era dato di vedere. Ecco allora che dovremmo metterci nelle condizioni di chiederci che cosa ciascuno dei tre maggiori sistemi medialità in cui siamo immersi (la stampa, l'audiovisione, il digitale) ci induce a essere ma anche cosa fa vedere di noi stessi a noi stessi. Non credo, assolutamente non credo alla teoria deterministica, che invece è fortemente promossa, perlopiù inconsapevolmente, da coloro che, sulla scorta di una fortunata ancorché riduttiva espressione di Umberto Eco, ci siamo abituati a etichettare come "apocalittici". No, non sono determinista, come quelli che ritengono che la rete ci renda stupidi o distraiga i nostri ragazzi. Penso invece che noi stabiliamo, quando ne siamo capaci, un rapporto di interazione con tutti i media che usiamo, e che di questo diventiamo capaci quando ci mettiamo nelle condizioni di concettualizzarli, i media, evitando di considerarli semplici veicoli di contenuto. Ecco, questo è, io penso, il problema prioritario, per l'educazione e prima di tutto per l'autoeducazione di noi stessi. Capire che siamo nella realtà, siamo realtà in quanto possediamo determinati filtri (percezione, sensibilità, cognizione, pensiero, lingua) la cui forma è coerente con la natura dei media che utilizziamo per intermediarci con l'altro, con il mondo circostante, con noi stessi. Percezione, sensibilità, pensiero cambiano a seconda che noi viviamo l'esperienza di media come il libro a stampa o come la televi-

sione e il cinema o come la rete. Siamo essere multimediali, lo vogliamo o no, e con questa nostra pluralità costitutiva della nostra identità dobbiamo continuamente fare conti. Evitando ogni sorta di semplificazione, tipo quelle di cui sovente siamo vittime e involontariamente agenti, come capita quando identifichiamo la forma libro esclusivamente con l'oggetto cartaceo, facendoci (involontariamente?) veicoli di una guerra commerciale. Insomma, le cose che i media ci fanno vedere di noi stessi sono anche queste. E meno male che gli specchi di cui possiamo disporre sono molti, e che confrontandoli possiamo capire in che senso ciascuno tende a proporre e imporre sue particolari forme e deformazioni. Comunque chi vuole saperne più di tutta questa faccenda non ha che da rifarsi al saggio/manuale che ho scritto assieme a Mario Pireddu. Ha come titolo *Storia e pedagogia nei media* ed è disponibile solo in versione digitale presso tutte le librerie di rete (fino a Natale 2015 qui è proposto al prezzo promozionale di € 1,49: <http://store.streetlib.com/storia-e-pedagogia-nei-media>). Potrà poi, sempre che la cosa abbia interesse per lui/lei, seguire quel che dico, scrivo e faccio assieme al mio gruppo universitario tramite il blog <http://LTAonline.wordpress.com>.

D: In altre parole, le tecnologie digitali sono “buone” o “cattive”? Qual è la tua opinione anche in considerazione della progressiva torsione delle tecnologie digitali verso obiettivi non più informativi/formativi quanto prevalentemente di spettacolarizzazione, il più delle volte del tragico?

R: Tutte le tecnologie della comunicazione sono buone, a mio avviso, nel senso che amplificano la nostra capacità di interagire con il mondo. Come ho detto ci aiutano a capire chi siamo e cosa facciamo. Sempre che, però, vogliamo fare lo sforzo necessario per capire come funzionano. Cosa, questa, che non è soltanto tecnica, anzi lo è ben poco. Soprattutto una volta che la tecnologia l'abbiamo interiorizzata e dunque sta dentro di noi e opera come una sorta di natura. Così è naturale, per noi adulti alfabetizzati, conoscere il mondo attraverso la lettura di libri. Ma entrare nel merito di questa naturalezza e coglierne i meccanismi interni (sul piano della forma che essa dà al sapere) non è cosa agevole, richiede impegno, un forte impegno di riflessione. Da un certo punto di vista, il mio almeno, si potrebbe sostenere che la nostra è un'età particolarmente fortunata perché ci permette di mettere a raffronto differenti sistemi mediali, quindi differenti quadri mentali e sociali. Attenzione, però, qui non si tratta di dare delle valutazioni e di dire cosa consideriamo superiore e cosa inferiore, si tratta di capire ciascun sistema per come e per che cosa differisce dall'altro. Certo, la scuola e l'università conoscono solo un sistema, quello della stampa, e stanno, allo stato attuale, troppo pigramente sedute (anzi sdraiate) su di esso. Ma è probabile che questa situazione duri ancora poco, se non altro per ragioni economiche (c'è ancora tanta parte di mondo da portare o recuperare alla lettura ed è assurdo che si pensi di farlo attraverso un veicolo così antieconomico per produzione e distribuzione come il libro cartaceo, quando altri sono ormai alla portata di tutti). Quanto al problema della spettacolarizzazione, va tenuto presente che ogni sistema mediale agisce come una finestra sulla realtà (anche di noi stessi, come ho più volte detto), una finestra che può essere più grande o più piccola. La finestra della stampa ha decisamente più grate della finestra del digitale, dunque ci fa vedere meno cose ed è più facilmente controllabile, in questo sembra essere più buona e agire più positivamente, ma così non è. La storia del libro tipografico è puntellata di lotte per la libertà e per la censura. E lo stesso potremmo dire per il cinema o per la televisione. Cosa cambia, e drasticamente, con il digitale e la rete è che il controllo e quindi l'operazione di filtraggio non è più demandata a un agente esterno (per esempio lo stato, la chiesa, l'editore riguardo al libro) ma allo stesso utente, che quindi deve essere messo nelle condizioni di usare consapevolmente e intelligentemente dei meccanismi di filtraggio, sia personali sia condivisi con la rete delle sue relazioni. Lì, qui sta il compito già attuale di chi svolge funzioni di educazione, compito che non può essere svolto positivamente se egli stesso, l'educatore, non si auto-educa a questa pluralità e differenziazione mediale. Su questo fronte le politiche nazionali hanno sostanzialmente fatto fallimento, in quanto troppo impegnate in azioni (volontarie o inconsapevoli) di contenimento di quella che ci ostiniamo ancora a chiamare nuova tecnologia. Basti pensare a quanto è ancora diffuso, nell'intellettualità na-

zionale, la diffidenza nei confronti del digitale e quindi la resistenza a farne piena esperienza personale. Tanti di quelli che esortano a diffidare non sanno di che parlano. Per limitarmi a un solo esempio, leggo proprio oggi (19.11.15) su “Repubblica”, in relazione ai tragici fatti di Parigi, quanto sostiene Daniel Pennac: “Purtroppo viviamo in una società che adora filmare la propria morte in diretta per farne un oggetto di consumo. Questa spettacolarizzazione sfrutta, nega e desacralizza un dolore che invece dovrebbe essere sacro”, e via accusando i media di essere agenti di spettacolarizzazione dell’oscenità. È un tema molto serio che, io credo, non può essere affrontato con argomenti che confermino la sindrome della strega di Biancaneve, cioè la propensione a chiudere gli occhi su quel che i media fanno vedere attuando lo spegnimento (violento o morbido che sia) dei media stessi. Piuttosto si tratta di cercare di capire di che cosa è sintomo questa spettacolarizzazione che non si vorrebbe vedere ma che c’è e ha “successo” (ore e ore alla tv e in rete a vedere e rivedere le scene cruente di Parigi, oggi, o di New York nel 2001 ecc.). Personalmente ho cercato di dare una risposta a questo interrogativo, attraversando i pensieri di Ariès, Elias, Morin sul tema della rimozione del senso morte e associando questa analisi al tema della rappresentazione cinematografica, intesa come luogo di compensazione di tale “vuoto”. Per questo ho parlato, appunto, di una Pedagogia della morte; è questo infatti il titolo del mio ebook del 2012, disponibile su IBS (<http://www.ibs.it/ebook/maragliano-roberto/pedagogia-della-morte/9788897685098.html>) e sulle principali librerie di rete.

D: Possono secondo te essere definiti dei limiti agli effetti più controversi di spettacolarizzazione del tragico? E in che modo? È evidente che pur lontani da ogni proibizionismo o censura non pensi che vi sia un irrisolto problema all’incrocio tra deontologia giornalistico-mediatica dei produttori di narrazioni e formazione critica dei fruitori?

R: Siamo in una fase di passaggio, stiamo vivendo grosse e profonde trasformazioni nel nostro essere mondo e essere al mondo. È difficile darsi delle regole che abbiano valore assoluto. Anzi, se c’è un aspetto positivo nel cambiamento in atto, e non solo nei regimi comunicativi, è la perdita dell’illusione che ci possano essere degli assoluti in cui tutti dovrebbero riconoscersi. Quanto alla deontologia di chi svolge professionalmente funzioni comunicative, non posso che riandare a ciò che ho già detto. Un giornalista oggi come oggi non può essere tale solo se pensa alla carta e al rapporto unidirezionale (autore/lettore) che ne caratterizza il funzionamento, deve mettersi in gioco anche in ambito digitale e di rete, facendosi ben più di quanto non sia stato fin qui filtro critico e agente individuale di un filtraggio che comunque ha una matrice collettiva. In questo senso il suo compito dovrebbe essere di agire come meta-filtro del filtraggio sociale che è proprio della comunicazione di rete. E lo stesso si potrebbe/dovrebbe dire dell’educatore.

D: Da pedagogo, che tipo di riflessione e di azione ti senti di proporre?

R: Con una formula: impara a conoscere te stesso facendo tuoi con consapevolezza e saggezza tutti i media che ti sono proposti.

INTERVISTE

Ermanno Bencivenga. 5 note su Etica e Pedagogia nella Civiltà dell'immagine *di Pasquale Renna*

Come si è modificato il regime etico delle immagini in età contemporanea? In che modo il fenomeno di spettacolarizzazione di eventi tragici, negativi o nefasti a opera dei media si impone nella disgiunzione tra sguardo estetico e sguardo etico? Se e come è possibile, oggi, educare al Bello e al Bene?

Tali sono alcuni degli interrogativi che sono stati posti a Ermanno Bencivenga, ben sapendo che il rapporto tra immagini, etica e pedagogia è stato variamente problematizzato nella storia del pensiero. Per non attenerci che all'età contemporanea, significativa è la riflessione heideggeriana sulla trasformazione del mondo in immagine a opera del sub-jectum che lo percepisce come ob-jectum, ovvero come entità altra da sé, che gli sta di fronte, da dominare nel modo della produzione e del consumo. "Quando il mondo diviene immagine, l'ente nel suo insieme è assunto come ciò in cui l'uomo si orienta, e quindi come ciò che egli vuol portare innanzi a sé e avere innanzi a sé; e quindi, in un senso decisivo, come ciò che vuol porre innanzi a sé [vor-stellen], rappresentarsi. Immagine del mondo, in senso essenziale, significa quindi non una raffigurazione del mondo, ma il mondo concepito come immagine. L'ente nel suo insieme è perciò visto in modo tale che diviene ente soltanto in quanto è posto dall'uomo che rappresenta e produce [her-stellen]". (Heidegger 1968, pp. 87-88).

L'uomo che rappresenta e produce, dunque, riplasma il mondo nel quale è inserito per edificarvi il proprio mondo, all'interno del quale si muove con destrezza, da padrone.

Oggi, con il bombardamento mediatico al quale ciascuno di noi è sottoposto e, soprattutto, con le tecnologie della comunicazione che propongono relazioni fondate sulle immagini, l'universo virtuale prodotto dall'uomo, più che mai, rischia di diventare l'unica realtà degna di considerazione. Tale realtà è composta da voci e colori su cui quasi mai viene effettuato il sano esercizio della riflessione e del vaglio critico. "Le immagini si affastellano con grande fretta al limitare della nostra coscienza" (Bencivenga, 5 note).

Si dimentica più che mai, oggi, che "le immagini sono portatrici di giudizi; il modo in cui sono costruite, tagliate e contestualizzate afferma un progetto di mondo, di umanità, di relazioni interpersonali. Un'immagine esprime un'etica" (Bencivenga 2015, p. 13).

Bencivenga, molto opportunamente, ci ricorda come le immagini siano sempre state utilizzate, nel corso della storia occidentale, con finalità educativa, per via del loro potere condizionante sull'uomo.

"Sebbene la tecnologia contemporanea abbia reso le immagini più pervasive e capillari di quanto siano mai state, la loro onnipresenza non ha dovuto aspettare i computer o la Rete per manifestarsi: c'è sempre stata. In senso lato, abbiamo sempre dentro un'immagine, e magari più d'una; e le immagini dentro cui siamo contribuiscono alla nostra condizione morale, attivando valori più o meno condivisi" (Bencivenga 2015, p. 45).

In età contemporanea si manifesta un inedito rapporto dell'uomo con la realtà: essendo il mondo divenuto immagine, esso viene totalmente assorbito all'interno del soggetto, che ne diviene, come già accennato, possessore. Non solo.

Nel mondo virtuale composto da immagini tutto è livellato. Tutto appare significativo per una manciata di secondi e, subito dopo, diviene del tutto insignificante. La velocità della fruizione delle immagini non aiuta la coscienza a riflettere sui molteplici e complessi nessi tra immagine e realtà. In tale quadro, persino le situazioni umane più dolorose divengono insignificanti, perché il fruitore ritiene di poterle dominare al pari di qualunque altra immagine di cui decide di fruire. Il tragico, così,

viene reso oggetto di rappresentazione da parte di attori che inscenano situazioni nell'ambito delle quali non vi è più limite tra immagine e realtà.

La spettacolarizzazione del tragico, e l'ancor più tragica indifferenza che accompagna l'elaborazione e la fruizione della tragedia, in tale quadro, si prospetta, dunque, come il presentarsi, di-fronte (ob-jectum) al soggetto che costruisce il mondo a partire da se stesso, di elaborazioni grafiche prive di una meditata attribuzione di significato.

Chi fruisce lo spettacolo della tragedia respinge alcuni fondamenti dell'atteggiamento etico: la finalizzazione (e, come ci ricorda Nietzsche, il nichilismo consiste propriamente nell'assenza di fini: "manca la risposta al perché") del pensare-agire e, soprattutto, l'orientamento verso il Bene, inteso non in senso moralistico, ma come ciò che rende possibile l'azione perché la mette in luce.

"Ciò che descrivo è la storia dei prossimi due secoli. Io descrivo ciò che viene [...]: l'insorgere del nichilismo. [...]. Che cosa significa nichilismo? Significa che i valori supremi si svalutano. Manca lo scopo. Manca la risposta al "perché?". [Dunque] non possiamo porre nessun aldilà o un "in sé" delle cose. Manca il valore, manca il senso. [...]. Risultato [di questa svalutazione]: i giudizi morali di valore sono [...] negazioni: la morale è volgere le spalle alla volontà di esistere" (Nietzsche, 1887, 0.2, 2-3, 11).

In seguito alla presa d'atto della mancanza di risposta al perché, l'epoca contemporanea che, sulla scia della riflessione nietzschiana, possiamo definire come età del nichilismo compiuto, prende atto dell'assenza di una posizione di senso e, perciò, vi rinuncia. Il senso svanisce, il sembiante della realtà scolora in una "infinita vanità del tutto". Va detto che nella presa d'atto della vanitas, si cela la possibilità di una nuova posizione di senso. Questa non sopraggiunge in modo automatico, ma è necessario giungervi attraverso un processo educativo. È qui che si cela la sua notevole potenzialità pedagogica: proprio laddove manca la risposta, ancor più si infiamma la domanda. Essa si curva su se stessa e, pur presupponendo un'assenza di risposta, la reclama con sempre rinnovato slancio. Detto in altri termini, se manca la risposta al perché, ancor più urgente diviene porre la questione.

Si rende urgente, dunque, promuovere una progettualità pedagogica tesa a problematizzare il rapporto con le immagini nell'attuale società mediatizzata, al fine di evitare derive quali quella della spettacolarizzazione del tragico, e promuovere una cultura della consapevolezza e della responsabilità, propedeutica a una cultura del Bello e del Bene.

Ermanno Bencivenga ci offre un valido contributo in tal senso.

L'intervista è disponibile al seguente indirizzo:



Il Professore, nel corso di un pranzo di lavoro, ha cortesemente concesso un'intervista a "MeTis" il 28/10/2015 sui temi del suo ultimo libro dal titolo "Il bene e il bello. Etica dell'immagine".

Si ringrazia sentitamente la prof.ssa Rosa Gallelli per la supervisione scientifica del presente lavoro e la dott.ssa Mariella Procaccio per il supporto logistico.

Bibliografia

Bencivenga, E. (2015), *Il bene e il bello. Etica dell'immagine*. Milano: Il Saggiatore.

Heidegger, M. (1968), *Sentieri interrotti*. Firenze: La Nuova Italia.

Nietzsche, F. (1995), *La volontà di potenza*. Milano: Bompiani.

Morte e rinascita della cultura del sentire: una lettura pedagogica

di Marinella Attinà

Abstract

La spettacolarizzazione della comunicazione e la sovraesposizione a immagini ridondanti sembrano attutire fortemente le *emozioni*. La mimesi mediatica, infatti, non conduce alla *catarsi*, ma alla *controcatarsi*, che erode non solo la realtà ma il senso della realtà, ossia la presa di coscienza dell'esistente e la metabolizzazione della realtà anche attraverso la sua resa drammatica. La mimesi mediatica sembra comportare l'affievolirsi di ogni linea di demarcazione tra realtà e finzione, fino al punto che la realtà viene sempre più predisposta per essere rappresentata dai media: ciò prefigura un nuovo statuto dello spettatore che, in virtù della scomparsa di ogni differenza tra la realtà e la sua rappresentazione, non ha più la possibilità di passare da un piano all'altro dell'esperienza, dal momento che la "finzione invade tutto" (Piromallo Gambardella, 2004), o, meglio, citando Baudrillard (1996), "la televisione ha ucciso la realtà". Il processo di *estetizzazione* e di *desensibilizzazione* alla violenza reale, attivato da una violenza rappresentata sempre più '*naturale*', sempre più '*familiare*' e una emergente *anaffettività* emotivo-relazionale delle giovani generazioni prefigurano, nel loro insieme, il rischio che la società mediale possa diventare sinonimo di società violenta e che l'*homo videns* possa trasformarsi in *homo violens*. Qui l'espressione *homo violens* vuole essere adoperata in un'accezione non necessariamente legata all'azione comportamentale, all'atto, al gesto percettivamente violento. Violento è oggi, *anche*, chi non attiva più un congegno emozionale nei confronti dell'altro, senza alcun filtro dotato di una soggettività, di un '*sentire*' che è proprio di un uomo-persona. Alla luce di queste premesse, la teorizzazione pedagogica e la prassi educativa hanno già più volte rivolto la loro attenzione a quella che Golemann definisce "alfabetizzazione emotiva". Da Bruner a Gardner fino alle successive recenti ricerche delle neuro-scienze (da Damasio a Rizzolatti) si è pervenuti alla necessità di spostare l'asse di riflessione dalla cognizione all'affettività, di considerare sinergicamente la relazione tra logos e pathos nel processo formativo e di coniugare mente e cuore nella prospettiva di un'alfabetizzazione emotiva in una realtà che anestetizza o rimuove gran parte della ricchezza psico-immaginativa dell'esperienza esistenziale. In tali prospettive, vuoi squisitamente psicologiche, vuoi neuro-scientifiche, si annida, almeno a parere della scrivente, un duplice rischio: da un lato sembra prefigurarsi, oggi, una sorta di *mistica* dell'affettivo, frutto di una deriva del paradigma dell'affettività che si risolve, radicalizzandosi, nel modulo ideologico dell'emotivismo, del sentimentalismo; dall'altro lato, si ha l'impressione che, paradossalmente, si tenda a *razionalizzare l'irrazionale* (Mottana, 2004), a sottoporre, in altri termini, le emozioni a modelli, a protocolli, a procedure tipiche della ragione strumentale, della produttività e della resa socio-professionale. Questo tentativo di addomesticare razionalmente gli affetti non favorisce un "ampliamento del sentire" o se si vuole, una sua *rinascita*. In termini pedagogici è necessaria una riflessione che centralizzi una nuova *antropologia del sentire* ispirata al valore assiologico delle emozioni (Nussbaum) e al recupero del sentimento del *pudore*. Un'idea, questa, del pudore, troppo spesso entrata in una zona d'ombra perché connessa solo alla dimensione della sessualità: il pudore, in realtà, nel suo essere sentimento è strettamente legato a una dimensione privata, intima, autentica dell'esistenza. Il pudore, in sostanza, custodisce il mistero della persona nella sua originarietà ed unicità irripetibile. Lungo tale direzione si può comprendere come esso non significhi recinzione individualistica e ripiegamento solipsistico e come, invece, esso possa considerarsi una forma di riguardo e di protezione per il proprio mondo personale ed interiore e, al contempo, di rispetto verso la sensibilità dell'altro. Una pedagogia del pudore, dunque, capace di calamitare termini come rispetto, libertà, responsabilità, testimonianza.

Il pudore, elemento fondamentale della personalità, si può considerare – sul piano educativo – come ultima “riserva di caccia” dove rintracciare una coscienza vigilante a difesa della dignità dell’uomo e dell’amore autentico rispetto a una cultura del narcisismo, del voyeurismo e dell’esibizionismo che spinge a darsi, sempre e a qualsiasi costo, fisicamente ed emotivamente. È radice ontologica, garanzia di libertà e di maturità dell’essere uomo e del suo sentirsi persona.

The spectacularization of communication and overexposure to superfluous images would appear to suppress *emotions*. Indeed, media mimesis does not lead to *catharsis*, but to *counter-catharsis* which not only erodes reality but a sense of reality, an awareness of what exists and the metabolization of reality through its dramatic rendition. Media mimesis seems to blur the line between reality and fiction to the extent that reality is increasingly susceptible to being represented by the media: this represents a new order for spectators who, through the erasure of every difference between reality and the way it is represented, can no longer move from one level of experience to another since “fiction permeates everything” (Piromallo Gambardella, 2004) or, to quote Baudrillard (1996), *television has murdered reality*. The process of *anesthetization* and *desensitization* to real violence, activated by an increasingly more ‘*natural*’ and ‘*familiar*’ violence, and an emerging *emotional and relational inaffectivity* among younger generations constitute a risk that a media society may become synonymous with a violent society and that *homo videns* may be transformed into *homo violens*. Here, *homo violens* is not necessarily linked to perceptibly violent behaviour, acts and gestures. Today, a violent person is *also* someone who no longer engages with others on an emotional level and has no filter based on subjectivity, a ‘*feeling*’ specifically associated with *man as a person*. In view of all this, pedagogical theorization and educational practice have already focused several times on what Goleman calls “emotional literacy”. From Bruner and Gardner up until recent research in neuroscience (from Damasio to Rizzolatti), there has been a need to shift the line of reflection from cognition to affectivity, to jointly consider the relationship between logos and pathos in the learning process, and to bring together mind and heart in order to promote emotional literacy in a context that devitalizes or removes much of the psycho-imaginative richness of the existential experience. These perspectives, whether specifically psychological or neuroscientific, conceal two risks in the author’s view: on the one hand, a sort of affective *mysticism*, the result of a drifting of the emotion paradigm would seem to predominate today which becomes, in a more extreme form, an ideological module of *emotionalism* and *sentimentalism*; on the other, the impression that, paradoxically, there is a tendency to *rationalize the irrational* (Mottana, 2004) and assign, in other words, emotions to models, protocols and procedures associated with instrumental reason, productivity and socio-professional performance. This attempt to handle emotions rationally does not encourage a “widening of feeling” or, more specifically, a *rebirth*. In pedagogical terms, reflection is needed that focuses on a new *anthropology of feeling*, inspired by the axiological value of emotions (Nussbaum) and rediscovery of the sense of *shame*. This idea of shame has all too frequently been pushed to one side because it is solely linked to the theme of sexuality: in actual fact, shame as a sentiment is closely linked to a private, intimate, authentic side of existence. Essentially, shame is what preserves the unique, original nature of a person’s mystery. Seen in this light, it is clear that it does not mean individualistic enclosure and solipsistic withdrawal and that it can be considered a form of regard and protection for one’s personal inner world and, at the same time, respect for the sensitivity of others. A pedagogy of shame, one that is capable of attracting terms like respect, freedom, responsibility and testimony. Shame, an essential part of personality, on an educational level, can be considered the last “hunting ground” where we can unearth a watchful conscience that defends human dignity and genuine love rather than a culture of narcissism, voyeurism and exhibitionism which constantly drains us physically and emotionally regardless of the consequences. It is the ontological root, something that guarantees the freedom and maturity of *being human* and *being a person*.

1. La scomparsa del 'sentire'

Una problematicità propria della società della comunicazione di massa è la spettacolarizzazione della comunicazione che *'costringe'* l'uomo a farsi progressivamente sedurre dall'offerta, sempre più pervasiva, dello spettacolo. Essa rovescia sovente il rapporto dialettico tra diritto all'informazione e azioni di sciaccallaggio mediatico, tra l'istanza di partecipazione e morbosa curiosità, tra legittima conoscenza dei fatti e gossip e rischia oggi di travolgere quella peculiare capacità dell'uomo di *'sentire'* il dolore dell'altro da sé.

Ma cosa è il *'sentire'*? Pur riconoscendo la complessità e l'ambiguità del suddetto termine, si può affermare, in prima battuta, che il sentire rappresenta una facoltà originaria della persona, un *prius*, un modulatore del rapporto tra il sensibile e lo spirituale, tra mente e corpo, tra intelletto e cuore; esso è "una forma di risonanza che da un alto conferisce spessore, prospettiva e profondità al paesaggio interiore, dall'altro si traduce in un'esperienza di vissuti personali che coinvolge la corporeità e la vita dell'uomo nella sua interezza. Esso è la condizione della possibilità dei fenomeni emotivi, affettivi e sentimentali, ovvero dell'interiorità e dell'identità soggettive, ma anche della scoperta e dell'apertura all'alterità e al con-essere" (Aimo, 2012, p. 72).

C'è da chiedersi, allora, se l'*homo sentiens*, non residuale rispetto all'uomo razionale e cognitivo, abbia ancora un qualche spazio di azione all'interno di una cultura dello spettacolo, connotata da un fluire comunicativo ossessivo e nevrotizzante che pone lo spettatore nella contraddittoria condizione di partecipante in un forse illusorio, vortice di coinvolgimento che, al tempo stesso, paradossalmente, lo getta in un indifferente distacco rispetto alla realtà. Indifferenza, anestetizzazione dell'atto del *sentire* ancor prima dell'atto del *pensare*, rischiano di far volgere lo sguardo in un altrove indefinito che non è l'*altro* nella sua *ipseità*.

In un regime di spettacolarizzazione continua e di sovraesposizione a immagini ridondanti, la piena iconica svuota di senso e attutisce fortemente le emozioni, intese come possibili *'forme'* del sentire umano. Tale circostanza alimenta o, forse, ne è conseguenza, quell'attitudine propria della modernità a rimuovere il dolore, a estirparlo, a considerarlo un incidente, una deviazione necessaria rispetto alla rassicurante quotidianità. La capillare diffusione delle notizie relative alla violenza sull'altro e al dolore dell'altro non garantisce di per sé una maggiore capacità o, almeno, una maggiore disponibilità a riflettere sul dolore dell'altro lontano.

Si pone qui, con particolare drammaticità, il rapporto mimesi/mimesi mediatica, catarsi /controcatarsi.

Se la mimesi per Aristotele è soprattutto trasformazione della realtà mediante la costruzione del racconto, al cui interno s'infrange il *pathos* che ne deriva allo spettatore che trasloca le emozioni sul piano del godimento estetico, l'azione mimetica dei media caratterizzata da una resa puntuale della realtà, tanto più efficace quanto più somigliante alla realtà, tende a coinvolgere direttamente lo spettatore negli eventi senza la mediazione in un'azione poetica forte che possa distrarlo dal coinvolgimento immediato e permettergli di formulare un giudizio. La mimesi mediatica, allora, non riesce a prefigurare una sorta di risignificazione della realtà con alcune significative conseguenze, come l'affievolirsi di ogni linea di demarcazione tra realtà e finzione, fino al punto che la prima viene sempre più predisposta per essere rappresentata dai media e come il prefigurarsi di un nuovo statuto dello spettatore che, in virtù della scomparsa di ogni differenza tra la realtà e la sua rappresentazione, non ha più la possibilità di passare da un piano all'altro dell'esperienza, dal momento che la "finzione invade tutto" (Piromallo Gambardella, 2004), o, meglio, citando Baudrillard (1996), *la televisione ha ucciso la realtà*.

Il passaggio dalla mimesi all'azione mimetica dei media conduce all'ulteriore passaggio: dalla catarsi alla contro-catarsi.

Tale passaggio, nell'interessante prospettiva euristica di Agata Piromallo, si spiega nel fatto che la mimesi mediatica non genera alcuno spostamento verso un altrove, ma diventa soltanto desiderio mimetico che viene scatenato proprio dall'annullamento tra realtà e finzione: "lo spettatore consuma, inoltre, una violenza de-realizzata che non causa alcun senso di colpa e pertanto non necessita

di alcun processo di liberazione o di sublimazione [...]. La mimesi mediatica, al contrario di quella legata alla fruizione estetica, non contempla alcuno scarto, se non minimo, tra la realtà e la sua rappresentazione, per cui il pathos suscitato da scene di violenza non può scaricarsi sul piano della loro rappresentazione, che non è più vissuta nella sua distanza rispetto al reale, ma resta impigliata nelle pieghe del vissuto di ciascuno, senza altra possibilità di risoluzione se non quella di un puro e semplice consumo che spesso avviene in maniera quasi automatica. [...] Il ‘completamente finzionale’, che ormai permea tutto il nostro universo di riferimento, svuota ormai la realtà dal suo contenuto tragico, la sdrammatizza, la offre allo spettatore in una ‘lontananza’ che non è quella della fruizione estetica, ma l’altra, creata dallo spazio fisico nel quale egli consuma, senza eccessive scosse, quel che i media riversano all’interno delle sue pareti domestiche” (Piromallo Gambardella, 2004, p. 51). Lungo tale direzione, si comprende come la mimesi mediatica non conduca alla catarsi, come nel caso della mimesi aristotelica, ma, piuttosto a un processo di controcatarsi in cui il soggetto realizza un livello di gratificazione proprio ‘spostandosi’ sul piano funzionale che lo ‘libera’ dalle frustrazioni del reale.

I media, dunque, sembrano costruire una distanza dismorfica, nel senso che la distanza che essi creano, presentandola come vicinanza, la continua fungibilità delle loro rappresentazioni, fiaccano l’impegno morale, proteggendo lo spettatore, ponendolo al di qua del coinvolgimento e della contaminazione, della partecipazione effettiva alle vicende dell’altro: “la prossimità dismorfica disloca le azioni e le loro conseguenze, rendendo difficile un’opera di ricomposizione etica” (Salzano, 2003, p. 145). Il problema che si pone oggi non è più solo la sostituzione della realtà da parte della sua rappresentazione analogica o digitale che sia, ma la *rappresentazione spettacolarizzata* dell’evento.

Le regole della società dello spettacolo sono le regole dell’audience, a loro volta determinate, e non solo condizionate, dalle regole del mercato: non è sufficiente rappresentare l’evento, l’evento va spettacolarizzato. Proprio al fine di rendere più vendibile la propria merce, i vari palinsesti televisivi, pubblici e privati, ricorrono sempre più massicciamente al criterio della spettacolarità, trasformando, citando ancora Baudrillard, il mondo in spettacolo e gli uomini in spettatori, inchiodandoli alle poltrone e dando loro l’immagine fittizia della partecipazione, allontanandoli, di fatto, da ogni rapporto interpersonale concreto e attivo.

Il riconoscimento del sé sembra avvenire attraverso un’oggettivazione della propria soggettività, della propria vita che diventa “episodio da guardare” (Giorgietti Fumel & Chicchi, 2012).

È quanto avviene, solo a titolo esemplificativo in molti *reality show*, ove viene messa in scena la quotidianità, l’intimità delle relazioni, dove tutto diventa lecito pur di vincere, nella convinzione (o illusione) che tutto debba essere esposto allo sguardo altrui. Una sorta di apoteosi del voyeurismo (da parte di chi guarda) che si riflette nell’esibizionismo (da parte di chi appare).

La spettacolarizzazione della realtà non determina, *tout court*, la naturalizzazione della violenza o del dolore o della volgarità con tutta la conseguente carica di cinismo, di de-sensibilizzazione, di apatia, ma determina l’eclisse del sentimento dello stupore, della meraviglia, del sentirsi in colpa, dell’indignazione: sentimenti, questi, che costituiscono, nel loro insieme, la piattaforma di riferimento per metabolizzare e ‘corticalizzare’ la realtà.

L’azione della contro-catarsi mediatica si esplica allora proprio nell’erodere non solo e non tanto la realtà, ma il *senso* della realtà, intendendo con questa espressione, forse retorica, la presa di coscienza dell’esistente, la metabolizzazione della realtà, anche attraverso la sua resa drammatica e scandalosamente spettacolare.

Il processo di *estetizzazione* e di *desensibilizzazione* alla violenza reale, attivato da una violenza rappresentata sempre più ‘naturale’, sempre più ‘familiare’ e una emergente *anaffettività* emotivo-relazionale delle giovani generazioni prefigurano, nel loro insieme, il rischio che la società mediale possa diventare sinonimo di società violenta e che l’*homo videns* possa trasformarsi in *homo violens*.

Non ci soffermiamo in questa sede sulle diverse, diversissime argomentazioni, sorrette da ricerche raffinate, che cercano di spiegare la relazione violenza e media vuoi in termini di effetti a breve o a

lungo termine, vuoi in termini di azione catartica o mimetica, vuoi in termini di causa o concausa rispetto al ruolo giocato dalla fruizione di spettacolo violento nell'aumento di comportamenti aggressivi o devianti.

Qui il termine *homo violens* vuole essere adoperato in un'altra accezione non necessariamente legata all'azione comportamentale, all'atto, al gesto percettivamente violento. Violento è oggi, *anche*, chi non attiva più un congegno emozionale nei confronti dell'altro, *anche* chi 'cambia canale' come cambia vestito, senza alcun filtro dotato di una soggettività, di un 'sentire' che è proprio di un *uomo-persona* che si inverte nella sua connessione ontologica, etica ed ermeneutica.

E proprio nel voler tenere ferma tale *cornice* dell'essere uomo-persona che si può provare ad avanzare alcune riflessioni squisitamente pedagogiche.

2. Per un'antropologia del sentire: riflessioni pedagogiche

La scomparsa del sentire, in altri termini, ci costringe a ripensare *sub specie educationis*, la possibilità di rintracciare un orizzonte di senso nell'alluvione comunicativa propria dell'orizzonte storico-culturale contemporaneo (Acone, 2004).

Se, come esordisce Gaetano Mollo (1996) nel saggio *La via del senso*, "L'uomo contemporaneo rischia di perdere la capacità di meravigliarsi, contemplare e immedesimarsi", occorre ripensare la possibilità, vuoi in termini di scommessa, vuoi in termini di progettualità educativa, di restituire all'uomo la possibilità di meravigliarsi. Qui il termine "meraviglia" non è inteso come statico stupore né come ripiegamento individualistico né come indifferente distacco, ma il recupero della meraviglia è funzionale alla ricerca di una significatività della propria esistenza che è sempre, come suggerisce Buber (1983), esistenza dialogica: è la natura della dimensione relazionale con l'altro, è il *tra* della relazione con l'altro che costituisce ontologicamente l'esistere dell'uomo e garantisce l'autenticità dell'incontro con l'altro.

L'atto del meravigliarsi è intimamente legato alla dimensione emotiva dell'uomo, quella dimensione che rappresenta la specificità e la ricchezza dell'*humanum*.

Una prospettiva, una *Weltanschauung* sulla natura dell'uomo, che misconosca il potenziale formativo delle emozioni e la loro rilevanza umanistica nelle dinamiche comunicative, si mostra parziale e mistificante: "Emozioni, affetti, sentimenti, passioni nella loro valenza più profonda, insieme al *logos* diventano e sono i modi in cui si attua significativamente e autenticamente l'esistenza della persona, giacché si connotano come originario accesso al mondo alla realtà intra-personale e interpersonale, relazionale e sociale, in virtù del fatto che essere significa sentire" (Aimo, 2012, p. 69). Il *sentire* si prefigura come piattaforma antropologica ed educativa dalla quale muovere per riabilitare sentimenti come rispetto, sofferenza, tristezza, indignazione, vergogna, *pudore*.

Sono, forse, questi i sentimenti (come altri), che vanno ri-centralizzati all'interno di una comunicazione spettacolarizzata, frastornata, invasa dalle apparenze e dai rumori, tesa ad "addomesticare", ad "assopire", o, quanto meno a "distrarre" l'uomo *emozionale*.

Non è cosa nuova, nella teorizzazione pedagogica e nella prassi educativa, il ricorso a quella che Goleman definisce "alfabetizzazione emotiva". Da Bruner a Gardner fino alle successive recenti ricerche delle neuroscienze (da Damasio a Rizzolatti) si è pervenuti alla necessità di rimettere al centro quelle che, emblematicamente, M. di Pietro chiama l'ABC delle emozioni.

Non si farà riferimento nelle brevi riflessioni che seguiranno a questi autori che certamente hanno avuto, e continuano ad avere, il merito di spostare l'asse di riflessione dalla cognizione all'affettività, il merito di considerare sinergicamente la relazione tra *logos* e *pathos* nel processo formativo nonché il merito di coniugare mente e cuore dal punto di vista dell'attenzione educativa e infine il merito di porre l'istanza di un'alfabetizzazione emotiva in una realtà che, come argomentato precedentemente, sta anestetizzando o rimuovendo gran parte della ricchezza psico-immaginativa dell'esperienza esistenziale.

In tali prospettive, vuoi squisitamente psicologiche, vuoi neuro-scientifiche, si annida, almeno a parere della scrivente, un duplice rischio: da un lato sembra prefigurarsi, oggi, una sorta di *mistica* dell'affettivo, frutto di una deriva del paradigma dell'affettività che si risolve, radicalizzandosi, nel modulo ideologico dell'emotivismo, del sentimentalismo; dall'altro lato, si ha l'impressione che, paradossalmente, si tenda a *razionalizzare l'irrazionale* (Mottana, 2004), a sottoporre, in altri termini, lo statuto ontologico delle emozioni a modelli, a protocolli, procedure tipiche della ragione strumentale, della produttività e della resa socio-professionale lungo una direzione psico-filosofica-confindustriale. Questo tentativo di addomesticare razionalmente gli affetti non favorisce un "ampliamento del sentire", capace di rimettere in gioco la nostra capacità di essere coinvolti affettivamente negli eventi del mondo. È proprio questa l'indicazione offerta da Anders nel proporre una riattivazione del "compito morale": quella di dilatare volontariamente il volume della nostra immaginazione e del nostro sentire (Anders, 2003), producendo un risveglio delle facoltà e delle emozioni dal letargo accecante dell'indifferenza, del diniego e della passività acquiescente, per tornare a proiettarsi responsabilmente nel futuro.

In queste note si preferisce fare riferimento alla prospettiva di Martha Nussbaum che guarda alle emozioni come "*sommovimenti del pensiero*" (Nussbaum, 2004). Nell'analisi multidisciplinare condotta dalla Nussbaum, le emozioni non si limitano ad avere una qualche forma di intelligenza, ma agiscono sul pensiero scuotendolo, sollevandolo, dandogli motivazioni per agire o non agire.

La scelta di soffermarsi sulla suddetta analisi è dettata dalla condivisione di un'idea di emozione assunta come *criterio valutativo* e cognitivo.

Le emozioni, infatti, per la Nussbaum non sono *venti irrazionali*, ma sono intimamente costituite da elementi cognitivi, e possono essere definite come *reazioni intelligenti alla percezione del valore*. L'emozione, in altri termini, ingloba pensiero e valore. È la componente valutativa che specifica e differenzia l'emozione.

Le emozioni sono, dunque, un tipo particolare di giudizio di valore o, meglio, *forme* di giudizio perché sono modalità attraverso cui interpretiamo la relazione con la realtà.

Piace della prospettiva della Nussbaum l'aver sottolineato una dimensione assiologia delle emozioni. Tale dimensione è propria di un processo educativo che vuole prefigurarsi, proprio in quanto processo assiologico e teleologico, come orizzonte di senso, varco possibile per uscire dalle maglie di un orizzonte storico-culturale schiacciato sulle dimensioni edonistiche e voyeuristiche della fenomenologia dell'apparire.

Proprio da questa piattaforma valoriale delle emozioni che innerva affettività, socialità, cognitività, sarà, forse, possibile conferire una "colorazione etica" al "sentire". Lungo questa direzione trova una qualche legittimità ri-centrare l'attenzione formativa su emozioni-sentimenti, precedentemente richiamati, quali rispetto, sofferenza, tristezza, indignazione, vergogna, pudore.

Si tratta, evidentemente, di sentimenti non certo *à la page*, sicuramente non preferiti da una comunicazione spettacolarizzata tesa più al divertissement che a "malinconico".

Essi possono rappresentare, proprio all'interno di un processo formativo di autorealizzazione dell'uomo, l'antidoto, una sorta di hacker "buono", per minare o, almeno, scalfire il progressivo intorpidimento emozionale.

Non è possibile approfondire, in questa sede, l'arcipelago delle emozioni-sentimenti[1] sopra evidenziato, arcipelago che implica alcune questioni etiche inerenti tematiche quali la responsabilità, l'autorità, l'oblio di quella che Massimo Recalcati chiama *Legge della Parola* (Recalcati, 2011).

Ma appare non marginale, nel passaggio conclusivo di queste note, soffermarsi sul sentimento del *pudore* che, già graficamente, la scrivente ha scelto di evidenziare.

Molti sono stati gli "sguardi" culturali sul pudore: da quello psicoanalitico che interpreta il pudore ricollegandolo in ultima istanza a una forma di censura e di rimozione di quanto è invece desiderato, a quello socio-antropologico che interpreta il pudore come costruito culturale, frutto dell'intreccio tra dimensione individuale e orizzonte collettivo, fino a quello propriamente fenomenologico che fa riferimento a Martin Scheler che, nell'evidenziare la doppia appartenenza

dell'essere umano-biologica e spirituale individua nel sentimento del pudore il luogo in cui spirito e materia (o vita), pensiero e biologia si incontrano nel tentativo di organizzarsi in unità, tanto da interpretare il luogo del pudore come il luogo dell'uomo che lo avvicina alla divinità; né l'animale né Dio, infatti, possono provare pudore e solo l'uomo è al contempo partecipe dei bisogni vitali e delle esigenze spirituali ed è, dunque, in grado di manifestarlo. Il pudore, nella fenomenologia della vita emozionale dell'analisi scheleriana si configura, in altri termini, come ponte tra dimensione corporea e dimensione spirituale, tra impulso e amore, una forza, dunque, in grado di immettere nella sfera di senso e valore l'altrimenti cieco impulso sessuale (Scheler, 2013).

Le analisi, solo emblematicamente sopra richiamate, non ci esimono dal rintracciare un significato del pudore in chiave *squisitamente* pedagogica. A tal fine appare necessario far riferimento a N. Postman che, in un ormai lontano saggio del 1984, *La scomparsa dell'infanzia*, accusava, come noto, la televisione di aver *adultizzato* l'infanzia e di aver determinato la scomparsa dell'*idea* dell'infanzia, quell'*idea* generatasi fondamentalmente a partire dall'invenzione della stampa. Ma l'*idea* dell'infanzia, nell'interpretazione di Postman, è strettamente legata al sentimento del pudore. L'eclisse dell'*idea* dell'infanzia è eclisse, dunque, anche del sentimento del pudore perché il processo di *degerarchizzazione* dell'informazione, attivato dal mezzo televisivo, non consentirebbe di perimetrare uno spazio privato di protezione e cura dell'infanzia.

Il ricorso all'analisi di Postman, seppur variamente giudicata, *attuale* o *datata* o *apocalittica*, è funzionale per rimettere al centro, in un'azione di ri-contestualizzazione e di ri-problematizzazione rispetto agli sviluppi grafici e contenutistici delle comunicazioni mediali, l'*idea* di pudore. Un'*idea*, questa, troppo spesso entrata in una zona d'ombra perché connessa solo alla dimensione della sessualità: il pudore, in realtà, nel suo essere sentimento è strettamente legato a una dimensione privata, intima, autentica dell'esistenza. Il pudore, in sostanza, custodisce il mistero della persona nella sua originarietà e unicità irripetibile.

Lungo tale direzione si può comprendere come esso non significhi recinzione individualistica e ripiegamento solipsistico e come, invece, esso possa considerarsi una forma di riguardo e di protezione per il proprio mondo personale e interiore e, al contempo, di rispetto verso la sensibilità dell'altro. Una pedagogia del pudore, dunque, capace di calamitare termini come rispetto, libertà, responsabilità, testimonianza. Termini, questi, che rappresentano lo specifico di una riflessione pedagogica orientata a ri-centralizzare una categoria, come quella del pudore, troppo superficialmente e frettolosamente, liquidata come categoria reazionaria e conservatrice.

Il pudore, elemento fondamentale della personalità, si può considerare – sul piano educativo – come ultima “riserva di caccia” dove rintracciare una coscienza vigilante a difesa della dignità dell'uomo e dell'amore autentico rispetto a una cultura del narcisismo, del voyeurismo e dell'esibizionismo che spinge a darsi, sempre e a qualsiasi costo, fisicamente ed emotivamente. È radice ontologica, garanzia di libertà e di maturità. Il recente saggio di Monique Selz, dedicato al pudore, sembra indicare quest'ultimo come un avamposto di difesa rispetto all'ideologia della trasparenza, dell'esibizione, rispetto a una dinamica comunicativa che riduce tutto al consumo e al possesso (Selz, 2005).

Ed allora proviamo a ridisegnare il ruolo e le funzioni di emozioni-sentimenti che, in un clima di emergenza educativa, non possono più essere frettolosamente liquidati perché giudicati ‘anacronistici’. L'educazione *ai* sentimenti e *per* i sentimenti, che ingloba l'educazione delle emozioni, dell'affettività, appare una, sicuramente non l'unica, strada possibile per restituire all'uomo quel “sentire” la propria singolarità, per ri-fondare, in altri termini, il proprio essere uomo, capace ancora di *meravigliarsi* oltre lo schermo.

Note

[1] Spesso i termini emozioni e sentimenti sono utilizzati come sinonimi. Pur essendo l'uno il correlato dell'altro, richiamiamo la distinzione semantica tra emozione – un fenomeno del sentire umano

strutturale, composito e complesso mediante il quale l'individuo si relaziona con sé, con gli altri, con il proprio ambiente – e sentimento che, pur essendo legato agli aspetti emotivo-affettivi, a differenza dei precedenti rivela una polarità attivo-propositiva. Il sentimento fa appello, secondo Pati, alle componenti cognitivo-volitive e progettuali del soggetto ed è connesso con le motivazioni e con le intenzioni in ordine a criteri abiologici e di significato (Aimo, 2012, pp. 73-74).

Bibliografia

- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile*. Brescia: La Scuola.
- Aimo, D. (2012). *I vissuti della sofferenza. Emozioni, sentimenti, stati d'animo dei giovani*. In L. Pati (a cura di). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale* (pp. 67-109). Brescia: La Scuola.
- Anders, G. (2003). *L'uomo è antiquato*, 1, Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale. Torino: Bollati Boringhieri.
- Baudrillard, J. (1996). *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*. Milano: Raffaello Cortina.
- Buber, M. (1983). *Il problema dell'uomo*. Torino: Elle Ci Di.
- Giorgietti Fumel, M., & Chicchi, M. (2012). *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della post-modernità*. Milano: Mimesis.
- Mollo, G. (1996). *La via del senso*. Brescia: La Scuola.
- Mottana, P. (2003). *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum, M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Piromallo Gambardella, A. (2004). *Violenza e media. Una mimesi senza catarsi*. In A. Piromallo Gambardella (a cura di). *Violenza e società mediatica* (pp. 39-61). Roma: Carocci.
- Postman, N. (1984). *La scomparsa dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Salzano, D. (2003). *Lo sguardo disancorato. Società globale e comunicazione*. Napoli: Editoriale scientifica.
- Scheler, M. (2013). *Pudore e sentimento del pudore*. Milano: Mimesis.
- Selz, M. (2005). *Il pudore. Un luogo di libertà*. Milano: Mondadori.

La comunicazione spettacolarizzata: una riflessione pedagogica tra Debord e YouTube
di Emanuele Isidori

Abstract

L'obiettivo principale di questo saggio è quello di sviluppare, utilizzando una metodologia ermeneutica, una breve analisi della comunicazione spettacolarizzata prospettata dalla diffusione dell'uso di una piattaforma web come YouTube. Il punto di partenza di questa analisi saranno le teorie del filosofo, scrittore e regista francese Guy Debord (1931-1994) che ha introdotto per la prima volta nel lessico culturale della comunicazione e della sociologia il termine "società dello spettacolo". La società dello spettacolo rappresenta lo scenario principale dell'educazione contemporanea, che è caratterizzata dalla frammentazione e dalla molteplicità all'interno di specifiche tendenze culturali. Queste tendenze sono: l'individualismo, il consumismo, la globalizzazione, la tecnofilia, l'egemonia di internet, la democrazia della fama, l'attenzione ai giovani, la prevalenza e il significato dominante attribuito ai mass media. Oggi, di fatto, la maggior parte della conoscenza non deriva dall'esperienza diretta. Televisione, radio, film, musica, internet e carta stampata sono diventati strumenti estremamente potenti in grado non solo di plasmare e influenzare il nostro modo di vivere, ma anche la formazione e l'educazione nelle scuole e nelle università. In questa società dello spettacolo, i media sono a tutti gli effetti rivali e sembrano sopraffare la scuola come fonte di informazione e conoscenza. Secondo il parere di molti studiosi, la conseguenza di tutto ciò è che stiamo vivendo una crisi della cultura. La società dello spettacolo è caratterizzato da uno specifico modo di comunicazione. Tale comunicazione viene definita "spettacularizzata", ed è dominata dall'influenza dei media e dal loro potere di modellare e trasmettere la conoscenza. Come risultato di questo tipo di comunicazione, le persone che vivono nella società attuale sperimentano un degrado dei valori, della cultura, dei gusti, delle aspettative e dei comportamenti. In questa comunicazione e società spettacolarizzata, la linea tra la serietà e il ridicolo, tra il vero e il falso è molto sfocata. Questo accade perché i principali, più comprensibili e persuasivi valori della comunicazione spettacolarizzata sono modellati e veicolati dall'industria dell'intrattenimento. Nel nostro saggio sosterranno che YouTube riassume questo processo di cosiddetto "degrado" della cultura, in cui lo stile predomina sulla sostanza, la frivolezza sulla serietà, l'egocentrismo sulla solidarietà, la gratificazione immediata su quella differita, e sono la popolarità e il valore commerciale a definire i valori. Questo processo tende ad "anestetizzare" le coscienze. Per questo motivo, l'analisi sviluppata in questo articolo sarà l'occasione per elaborare una riflessione pedagogica sulla comunicazione nella società della rete e dell'informazione e per mettere in evidenza le contraddizioni e i paradossi che tale comunicazione, implicando aspetti egoistici e di manipolazione, prospetta in sede pedagogica perché non permette lo sviluppo di un soggetto-persona socialmente solidale, autonomo e critico-riflessivo. In conclusione, nel saggio verrà sostenuta l'importanza di aiutare le nuove generazioni a sviluppare, sia nelle scuole che nelle famiglie attraverso una efficace educazione ai media, un autentico pensiero critico in grado di far comprendere le contraddizioni, i paradossi e la superficialità di valori che la comunicazione spettacolare implica e trasmette.

The main aim of this study is to carry out, through a hermeneutical approach, a brief analysis of spectacular communication as it emerges from the current diffusion of the use of YouTube, a web platform that allows video sharing. The starting point of this analysis will be the theories of Guy Debord (1931-1994), French philosopher, writer and movie director who wrote the book *Society of the spectacle*, whose title has become a common term both in sociology and communication studies.

The society of the spectacle represents the main scenario of contemporary education, which is characterized by fragmentation and multiplicity within specific cultural trends. These trends are individualism, consumerism, globalisation, technophilia, internet hegemony, the democracy of fame, emphasis on youth, the prevalence and significance of mass media. Nowadays, the majority of knowledge no longer derives from direct experience. Television, radio, film, music, the internet and print media have become immensely powerful in shaping and defining not only our way of life but also learning and education in schools and universities. In this society of the spectacle, the media rivals and seems to overwhelm the school as the source of information and knowledge. In the opinion of many commentators, the consequences of this are that we are experiencing a crisis of culture. The society of the spectacle is characterized by a specific way of communication. This communication is defined as “spectacular communication”, and it is dominated by the influence of media and their power to shape and transmit knowledge. As a result of this kind of communication, people who live in current society are experiencing a degradation of values, culture, tastes, expectations and behaviours. In this spectacular communication and society, the line between seriousness and laughter, between true and fake is very blurred. This happens because the main and most intelligible and persuasive values of spectacular communication are shaped and conveyed by the entertainment industry. In our study will argue that YouTube sums up this process of so-called “degradation” of culture, in which style overcomes substance, lightness overcomes seriousness, self-centredness overcomes communal sentiment, immediate overcomes deferred gratification, popularity and financial worth define values. This process tends to “anesthetize” consciences. For this reason, the analysis developed in this study will provide an opportunity to develop a pedagogical reflection on communication in so-called Network/Wired society, and to highlight the contradictions and paradoxes that such a communication, showing selfish and manipulative aspects, implies. Actually, this kind of communication can be a pedagogical risk and not allow the development of socially cohesive, self-reflective and critical persons. To conclude, we will argue the importance of helping new generations to develop, both in schools and families through an effective media education, a real critical thinking capable to understand all the contradictions, paradoxes and superficial values the spectacular communication implies and conveys.

1. Introduzione

La diffusione di internet quale strumento planetario di interazione e condivisione di informazioni impone, di fatto, non solo nuove pratiche nell’uso e nel consumo della cultura ma anche l’elaborazione di nuovi processi per la ricezione, produzione, circolazione e socializzazione dei contenuti comunicativi. Trasformato in uno strumento di consumo e mercificazione, l’avvento di internet ha determinato la fine della concezione tradizionale dello spettacolo e prospettato una comunicazione basata su tre caratteristiche principali che sono: l’interazione continua; la contingenza; l’istantaneità.

Il tipo di comunicazione prospettato da internet dischiude lo scenario di una società nella quale dominano l’apparenza, il vuoto e la velocità (Vattimo, 2011). Questi tre elementi, ai quali si associa l’istantaneità, impediscono alle persone di soffermarsi a pensare per più di pochi secondi, causando talvolta forme patologiche di interazione con la realtà (Lovink, 2012). Infatti i tempi della televisione, dello zapping, di internet e di tutti i dispositivi elettronici con schermi video integrati hanno accelerato la realtà e la percezione di essa nelle persone (Muscelli & Stanghellini, 2012).

Nel contesto di questa nuova condizione nella quale predominano gli aspetti visivi e più spettacolarizzati della comunicazione legati all’immaginario emotivo ed emozionale delle persone, il caso della piattaforma YouTube appare esemplare. Fondata nel 2005 e diventata in pochi anni il terzo sito più visitato al mondo dopo Google (alla cui società appartiene) e Facebook, la piattaforma YouTube sintetizza le caratteristiche fondamentali della nuova cultura dello spettacolo e della comuni-

cazione nell'era di Internet. YouTube presenta, infatti, due tendenze fondamentali che sono proprie dello spettacolo nella contemporaneità: l'auto-produzione e la commistione tra cultura impropriamente definita "alta" e cultura "bassa". Come evidenziato dagli *studi culturali* (Barker, 2003), queste due culture confluiscono nella cosiddetta "cultura di massa" e presentano notevoli implicazioni sul piano dell'educazione contemporanea (Curtis & Pettigrew, 2009).

YouTube, inoltre, non rappresenta solo un esempio delle prospettive che le modalità comunicative tra esseri umani hanno assunto nell'era della società della rete, ma sintetizza anche alcune tendenze e caratteristiche che, con spirito profetico, il filosofo francese Guy Debord (1931-1994) aveva anticipato con il suo libro *La società dello spettacolo*, pubblicato nel 1967 [1].

2. La comunicazione nella società dello spettacolo

Debord, intellettuale di formazione anarchica e marxista, era partito da osservazioni di critica sociale e di costume ed era riuscito a presagire lo scenario futuro della comunicazione nelle società occidentali e nell'ambiente umano identificandolo con quello dello "spettacolo". Egli ha elaborato una filosofia sociale della comunicazione distinguendo tra spettacolo "concentrato", "diffuso" e "integrato" (Debord, 2013). Mentre la prima forma di comunicazione-scenari si verifica in una società caratterizzata da una dittatura, e il secondo in una società democratica, il terzo tipo integra i due precedenti e caratterizza di fatto la società contemporanea (Debord, 2012). Il terzo scenario e le modalità di comunicazione che esso implica rappresenta l'ultima fase di un vero e proprio processo di spettacolarizzazione che ha ormai ridotto a sé ogni spazio, tempo e luogo (Stanca, 2005). Questo processo ha trasformato tutto in spettacolo e ha fatto sì che il mondo diventasse un palcoscenico nel quale le persone, da lavoratori produttivi e consumatori informati quali erano negli scenari precedenti, si trasformassero (talvolta in una illusoria apparenza) in attori creativi (Rifkin, 2001).

Secondo Debord, questo processo era iniziato già alla fine del XIX secolo, quando la produzione industriale aveva cominciato a realizzare prodotti il cui valore non era dato dal lavoro che era servito per realizzarli ma dalla "forma" utilizzata per farli "valere". Questa forma era stata utilizzata anche per attribuire a tali prodotti un valore all'interno del sistema sociale, simbolico e di consumo nel quale erano stati inseriti. Si trattava di prodotti che non dovevano essere "veri" (ossia riflettere in maniera univoca il dispendio di lavoro che era stato impiegato per realizzarli) o autentici, ma semplicemente apparire secondo il desiderio e la volontà del soggetto, che voleva che tali prodotti facessero spettacolo e rivelassero uno *status* sociale nel nuovo contesto economico di riferimento.

In questo modo è avvenuto, pertanto, secondo il filosofo francese, quel passaggio dall'essere all'avere e dall'avere all'apparire, che per Debord equivale al "non essere", il quale rappresenta la condizione ultima dell'uomo occidentale, peraltro trasformata in condizione permanente dell'umanità a causa della diffusione dei mezzi di comunicazione di massa e delle nuove tecnologie dell'informazione create dalla scienza occidentale. La dimensione dell'apparire è diventata ormai parte integrante della vita umana in tutte le sue forme (cultura, educazione, scienza, economia, politica, arte, sport, salute, estetica, etica, morale ecc.).

Questo scenario prospetta una comunicazione nella quale la finzione ha vinto sulla realtà, la copia sull'originale e la forma sul contenuto. Nella contemporaneità, la mancanza di autenticità domina la comunicazione pubblica e interpersonale (e anche quella intima e intersoggettiva delle persone). Tutto viene prodotto, agito, realizzato, vissuto e trova un'esistenza e un significato solo e soltanto in funzione dell'immagine che sarà percepita dallo spettatore "audio-visivo" esterno, che la percepirà, la fruirà e le attribuirà senso e valore sempre in funzione di altri bisogni e desideri dettati a loro volta da altre e ulteriori necessità di apparenza.

È questa, in sostanza, la "società dello spettacolo", che per Debord mette in scena in modo permanente una comunicazione "spettacolarizzata" che finisce per influenzare tutte le forme della vita umana e le sue dimensioni: dalla famiglia, alla scuola, all'università, al lavoro fino ad arrivare ai

sentimenti, alle aspirazioni, ai desideri, ai pensieri, all'immaginario. Tutto viene "modellato" – attraverso la comunicazione spettacolarizzata – per conformarsi alle caratteristiche, alle mode e alle tendenze del momento, soffocando bisogni interiori e autenticità. In questa comunicazione "superficiale", che sopprime qualsiasi spinta alla spiritualità o all'interiorità autentica, l'esterno – la forma – sembra valere più dell'interno – del suo contenuto –, e tutto viene trattato come se fosse merce esposta in una "vetrina" permanentemente visibile e planetaria.

In una società così spettacolarizzata, dove tutto viene esposto e venduto e vale solo per la sua apparenza, non c'è spazio per i valori dello spirito e anche la morale tradizionale viene riscritta secondo logiche dettate dal relativismo dei valori. Gli stessi valori vengono visti come elementi instabili e comunque percepiti come adattabili a un sistema di apparenze fluido e sempre indefinito perché privo di un ancoraggio fisso. L'apparenza e la spettacolarizzazione rendono inoltre labile e quasi impercettibile il confine tra la sfera privata e quella pubblica della persona. Si tratta di un confine che comprende un limite difficile da cogliere, definire e fissare in modo definitivo perché esso è ricompreso nello spazio aperto, infinito e cangiante della sua messa in scena, dalla sua condivisione pubblica e spettacolarizzazione.

Reificato – perché trasformato in merce – e alienato dallo stesso sistema di spettacolarizzazione che ha creato, l'uomo contemporaneo, secondo Debord, ha scelto di diventare, paradossalmente, un oggetto come tanti altri, che vale non per quello che "è" (oppure "ha", come accadeva nella società prima dell'avvento dei mezzi di comunicazione di massa) ma per come "appare". Dinanzi a questa apparenza il sistema axiologico che vedeva la presenza di valori permanenti e duraturi appare finito perché inghiottito dalle sabbie mobili della spettacolarità, che tutto invade e pervade ergendosi a fenomeno di proporzioni senza fine che sconvolge l'uomo contemporaneo. Questa spettacolarità lo getta in uno stato di perenne crisi di identità che rasenta l'incapacità di vivere un'esistenza autentica – sia individualmente che socialmente – e spiritualmente profonda, perché sempre banalizzata e resa superficiale dalla prostrazione alla "deità" dell'apparenza (Menduni, Nencioni & Pannozzo, 2011).

3. L'educazione e gli scenari della comunicazione spettacolarizzata

Se la società spettacolarizzata rende possibile una modalità esistenziale non più nella dimensione dell'essere o dell'avere ma solo in quella dell'apparire, è anche vero che tale modalità prospetta specifiche implicazioni per l'educazione contemporanea sulle quali è necessario riflettere in sede pedagogica. Al di là dell'individualismo e dell'egocentrismo prospettati dalla comunicazione spettacolarizzata, che spesso si presenta con forme che rasentano l'egoismo (si pensi alla cultura del *selfie* portata in auge da social network come Facebook o Instagram) e che potrebbero indirizzare verso il pessimismo il giudizio su tutta la società contemporanea, queste implicazioni vanno affrontate con lo spirito di una sfida pedagogica. Vale a dire, prendendo atto della dimensione ormai spettacolarizzata che ha assunto la comunicazione nella società contemporanea. Tale modalità di comunicazione va inserita ormai a pieno titolo nel contesto delle forme "liquide", "frammentate" e "complesse" che ha assunto la modernità (Bauman, 2011; Giddens, 2000; Morin 2012; Serres, 1992), senza banalizzarne le conseguenze prospettandone una visione pedagogica negativa e pessimistica.

Ciò che possiamo dire è che, senza dubbio, le teorie di Debord sulla società spettacolarizzata sviluppate alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso non sono state solo elaborazioni concettuali di un geniale visionario ma si sono trasformate in situazioni concrete nelle quali, da autentico profeta, egli ha anticipato lo scenario dell'umanità dei nuovi tempi. Uno scenario che, in una società e in un mondo spettacolarizzato, vede anche l'educazione – in quanto parte della cultura e mezzo di trasmissione dei suoi contenuti – presentare le stesse caratteristiche.

Lo scenario dell'educazione "spettacolarizzata", che ha la sua sintesi in comportamenti e in azioni dettate dall'apparenza, nella (più o meno tacita) mercificazione dell'istruzione/formazione e dei suoi valori ai fini del profitto in relazione a un "mercato", e nel predominio delle tecnologie della

comunicazione elettronica di tipo virtuale e audio-visivo, si presenta oggi con caratteristiche e tendenze specifiche. Queste caratteristiche e tendenze sono proprie anche della cultura contemporanea, nella quale anche l'educazione "spettacolarizzata" si colloca. Ne elenchiamo di seguito le principali (Curtis & Pettigrew, 2009) [2].

1) L'individualismo. A partire dagli anni Ottanta, le società occidentali si sono sempre più concentrate sugli interessi del singolo. La diffusione delle nuove modalità di comunicazione audiovisiva e digitale nelle diverse sfere della vita umana ha acuito forme di iposocializzazione – talvolta esasperate in forme psicopatologiche antisociali – con la conseguente perdita della coesione sociale, dello spirito di gruppo e del vincolo comunitario, presente semmai solo nella sua forma "virtuale".

2) Il consumismo. La società spettacolarizzata, come già aveva messo in evidenza Debord, si sviluppa come conseguenza della società dei consumi. La comunicazione spettacolarizzata era (ed è) parte di un sistema che serviva a quella società per vendere le merci condizionando i consumatori nell'acquisto. L'obiettivo di un tale sistema è quello di indurre i consumatori a comprare in continuazione, non per necessità, ma inducendo in essi falsi bisogni e illudendoli di compiere libere scelte secondo i dettami della loro volontà. Questo comportamento, che spesso nelle persone si trasforma in un disturbo patologico e compulsivo, viene alimentato da una "educazione" a forme distorte di consumismo che finisce per influenzare tutti i contesti e le relazioni sociali. In questa "pseudo-educazione", viene insegnato che il valore delle cose e delle persone è dato dalla loro capacità di generare profitto (sempre economico) sotto forma di rendimento o prestazione (Ritzer, 1997).

3) La globalizzazione. La società dello spettacolo, che all'inizio si identificava sostanzialmente con le società occidentali (soprattutto europee e nordamericane), ha finito per diventare una forma e un sistema di gestione delle relazioni di tipo planetario. La diffusione di questo modello di società, basato sulla comunicazione spettacolarizzata per finalità legate al profitto, è stata acuita dalla globalizzazione, che presenta implicazioni rilevanti sul piano educativo (Bocchi & Ceruti, 2004). Il notevole aumento dei movimenti di scambio e di cooperazione, tuttavia, è stato innescato da una precisa volontà politica di asservimento dei popoli al controllo da parte di istituzioni economiche planetarie (la Banca Mondiale, ad esempio, o le multinazionali) che hanno bisogno di spazi culturali (intesi come spazi mentali di creazione del consenso) e commerciali senza vincoli né frontiere per far circolare le loro merci e massimizzare i profitti. In questo senso possono essere lette anche le iniziative politiche che, nel corso degli anni, hanno dato vita alla creazione di organizzazioni come l'Unione Europea, l'ONU, il G8 ecc., il cui scopo, più o meno mascherato da finalità di pace, convivenza e integrazione sociale e culturale, è spesso in realtà quello di difendere interessi economici ben precisi, nazionali o di specifici gruppi di potere (Dahrendorf, 1997; Rocca, 2005). La globalizzazione, sotto la spinta di interessi economici sempre più stringenti finalizzati a creare un mercato planetario di consumatori (e lavoratori) disposti a consumare e a produrre acriticamente, ha finito per toccare tutte le sfere culturali (moda, musica, cinema, televisione, alimentazione, attività ricreative e sportive). La globalizzazione ha portato a fenomeni di migrazione costante che stanno configurando le società occidentali come società sempre più "multiculturali". I processi di globalizzazione, tuttavia, hanno finito per affermare in modo ormai onnipresente il dominio degli Stati Uniti quali esportatori di cultura. Secondo alcuni, la globalizzazione culturale in atto nel mondo rappresenta una nuova forma di imperialismo culturale (Chomsky, 2003a; Giroux, 2006; McLaren, 1995), che veicola i grandi marchi delle *corporations* planetarie.

4) La tecnofilia. Lo sviluppo della tecnologia legata ai nuovi strumenti di comunicazione quali computer portatili e palmari, Tablet, Smartphone o iPad ecc. ha fatto sì che la loro influenza sia diventata sempre più predominante nella vita quotidiana delle persone finendo per influenzarne e condizionarne i comportamenti e le modalità di comunicazione intrapersonale e interpersonale. L'uso di queste nuove tecnologie, legate per lo più al Web, considerato ormai uno strumento fondamentale e "vitale" per l'uomo contemporaneo, ha fatto di Internet e delle sue modalità di comunicazione attraverso la rete un vero e proprio stile di vita.

5) L'egemonia di Internet. Ormai questa egemonia è diventata talmente predominante che non è più possibile pensare la comunicazione, la cultura e la stessa educazione senza il *World Wide Web* e gli strumenti di ricerca, raccolta e condivisione comunitaria delle informazioni quali Google, Wikipedia, Facebook o YouTube, tutti strumenti che sono stati creati e hanno cominciato a diffondersi da poco più di dieci anni.

6) La democrazia della fama. Un'altra caratteristica della società contemporanea che ha ripercussione sull'educazione del nostro tempo, secondo Curtis e Pettigrew (2009), è il fatto che la comunicazione spettacolarizzata, grazie alla rete, dà a tutti la possibilità di essere conosciuti, di avere una "fama" e di emergere dall'anonimato. Questo è un altro bisogno che la società spettacolarizzata, che trova nello spettacolo e nella spettacolarizzazione la condizione stessa della sua esistenza, induce nelle persone e che gli strumenti della comunicazione in rete rendono possibile. La televisione e internet, nelle sue modalità di produzione e diffusione di contenuti comunicativi autoprodotti e promossi, dà a tutte le persone la possibilità di essere famose e conosciute. I *talent* e i *reality show* che dominano la scena della televisione contemporanea, dove il pubblico diventa protagonista, trovano la loro massima espressione in siti Internet come YouTube, i blog e i social network. Internet permette a ognuno di creare una propria immagine pubblica e di diffonderla ovunque per mezzo della rete.

7) La focalizzazione sui giovani. La società spettacolarizzata pone al centro della sua cultura i giovani. Se questo è determinato dal fatto che tale interesse verso i giovani (tra i quali, per semplificare, collochiamo anche i bambini e gli adolescenti) è dettato dal fatto che essi sono tra i migliori consumatori e quelli maggiormente influenzabili se si agisce su di loro con apposite strategie comunicative, è anche vero che i giovani vanno acquistando sempre più potere, possibilità di essere ascoltati e hanno maggiore influenza sulla società. Basta vedere come le "stelle" della televisione, del cinema, della musica e dello sport siano quasi sempre giovani o giovanissimi. Ciò accade grazie alle modalità di partecipazione e condivisione delle conoscenze che la rete mette a disposizione dei giovani, che permette loro l'articolazione di pensieri e punti di vista sempre più cogenti e pertinenti rispetto all'analisi della realtà e del mondo circostante. La società dello spettacolo richiede forza e dinamismo per seguire i ritmi della comunicazione e per questo i giovani rispondono meglio alle sfide che essa propone. Nei confronti dei giovani, tuttavia, la società dello spettacolo si comporta in modo ambiguo e contraddittorio. Infatti, se da una parte propone il mito dell'adolescenza e della gioventù come punto di riferimento della cultura di massa (Danesi, 2006), dall'altra "insidia" e "attacca" invece la cultura giovanile con una "guerra" che ha lo scopo di privarla di qualsiasi capacità di giudizio per trasformare i giovani in passivi fruitori e consumatori di beni e servizi prodotti dalle imprese commerciali per finalità legate al mero profitto economico e al guadagno (Giroux, 2000).

8) L'importanza culturale, educativa e sociale dei media. La rete e le nuove tecnologie della comunicazione hanno fatto sì che i media, ossia gli strumenti che hanno dato origine e sviluppato la società spettacolarizzata, siano oggi onnipresenti e abbiano raggiunto la maggior parte della popolazione del globo terrestre. L'umanità è vincolata ai media al punto da non poterne più fare a meno. I media hanno riplasmato e dato nuovi significati all'esistenza umana, alle relazioni e alla concezione del mondo, che ormai viene sempre più "guardato" e interpretato quasi esclusivamente attraverso le lenti dei mezzi di comunicazione. Come si diceva, la rete ha acuito e va potenziando sempre di più le possibilità di accumulo ed elaborazione di informazioni, di comunicazione interattiva e partecipazione offerte dalle nuove tecnologie. Ormai la maggior parte della conoscenza umana non deriva più dall'esperienza diretta del singolo, ma da quella collettiva. I mezzi di comunicazione tradizionali e quelli offerti dalla rete sono diventati così potenti nella vita umana al punto da trasformarsi, per certi versi, nella principale fonte dell'educazione e della formazione per l'uomo contemporaneo, contendendo (e contestando) sia alla scuola che all'università il primato stesso dell'informazione e della conoscenza (Serres, 2013).

Le nuove tecnologie della comunicazione legate a internet e alla rete stanno dunque portando a compimento quelle tendenze che Debord, con una analisi interpretativa di tipo valutativo non pes-

simistico – a differenza invece di quanto aveva fatto la Scuola di Francoforte – identificava tra gli anni Sessanta e Ottanta del secolo scorso come caratteristica essenziale della società dello spettacolo, determinando una “crisi” continua nella cultura contemporanea.

Questa crisi vede la presenza di una dialettica/contrapposizione che richiama a una continua sfida etica e pedagogica per poterla risolvere. Questa dialettica vede contrapposti i due principali poli valoriali della società spettacolarizzata: vale a dire, il polo concettuale della “commercializzazione” (non sempre negativo) e quello della “mercificazione” (sempre negativo, invece, perché implica una reificazione e una de-personalizzazione dell’uomo); poli spesso non compresi nella loro diversità di significato, perché confusi oppure assunti come semplificati.

4. YouTube e la logica della spettacolarizzazione

L’attuale società spettacolarizzata ha determinato un predominio ormai senza opposizioni né oppositori dei media come strumenti in grado di plasmare le menti delle persone e trasmettere informazioni e conoscenze. Questo predominio sembrerebbe aver “degradato” i valori culturali, le aspettative e i gusti estetici delle persone facendo assurgere, a esempio, il *trash* a categoria estetica dominante (Labranca, 2005), indebolendo per sempre gli standard e i valori di serietà, come accade nella pubblicità (Ballardini, 2012), e prendendo come tali solo quelli provenienti dall’industria del divertimento e dell’intrattenimento per meglio persuadere le masse.

Secondo alcuni autori (Wood, 1996) la società dello spettacolo ha realizzato, attraverso la forma di comunicazione che la caratterizza, una involuzione intellettuale nella cultura occidentale facendo prevalere la forma e lo stile sulla sostanza; la leggerezza sulla serietà; l’egocentrismo sul sentimento comune; la gratificazione immediata su quella differita; la definizione di qualsiasi valore sulla base della sua popolarità/frequenza/accettazione/gradimento e del suo valore espresso in termini monetari. Nella società dello spettacolo questi valori influiscono su quelli dell’istruzione e dell’educazione, considerati sempre meno importanti rispetto a valori quali la fama, il successo e la popolarità che portano con sé denaro e riconoscimento sociale.

Il caso di YouTube, come si diceva in precedenza, appare significativo per sintetizzare le tendenze, le caratteristiche e i valori stessi della società dello spettacolo come essa si va configurando nella nostra contemporaneità. YouTube (che ha come slogan commerciale *Broadcast Yourself*), è una piattaforma per la condivisione di video *online* che è stata fondata nel febbraio 2005 da Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim ed è stata acquistata da Google nel novembre 2006 per circa 1.600 miliardi di dollari. Ha diversi accordi commerciali con aziende come la CBS, BBC, Universal Music, Sony, Warner Music Group, NBA e molte altre.

Attraverso questa piattaforma, chiunque può visualizzare e condividere video originali in tutto il mondo attraverso il Web. Infatti YouTube permette di caricare e condividere *video clip* attraverso Internet, siti web, dispositivi mobili (telefoni, palmari), e-mail e blog. Il sito ha lo scopo di offrire alle persone una piattaforma nella quale vedere video su eventi, attualità, interessi e hobby personali, e per scoprire l’insolito e l’inaspettato. YouTube offre alle persone la possibilità di diventare loro stessi registi della realtà e di se stessi mandando in onda i propri video (Burgess & Green, 2013).

Lo slogan “YouTube: Broadcast Yourself” ha molti significati. Esso è un’espressione metaforica e altamente polisemica che punta sull’“io” personale che riceve, trasmette e diffonde un contenuto audio-visivo a un vasto pubblico attraverso un dispositivo dalle apparenze di un televisore (un *tube* digitale).

Il verbo inglese *to broadcast* si riferisce generalmente alla comunicazione audiovisiva legata per lo più alla pubblicità, alle previsioni del tempo, agli annunci, ai telegiornali, alla comunicazione delle notizie, alle presentazioni di eventi e spettacoli televisivi e radiofonici, al *radiocast*. Si tratta di un termine che viene associato al concetto di trasmissione televisiva, di *show*, di spettacolo attraverso i media. Pertanto, già nel nome, YouTube racchiude concettualmente l’idea di una comunicazione

spettacularizzata auto-prodotta e auto-diffusa. Vale a dire, una trasmissione diretta e spettacolare di un “io” che è contemporaneamente emittente e ricevente, regista, produttore e spettatore, di un contenuto comunicativo audiovisivo che viene diffuso in un contesto di intrattenimento trasformato in spettacolo per mezzo e attraverso media elettronici di condivisione di contenuti.

Infatti in YouTube si trovano diverse caratteristiche spettacolari, tipiche di uno strumento comunicativo di tipo virtuale e interattivo. Infatti la piattaforma permette non solo la registrazione e la trasmissione “asincrona” di contenuti, ma anche la sua fruizione “sincrona” grazie alla trasmissione in diretta *live streaming* resa possibile anche dall’integrazione nel sistema di Google Hangouts, un sistema di messaggistica istantanea e di *voip* che può trasmettere in tempo reale chiamate in voce e video. La piattaforma permette, inoltre, la trasmissione differita dei video registrati caricandoli sul proprio canale YouTube, dando alle persone registrate la possibilità di utilizzare una *chat* per lasciare commenti, suggerimenti o segni di gradimento, condividendo l’opinione con altri social network con i quali la piattaforma è integrata, lasciando quindi tracce del proprio passaggio sull’interfaccia del sito.

YouTube, tuttavia, non solo rappresenta perfettamente le tendenze tipiche del Web 2.5 tendente al 3.0, vale a dire il cosiddetto Web “simbiotico” in cui persone singole e imprese commerciali si uniscono nella fruizione di servizi di comunicazione individualizzata e integrata con i social network, con libero accesso a patto, però, di una cessione di dati e di informazioni personali da parte dei fruitori (Bernal, 2010). Esso, infatti, come si è già anticipato nei paragrafi precedenti, incarna l’essenza stessa della comunicazione e dell’educazione nella società dello spettacolo come era stata teorizzata da Guy Debord, prefigurando la logica del potere che, nel sistema capitalistico, invade la sfera della vita intima e quotidiana, degli stili di vita e della cultura, mostrandosi come una forma di dominio e di colonizzazione ideologica.

YouTube incarna perfettamente i valori corrispondenti a questa logica: la banalità; la commercializzazione e la mercificazione; l’istantaneità; la fama fugace e casuale; il voyeurismo; la spettacolarizzazione centrata sull’emozionalità, sul ridicolo o sulla violenza; la comunicazione manipolata per fini ideologici (grazie anche alle nuove tecniche di elaborazione digitale dei suoni e delle immagini alla portata di tutti); la costruzione di una comunicazione egoisticamente centrata sull’io e sulla sua gratificazione narcisistica. Insomma, YouTube sintetizza nella sua interfaccia, nei contenuti e nella funzione svolta dagli utenti in un contesto di commercializzazione e mercificazione, la matrice culturale stessa dello spettacolo.

Questa piattaforma di condivisione offre, infatti, la possibilità di un flusso ininterrotto e continuo di informazioni; offre una eternità “effimera” dentro un ciber spazio e una socializzazione virtuale, dove vi è sempre lo sguardo “dell’altro” come spettatore che accede alle immagini audiovisive che vengono offerte. YouTube risponde alla logica della cultura come “merce” che offusca la distinzione tra il “vero” e il “falso”, dato che utilizza spesso la presenza reale del falso come garanzia dell’organizzazione delle apparenze. Utilizza l’inganno, il trucco, l’artificio (reso possibile, come si diceva, dalle nuove tecnologie digitali) per garantire la “verità” delle apparenze e la loro credibilità. In fondo, lo spettacolo non è altro che il venir meno della distinzione tra il sé e il mondo attraverso la distruzione dell’io assediato dalla presenza-assenza del mondo. Nel processo di questa distruzione, è venuta meno anche la distinzione tra vero e falso per il fatto che ogni verità vissuta è stata repressa a beneficio della presenza reale della falsità che garantisce l’organizzazione delle apparenze (Debord, 2013).

5. La rete e la spettacolarizzazione della violenza

Nel passaggio dalla società dello spettacolo alla società della rete, la spettacolarizzazione del tragico, ad esempio, ha assunto proporzioni ancora maggiori che rasentano l’obnubilamento e la “narco-si” delle coscienze. L’apparente facilità di decodificazione della comunicazione audiovisiva propo-

sta dalla rete ha permesso a chiunque di poter accedere alle informazioni della produzione culturale. Questa comunicazione si regge, di fatto, su interessi commerciali che vogliono che lo spettatore/fruitor delle informazioni sia quanto più possibile un soggetto passivo (McLaren & Farahmandpur, 2005). La comunicazione che veicola queste informazioni si presenta sempre in forme comunicative e contenuti emozionali semplificati; il loro scopo è quello di fare in modo che l'informazione sia sempre gratificante e non permetta allo spettatore/fruitor di riflettere, di compiere una analisi critica dei contenuti del messaggio e della realtà alla quale quel messaggio rimanda. Tutta la comunicazione offerta dalla rete (che ormai ha integrato la televisione, come dimostra il caso di YouTube) si va convertendo in qualcosa di piacevole e gratificante, assumendo di fatto sempre le forme della pubblicità commerciale e della propaganda politica (che ha finito per assumere essa stessa la forma di una pubblicità commerciale). Questa comunicazione manipola le coscienze e le obnubila per ottenere il consenso, il conformismo e la sottomissione, tutti atteggiamenti per meglio inculcare i modelli dei valori consumistici. In questa comunicazione tutto è subordinato all'emozione, all'effetto sorpresa. L'unica verità è quella della falsità della logica commerciale che stravolge, come già si è detto sopra, il piano della realtà, al punto che lo spettatore non sa più distinguere tra ciò che è vero e ciò che è falso in quello che sta guardando e ascoltando.

Anche la violenza – secondo alcuni pedagogisti sempre implicita e necessaria allo stesso sistema capitalistico per perpetuarsi (McLaren, 1995; Giroux, 2015) – e il “tragico” sono funzionali a questa comunicazione commerciale spettacolarizzata. I fatti luttuosi, gli eventi tristi, le gravi disgrazie e le loro conseguenze, siano essi reali oppure costruiti ad arte, vengono utilizzati per colpire gli spettatori e fare leva sulle loro emozioni. Un caso esemplare è rappresentato dagli eventi dell'11 settembre 2001, l'attacco terroristico alle Twin Towers di New York, e dai video delle esecuzioni di prigionieri (occidentali e non) perpetrati da militanti dell'ISIS (Stato Islamico dell'Iraq e del Levante), registrati e diffusi in rete attraverso le principali piattaforme di condivisione video (Ballardini, 2015).

Gli attacchi alle Torri Gemelle di New York sono stati ripresi dalle telecamere sotto molteplici angolature e ora sono presenti in YouTube dove possono essere rivissuti nella loro tragicità da chiunque. Attraverso quel tragico evento, trasformato in eterno spettacolo da condividere infinitamente nella rete dalla telecamera, il popolo americano aveva preso coscienza di una guerra – quella in Iraq e in Medio Oriente – iniziata già molti anni prima. I video della distruzione delle Twin Towers, quelli delle esecuzioni dell'ISIS in Medio Oriente, visionabili ormai infinitamente nel cyberspazio virtuale di YouTube, confermano che la morte e l'assassinio sono eventi ritenuti assurdi e intollerabili in alcuni luoghi, mentre sono banali, ordinari, inevitabili e prevedibili in altri. Tutto sembra comunicarci, infatti, che esistono vite più importanti di altre. Sono importanti le vite dei giornalisti occidentali trucidati dall'ISIS o quelle dei pompieri americani (gli “eroi” dell'11 settembre), per i quali si è scelto, per uno scopo ben preciso, di raccontare una storia. Sembrano invece non essere importanti le vite di centinaia e migliaia di esseri umani che ogni giorno perdono la vita, vittime della violenza, del terrorismo e della guerra in Medio Oriente, in Asia, in Africa o nella stessa Europa, nel conflitto russo-ucraino, o nei viaggi della migrazione per scampare a questa violenza e alla povertà (dei mezzi e delle opportunità).

La società dello spettacolo, diventata ormai la società della rete, ha trasformato il tragico, la sofferenza, la violenza, il dolore e la morte in uno spettacolo routinario e banale per le masse (Giroux, 2013). Uno spettacolo che diventa profitto, attraverso la pubblicità legata al numero di “visitatori” della pagina che accedono alle piattaforme di condivisione dei video.

L'utilizzo del *video sharing* attraverso YouTube e altre piattaforme da parte dei militanti dell'ISIS, per documentare con la telecamera e diffondere i filmati delle criminali esecuzioni di prigionieri, appare ancora una volta esemplare della pervasività planetaria della società dello spettacolo e della spettacolarizzazione della comunicazione.

In quelle esecuzioni criminali, in quegli omicidi efferati, in quelle morti che diventano spettacolo, vi è, però, un comportamento contraddittorio. In fondo l'ISIS, con la videoregistrazione e la condivisione in rete dei materiali audiovisivi auto-prodotti, vuole incutere terrore nell'Occidente, mostran-

do una forza e un potere che probabilmente non possiede, e che può far valere solo su esseri umani inermi e prigionieri. L'ISIS vuole dimostrare di rifiutare (in realtà solo in apparenza) tutto ciò che è occidentale, e con i suoi video vuole far intendere di resistere e opporsi – combattendola – alla comunicazione spettacolarizzata che rappresenta l'essenza stessa della società dello spettacolo/della rete, metafora a sua volta della società occidentale capitalistica.

Tuttavia, l'ISIS rivela qui tutta la contraddizione delle strategie comunicative e di propaganda che utilizza per veicolare le sue ideologie. Infatti essa tenta di resistere all'Occidente e distruggerne i valori utilizzando gli stessi mezzi creati da quest'ultimo per perpetuarli: vale a dire, i media, internet, le piattaforme per la condivisione dei video, i social network. Il voler resistere all'invasione della cultura occidentale distruggendone i principali valori attraverso l'utilizzo degli stessi mezzi da essa creati per comunicarli e diffonderli, implica di fatto un'accettazione tacita non solo del valore del mezzo utilizzato ma anche di chi lo ha creato.

Questo sembra avvalorare ancora di più la tesi che oggi non è possibile una "critica" alla società dello spettacolo e della rete fuori da questa stessa società e dai mezzi di comunicazione con i quali essa espande il suo dominio commerciale sul mondo e sulle menti delle persone. Anche l'ISIS, pertanto, rientra pienamente in quella cultura dello spettacolo "commerciale" tipica della società capitalistica. Basta solo pensare alle migliaia di click e di visite giornaliere che ricevono i siti web che ospitano questi brutali video, che vengono "monetizzati" e trasformati in profitto dalla pubblicità. Anche l'ISIS rientra, dunque, nelle strategie messe in opera dalla società capitalistica per generare profitto. La società dello spettacolo ha trovato ancora una volta il modo per trasformare la morbosità delle persone, il loro desiderio intrinseco di vedere l'effetto su altri esseri umani delle diverse forme di violenza e di morte, in uno spettacolo.

Si tratta di uno spettacolo destinato anch'esso a obnubilare le coscienze, a far perdere le persone in quello spazio della mente nel quale realtà e finzione sembrano confondersi e sembra esserci solo spazio per una narcosi della mente che porta con sé come conseguenza, un annichilimento distruttivo dell'educazione stessa per mezzo della passività e dell'accettazione non critica di quanto accade.

6. La comunicazione spettacolarizzata in prospettiva critica

La passività e la mancanza di criticità sono del resto le maggiori sfide che l'educazione deve affrontare nell'era della società dello spettacolo e della rete. Per Debord, ad esempio, l'instaurazione della verità nel mondo, non può essere attuata da individui che non sono collegati con la storia e la civiltà collettiva, e neppure da esseri dicotomizzati e manipolati. Questi esseri umani/persone, per instaurare la verità, debbono essere in grado di dialogare e di utilizzare il linguaggio come strumento di costruzione sociale.

Forse YouTube può diventare uno strumento di dialogo in un prossimo futuro, date le sue potenzialità tecniche di comunicazione e di socializzazione. A proposito di questa piattaforma si possono fare considerazioni analoghe a quelle dei principali social network. YouTube, infatti, non è un vero strumento di dialogo perché è gestito da imprese commerciali, che esercitano uno stretto controllo sui contenuti, "pilotano" gli utenti coinvolti, li manipolano, e rimangono sempre proprietarie del sito. La libertà che concedono ai loro utenti è solo apparente. La libertà individuale, infatti, la libertà di quel *self* che la piattaforma propaganda presenta molti limiti morali perché risponde sempre alla logica di un mercato pronto alla mercificazione e alla trasformazione in profitto dei contenuti che intende "comunicare" (nel vero senso della parola *communio*, vale a dire di una "condivisione" continua). Anche quello della apparente "censura" della violenza e della difesa del *copyright*, dei diritti d'autore, rientra in una precisa strategia politica e commerciale che rispetta in pieno la logica morale di tipo capitalistico. Questa logica intende mantenere la domanda e l'offerta commerciale sempre nel margine del moralmente e politicamente "corretto": ciò per non "turbare" gli utenti e non dan-

neggiare la situazione consolidata del progetto commerciale che incarna (fare profitto attraverso la vendita di pubblicità).

YouTube eredita, insomma, i contenuti tematici e i processi di banalizzazione messi in atto dall'industria culturale e dalla società dello spettacolo per adattare qualsiasi forma di comunicazione e i suoi contenuti ai fini commerciali: vale a dire per renderli fruibili e "comprensibili" da un pubblico quanto più ampio possibile secondo una logica capitalistica. Il capitalismo utilizza il cinema, la televisione, la radio, la musica, le notizie, internet per perseguire la sua politica di commercializzazione e mercificazione delle persone e del mondo. Pertanto, anche una piattaforma virtuale di comunicazione che sfrutta tutte le possibilità e le potenzialità delle nuove tecnologie collegate con il web, superando i limiti di spazio e di tempo imposti dalle modalità tradizionali della comunicazione umana del passato, utilizza le stesse strategie retorico-testuali e la logica che è propria dell'industria culturale capitalistica contemporanea (Tuncel, 2011).

Tutto ciò fa emergere con urgenza il problema della ricerca di una "soluzione" – o almeno di una strategia pedagogica in grado di sviluppare una riflessione critica e una comprensione – ai problemi educativi che la comunicazione spettacolarizzata nell'era della rete prospetta. Questa strategia pedagogica deve passare, a nostro parere, attraverso il consolidamento di quella *pedagogia critica dei media* che il pedagogista americano Neil Postman (1931-2003) auspicava già negli anni Settanta soprattutto nel curriculum scolastico (Postman, 1983).

Nell'era del *Web* non è importante solo il controllo dei mezzi di produzione ma anche quello dei mezzi di comunicazione. Il potere, infatti, si esercita fondamentalmente a partire dalla produzione e diffusione dei codici culturali, degli atteggiamenti e dei valori contenuti nelle informazioni che vengono diffuse, più o meno tacitamente o subdolamente, dai media (McLaren, Macrine & Hill, 2010). Ma è ormai la rete a rappresentare lo scenario educativo (e diseducativo) della nuova società, a influenzare lo sviluppo e la crescita delle persone, condizionandone la formazione delle opinioni.

7. Conclusioni

Le domande che ora ci poniamo a conclusione di questa riflessione sono le seguenti: è ancora possibile, in questo contesto di violenza, obnubilamento e annichilimento delle coscienze, una pedagogia critica (dell'uomo e dei media)? C'è ancora spazio per l'educazione nella società che ha fatto dello spettacolo una forma di violenza (ora non più "morbida" e "tacita" come l'aveva percepita Debord nel suo tempo) che inietta nelle culture la conformità, l'inattività, e la passività necessaria per reprimere l'impegno critico e la resistenza nei confronti della mercificazione dell'uomo, per emarginare o criminalizzare – più o meno apertamente – l'educazione emancipatoria e liberatoria come l'aveva sognata Paulo Freire (1921-1997) o Don Milani (1923-1967)?

Noi siamo convinti che questo spazio ci sia, debba esserci e passare per una educazione che, sorretta teoricamente e metodologicamente da una pedagogia critica dei media "forte", deve essere avviata già nella famiglia e nel curriculum scolastico sin dalla più tenera età. In questo può essere utile quanto Jürgen Habermas (1983; 1987) sostiene a proposito dei media, ritenendoli strumenti che possono "dannarci" ma anche "salvarci" dalle derive e dalla distruzione della nostra coscienza perpetuate attraverso il condizionamento operato sulle nostre menti quotidianamente per renderci docili e trasformarci in passivi consumatori. La rete oggi, se utilizzata in modo critico, conoscendo i meccanismi con i quali opera e chi li controlla, può essere trasformata in uno straordinario strumento di resistenza e di emancipazione. Essa, infatti, è in grado di creare una straordinaria intelligenza collettiva resa possibile dalla condivisione delle esperienze e delle idee dei singoli.

Una pedagogia che saprà utilizzare i media e la rete in una prospettiva critico-riflessiva e critico-emancipativa salverà le persone sia dall'obnubilamento e dal torpore delle coscienze che dalla possibilità di un fallimento della ragione nelle contraddizioni e i paradossi della società della comunicazione spettacolarizzata (McLaren, 1995). È necessario credere e avere fiducia sempre nel potere e

nella capacità rigenerante ed emancipativa dell'educazione per l'uomo (Chomsky, 2003b). In fondo l'educazione è rinata più forte e viva che mai anche dalle ceneri di Auschwitz e non sarà certo la crudeltà della violenza dell'ISIS nei video di YouTube a fermarne il corso.

Note

[1] L'opera è stata ampliata da Debord nel 1988 (*Commentari alla società dello spettacolo*) con aggiunte che avevano lo scopo di completarla con la trattazione delle tematiche emerse sul tema della comunicazione nei venti anni successivi alla pubblicazione del volume.

[2] Queste caratteristiche corrispondono sostanzialmente a quelle individuate da Debord nei suoi *Commentari* come tendenze della comunicazione nella società come essa si andava configurando già a partire dalla fine degli anni Ottanta dello scorso secolo (Debord, 2012).

Bibliografia

- Ballardini, B. (2012). *La morte della pubblicità. La stupidità nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Lupetti.
- Ballardini, B. (2015). *Isis®. Il mercato dell'apocalisse*. Milano: Baldini & Castaldi.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bernal, P. A. (2010). Web 2.5: the symbiotic web. *International Review of Law, Computers & Technology*, 24(1), 25-37.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: R. Cortina.
- Burgess, J., & Green, J. (2013). *YouTube*. Milano: Egea.
- Chomsky, N. (2003a). *Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance*. New York: Metropolitan Books.
- Chomsky, N. (2003b). *On democracy and education*. New York: Falmer-Routledge.
- Curtis, W., & Pettigrew, A. (2009). *Learning in contemporary culture*. Exeter: Learning Matters.
- Dahrendorf, R. (1997). *Perché l'Europa? Riflessioni di un europeista scettico*. Bari: Laterza.
- Danesi, M. (2006). *Eternamente giovani. Il mito dell'adolescenza nella cultura moderna*. Roma: Armando.
- Debord, G. (2012). *Commentari a una società dello spettacolo*. A cura di A. Zuliani. Torino: Lupetti.
- Debord, G. (2013). *La società dello spettacolo*. Milano: Baldini e Castaldi.
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.
- Giroux, H. A. (2000). *Stealing innocence: Youth, corporate power, and the politics of cultural*. New York: St. Martin's Press.
- Giroux, H. (2006). *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Education, and Culture*. London: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2015). *Disposable Futures: The Seduction of Violence in the Age of Spectacle*. San Francisco, CA: City Lights Publishers.
- Giroux, H. (2013). *Neoliberalism, Education, Terrorism: Contemporary Dialogues*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Habermas, H. (1983). *Dialettica della razionalizzazione*. Milano: Unicopli.
- Habermas, H. (1987). *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*. Bari-Roma: Laterza.
- Labranca, T. (2005). *Andy Warhol era un coatto. Vivere e capire il trash*. Roma: Castelvechi.
- Lovink, G. (2012). *Ossessioni collettive: critica dei social media*. Milano: EGEA.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London: Routledge.

- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism*. Boulder, CO: Rowman and Littlefield.
- McLaren, P., Macrine, S., & Hill, D., (Eds). (2010). *Revolutionizing Pedagogy: Educating for Social Justice Within and Beyond Global Neo-liberalism*. London: Palgrave Macmillan.
- Menduni E., Nencioni G., & Pannoizzo M. (2011). *Social network: Facebook, Twitter, YouTube e gli altri: relazioni sociali, estetica, emozioni*. Milano: Mondadori Università.
- Morin, E. (2012). *Dove va il mondo?* Roma: Armando.
- Muscelli, C., & Stanghellini, G. (2012). *Istantaneità: cultura e psicopatologia della temporalità contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Postman, N. (1983). *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*. Roma: Armando.
- Rifkin, J. (2001). *L'era dell'accesso*. Milano: A. Mondadori.
- Ritzer, G. (1997). *Il mondo alla McDonald's*. Bologna: Il Mulino.
- Rocca, C. (2005). *Contro l'ONU. Il fallimento delle Nazioni Unite e la formidabile idea di un'alleanza tra le democrazie*. Torino: Edizioni Lindau.
- Serres, M. (1992). *Il mantello di arlecchino*. Venezia: Marsilio.
- Serres, M. (2013). *Non è un paese per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Stanca, A. (2005). Come finisce la storia (Apparire più che essere). *Educazione & Scuola*, <http://www.edscuola.it/archivio/antologia/recensioni/debord.htm> [consultato il 7 ottobre 2015].
- Tuncel, Y. (2011). *Towards a genealogy of spectacle*. New York, NY: EyeCorner Press.
- Vattimo, G. (2011). *La società trasparente*. Milano: Garzanti.
- Wood, D. (1996). *Post-intellectualism and the decline of democracy: the failure of reason and responsibility in the twentieth century*. Westport, CT: Greenwood Press.

A scuola di teatro.
Teoria degli affetti e pratica degli effetti (speciali)
 di Grazia Maria Masselli

Abstract

La ‘visualizzazione’ della comunicazione, in funzione della mozione degli affetti (*permotio adfectus*), raggiunta un tempo tramite l’*ars rhetorica* che è anche *ars scaenica*, viene attualmente affidata ai canali mediatici (più rapidi, più diretti, apparentemente più obiettivi): dalla notizia alla sua rappresentazione e drammatizzazione.

Le telecamere entrano nell’emozione, nella violenza, nella morte, nel dolore, proiettandoli nell’immaginario collettivo mondiale, che si auto-rappresenta nella sua realtà e nella sua *fictio*. Dall’*evidentia* alla *chironomia*, alla mimica, all’*orchestica*: lo stesso ‘spettacolo della giustizia’, teorizzato nella Roma antica, attraversa oggi le dinamiche processuali, che spettacolarizzano l’evento tragico secondo strategie che ‘incrociano’ i processi recitativi, affidandosi a una retorica che dal *probare* passa al *movere*. Ed è proprio la sfera delle emozioni a farsi luogo di ‘contatto’ tra *ars rhetorica* e *ars scaenica*. Ciò era assicurato attraverso la mediazione della scuola, nel momento in cui essa apriva le porte all’insegnante-attore: il giovane imparava a ‘spettacularizzare’ la sua *eloquentia* (*ars dicendi*), affidandosi al *sermo corporis*; imparava a ostentare teatralmente i sentimenti e a trasferirli sull’uditorio; imparava a ricorrere all’iconografia teatrale (Andromaca è la disperazione, Atreo l’ira, Medea la crudeltà ecc.); imparava a recitare una parte (a *subire personas*: padri, figli, soldati, matrigne, pirati, vecchi e giovani, poveri e ricchi, miti e burberi ecc. avrebbero attinto a Euripide, Menandro, Plauto e Terenzio).

La pratica teatrale si faceva stadio preparatorio, in un processo di appropriazione e di affrancamento dalla *scaenica ostentatio*, che avrebbe sancito la perdita di autorità e credibilità. Innegabile tuttavia era ed è la parentela culturale – sotto il segno dell’*actio* – tra retorica e gestualità.

Il ‘trattamento’ moderno di casi che occupano oggi la ribalta trova le sue radici nel trattamento di casi analoghi, che nella *schola* del *rhetor* di 2000 anni fa erano oggetto di *themata*, tra *fictio* e realtà, prima di essere affrontati dai futuri politici, oratori, storici o poeti come casi di racconto drammatizzato. In tale prospettiva, se volessimo ad esempio seguire il *fil rouge* della “fuga”, inevitabilmente il pensiero andrebbe dalle antiche guerre (di conquista o civili) ai nostri conflitti politici e sociali: al dramma dei migranti in fuga, bloccati, accolti, respinti.

Potrebbe essere interessante isolare una ‘topica’ che segna il passaggio – mediato dal declamatore antico – dalla problematizzazione del caso scolastico, sollevato da chi, spinto da una *necessitas* superiore, ‘si allontana’ dalla propria patria, provocando problemi di ospitalità nella *civitas* di arrivo, alla attuale, allarmante, urgente, accesa questione umanitaria relativa all’accoglienza. Si tratta di un *thema*, quello dell’emigrazione e dell’apertura delle ‘frontiere’, affrontabile *in utramque partem* da parte di chi deve far fronte all’emergenza immigrazione.

Oggi la *quaestio* che ha per oggetto i migranti si propone a noi con l’impressionante sussidio dei *Realien*. Tramite i *mass media*, questa realtà viene partecipata alla vista del mondo: un mondo che osserva un dolore e una disperazione che penetrano in profondità nei sentimenti; un mondo che vedrà crollare ogni pur valida argomentazione fondata su solidi *argumenta* tecnico-razionali di fronte ad Aylan, il bimbo siriano senza vita sulla spiaggia di Bodrum (2 settembre 2015).

Un bimbo in fuga dalla guerra: un’immagine emblematica, che suggestiona e si insinua atrocemente nella psiche, scuotendo inesorabilmente le coscienze.

Considered as a function of the motion of affection (*permotio adfectus*) and reached once upon a time by means of *ars rhetorica* which is also *ars scaenica*, the visualization of communication now a days relies on the media channels (which are faster, more direct, apparently more objective): from the news to its representation and dramatization.

The cameras enter emotions, violence, death, pain, projecting them onto the world's collective imagination which represents itself in terms of its reality and *fictio*. From *evidentia* to *chironomia*, to gesturing, to *orchestica*: today the same 'show of justice', which was theorized in Ancient Rome, passes through the processual dynamics. Thus, tragic events turn into a sort of show according to some strategies that 'intersect' dramatic practices, drawing on rhetorical devices that move from *probare* to *movere*. It is precisely the sphere of emotions that becomes a point of 'contact' between *ars rhetorica* and *ars scaenica*. This was ensured through the mediation of schools, actually opened to the teacher-actor: young students learned how to 'dramatize' *eloquentia*(*ars dicendi*) relying on *sermo corporis*.

They learned also how to show off theatrically their feelings and transfer them to the audience; they learned how to use the theatrical iconography (Andromaca represents the despair, Atreo the anger, Medea the cruelty, etc.). Then, they learned how to play characters (*subire personas*: roles such as fathers, sons, soldiers, stepmothers, pirates, old and young people, poor and rich, mild-mannered and angry persons etc. could be drawn from Euripides, Menander, Plautus and Terentius). The theatrical practice used to be a preparatory phase throughout a process of appropriation and then 'emancipation' from the *scaenica ostentatio*, that would have determined a loss of authority and credibility. However, the cultural kinship – with a view to the *actio* – between rhetoric and gestures was (and is) undeniable.

The modern treatment of cases, that occupy the scene today, finds its roots in the treatment of similar cases in the 2000 years old *schola* of *rhetor*. Here they worked as subjects of *themata* between *fictio* and reality, before future politicians, orators, historians or poets dealt with them as cases of dramatized stories. From this prospective, as an example, if we wanted to follow the *fil rouge* of 'escape', our thoughts would unsurprisingly go from the ancient wars (for conquering or inspired by civil purposes) to our both political and social conflicts, to misfortune of immigrants fleeing from their countries and being blocked, received or rejected. It could be interesting to focus on some 'patterns' that mark the passage – throughout ancient declaimers' speeches – from the treatment of some scholastic cases, raised by somebody who gets away from his own country provoking problems of hospitality within the *civitas* where he arrives, to the actual, alarming, urgent, pressing humanitarian issue related to receiving immigrants.

This is an issue (that of migration and opening of the 'borders') that would possibly be faced *in utramque partem* by those who have to deal with the emergency of immigration. Now the *quaestio*, that has migrants as its subject matter, comes to us with the terrific support of *Realien*. Through *mass media*, this reality is participated to the view of the world: a world that observes pain and despair that penetrate deeply the feelings; a world that will see every effective argument based on solid technical and rational *argumenta* crumbling in the face of Aylan, the Syrian child lying lifeless on the shore of Bodrum (2 September 2015). He was a child that was escaping the war: an emblematic image that hits and atrociously insinuates itself into mind, shaking inexorably our consciousness.

“Io sento nel cuore dolori antichissimi,
pure ancora pungenti
Mi trovai tra le centurie di Cesare e le
mura di Alesia, respinto dalle due parti?”
G. Pascoli [1]

1. Lo spettacolo della giustizia: dal “probare” al “movere”

È fin troppo risaputo che il fenomeno della visualizzazione ‘efficace’ della comunicazione, in funzione della mozione degli affetti (*permotio adfectus*), segue oggi sofisticati mezzi, al passo con l’evoluzione della tecnica. La ‘vividezza della pittura’, raggiunta un tempo tramite l’*ars rhetorica* che è anche *ars scaenica*, viene attualmente affidata a canali mediatici più rapidi, più diretti, apparentemente più obiettivi. Ci viene proposto infatti di ‘osservare’ la storia / le storie, come se fossimo presenti (gli Antichi avrebbero parlato di *evidentia* = visibilità della descrizione, efficacia rappresentativa del linguaggio, dal verbo *video*) [2] e di essere ‘spettatori’ di una realtà vivente, quasi palpabile: una questione sociale o culturale, un problema di giustizia, in generale un caso di cronaca nazionale e internazionale – restituiti attraverso l’immagine ‘filtrata’ da chi usa i *mass media* per produrre il tessuto della storia che vuole raccontare – slittano inopinatamente dalla notizia alla sua ‘morbosa’ rappresentazione e drammatizzazione.

Al centro di tali vicende balzano agli occhi vite umane, anzi, a voler essere più precisi, le vite di vittime inermi (per condizione anagrafica, sociale, economica, politica ecc.). Le telecamere entrano in quell’emozione, in quella violenza, in quella morte, in quel dolore, attraversandoli e proiettandoli nell’immaginario collettivo mondiale, un immaginario che finisce per auto-rappresentarsi nella sua realtà e nella sua *fictio*. Così, tramite le telecamere, il ‘delitto di Avetrana’ [3] – incentrato sul caso di Sarah Scazzi, una ragazzina barbaramente uccisa e perfidamente occultata in un pozzo, all’interno di dinamiche familiari che non garantiscono più sicurezza e tutela, ma disvelano dissapori antichi che sfociano nel crimine – viene portato alla vista dell’intera società umana, la nostra società, che partecipa e si schiera: una intera collettività viene ‘condotta per mano’ prima sul desolato luogo del ritrovamento, poi sul presunto luogo del delitto e infine in tribunale; un intero universo di passioni morbose e violente è messo in scena dalle parole (degli avvocati, dei protagonisti, dei testimoni), sì, ma anche dai luoghi, dagli oggetti, dai *signa doloris* (le lacrime *in primis*: quelle della madre della bambina, Concetta Serrano, o quelle delle principali imputate, Sabrina Misseri e sua madre Cosima Serrano, rispettivamente cugina e zia della vittima, o di Michele Misseri, lo zio), in un insieme complesso e spettacolare qual è quello della *performance* oratoria, che induce a forme di condanna o di assoluzione emotiva.

Si potrebbe cioè parlare, pur a distanza di millenni, di ‘spettacolo della giustizia’ [4], quello stesso teorizzato dagli Antichi e che attraversa oggi le dinamiche processuali, quelle che per l’appunto spettacolarizzano l’evento tragico secondo strategie che ‘incrociano’ i processi recitativi, affidandosi a una retorica che dal *probare* passa al *movere*. Quale l’obiettivo ultimo? La persuasione di un giudice che auspicabilmente sarà ‘contagiato’ da uno spettacolo allestito in uno spazio ‘teatrale’, che è luogo dell’ascolto e della vista, luogo dominato dall’*orator* [5]. A tal fine, chi ‘rappresenta’ la giustizia sulla scena, chi su quella scena discute per far trionfare il suo punto di vista su una *quaestio* su cui si può discutere *in utramque partem* sa già per tempo di dover ‘sforare’ nella dimensione visivo-teatrale [6]. Dal ricorso alle tecniche dell’*evidentia* – che, con la sua pretesa di portare l’interlocutore al centro della scena, si adegua alla formula dello *spectaculum*, quasi conducendo ‘sul campo’ chi ascolta, prima di indurlo a ‘vedere’ *oculis mentis* (Quint. *inst.* 8,3,62) ciò che è accaduto e a partecipare emotivamente all’evento – all’utilizzo delle tecniche della *chironomia*, della mimica e perfino dell’*orchestica* [7] il percorso è ben ‘studiato’: la retorica, del resto, giunge inevitabilmente ad aprirsi ai linguaggi non verbali perché la comunicazione sia più efficace [8], perché gli *adfectus* partecipati si trasferiscano sul pubblico e sui giudici da *movere*, *docere*, *delectare*, da *perturbare* e *persuadere* con perizia [9]. Ed è proprio la sfera delle emozioni a farsi luogo di ‘contatto’ e anche di mediazione tra *ars rhetorica* e *ars scaenica*, tra il *causam agere* e il *gestum agere* [10], tra *orator* e *actor* [11]: il tutto di fronte all’uditorio *spectator*, di fronte a una ‘platea’ che assiste e ha gli occhi fissi su qualcosa/qualcuno [*spectaculum* si collega al verbo *specto* (che a sua volta viene da *specio* = guardo, vedo) ed era il luogo da cui si osservava], una platea che osser-

va intensamente, orientata verso qualcosa che si rende a sua volta visibile e si arricchisce di tutte le risorse tipiche della drammatizzazione e della teatralizzazione.

2. A scuola di retorica e di teatro

Che nella Roma antica il dramma potesse farsi ‘spettacolo’ era assicurato attraverso la mediazione della scuola. In questa sede, le capacità logico-argomentative del futuro avvocato e/o politico erano puntualmente messe alla prova da una *exercitatio* finalizzata all’apprendimento e all’acquisizione di quei precetti dell’*ars rhetorica* che avrebbero poi portato il giovane all’autonomia e all’originalità di scrittura. Il giovane si sarebbe cimentato in esercitazioni retoriche, le *declamationes*, veri e propri discorsi compiuti, impostati intorno a *casus ficti* e distinti in *suasoriae*, di tipo deliberativo, e *controversiae*, di tipo giudiziario [12]: quel giovane, alle prese con i complicati casi proposti dal suo docente/*rhetor* (casi limite, a volte inverosimili, a volte paradossali, basati su conflitti irrisolti e problematiche giuridicamente complesse, che si prestavano a un dibattito incerto e contraddittorio), avrebbe appreso come inquadrare ‘giuridicamente’ la causa, come impostare le linee di accusa e di difesa più coerenti, come recuperare e utilizzare la topica più utile, come strutturare la sua *oratio* ecc., al fine di sostenere le ragioni della propria parte e renderle credibili. Ma la stessa scuola offriva a quel giovane un utilissimo banco di prova, nel momento in cui apriva le sue porte all’insegnante-attore, che avrebbe dovuto progressivamente indirizzare lo studente verso la messinscena di un processo, passando per l’*actio*: nella prospettiva della sua presenza un giorno sulla scena del foro (cfr. Quint. *inst.* 7,4,11), del tribunale e della politica, quel giovane avrebbe così imparato a ‘spettacularizzare’ la sua *eloquentia*, la sua *ars dicendi*, affidandosi al *sermo corporis* [13], in vista della mozione degli affetti di un interlocutore da sollecitare, scuotere, coinvolgere nella sua adesione sentimentale.

Non a caso, i retori si impegnarono a disciplinare la precettistica in materia: rispettivamente nel I sec. a.C. e nel I sec. d.C., Marco Tullio Cicerone (teorico della retorica e avvocato egli stesso) e Marco Fabio Quintiliano (maestro di retorica) si dilungarono nell’analisi degli aspetti drammatici della retorica, su quell’imprescindibile *actio* [14] che è *eloquentia corporis*, così com’è fondata sulla gestualità espressiva di un corpo parlante, riflettendo sull’efficacia psicagogica del gesto, che, nel suo silenzio (eloquente), quale parola muta, ma terribilmente ‘parlante’, traduce ed esprime gli stati interiori, parla un linguaggio universale [15], immediato, diretto, e, così come la pittura (la fotografia, diremmo oggi, o la ripresa filmica), agisce sugli *adfectus* più prepotentemente della parola [16]: “Quanto il gesto sia importante nell’oratore” – afferma Quintiliano nella sua *Institutio oratoria* (11,3,65-67), finalizzata alla formazione retorica del futuro *civis Romanus* – “è evidente dal fatto che esso esprime la maggior parte dei significati anche senza le parole. Effettivamente, non solo le mani, ma anche i cenni del capo indicano la nostra volontà, e nei muti svolgono la funzione del linguaggio verbale; spesso la danza [...] ci emoziona in assenza della parole; lo stato d’animo si riconosce dall’espressione del viso e dall’andatura [...]. E non è strano che questi gesti che consistono in un movimento del corpo abbiano un tale effetto sugli animi, quanto un dipinto, che è un’opera silenziosa e che mantiene sempre lo stesso atteggiamento, penetra nei sentimenti più intimi al punto che a volte sembra superare persino la potenza della parola [*tantum in animis valent, cum pictura, tacens opus et habitus semper eiusdem, sic in intimos penetret adfectus, ut ipsam vim dicendi nonnumquam superare videatur*]. Al contrario, se il gesto e l’espressione del volto non si accordassero con il linguaggio, se parlassimo di cose tristi con un atteggiamento allegro, se affermassimo con un cenno di diniego, le parole sarebbero prive non solo di autorevolezza ma anche di credibilità [*non auctoritas modo verbis, sed etiam fides desit*]” [17].

Dunque, le potenzialità drammatiche delle declamazioni di scuola e delle orazioni del foro passano attraverso l’ostentazione teatrale dei sentimenti che si trasferiscono sull’uditorio, in un ‘corto circuito’ di emozioni che parte da chi – l’oratore – si immedesima a tal punto nella ‘parte’, da ‘accende-

re', come fosse una fiaccola [18], l'interlocutore, in un processo di comunicazione patemica, che sapeva di poter ricorrere all'iconografia teatrale: a maschere e a ruoli noti e riconoscibili (Andromaca è la disperazione, Atreo l'ira, Medea la crudeltà ecc.) [19]. Lo studente imparava a recitare una parte, a 'indossare' un ruolo, quello di turno, quello che gli veniva affidato, e ad adattare il suo discorso al personaggio. Lo stesso Quintiliano (*inst.* 10,1,71) usa l'espressione *subire personas* (impersonare una parte) per definire il compito del declamatore [20]: padri, figli, soldati, matrigne, pirati, contadini, vecchi e giovani, poveri e ricchi, supplici, miti e burberi ecc. [21] avrebbero attinto ai greci Euripide e Menandro [22], rispettivamente tragediografo e commediografo, così come, evidentemente, ai commediografi latini Plauto e soprattutto Terenzio [23], 'contattati' quali 'serbatoio' di paradigmi, caratteri, affetti, ruoli, pezzi a confine con situazioni da tribunale (cfr. Quint. *inst.* 1,11,12), ampiamente e felicemente funzionanti a teatro, a livello di sistema di attese e di *sympatheia*. Si tratta di trasformare la pratica teatrale (quella scenica 'contemporanea' per Cicerone, quella soprattutto letteraria per Quintiliano) in stadio preparatorio [24], in un processo di appropriazione e al contempo di separazione e di affrancamento dalla *scaenica ostentatio* e da quegli slittamenti pericolosi, che avrebbero presentato un oratore *actuosus* e *voltuosus*, sancendone la perdita di autorità e credibilità (banditi gli eccessi anti-virili e anti-aristocratici, i gesti troppo vistosi, volgari, istrionici ecc.) [25].

Innegabile tuttavia la contiguità tra i due mondi (distanti, eppure simili): verificabile la parentela culturale – sotto il segno dell'*actio* – tra retorica e gestualità, tra realtà (lo spazio in cui si muove l'oratore, *veritatis auctor*: Cic. *de orat.* 3,214) e finzione (lo spazio dell'attore, *veritatis imitator*: *ibid.*). Per riportare solo alcuni aneddoti, si tramanda che, nel IV sec. a.C., il grande e noto oratore greco Demostene, modello di eloquenza, avesse l'abitudine di preparare i suoi discorsi di fronte a uno specchio, a sottolineare la *cura decoris* [26], la dignità dei gesti, l'eleganza e la compostezza, la coerenza e l'armonia tra le parole e il loro 'effetto visivo': "La convenienza [*decor*] proviene anche dal gesto e dai movimenti. Per questo Demostene aveva l'abitudine di preparare l'azione oratoria guardandosi in un grande specchio: a tal punto, per quanto nel riflesso dello specchio l'immagine risulti capovolta, affidò solo alla vista la valutazione dell'effetto prodotto" (Quint. *inst.* 11,3,67-68) [27]. Così, nel I sec. a.C., Quinto Ortensio Ortalo, dopo Cicerone il più grande oratore della tarda età repubblicana, "credendo che la perfezione oratoria risiedesse in massima parte nel gestire con eleganza, vi si dedicò con impegno quasi maggiore che nel desiderio di diventare facondo. E così non si sarebbe potuto sapere se accorrevano più volentieri a udirlo o a vederlo: a tal punto il suo atteggiamento si armonizzava con le parole e, viceversa, le parole si armonizzavano con l'atteggiamento. Si sa che Esopo e Roscio, maestri nell'arte scenica, più di una volta si confusero nella folla dei suoi ascoltatori per assimilarne i gesti e trasferirli dal Foro sulla scena" (Val. Max. 8,10,2). E, *dulcis in fundo*, appunto Cicerone, 'gareggiava' con l'amico Roscio, famosissimo e benvenuto attore, grande maestro di comunicazione: "È noto che egli soleva fare a gara con questo attore se nell'esprimere lo stesso pensiero riuscisse più efficace l'uno con vari modi di gestire oppure l'altro con diverse forme di discorso usando tutte le risorse dell'eloquenza. Ciò conferì a Roscio tanta fiducia nella sua arte da indurlo a scrivere un libro in cui metteva a confronto l'eloquenza con l'arte dell'attore" (Macr. *Sat.* 3,14,12).

3. Il "thema" "Il dramma di chi fugge": tra "fiction" e realtà, tra scuola e "mass media"

Per ironia della sorte, proprio Cicerone, il sommo oratore, l'uomo che aveva raggiunto l'apice della carriera politica, mantenendo il suo prestigio in quel Senato che controllava e guidava la politica romana, finì per entrare nel 'temario' della scuola nella sua dimensione più umana, quella della sua eclatante morte, ormai agli sgoccioli del regime repubblicano. 'Un uomo in fuga' [28]: il 7 dicembre del 43 a.C., i sicari di Marco Antonio raggiungono il vecchio Cicerone sulla spiaggia di Gaeta e gli mozzano la testa e le mani, poi esposte a Roma, in quel Foro che l'aveva visto brillare... Un

uomo in fuga: un nome nelle liste di proscrizione, redatte dal secondo triumvirato (l'alleanza del 43 a.C. tra Gaio Giulio Cesare Ottaviano, Marco Antonio e Marco Emilio Lepido); una verità inquietante e scomoda, se quella morte – fortemente voluta da Antonio, stando alla vulgata – era pur sempre stata sottoscritta da Ottaviano, il futuro Augusto; un tema storico da sottoporre agli studenti [29], con prudenza, per lo meno sotto alcuni profili [30].

Cicerone, un uomo in fuga... e volessimo seguire il *fil rouge* della “fuga”, inevitabilmente il pensiero andrebbe dalle antiche guerre civili ai nostri conflitti politici e sociali: agli attuali profughi, al dramma dei migranti in fuga, bloccati, accolti, respinti. Oggi la *quaestio* migranti si propone o viene proposta al mondo con il conturbante e impressionante sussidio dei *Realien*. Si tratta di un *thema*, quello dell'emigrazione e dell'apertura delle ‘frontiere’, affrontato e affrontabile evidentemente *in utramque partem* – in una fase ‘critica’ come quella che attraversiamo, fase in cui simili quotidiane vicende ruotano intorno alla mancanza di lavoro, al disagio sociale, alla povertà, alla criminalità – da parte di chi deve far fronte all'emergenza immigrazione, tra sbarchi e tragici naufragi, da parte di chi sente la responsabilità di dare concrete risposte di giustizia sociale a una grande questione sociale, da parte di chi assiste criticamente alla globalizzazione delle migrazioni (tale da incidere sull'andamento economico, politico e sociale dei paesi), vivendo l'incontro come una risorsa, invitando a una riconsiderazione dell'etica pubblica centrata sulla solidarietà, ovvero costruendo barriate contro l'uomo, minacciosamente percepito come lo straniero nemico (l'*hospes* che si fa *malus hospes* e dunque *hostis*, per tornare agli Antichi e al loro problematico rapporto con il *bàrbaros*, ovvero con il diverso, lo straniero distante dalla civiltà, dalla società, dalla cultura, addirittura *in-fans*, incapace di parlare).

Sembra incredibile, ma il ‘trattamento’ moderno di simili casi, che al nostro tempo purtroppo occupano la ribalta, trova le sue radici nel trattamento di casi analoghi, che nella *schola* del *rhetor* di 2000 anni fa erano oggetto di *themata*, tra *fiction* e realtà, prima di essere affrontati dai futuri politici, oratori, storici o poeti come casi di racconto drammatizzato: dalle aule di scuola alle ‘aule’ mediatiche. *Mutatis mutandis*, come non trovare ad esempio analoghi elementi di riflessione nella *Declamazione minore* pseudo-quintiliana 255 “*Transfugae excludendi*” (I disertori vanno cacciati indietro)? In quella sede, tra la fine del I sec. d.C. e il II sec. d.C., il tema proposto era il seguente: “Fra due città era in corso una guerra. In una delle due cominciarono ad arrivare molti disertori. Viene allora proposta una legge che vieta di accoglierli”. Di seguito la proposta di discussione: “Questo tipo di declamazione si avvicina molto alle suasorie: infatti è proprio delle suasorie anche l'invito ad adottare o a respingere una legge. Dunque, colui che propone la legge affermerà che non è onorevole accogliere i disertori, che non procura alcun vantaggio, che forse può essere addirittura di danno alla conclusione delle ostilità. In sintesi: la ragione per cui la legge viene proposta contiene i presupposti di un futuro pericolo”. Non intendo qui soffermarmi sulla condizione del *transfuga* nel mondo antico: una condizione oggetto di censura, dato il tradimento della *civitas* di appartenenza, nel momento in cui costui sceglieva (cfr. Fest. p. 236,10-13 Lindsay) di passare dall'altra parte, quella del nemico; un atto turpe, degno di disprezzo e di condanna (cfr. ps. Quint. *decl.* 255,3); una colpa ignominiosa che fa del trasgressore del codice bellico e dei valori condivisi un individuo ai margini, egli stesso *hostis* da cui ci si può aspettare di tutto; un modello comportamentale negativo, che, eventualmente ‘premiato’ da generosità, sarebbe di esempio per altri nel futuro (cfr. ps. Quint. *decl.* 255,3). Davvero si potrà fare affidamento su chi ha gli occhi rivolti alla patria, ai suoi legami, al suo passato, su chi ha fatto una scelta costretto solo dalla necessità (cfr. ps. Quint. *decl.* 255,5)? Si tratta di forze assolutamente inutili (cfr. ps. Quint. *decl.* 255,6). Si tratta di persone che tradiscono non per amore di chi le accoglie, ma a causa della propria difficile sorte (cfr. ps. Quint. *decl.* 255,6). Si tratta di estranei che, una volta penetrati nel tessuto di una disponibile *civitas*, virtualmente possono fare del male (cfr. ps. Quint. *decl.* 255,8): nemici accolti a occhi aperti (cfr. ps. Quint. *decl.* 255,9). Si tratta di individui capaci di lasciare i loro cari ‘esposti’ al ludibrio e alla contumelia a causa della loro azione (cfr. ps. Quint. *decl.* 255,10). Si tratta di esseri da temere (cfr. ps. Quint. *decl.* 255,11). Infame la scelta di chi apre le porte a costoro (cfr. ps. Quint.

decl. 255,4). Magari, proprio respingendoli, si può sperare che essi si facciano promotori di pace (cfr. ps. Quint. decl. 255,7). Fin qui gli Antichi. Ai nostri fini, però, più interessante mi sembra isolare una ‘topica’ che segna il passaggio – mediato dal declamatore antico – dalla problematizzazione del caso scolastico, sollevato da chi, spinto da una *necessitas* superiore, ‘si allontana’ dalla propria patria, provocando problemi di ospitalità nella *civitas* di arrivo, alla attuale, allarmante, urgente, accesa questione umanitaria relativa all’accoglienza, con l’inevitabile opposizione di chi addita il *periculum* nascosto tra poveri disgraziati, la cui realtà viene oggi tramite i *mass media* partecipata alla vista del mondo: un mondo, il nostro, quasi a contatto fisico ed emotivo con quella povera gente; un mondo che osserva un dolore e una disperazione che penetrano in profondità nei sentimenti (*in adfectus penetrare*: Quint. inst. 8,3,67); un mondo che vedrà crollare ogni pur valida argomentazione fondata su solidi *argumenta* tecnico-razionali di fronte ad Aylan, il bimbo siriano senza vita sulla spiaggia di Bodrum (2 settembre 2015). Un bimbo in fuga dalla guerra...: un’immagine emblematica, che suggestiona e si insinua atrocemente nella psiche, scuotendo inesorabilmente le coscienze.

Per restare sul tema degli ‘esclusi’ e della loro pericolosa accoglienza, chiudo con la notizia (improntata – si direbbe oggi – allo stile ‘ANSA’) riferita da Gaio Giulio Cesare scrittore (grande retore!) nei suoi *Commentarii de bello Gallico* circa la morte degli innocenti Mandubii: “I Mandubii, che li avevano accolti nella loro città, sono obbligati a uscire con figli e mogli. Giunti nei pressi delle trincee dei Romani, piangendo li supplicavano di prenderli come schiavi e dare loro del cibo. Ma alle sentinelle di guardia lungo la palizzata Cesare diede ordine di non farli entrare” (Caes. Gall. 7,79; trad. it. di G. Cipriani). È il 52 a.C.: l’anno dell’insurrezione generale dei Galli sotto la guida dell’arverno Vercingetorice, la cui ultima resistenza si sarebbe concentrata intorno ad Alesia, nel cuore della Gallia transalpina, laddove ebbe luogo l’evento bellico che decise delle sorti della più ampia e sofferta rivolta delle popolazioni della Gallia, le cui speranze lì si frantumarono irrimediabilmente, determinando la vittoria di Roma e della sua ‘giusta’ causa. Dunque, poco prima della fine, nel momento in cui la tensione e la fame ‘assediano’ Alesia assediata, a farne le spese sono i Mandubii, sbattuti fuori dalla loro roccaforte Alesia, insieme con mogli e figli, bocche superflue, nonostante proprio loro avessero accolto e ospitato nella propria Alesia i difensori delle tribù galliche. Prostrati, essi chiederanno vanamente ai Romani di essere sfamati: vanamente, perché Gaio Giulio Cesare-*imperator* (l’altra veste dello stesso Cesare-*auctor*, che ‘celebra’ se stesso in terza persona, arrogandosi il diritto di essere estraneo ai fatti), diede ordine di non accoglierli. D’altronde, il lettore romano avrebbe compreso: accogliendoli, il comandante Cesare avrebbe appesantito la precaria situazione dei suoi soldati; respingendoli, il comandante Cesare avrebbe fiaccato psicologicamente la resistenza degli avversari, costringendoli alla vista del terribile spettacolo di una inevitabile morte per fame. Ma Cesare scrittore sceglie di lasciare all’immaginazione le motivazioni e la fine di quella storia. A ‘colorare’ quella immaginazione contribuirà lo storico greco Dione Cassio (II-III sec. d.C.), che nella sua *Storia romana* alla laconica e asciutta resa cesariana sostituirà una tragica e impressionante *variatio* sul tema (già evidentemente ‘predisposto’ in senso drammatico), proponendo al lettore-spettatore la sua severa e amara ‘lettura parallela’, dipendente da fonte anti-cesariana: Vercingetorice “fece uscire dalla città i bambini e le donne e tutti coloro che non potevano dare alcun aiuto, sperando (ma risultò una vana speranza) che essi, catturati dai Romani, si sarebbero salvati, e i soldati rimasti in città sarebbero sopravvissuti più a lungo, usufruendo del cibo a quelli dovuto. Ma Cesare scarseggiava di vettovaglie, e quindi non poteva pensare a nutrire altri; inoltre sperava che col ritorno di costoro sarebbe divenuta più forte negli assediati la scarsità di cibo (infatti non dubitava che essi sarebbero stati riaccolti in città). Perciò li rimandò tutti indietro. Così costoro, stando nel mezzo tra la città e l’accampamento romano, respinti dagli uni e dagli altri, morirono miseramente” (D. C. 40,40,2-4;). Per valutare meglio gli effetti di questa così impressionante relazione dei fatti non occorre ‘lavorare di fantasia’: Giovanni Pascoli si approprierà di quel dramma antico (cfr. la citazione in epigrafe) e sancirà così da par suo la vittoria di una memorabile drammatizzazione rispetto allo scarno resoconto del pur tragico evento.

Note

- [1] Leggo la citazione – tratta da un appunto di Castelvecchio – in Traina (1984), p. 9.
- [2] Cfr., e. g., *Rhet. Her.* 4,55,68; *Cic. de orat.* 3, 202; *part.* 20; *Quint. inst.* 4, 2, 63-64; 6, 2, 32; 8, 3, 61-81; 9, 2, 40.
- [3] Per l'omicidio di Sarah Scazzi, verificatosi il 26 agosto 2010 ad Avetrana (Taranto), in primo grado (20 aprile 2013) e poi in appello (27 luglio 2015) sono state condannate all'ergastolo dalla Corte d'Assise di Taranto Sabrina Misseri e Cosima Serrano; a Michele Misseri, padre di Sabrina e marito di Cosima, è stata inflitta la pena di otto anni di carcere per concorso in soppressione di cadavere.
- [4] *Lo spettacolo della giustizia* è il titolo di un convegno svoltosi a Palermo (7 e 8 marzo 2006) e del volume che ne comprende gli atti: Petrone e Casamento (a cura di) (2006; stamp. 2007).
- [5] Cfr. *Cic. Brut.* 290 (trad. it. di E. Malcovati): "Questo dovrebbe essere l'effetto prodotto da un vero oratore: che quando si sia diffusa la voce che egli parlerà, tutti i posti vengano occupati, il tribunale sia al completo [...], numerosa la cerchia degli uditori, attento il giudice; e quando si alza in piedi colui che deve parlare, dal pubblico stesso venga intimato il silenzio, e poi frequenti siano le approvazioni, le esclamazioni di meraviglia; e risa quando l'oratore vuole e, quando egli vuole, pianto: sicché chi vede questo spettacolo anche da lontano, pur non sapendo di che si tratta, capisca tuttavia che c'è qualcuno che piace, che è di scena un Roscio [*scil.* un attore]".
- [6] *Quint. inst.* 2,15,7; 6,1,30-55: "Non solo con le parole, ma anche con le azioni si provoca il pianto; di lì l'abitudine di presentare in tribunale gli accusati stessi malconci [...] insieme ai loro figli e genitori; si vedono gli accusatori esibire spade insanguinate, ossa estratte dalle lacerazioni e vestiti tutti macchiati di sangue [...]. Generalmente, l'efficacia di questi espedienti risulta notevole: è come se conducessero gli animi sulla scena mentre questa si svolge; così, la pretesta insanguinata di Cesare, messa davanti al corteo funebre, spinse il popolo a un'ira rabbiosa. [...] Quella veste maddida di sangue rievocò la scena del delitto in modo tale da dar l'impressione non che Cesare fosse stato ucciso, ma che venisse ucciso in quel momento" (6,1,30-31; trad. it., qui e altrove, di S. Corsi).
- [7] Cfr. *Cic. de orat.* 1,156 (trad. it. di M. Martina, M. Ogrin, I. Torzi & G. Cettuzzi): "E veniamo alla voce, al respiro, ai gesti e alla lingua stessa: [...] a questo riguardo vanno scelti con attenzione i modelli da imitare, i modelli cui vogliamo assomigliare. Dobbiamo guardare non solo agli oratori, ma anche agli attori"; *Quint. inst.* 1,11; 11,3. Sul tema della voce nel teatro e nell'oratoria antichi, rinvio a Petrone (2007).
- [8] L'oratore non esperto nell'*actio* è *infans*, incapace di parlare (*Cic. orat.* 56).
- [9] Cfr. *Cic. orat.* 131 (trad. it. di G. Barone): "Né però bisogna muovere soltanto a pietà l'animo dei giudici [...] ma bisogna anche far sì che il giudice senta ira o clemenza, avversione o favore, disprezzo o ammirazione, odio o amore, interesse o fastidio, speranza o timore, gioia o dolore".
- [10] Nella giornata dei *ludi* in cui il Senato revocò esilio di Cicerone (57 a.C.), l'attore tragico Eso-po, grazie alla sua straordinaria interpretazione dell'*Eurysace* di Accio, mise allusivamente in tragedia i casi di Cicerone attraverso la mediazione del paradigma tragico rappresentato da Andromaca, emozionando fortemente il pubblico a vantaggio di Cicerone, la cui causa in fondo l'attore seppe difendere meglio di quanto avrebbe potuto fare Cicerone stesso (*Cic. Pro Sest.* 120: *Egit apud populum Romanum multo gravioribus verbis meam causam quam egomet de me agere potuissem*). Rinvio, a questo proposito, a Petrone (2011), pp. 134-138, e alla bibliografia di riferimento.
- [11] La teatralità e la spettacolarità dell'oratoria, che si espone all'ascolto e alla vista e che deve 'emozionare', permettono di 'assimilare' la causa a una *performance* teatrale (*forum... quasi theatrum*: *Cic. Brut.* 6); cfr. Cavarzere (2002); Idem (2011); Desbordes (2006); Dupont (2000); Fantham (2002); Gastaldi (1995); Narducci (2009), pp. 57-82; Nocchi (2013); Petrone (2004a-b); Eadem (2005²), *spec.* pp. 11-77; 113-131.
- [12] Cfr. Berti (2007), *spec.* pp. 16-18; 149-154.

[13] Cic. *de orat.* 1,128; 3,222; *orat.* 55: “L’azione è quasi una certa eloquenza del corpo, poiché consta della voce e del gesto”; Quint. *inst.* 11,3,1.

[14] Cic. *de orat.* 3,213: “L’*actio*, intendo, è il fattore preponderante nell’oratoria; senza questa il migliore degli oratori può non valer nulla, mentre un oratore mediocre, abile in questa, spesso può superare i migliori. Si racconta che, quando fu chiesto a Demostene quale fosse l’elemento fondamentale dell’oratoria, egli abbia assegnato il primo posto, il secondo e il terzo all’*actio*”; Brut. 142; *orat.* 56; Quint. *inst.* 11,3,5-6.

[15] Cfr. Petrone (2004b), p. 136. Si legga Cic. *de orat.* 3,223: “Le parole infatti influenzano solo chi ha in comune con l’oratore la lingua; e le idee brillanti spesso oltrepassano la comprensione di chi non è brillante; invece l’*actio*, che manifesta l’emozione dell’animo, influenza tutti, perché le emozioni sono uguali per tutti”; Quint. *inst.* 3,11,85-87 (trad. it. di S. Corsi): “Per quanto riguarda le mani, poi, [...] non è forse vero che con esse chiediamo, promettiamo, chiamiamo, congediamo, minacciamo, supplichiamo, [...] neghiamo, esprimiamo [...] misura, quantità, numero, tempo? [...] Non svolgono forse la funzione degli avverbi e dei pronomi nell’indicare luoghi e persone? – al punto che [...] mi sembra che questo sia l’unico linguaggio comune a tutti gli uomini”.

[16] Cfr. *Rhet. Her.* 3,11,19-15,27; Quint. *inst.* 11,3,2-3: “È inevitabile che tutte le emozioni languiscano se non sono infiammate dalla voce, dall’espressione del viso, quasi dall’atteggiamento di tutto il corpo. Dopo aver fatto tutto questo, saremo fortunati se il giudice si sarà lasciato contagiare dal nostro entusiasmo; tanto meno potremmo commuoverlo, se siamo passivi e indifferenti”; 11,3,156.

[17] Cfr. Cic. *de orat.* 1,251; 3,30; 3,214; Brut. 141-142.

[18] Cic. *de orat.* 1,60; 2,189-194: “È impossibile che l’ascoltatore provi dolore, avversione o rancore, che senta un timore, che venga trascinato al pianto o alla misericordia, se tutti quei motivi dell’animo che l’oratore intende suscitare nei giudici non si mostreranno come impressi a fuoco nello stesso oratore [...]. Come infatti nessun materiale è tanto infiammabile da poter prendere fuoco se non gli viene accostato il fuoco; così, non c’è mente tanto disposta a farsi influenzare dalla forza dell’oratore che possa infiammarsi se egli non le si avvicina infiammato e ardente” (2,189-190); 3,214-216; Quint. *inst.* 6,2,34-36: “Io ho visto spesso attori tragici e comici allontanarsi ancora in lacrime dopo che avevano deposto la maschera [...]. Ma se la semplice recitazione [...] a tal punto infiamma di sentimenti fittizi, che cosa faremo noi, che dobbiamo pensare quel che diremo in modo da poterci commuovere al posto del nostro cliente? Anche a scuola conviene del resto lasciarsi coinvolgere dai fatti e immaginarseli veri [...]; facciamo il cieco, il naufrago, la persona in pericolo; ma, se non ne assumiamo i sentimenti, a che serve vestirne a parte?” (6,2,35-36); 11,3,61-62.

[19] Cic. *de orat.* 3,217-219; Quint. *inst.* 11,3,72-74. Cfr. Petrone (2005²): “L’oratore in fondo ritrova sulla sua strada l’attore perché questo possiede la conoscenza degli affetti quali si sono depositati nelle maschere” (p. 51).

[20] Per uno spaccato sulla pratica scolastica declamatoria a Roma, con particolare attenzione alla contiguità tra le realtà della declamazione e della tragedia, si legga Casamento (2002); Idem (2012). Circa lo slittamento delle *controversiae* trasmesse da Seneca il Vecchio verso forme e atteggiamenti propri del teatro, cfr. Pianezzola (2003). Sul teatro comico come referente immediato per i declamatori, rinvio a Casamento (2007). Per il rapporto tra declamazione e commedia in Quintiliano, cfr. Calboli (2010), pp. 19; 24-26.

[21] Quint. *inst.* 3,8,51: “In effetti, devono considerare che cosa s’attagli a ogni persona soprattutto i declamatori [...]: generalmente essi diventano figli, padri, ricchi, vecchi, acidi, miti, avari, perfino superstiziosi, timidi, schernitori, così che a stento gli attori di commedie devono assumere più atteggiamenti nel recitare di quanti ne assumano costoro nel declamare”; 6,2,17; 10,1,71. A proposito del declamatore ‘illusionista’ e del tirocinio scolastico orientato ad assumere e rappresentare identità fittizie, alle quali ‘prestare la voce’, rinvio a Lentano (2013-2014) e alla bibliografia citata. Per le declamazioni pervenuteci, tra realtà e finzione, cfr. van Mal-Maeder (2007); Eadem (2013).

[22] Quint. *inst.* 10,1,65-61 (trad. it. di C. M. Calcante): “La commedia antica [...] ha grandezza, eleganza e grazia, e forse nessun genere (dopo Omero [...]) si avvicina maggiormente all’oratoria o

è più adatto alla formazione degli oratori. [...] Euripide sarà molto più utile [rispetto a Eschilo e a Sofocle] a chi si prepara all'avvocatura, perché nello stile [...] si avvicina maggiormente al genere oratorio [...]; nelle emozioni, poi, è straordinario in tutte, ma sovrasta facilmente tutti gli altri in quelle che consistono nel suscitare la compassione. Menandro, come spesso dichiara, l'ha ammirato in modo particolare e l'ha imitato, pur nell'ambito di un genere diverso [...]. Io però penso che [Menandro] apporterà ancor più benefici ai declamatori, perché essi devono di necessità assumere numerosi ruoli a seconda del carattere delle controversie: padri, figli, celibi, sposati, soldati, contadini, ricchi, poveri, adirati, supplici, miti, duri. In tutti questi caratteri questo poeta rispetta mirabilmente la convenienza". Largo fu l'impiego didattico delle commedie menandree: Nocchi (2013), pp. 183-200.

[23] Cfr. Quint. *inst.* 1,8,7-8 (trad. it. di S. Corsi): "La commedia può molto giovare all'apprendimento dell'eloquenza poiché comprende ogni tipo di personaggi e di sentimenti [...]. Parlo della commedia di Menandro, ma non escluderei altri autori: anche i Latini, infatti, porteranno qualcosa di utile"; Eugraph. *Ter. Andr.* praef. 3,1-3 Wessner. Circa i rapporti di osmosi tra teatro (plautino in particolare) e retorica, cfr. Bianco (2004); si veda inoltre Hughes (1997). Sulla presenza costante di Terenzio nell'insegnamento, rinvio a Cupaiuolo (2014), pp. 36-41.

[24] Sen. *contr.* 3, *praef.* 13 (trad. it., qui e altrove, di A. Zanon Dal Bo): "La scuola è stata sempre considerata una palestra, il foro un'arena".

[25] In un mondo, quello romano, in cui il rapporto con il teatro era vissuto in tutta la sua ambiguità e problematicità, nel momento in cui il *civis* era senz'altro *homo spectator*, ma non poteva assolutamente esibirsi sulla scena teatrale, pena l'*infamia*, la cultura in materia avrebbe dovuto essere assimilata e altresì tenuta a distanza, assunta con misura, moderazione e sobrietà. Cfr., *e. g.*, Cic. *de orat.* 3,220-222; Quint. *inst.* 1,11,3; 11,3,71; 76; 79-83; 88-91; 103-104-149; 184. Si legga, inoltre, Sen. *contr.* *praef.* 1,16; *praef.* 3,3; Gell. *Noctes Atticae* 1,5.

[26] Cfr. Apul. *Apologia* 15, che ne cita il caso.

[27] Per gli aneddoti relativi a Demostene a scuola di recitazione, rinvio a Nocchi (2013), pp. 14-18.

[28] Cfr. Lentano (2008), pp. 7-20.

[29] Cfr. Lentano (2008), pp. 26-33.

[30] Cfr. il 'resoconto' di quegli esercizi di scuola in Sen. *contr.* 7,2 ("Si può essere processati per condotta riprovevole. Cicerone difese Popillio accusato di parricidio. Lo fece assolvere. Poi, quando Cicerone fu proscritto, Popillio, mandato da Antonio, l'uccise e ne portò ad Antonio la testa. Viene accusato di condotta riprovevole"); *suas.* 6 ("Cicerone delibera se chiedere la grazia ad Antonio"); 7 ("Cicerone delibera se bruciare i suoi scritti, avendogli Antonio promesso in cambio l'incolumità").

Bibliografia

- Berti, E. (2007). *Scholasticorum Studia. Seneca il Vecchio e la cultura retorica e letteraria della prima età imperiale*. Pisa: Giardini.
- Bianco, M. M. (2004). Optum sum orator. La 'retorica' di Plauto. In G. Petrone (a cura di). *Le passioni della retorica* (pp. 115-132). Palermo: Flaccovio Editore.
- Calboli, G. (2010). Quintilien et les déclamateurs. In P. Galand, F. Hallyn, C. Lévy, & W. Verbaal (Eds.). *Quintilien ancien et moderne* (pp. 11-28). Turnhout: Brepols Publishers.
- Casamento, A. (2002). *Finitimus oratori poeta. Declamazioni retoriche e tragedie senecane*. Palermo: Flaccovio Editore.
- Casamento, A. (2007). I declamatori a lezione di teatro. La retorica e i luoghi comuni della commedia. In G. Petrone, & M. M. Bianco (a cura di). *I luoghi comuni della commedia antica* (pp. 135-150). Palermo: Flaccovio Editore.
- Casamento, A. (2012). 'Ignosce, non possum'. Modelli declamatori e topoi a confronto: padri e figli tra declamazione e tragedia. *Pan*, n.s. 1, 95-107.

- Cavarzere, A. (2002). L'oratoria come rappresentazione. Cicerone e la eloquentia corporis. In E. Narducci (a cura di). *Interpretare Cicerone. Percorsi della critica contemporanea* (pp. 24-52). Firenze: Le Monnier.
- Cavarzere, A. (2011). *Gli arcani dell'oratore. Alcuni appunti sull'actio dei Romani*. Roma-Padova: Antenore.
- Cupaiuolo, G. (2014). *L'ombra lunga di Terenzio*. Napoli-Catania: Paolo Loffredo Iniziative Editoriali srl.
- Desbordes, F. (2006). L'orateur et l'acteur. In G. Clerico, & J. Soubiran (Eds.). *Scripta varia. Rhétorique antique & Littérature latine* (pp. 129-147). Louvain-Paris-Dudley, MA: Éditions Peeters [già in M. Menu (Ed.). (1994). *Théâtre et cite* (pp. 53-72). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail].
- Dupont, F. (2000). *L'orateur sans visage. Essai sur l'acteur romain et son masque*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fantham, E. (2002). Orator and / et actor. In P. Easterling, & E. Hall (Eds.), *Greek and Roman Actors: Aspects of an Ancient Profession* (pp. 362-376). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gastaldi, S. (1995). Il teatro delle passioni. Pathos nella retorica antica. *Elenchos*, 16, 57-82.
- Hughes, J. J. (1997). Inter tribunal et scaenam: comedy and rhetoric in Rome. In W. J. Dominik (Ed.), *Roman Eloquence. Rhetoric in Society and Literature* (pp. 182-197). London-New York: Routledge.
- Lentano, M. (a cura di). (2008). *Seneca il Vecchio, Cicerone è stato assassinato!*. Bari: Palomar.
- Lentano, M. (2013-2014). L'etopea perfetta. I declamatori e il prestito della voce. *QRO*, 6, 66-77.
- Narducci, E. (2009). *Cicerone. La parola e la politica*, Prefazione di M. Citroni. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Nocchi, F. R. (2013). *Tecniche teatrali e formazione dell'oratore in Quintiliano*. Berlin-Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Petrone, G. (a cura di). (2004a). *Le passioni della retorica*. Palermo: Flacconio Editore.
- Petrone, G. (2004b). L'oratore allo specchio. I gesti delle passioni secondo Quintiliano. In G. Petrone (a cura di). *Le passioni della retorica* (pp. 133-146). Palermo: Flacconio Editore.
- Petrone, G. (2005²). *La parola agitata. Teatralità della retorica latina*. Palermo: Flacconio Editore.
- Petrone, G. (2007). L'ampolla tragica (Hor. 'ars' 97). Stili di voce tra teatro e retorica. *Aevum(ant)*, n.s. 7, 3-58.
- Petrone, G. (2011). Lo spazio delle emozioni teatrali, tra storiografia e politica, secondo la testimonianza di Cicerone. *Hormos*, n.s. 3, 130-139.
- Petrone, G., & Casamento, A. (a cura di). (2006, stamp. 2007). *Lo spettacolo della giustizia: le orazioni di Cicerone*. Palermo: Flacconio Editore.
- Pianezzola, E. (2003). Declamatori a teatro. Per una messa in scena delle 'controversiae' di Seneca il Vecchio. In I. Gualandri, & G. Mazzoli (a cura di). *Gli Annei. Una famiglia nella storia e nella cultura di Roma imperiale* (pp. 91-99). Como: Edizioni New Press.
- Traina, A. (a cura di) (1984). *Giovanni Pascoli, Poemi cristiani*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- van Mal-Maeder, D. (2007). *La fiction des declamations*. Leiden-Boston: Brill.
- van Mal-Maeder, D. (2013). Fiction et paradoxe dans les Grandes déclamations du Pseudo-Quintilien. In Ch. Bréchet, A. Videau, & R. Webb (Eds.). *Théories et pratiques de la fiction à l'époque impériale* (pp. 123-135). Paris: Editions Picard.

La cava di Rosso, la spiaggia di Aylan e l'orsetto dell'Ikea. L'infanzia dalla narrazione consapevole del dolore alla invasività mediatica globalizzata
di Leonardo Acone

Abstract

Il saggio ha l'obiettivo di sviluppare una panoramica ad ampio spettro diacronico, che tenda a ri-collegare i differenti momenti e le diverse modalità di comunicazione del tragico; dalla letteratura alla cronaca; dal racconto allo scoop; dalla pagina scritta agli schermi collegati alla rete.

L'infanzia si rivela quale fulcro di questi termini, opposti e complementari al contempo, in una riflessione sulla ammissibilità di alcune derive mediatiche e sulla doverosa riscoperta di un orizzonte di senso e di racconto da fornire alle giovani generazioni.

La narrazione del dolore, nella sua prima declinazione letteraria dell'Ottocento verista, si contrappone alla speculazione mediatica che inghiotte la sensibilità dovuta all'evento e genera, di fatto, assuefazione a immagini e storie di estrema crudezza ed eccessiva violenza.

La proposta di rileggere alcune tracce riferibili alla letteratura di Verga si basa sulla potente caratura delle sagome fanciulle di alcuni grandi personaggi dell'autore siciliano, capace di ricostruire un'immagine realistica e sofferta dell'infanzia stessa, e di coniugare, al contempo, la regione esistenziale dei bambini e la circostante, tragica realtà che li accoglieva.

L'accostamento della poetica verista alla sovraesposizione mediatica dell'evento negativo, che oggi invade ogni ambito esistenziale, mette al centro della riflessione bambini e ragazzi, troppo spesso soggetti, spettatori e protagonisti di accadimenti tragici, e testimonia l'urgenza di una riconsiderazione dei fattori di divulgazione degli eventi narrati e riportati.

Volendo semanticamente allargare il senso del termine 'comunicazione' e introducendo il conseguente accostamento tra descrizione letteraria della realtà (narrazione) e *report* giornalistico e mediatico del dato reale, ci si accorge di quanto siano in realtà cambiati i parametri che reggono la 'gestione' del dato comunicativo, della partecipazione diretta o indiretta, del tasso di emotiva empatia che mette in contatto evento e platea di osservatori.

Ci troviamo di fronte a distanze una volta incolmabili che, ridotte a una prossimità 'tattile', raggiungono i display di tablet e smartphone, invadono schermi di personal computer e televisori, e si ritrovano a essere schiacciate in una sorta di gigantesco equivoco percettivo: la sovrapposizione tra riproducibilità dell'evento in tempo reale e 'accettabilità confidenziale' dello stesso evento in quanto osservato. Risulta palese il pericolo, facilmente percepibile, di una normalizzazione dell'evento – sorta di pseudo-abitudine – preludio alla più fredda insensibilità.

La potenzialità del comunicabile diventa così possibilità di assuefazione e accettabilità dell'evento. Per cui tutto ciò cui assistiamo all'interno del bombardamento mediatico, cui ci sottopone la galassia elettronica nella quale siamo quotidianamente immersi, diviene sopportabile; e non sempre si avverte la pericolosissima equazione che ne deriva (almeno in termini di autonomia delle coscienze, del pensiero e della traccia biografico-esistenziale che ognuno dovrebbe conservare dentro sé) e che riguarda, in modo quasi automatico e allucinato, una accettazione immediata (in prima o al massimo in seconda istanza) di tutto ciò che viene mediaticamente inviato, comunicato, condiviso, 'pubblicato'.

Lo sguardo educante e responsabile della società contemporanea dovrebbe rivedere, quindi, alcune prospettive per cautelare le menti più giovani e costruire una narrazione del tragico eticamente mediata e più consapevole.

The aim of this essay is to develop a broad diachronic view that attempts to connect different moments and modalities of the communication of the tragic: from literature to the news, from narration to scoop, from the written page to the web. Childhood demonstrates itself to be a crux of these terms, contrasting and complementary at the same time, in a consideration of the admissibility of some excesses of mass media and of the rediscovery of a horizon of meaning and of narration to pass down to future generations.

The narrative of pain, in its first literary expression in the realism of the 1800s, is juxtaposed to speculation in the media which devours sensitivity to the event and generates, in fact, an inurement to the images and stories of extreme crudeness and excessive violence.

The proposal to re-read some lines related to the literature of Verga is based on the powerful caliber of the children's profiles of some of the characters of the great Sicilian writer, who is able to reconstruct a realistic and sad image of childhood itself and to juxtapose in the same moment the existential region of children and the tragic reality which surrounds this region.

The approach of realistic poetics to the media overexposure of negative events, which today invades every angle of our existence, puts at the center of attention children and youth, who are too often spectators and protagonists of tragic events, and gives witness to the urgency of a reconsideration of the factors affecting the spread of narrated and reported events.

If we broaden the meaning of the term "communication" and introduce the consequential link between literary description of reality (narration) and journalistic reporting of real events, we notice how much change has actually taken place in the parameters that support the management of the communicative event, of direct and indirect participation, and of the amount of emotional impact which connects an event and its audience.

We find ourselves face to face with distances, once insurmountable, which are reduced to the distance of a touch and reach the display of tablets and smartphones, invading screens of computers and televisions, and squeezed into a sort of enormous perceptual misunderstanding: an overlapping between the reproduction of an event in real time and the "confidential acceptability" of the same event when observed. The danger is clear, and easily perceived, of a normalization of the event, a kind of pseudo-habit, which is the prelude to cold insensitivity.

The potential of what can be communicated becomes the possibility to tolerate and accept the event. So, everything that we witness in the daily media bombardment to which we are subjected as we are immersed in a galaxy of electronics becomes tolerable, bearable. We don't always perceive the dangerous equation which is the result (at least in terms of the autonomy of conscience, thought, and biological/existential traces which all of us should have within us) and which concerns, in an automatic and horrifying way, an immediate acceptance (at once, or later on) of everything that is communicated, shared, and posted via the media.

The educated and responsible gaze of contemporary society should re-examine, therefore, certain perspectives to put young minds on guard, and to construct a narration of the tragic which is ethical and informed.

1. L'infanzia tra narrazione di senso e assuefazione mediatica

L'elemento che si tenta di mettere al centro della riflessione, e che testimonia l'urgenza di una ri-considerazione dei fattori di comunicazione degli eventi narrati e riportati, è l'infanzia. La stessa infanzia che, purtroppo, diventa oggetto, soggetto, spettatore e – troppo spesso – protagonista dell'evento tragico, essendo, di tutti gli attori in campo, quello meno autonomo, meno capace di dire la sua e muoversi con istintiva modalità difensiva, il più esposto.

Volendo semanticamente allargare il senso del termine 'comunicazione' e introducendo il conseguente accostamento tra descrizione letteraria della realtà (narrazione) e *report* giornalistico e mediatico del dato reale, ci si accorge di quanto siano in realtà cambiati i parametri che reggono la 'ge-

stione' del dato comunicativo, della partecipazione diretta o indiretta, del tasso di emotiva empatia che mette in contatto evento e platea di osservatori. Ci troviamo di fronte a distanze una volta incolmabili che, ridotte a una prossimità 'tattile', raggiungono i display di tablet e smartphone, invadono schermi di personal computer e televisori, e si ritrovano a essere schiacciate in una sorta di gigantesco equivoco percettivo: la sovrapposizione tra riproducibilità dell'evento in tempo reale e 'accettabilità confidenziale' dello stesso evento in quanto osservato.

È come se il fatto stesso di poter osservare facilmente un evento (per quanto tragico, doloroso, drammatico) agisse da normalizzazione dell'evento; andasse ad attenuare il livello di risposta emotiva finendo per generare quella sorta di desolante pseudo-abitudine o narcosi di coscienza, preludio alla insensibilità.

La potenzialità del comunicabile diventa così possibilità di assuefazione e accettabilità dell'evento. Per cui tutto ciò cui assistiamo all'interno del bombardamento mediatico, cui ci sottopone la galassia elettronica nella quale siamo quotidianamente immersi, diviene sopportabile, viene normalizzato dal fatto stesso di essere stato oggetto della comunicazione. La pericolosissima equazione che ne deriva (almeno in termini di autonomia delle coscienze, del pensiero e della traccia biografico-esistenziale che ognuno dovrebbe conservare dentro sé) riguarda, in modo quasi automatico e allucinato, una accettabilità immediata (in prima o al massimo in seconda istanza) di tutto ciò che viene mediaticamente inviato, comunicato, condiviso, 'pubblicato'. Risulta così degno di fruizione tutto ciò che viene comunicato e riportato 'in quanto' comunicato e riportato, in una ricognizione allarmata già oggetto di osservazione da parte di diversi studiosi durante gli anni precedenti la macrodiffusione della rete (Acone, 1995; Piromallo Gambardella, 2001; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967/1971).

Salta agli occhi il rischio di un'*etica incrinata*, di una sostituzione dei parametri di giudizio comunemente condivisi e, soprattutto, di un ribaltamento paradigmatico di tutti i valori cui la società civile dovrebbe rifarsi in una delicata dinamica quale è quella relativa alla condivisione dei peggiori eventi che la riguardano.

Quale orizzonte educativo forniamo alle nuove generazioni non arginando la glaciale 'normalizzazione', ad esempio, della rappresentazione della violenza? Quale sforzo, le delicate menti giovanili, dovranno o potranno compiere ancora per non adagiarsi sul fluido piano inclinato che, dalla 'ammissibilità della rappresentazione' dell'atto violento arriva facilmente alla 'ammissibilità dell'atto violento'? O, per dirla con Baldassarre (2004), "qual è la linea di demarcazione in grado di farci distinguere tra violenza accettabile e violenza inaccettabile? [...] È possibile in un certo senso misurare l'impatto reale di certe immagini che chiamiamo violente sui giovani telespettatori?" (p. 19).

La sottile linea di confine tra il diritto di cronaca e di fruizione e la delicata gestione di eventi, fatti e – soprattutto – immagini diventa il filo fragile ed evanescente su cui si gioca la coerenza (e la coscienza) di chi deve – suo malgrado – trovare un equilibrio a tutela di entrambe le esigenze: una di natura divulgativa, senz'altro presente e importante, l'altra di natura etico-valoriale ed educativa, a nostro avviso non meno importante, e custode di istanze forse ancor più urgenti, nei difficili tempi e nella società complessa nei quali siamo immersi, con adolescenti e giovani 'sostituiti' da *avatar* e *nickname* (Lombardo Pijola, 2009).

2. Il racconto come comunicazione etica del reale

Tornando all'ampliamento semantico di cui sopra e volendo, a tutela di una giusta ricollocazione della 'comunicabilità' del tragico, mettere in connessione la narrazione e la cronaca (Kaneclin & Scaratti, 1998), dobbiamo necessariamente risalire a quando la letteratura, intesa appunto come prima forma di comunicazione, si è assunta il compito, mediante qualche illuminato protagonista, di raccontare la realtà raccogliendone dinamiche, immagini, eventi e protagonisti, in una 'presa dal vero' che non filtrava più lo scenario della vita reale attraverso le categorie dell'opportuno e

dell'accettabile; o attraverso l'edulcorazione 'estetica' affidata all'arte. La scelta di rappresentare la vita in alcune delle sue versioni più 'crude' partiva da una consapevolezza liberatasi dal bavaglio della 'liceità letteraria' e si concretizzava in una posizione di ferma assunzione di 'responsabilità civile': se gran parte della società versa in condizioni di indigenza e disperazione; in condizioni di difficoltà, quando non di disperazione e smarrimento, allora la condizione delle tante esistenze 'normali' che formano una umanità dolente va, senz'altro, raccontata, narrata, messa sulla pagina perché ne resti testimonianza, artistica e storica, in un avvicendamento generazionale che rischia di fagocitarne il ricordo.

Nasceva il *Verismo*, tra le penne di Giovanni Verga e di Luigi Capuana; e nasceva una nuova interpretazione letteraria della realtà di uomini e cose, la cui normalità diveniva degna di essere raccontata, di essere *svelata* rispetto allo sguardo uniformante e tendente alla negazione di vicende inaccettabili perché troppo dolorose.

La svolta riguardava, infatti, proprio il registro tragico della negatività del vivere, in agguato dietro ogni vicenda quotidiana e domestica, e che forse diveniva paradigma letterario nobilitante l'esistenza degli ultimi; esistenze che non avrebbero mai avuto dimora letteraria se non si fosse deciso, dalla poetica verista in poi, di rendere letterario il dolore stesso; di trasferire in poetica la sconfitta; di narrare e raccontare il profondo senso di dignità degli uomini rispetto alle sciagure del vivere (Campailla, 1986; Di Martino, 2008; Messina, 2002; Reina, 2012).

Quando, nel cuore degli anni Settanta del XIX secolo, Verga scriveva *Nedda*, consegnandoci una sorta di manifesto rivoluzionario nella ritrattistica narrativa di ogni tempo, 'apriva' alla sovrapposizione di cronaca, 'presa dal vero' e racconto. L'evento tragico, dalla natura privatissima della vicenda personale, familiare o sentimentale, fino alla forma allargata a intere comunità, luoghi, classi sociali o altro, diveniva soggetto e oggetto della narrazione, in una sorta di prima condivisione che si concretizzava come empatica partecipazione piuttosto che spettacolarizzazione, portando con sé il senso profondo di un insegnamento, di una sintesi riflessiva, di un monito da non disperdere tra la cenere dell'indifferenza.

Verga ci invitava a non nascondere la testa sotto la sabbia dell'ipocrisia benpensante; a non trasformare sempre la lontananza geografica in distanza morale; a non proiettare vicende e cupezze remote nella penombra di una coscienza distratta.

La storia della povera *Nedda* diveniva la cronaca di una vita fin troppo normale, nella sua desolante sconfitta. Si faceva emblema della sconfitta comune a tante povere anime del meridione d'Italia; e del meridione del mondo.

L'enorme e significativa differenza tra divulgazione artistica del dato realistico e spettacolarizzazione mercificata dell'evento tragico si concretizzava proprio nel tentativo – contrario alla speculazione mediatica – di rendere palese e manifesta una vicenda piccola, umile, lontana dai riflettori della 'macrostoria' di un paese già disinteressato alla vita quotidiana degli 'ultimi'.

Direzione esattamente opposta, ci sembra, alla macroesposizione concessa, oggi, esclusivamente agli accadimenti che, luttuosi o catastrofici, devono essere sempre più 'globali' – quand'anche privatissimi o familiari – per conquistare fette di *audience* e capillarità, in una degenerazione valoriale in cui la visibilità e la durata della presenza mediatica prendono il posto del senso vero e proprio dell'evento, del significato ultimo di una condivisione. La narrazione, invece, si fa responsabilmente custode dei rapporti – anche difficili – tra dolore e infanzia, laddove "la miglior letteratura per l'infanzia da sempre si occupa – mentre altri discorsi adulti non lo fanno – della tragedia dell'infanzia, dedica spazio e presta voce alla profondità del sentire e alla sofferenza dell'essere bambino in un mondo di grandi in cui si conta poco o nulla, provando a mettersi dal loro punto di vista" (Grilli, 2012).

Perché, tornando a Verga, *Rosso Malpelo* è divenuto, nelle memorabili pagine dello scrittore siciliano, narrazione emblematica della sofferenza dei bambini di ogni tempo? E perché la sfida letteraria della novella può divenire, ancora oggi, esempio di corretta relazione con la faccia dolente della medaglia del vivere?

3. Il senso del tragico tra luoghi, simboli, viaggi e orsetti

La cava di Rosso, bambino *malpelo* (e ‘malnato’, ci sentiamo di dire), inghiotte la grigia esistenza di chi nasce già vinto; di chi non conosce orizzonti di speranza e, forse per questo, non si dispera neanche più. Rosso racconta la tragedia della povertà, della mancanza degli affetti più necessari, dell’assenza di legami cui l’infanzia e l’adolescenza di ogni tempo dovrebbero aggrapparsi; perché dovrebbero – sempre – averne diritto. Ma Verga ne rivela, invece, il vuoto; lo spettrale senso di smarrimento che relega la sfera dei legami più sacri (genitori, figli, amici) a pochi oggetti carichi di rimpianto e pregni di dolcezze perdute. Rosso, che non conosce giocattoli, si ritrova tra le mani gli abiti e gli strumenti di lavoro del padre defunto e si lega a essi con lo stesso istintivo e ferino legame che lega i bambini di sempre ai balocchi più belli, e alle persone care che li regalano loro: “Malpelo se li lisciava sulle gambe quei calzoni di fustagno quasi nuovo, gli pareva che fossero dolci e lisci come le mani del babbo che solevano accarezzargli i capelli [...]. Quelle scarpe le teneva appese a un chiodo, sul saccone, quasi fossero state le pantofole del papa, e la domenica se le pigliava in mano, le lustrava e se le provava; poi le metteva per terra, l’una accanto all’altra, e stava a contemplarsele coi gomiti sui ginocchi” (Verga, 1984, p. 172).

Il senso di un oggetto che porta in sé scampoli d’amore si condensa nel rifiuto del piccolo Rosso di fronte alla proposta d’acquisto degli attrezzi del padre, piccone e zappa, fonte di fatica ma anche simbolo di un gioco/lavoro condiviso, quando Rosso assisteva il genitore nelle operazioni di scavo all’interno della cava oscura: “e quando gli aveano chiesto se voleva venderli, che glieli avrebbero pagati come nuovi, egli aveva risposto di no; suo padre li ha resi così lisci e lucenti nel manico delle sue mani, ed ei non avrebbe potuto farsene degli altri più lisci e lucenti di quelli, se ci avesse lavorato cento e poi cento anni.” (*ibid.*).

Quante Nedda, e quanti Rosso, hanno solcato i mari a bordo di rottami e gommoni alla ricerca di una speranza? Quanti bambini hanno riempito stive di carrette e pagine di cronaca nera, salvo poi sparire dalla fugace costellazione dell’interesse mediatico? Rosso e Nedda, nella loro ‘piccolezza’ esistenziale, testimoniavano la gigantesca dignità di bambini e ragazzi di fronte alla nera indigenza, di fronte a sconcerto e cattiverie. E la comunicazione letteraria diveniva un faro ‘doveroso’ e ‘necessario’ puntato a lumeggiare anche la presente – e potente – dignità di chi è ultimo.

Oggi sembra divenire doverosa la comunicazione, la percezione immediata ed emotivamente ‘invadente’ che deve raggiungere tutti subito, sorvolando sull’acquisizione di fondo del messaggio, su una sua rielaborazione contenutistica ed etica, su una riflessione di senso.

E allora ciascuno degli elementi già visti, compresi i piccoli scampoli di concreto riferimento affettivo (giochi, oggetti, abiti) si tramutano in macabri feticci di un rituale luttuoso da mandare in onda, da ‘postare’, da mettere in rete.

Quasi un secolo e mezzo dopo le novelle verghiane, nell’ottobre 2013, una delle più grandi – e disperate – carrette del mare, stipata fino all’inverosimile di anime anonime e perse, naufraga. Nelle onde, sorta di macabra culla ondeggiante, si riversano uomini, donne e bambini a un passo dalla loro più grande illusione, a pochi chilometri dalla speranza.

L’abisso li inghiotte tutti, e non c’è ricordo, memoria, storie o dignità. Non resta quasi nulla, quasi si trovasse a essere inghiottiti nell’oscurità della cava di *Malpelo*, dove “né più si seppe nulla di lui. Così si persero persino le ossa di Malpelo” (Ivi, p. 178).

Restano corpi, vuoti di vita e di identità, e la televisione a raccontare, famelica e vorace, i particolari della tragedia.

Nel giorno del funerale, su quattro piccole bare bianche, fa bella mostra di sé l’orsetto dell’IKEA, quello da 99 centesimi, quello che ogni genitore spera di utilizzare quando fa spese per frenare l’impeto desiderante e consumista di figli troppo assuefatti all’abbondanza.

La coscienza di chi guarda trova un nuovo racconto, sdoppiato in due opposte direzioni (o derive) di senso: da un lato i particolari, macabri, agghiaccianti, le più piccole sfumature a solleticare uno sciacallaggio mal celato sotto l’improbabile abito del ‘diritto a sapere e a informarsi’ (specchio

dell'ancor più enigmatico – ormai – diritto di informazione); dall'altro tutta la storia dell'infanzia in quell'orsetto: giocattolo di tutti, giocattolo del mondo; immagine della globalizzazione finanziaria e commerciale di un marchio mondiale in un mondo incapace di globalizzare i disperati e le loro grida d'aiuto. Un orsetto a chi, spesso, non ha mai avuto (o forse neanche conosciuto) un giocattolo; un orsetto che ha un costo simbolico, in tempi di livellamento umano e mortificante mercificazione del vivere. Un piccolo risarcimento *post mortem* che si fa tanto più amaro quanto più ci rendiamo capaci di comprendere che quei piccoli erano clandestini non rispetto alla terra cui tendevano le braccia immature, ma rispetto all'umanità della società di oggi. Clandestini rispetto a un orizzonte di senso di cui parliamo ma che forse, la comunità degli uomini, non è più capace di estendere in uno sguardo di profonda intenzione. Clandestini rispetto alla vita.

Il giocattolo, più cittadino degli stessi – poveri – bambini, sopravvive e forse ci insegna qualcosa; racconta un destino amaro, per chi se ne va troppo presto, e un destino futuro, per chi vuol guardare al di là di enfasi e attualità da salotto televisivo.

4. L'infanzia tra immagine educante del dolore e spettacolarizzazione della violenza

Il fattore educante dell'immagine – e del piccolo orsetto – resiste se trova un'immagine di ritorno nelle coscienze che l'accolgono e che riescono a non relegarla tra i dati spettacolari di un evento mediaticamente potente quanto fragile perché cronologicamente superabile in un breve lasso di tempo. Diventa educante, si ritorna come racconto, come emblematica metafora dell'infanzia interrotta; del gioco tradito; degli affetti strappati. E diventa racconto se si accomoda, tra le pagine del vivere quotidiano, come una storia da non dimenticare; perché possa insegnare; perché possa servire a donare sorriso – e orsetti – a chi per televisione non vedremo mai (o almeno si spera).

Troppo spesso la cronaca e la spettacolarizzazione del tragico prendono il sopravvento sulla 'narrazione', in senso lato e profondo, della vicenda. Quest'ultima insegna qualcosa, e va gestita, mediata, 'curata'. La prima serve a sorprendere, e ha un effetto di 'detonazione mediatica' senz'altro superiore, ma fine a se stesso. E se la sovraesposizione mediatica finisce nell'esaurimento stesso della 'sorpresa' che genera, ha il devastante effetto di creare assuefazione e abitudine nelle coscienze di chi assiste, sempre più distaccato, alla fiera del macabro che ormai, da qualche anno, va in onda o in rete a qualsiasi ora del giorno e della notte.

Il diritto di cronaca è un patrimonio inalienabile del mondo contemporaneo, e sarebbe inaccettabile una posizione – anche solo intellettuale – tendente a volerne limitare il respiro. Qui si ragiona della possibilità di limitare il *surplus* di accanimento mediatico che cavalca la 'facile' risposta emotiva in nome dell'*audience*.

Le torri gemelle che nel 2001 si sbriciolavano, insieme ai mattoni più solidi della nostra libertà, ci hanno lasciato negli occhi l'immagine di corpi che si lasciavano cadere nel vuoto da centinaia di metri d'altezza corpi di persone che lavoravano, messi di fronte alla scelta peggiore: come morire. Quei corpi che, come in un videogame, impiegavano un tempo infinito per sparire nella polvere dei detriti, hanno segnato – o così dovrebbe essere – le coscienze di una generazione. Il mondo doveva osservare. Certo. Per capire; per comprendere quanto larga fosse la ferita inferta alla nostra civiltà in nome dell'odio ottuso e fanatico.

Quelle persone inghiottite dalla polvere di Manhattan sono divenute, nella migliore 'gestione' di un macro-evento tanto tragico, racconto foriero di insegnamento; spinta per una presa di coscienza condivisa; ricordo indelebile per un'intera civiltà. In alcune derive peggiori, invece, sono divenute oggetto di *talk-show* pomeridiani, scavo morboso di particolari personali e/o privatissimi; parassitismo emozionale da gara d'ascolti.

La stessa strategia del terrore utilizzata dagli estremisti di folli compagini come Isis o Al-Qaeda sfrutta il potenziale di morboso interesse che la rappresentazione orrorifica della violenza proietta nelle obnubilate coscienze occidentali; ed ecco la promozione video in alta definizione delle decapi-

tazioni, dei linciaggi, delle violenze su donne e bambini. E noi, passivi osservatori, ad abituarci in nome della già citata equazione per cui se qualcosa si vede, se viene trasmesso, vorrà dire che ‘si può’ trasmettere e vedere, arrivando a essere quasi normale.

La forzata (e voluta) divagazione riguardante le sfere più violente della riproposizione mediatica della realtà (terrorismo, esecuzioni) viene fatta proprio per portare il ragionamento su quanto non si possa pensare a una corretta reinterpretazione del dato comunicativo senza prendere in considerazione tutti gli aspetti del complesso prisma che lo rappresenta, ivi compresi i più eclatanti, eccessivi e dolorosi. Il ripensamento di cosa (e come) sia giusto, in termini di condivisione mediatica, gestire e riconsiderare è una sfida ad ampio spettro che riguarda gran parte degli elementi che la società di oggi si trova a osservare.

Tornando a una connessione con il dato più ‘sensibile’ e delicato relativo all’infanzia, ci si chiede quanto sia utile la promozione di immagini riguardanti il pestaggio di una povera ragazzina a opera di un’altra ragazza – bulla e teppista – e quanto non possa divenire pericolosa la divulgazione delle immagini affidata a tutti i network possibili, laddove spesso gli spettatori – come diversi studi ci hanno indicato nel corso degli anni – sono soggetti altrettanto fragili o psicologicamente deboli e immaturi, capaci di passare in un attimo dal ruolo di indignati (quanto poi?) spettatori a quello di freddi e spietati emulatori in nome della noia e dell’assenza di valori minimi cui riferirsi (Laneve, 2004; Popper, 1994/1996; Rivoltella, 1998).

5. Il bimbo sulla sabbia e il dovere della storia. Riflessioni e prospettive

E l’infanzia arriva ancora, potente, ad alimentare dubbi e a produrre domande, interrogativi, riflessioni. E lo fa tornando, purtroppo, a essere protagonista del più crudo e violento degli eventi mediatici, del più inaccettabile dei racconti; della più crudele delle immagini.

Settembre 2015: Aylan Kurdi sale, con la sua famiglia (o parte di essa) su uno scafo della disperazione, tra profughi, clandestini, gente in fuga e disperati. Il problema di fondo, che dovrebbe restare l’unica, vera chiave di lettura del senso di tutto ciò, è che Aylan non è un profugo, né un clandestino, né un rifugiato; Aylan è soltanto un bambino. Una società incapace di riconoscere questo puro e intoccabile *status* fino a quando non arrivano la tragedia, il lutto e la disperazione, è una società che deve, per forza, interrogarsi e ripensarsi.

Aylan arriva sulla spiaggia, sulla ‘sua’ spiaggia, sulla sabbia che evoca, in molti di noi, spensieratezza, estati, corse, giochi, svaghi e risate; ma ci arriva morto. Ben vestito, sistemato, quasi curato; ma morto.

E l’immagine di un corpicino così piccolo e incolpevole riverso sulla battigia a respirare (in realtà a non farlo più) sabbia e spuma di onde fa, in tempo reale, il giro del mondo.

Lo ‘scandalo’ della morte che investe l’infanzia diventa iconografia del male, immagine dell’inconcepibile, colpo allo stomaco alle coscienze del pianeta, troppo abituate ai bollettini di guerra in Medio Oriente con bambini morti e feriti, magari ascoltati tra un primo piatto e un contorno al telegiornale delle 13.

L’immagine di Aylan sembra divenire il monito estremo oltre il quale non si può andare. Sembra gridare al pianeta: “Davvero può accadere ciò?”.

Sotto questo punto di vista, la diffusione dell’immagine (e raramente la diffusione di un’immagine è stata tanto dibattuta, divenendo a sua volta oggetto di sovraesposizione mediatica, in una sorta di meta-mediazione – o *mediatizzazione* – della comunicazione stessa) (Acone, 2002; Caune, 1999) è servita per indicare, quindi, un punto di non ritorno, un margine estremo all’indifferenza del mondo rispetto alle vicende degli ‘ultimi’, e può essere stata utile. D’altro canto, però, siamo costretti a notare quanto, a posteriori, l’immagine certifichi il suddetto *status* infantile come degno di rispetto, cura, premura, affetto e dolore soltanto *post mortem*.

Quell'immagine – e la sua diffusione virale, mediatica e telematica – riconsegna ad Aylan ciò che forse la società di oggi, fredda e 'lontana', non gli avrebbe mai concesso se non fosse morto: il suo essere bambino. Il grido soffocato di dolore che viene dalle braccia di quel soccorritore che alza, lievemente, il corpo senza vita di Aylan, riconsegna però a noi tutti il dovere di riconfigurare uno sguardo consapevole sulle cose di un mondo troppo occupato a 'divorare' l'immagine delle cose stesse, senza fermarsi a esaminarne il senso. È un gesto naturale, istintivo, protettivo che, a prescindere da chi lo compia, si rivela ultimo, profondo tentativo 'materno', poiché, come afferma Recalcati (2015), "la madre è il nome dell'Altro che non lascia che la vita cada nel vuoto, che la trattiene nelle proprie madri impedendole di precipitare; è il nome del primo 'soccorritore'" (p.24). Purtroppo abbiamo conosciuto, della breve storia di Aylan, solo l'ultimo, premuroso quanto inutile, soccorritore; e la sua scomparsa ci lascia, insieme allo sgomento, la possibilità di riflettere sul senso del racconto, della cronaca, della partecipazione condivisa e degli eccessi che, troppo spesso, da questa derivano. Con la doverosa consapevolezza di donare un taglio di maggiore e più matura 'mediazione' al rapporto tra eventi (con l'importanza che hanno in quanto tali) e comunicazione/spettacolarizzazione degli stessi (con limiti, riflessioni e ponderata 'umanità' di fondo).

Bibliografia

- Acone, G. (a cura di). (1995). *Multimedialità, cultura, educazione*. Brescia: La Scuola.
- Acone, L. (2002). *Note su formazione, mediazione e mediatizzazione*. In R. Fragnito (a cura di), *L'ultima metafora dell'educazione estetica. Suoni, immagini e parole nella comunicazione multimediale*. Bracigliano: Kat Edizioni.
- Baldassarre, V.A. (2004). *Media ed educazione. Quale convivenza?* In V. A. Baldassarre & L. D'Abbicco (a cura di), *la TV tra genitori e figli*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Campailla, S. (1986). *Mal di luna e d'altro*. Roma: Bonacci Editore.
- Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Di Martino, A. (2008). *La penombra toccata dall'allegria*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Grilli, G. (2012). *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*. Roma: Carocci editore.
- Kaneklin, C. & Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Cortina.
- Laneve, C. (2004). *I genitori che educano*. In V. A. Baldassarre & L. D'Abbicco (a cura di), *la TV tra genitori e figli*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Lombardo Pijola, M. (2009). *L'età indecente*. Milano: Bompiani.
- Messina, R. (2002). *Novelle verghiane*. Napoli: Loffredo.
- Piromallo Gambardella, A. (2001). *Le sfide della comunicazione*. Bari: Laterza.
- Popper, K. & Condry, J. (1996). *Cattiva maestra televisione*. Milano: Reset. (Original work published 1994).
- Recalcati, M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- Reina, L. (2012). *Percorsi del romanzo*. Roma: Lepisma.
- Rivoltella, P. C. (a cura di). (1998). *Come Peter Pan, Educazione, media e tecnologie oggi*. Santhià: GS Editrice.
- Verga, G. (1984). *Tutte le novelle*. Milano: Oscar Mondadori.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio. (Original work published 1967).

Populismo digitale. Intelligenza collettiva e connettiva
di Carlo Bosna

Abstract

L'enorme quantità d'informazione di cui possiamo disporre e che passa attraverso i media transitando sui diversi canali spesso condiziona le scelte di chi è alla continua ricerca d'intrattenimento. Questo rapporto interattivo e reciprocamente condizionante esprime appieno il concetto di "intelligenza collettiva", quella funzione particolare che supera tanto il pensiero di gruppo, quanto la cognizione individuale, permettendo a una comunità di cooperare mantenendo prestazioni intellettuali affidabili.

L'affermazione del cyber-guru, capace di entusiasmare e aggregare il pubblico della Rete con i suoi messaggi dal sapore populista, trova così terreno fertile e si diffonde grazie al consenso di gruppi che diventano anche attori protagonisti sulla scena, anzi della *wikipolitica* in cui anche l'ultimo arrivato può aggiungere il suo contributo attraverso un post, un tweet, un messaggio in bacheca. Questa fluidità nella costruzione dell'azione politica gioca anche sull'idea dell'*empowerment* del cittadino che non solo subisce i messaggi, ma trova spazio anche per pubblicare le sue idee contribuendo – consapevolmente o meno – alla costruzione di un dibattito trasversale che nasce dal basso e che si fonda sul sapere di *molti* diluito nel *network*.

Il successo della Rete come medium versatile e più credibile è ulteriormente accentuato dalla crisi di autorevolezza dei canali tradizionali sempre più assimilati a quella sfera pubblica ufficiale a cui il nuovo protagonismo politico cerca di sottrarsi. La Rete è una grande vetrina che ha rivoluzionato tutto e spesso dà l'illusione che si possa *contare di più*. Si parla anche di "pedagogia civile": per evitare di essere trascinati in una spirale solo populistica e protestataria, c'è bisogno che le nuove minoranze esprimano un'élite competente, democratica e inclusiva.

Da qui il successo dei blog, dei social network e la celebrazione di novelli profeti del web che arringano i followers con la proposta di temi di largo consenso e riscuotono successi strepitosi in forma di commenti e aumento di fans. Chi svolge questa funzione adulatoria si sente in dovere di formulare proposte politiche tese a gratificare i desideri di rivalsa del popolo, anche se tali proposte non sarebbero idonee a incidere efficacemente sui problemi complessi della società. La loro funzione è solo strumentale, perché diretta a perseguire obiettivi di conquista o conservazione del potere.

L'internet è il terreno di gioco più efficace per giocare e vincere partite politiche a colpi di dichiarazioni populiste sparate sulla Rete, a volte, con eccessiva disinvoltura e senza badare troppo alle conseguenze, oppure auspicando polemiche e polveroni tanto graditi all'opinione pubblica.

Negli ultimi anni, in Italia e altrove, la partecipazione politica ha subito cambiamenti irreversibili tra cui la nascita dell'attivismo "orientato alla causa" i cui scopi sono quasi sempre legati a un unico aspetto della vita sociale.

The great amount of information available to us, spreading through various media channels, often affects the choices of those who are constantly looking for entertainment.

This interactive and mutually conditioning relationship fully expresses the concept of "collective intelligence", i.e. that particular function that goes way beyond groupthink as much as individual cognition, allowing a community to cooperate in maintaining reliable intellectual performances.

The rise of the cyber-guru, able to arouse enthusiasm and aggregate the online community with its populist-flavored messages, finds fertile ground thanks to the groupthink consensus of the wikipolitics, where even newcomers can be protagonists and give their contribution through a post, a tweet or a message on the bulletin board.

This fluidity in the construction of political action hinges on the concept of empowerment of the citizen who is no more merely the target of the message, but can also find a place to promote his ideas, contributing in this way – consciously or not – to the creation of a grassroots, cross-examination debate based on the knowledge of the many, diluted across the network.

The success of the Web as a medium versatile and more credible is further accentuated by the crisis of authority of traditional channels increasingly assimilated to that official public sphere in which the new political actors trying to escape. The Net is a great showcase that revolutionized everything and often gives the illusion that we can count more. There is also talk of “civil pedagogy” to avoid being dragged into a spiral only populist, need that new minorities express elite responsible, democratic and inclusive.

From here the success of blogs, social networks and the celebration of the web prophets weds who harangued the followers with the proposed topics of broad consensus and collect resounding successes in the form of comments and gain fans. Who performs this function flattering feels compelled to formulate policy proposals designed to gratify the desires of revenge of the people, even if these proposals are not likely to affect effectively in the complex problems of society. Their function is only instrumental, because directed toward goals of conquest or preservation of power.

The Web is the most effective pitch to play and win matches in political shots fired populist statements on the Internet, sometimes with excessive ease and without paying much attention to the consequences, or hoping controversy and fuss much welcome the public.

In recent years, in Italy and elsewhere, political participation has undergone irreversible changes such as the birth of activism “cause-oriented” whose aims are almost always tied to a single aspect of social life.

1. Intelligenza collettiva e uso del web

Dick Morris, ex consigliere strategico del presidente Bill Clinton, afferma: “Internet offre un potenziale per la democrazia diretta così significativo che può trasformare in meglio non solo il nostro sistema politico, ma la nostra stessa forma di governo... Oltrepassando i rappresentanti nazionali e parlando gli uni con gli altri, i popoli del mondo useranno sempre di più internet per formare un’unità politica per il futuro” (Morris, 2001).

Appare chiaro che l’integrazione del mezzo telematico in ogni contesto sociale spinge sempre più a nuovi approcci teorici basati su strumenti in grado di comunicare e condividere la conoscenza.

La linea guida scelta è coerente rispetto al “meraviglioso sogno” di Tim Berners Lee, che ha forgiato il WEB fino a oggi:

- la condivisione delle conoscenze e delle intelligenze potenziate dall’uso di internet;
- la possibilità che i computer si parlino e si capiscano, grazie allo sviluppo del Semantic WEB [1].

L’enorme quantità d’informazione di cui possiamo disporre e che passa attraverso i media transitando sui diversi canali, spesso condiziona le scelte di chi è alla continua ricerca d’intrattenimento.

Questo rapporto interattivo e reciprocamente condizionante esprime appieno il concetto di “intelligenza collettiva”, quella funzione particolare che supera tanto il pensiero di gruppo, quanto la cognizione individuale, permettendo a una comunità di cooperare mantenendo prestazioni intellettuali affidabili.

L’affermazione del cyber-guru, capace di entusiasmare e aggregare il pubblico della Rete con i suoi messaggi dal sapore populista, trova così terreno fertile e si diffonde grazie al consenso di gruppi che diventano anche attori protagonisti sulla scena, anzi della *wikipolitica* in cui anche l’ultimo arrivato può aggiungere il suo contributo attraverso un post, un tweet, un messaggio in bacheca. Questa fluidità nella costruzione dell’azione politica gioca anche sull’idea dell’*empowerment* del cittadino che non solo subisce i messaggi, ma trova spazio anche per pubblicare le sue idee contribuendo

do – consapevolmente o meno – alla costruzione di un dibattito trasversale che nasce dal basso e che si fonda sul sapere di *molti* diluito nel network.

Parlando di intelligenza collettiva e delle sue relazioni con “l’intelligenza connettiva” è necessario analizzarne le fondamenta, ovvero i concetti di “apprendimento come processo sociale” e quello di “intelligenza collettiva” in rapporto al Web. Lo scenario culturale oggi, infatti, passa attraverso le nuove tecnologie con l’ambizione di incidere sui processi democratici.

Il successo della Rete come medium versatile e più credibile è ulteriormente accentuato dalla crisi di autorevolezza dei canali tradizionali sempre più assimilati a quella sfera pubblica ufficiale a cui il nuovo protagonismo politico cerca di sottrarsi. La Rete è una grande vetrina che ha rivoluzionato tutto e spesso dà l’illusione che si possa *contare di più*. Si parla anche di “pedagogia civile”: per evitare di essere trascinati in una spirale solo populistica e protestaria, c’è bisogno che le nuove minoranze esprimano un’élite competente, democratica e inclusiva (Esposito & Galli, 2000).

È oltremodo facile che ci si innamori della struttura ascendente di Internet e che ci si convinca della sua infinita bontà. Questo può però, limitare, la nostra indipendenza. Il network può, infatti, modellare la visione e l’interazione con il prossimo.

Questo è il paradosso dell’intelligenza collettiva. Il network rende più difficile il pensiero indipendente.

Da qui il successo dei blog, dei social network e la celebrazione di novelli profeti del web che arringano i followers con la proposta di temi di largo consenso e riscuotono successi strepitosi in forma di commenti e aumento di fans. Chi svolge questa funzione adulatoria si sente in dovere di formulare proposte politiche tese a gratificare i desideri di rivalsa del popolo, anche se tali proposte non sarebbero idonee a incidere efficacemente sui problemi complessi della società. La loro funzione è solo strumentale, perché diretta a perseguire obiettivi di conquista o conservazione del potere.

L’internet è il terreno di gioco più efficace per giocare e vincere partite politiche a colpi di dichiarazioni populiste sparate sulla Rete, a volte, con eccessiva disinvoltura e senza badare troppo alle conseguenze, oppure auspicando polemiche e polveroni tanto graditi all’opinione pubblica.

Una delle cose più affascinanti in Internet in generale è che le persone che stanno generando questa enorme quantità di contenuti ogni giorno, che stanno investendo il loro tempo organizzando linkando, commentando sui temi e sui valori di Internet lo stanno facendo principalmente in modo gratuito. Non sono retribuiti in nessun modo se non in attenzione e in reputazione guadagnata facendo un buon lavoro. Un modello *open source* potenzialmente applicabile a una moltitudine di situazioni.

Negli ultimi anni, in Italia e altrove, la partecipazione politica ha subito cambiamenti irreversibili tra cui la nascita dell’attivismo “orientato alla causa” i cui scopi sono quasi sempre legati a un unico aspetto della vita sociale. Tale attivismo è spesso presente nelle aree definite della *sub-politica* e rappresenta una nuova modalità di impegno civico.

Nascono quindi nuovi parametri considerati quasi assiomi della comunicazione politica dell’era dell’Informazione:

- si può fare comunicazione politica anche con un tweet o con un post su Facebook o comunque scegliendo lo strumento più adatto alle proprie attitudini;
- si fa politica in qualsiasi momento del giorno e della notte, approfittando del tempo libero;
- si fa politica anche usando la satira. L’interattività della Rete lo consente.



Nel capitolo “comunicazione e media” del 48° rapporto Censis 2014, l’internet è ritenuto il mezzo più credibile ed esplode l’uso dei social network.

Il desiderio di chiunque di pubblicare i propri pensieri liberamente e gratuitamente è dunque esaudito e l’incremento costante dei consumi multimediali ne è la prova inoppugnabile.

Il 31% del tempo passato online dagli italiani è sui social media (media mondiale 22,5%).

Internet è il luogo della democrazia.

Internet è pieno di dati, molti dei quali sono ‘spazzatura’.

Su Internet tutto deve essere gratuito.

I commenti maggiormente positivi sul ruolo di internet arrivano da persone con alto livello di istruzione.

Principali strumenti a disposizione:

Facebook conta in Italia 26 milioni di utenti, quasi quanto quelli che usano l’internet. Questa agorà è utilizzata da istituzioni e uomini pubblici, compreso il Papa.

L’avrebbe mai detto Zuckerberg che il suo geniale algoritmo di rete ideato per “agganciare” ragazze al college, sarebbe diventato in breve tempo il più potente strumento di propaganda politica? Oggi il social network principale ha superato 1,4 miliardi di utenti registrati, dei quali uno su due utilizza i Gruppi. Stesso numero, 700 milioni, per WhatsApp, seguito da vicino da Messenger, utilizzato da 600 milioni di persone (Pesce, 2015).

Twitter – 4,7 milioni di iscritti in Italia (nel mondo poco più di 300 milioni).

Conviene concentrare gli sforzi su questi strumenti gratuiti e che hanno raggiunto una massa critica

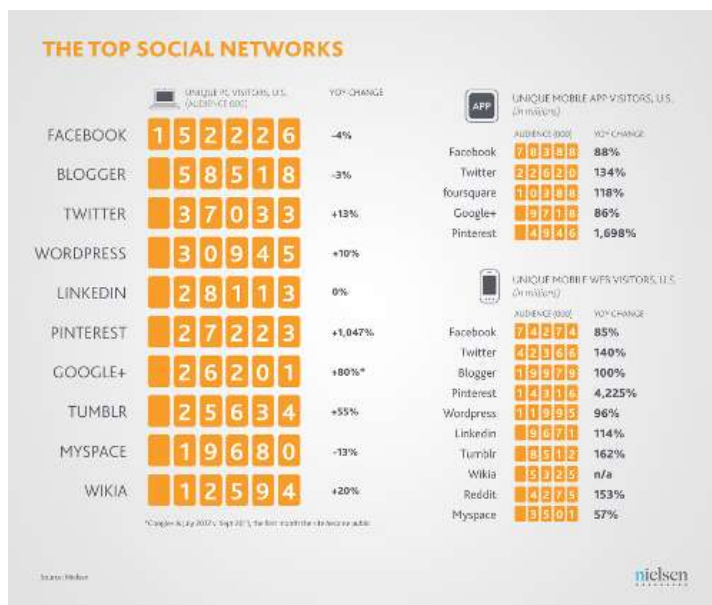
o un livello di semplicità di utilizzo tale da non richiedere grossi sforzi cognitivi e organizzativi.

Di conseguenza anche i leader politici italiani, superate le iniziali resistenze, si interessano sempre più a questo tipo di comunicazione essendo ormai chiaro che il vero protagonista è il pubblico, non la classe politica, e che la scelta comunicativa vincente è quella della *retorica antipolitica*.

The digital consumer report 2014 Nielsen

2. Stagioni del populismo italiano

Nel 1946 la giovane Repubblica vede il Fronte dell’Uomo Qualunque di Guglielmo Giannini sfidare i partiti affermati e nel 2013 sarà il Movimento 5 Stelle di Beppe Grillo ad alzare la bandiera populista. Sia Giannini che Grillo hanno debuttato nello spettacolo, imparando a soddisfa-



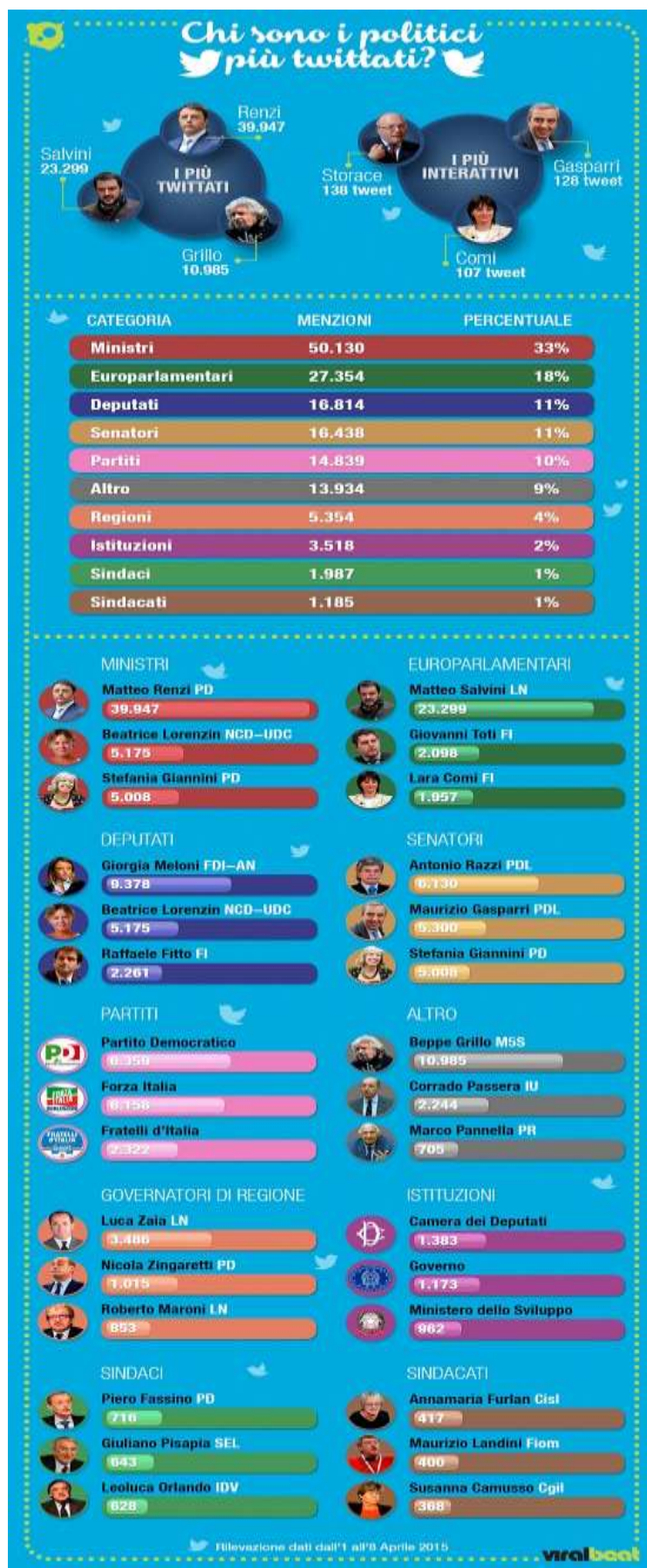
re e a intrattenere il pubblico. Tecnica già usata da Silvio Berlusconi nel suo trionfante debutto politico del 1994 e che gli ha assicurato successi sia alle elezioni politiche sia alle europee. Filosofi e politici, da Umberto Eco a Vittorio Foa hanno dibattuto se il populismo sia radicato profondamente nel DNA politico italiano. È così? Il Paese è condannato a preferire stravaganti e aggressivi leader, incapaci di mettere in atto un serio programma di riforme sociali ed economiche? E perché favorire, in tempi di crisi, Primi Ministri austeri, intellettuali e persino freddi come De Gasperi, Aldo Moro e Mario Monti? Nel 2005 compare il blog *beppegrillo.it*. Il sito si rivela in tempi brevi una vera macchina da guerra capace di rastrellare clic, vendere prodotti, veicolare campagne di opinione.

A tre giorni dal suo debutto sul web Beppe Grillo scrive: *Sono un partigiano della terza guerra mondiale, quella dell'informazione [...] Ora io vorrei chiarire con voi una cosa: voi siete venuti qua, non perché io sia buono, bravo, in gamba, un attore straordinario* – dice ai suoi spettatori nel 2005 – *Siete qui perché avete dei problemi. Voi, personali. Voi avete dei grossi problemi. Le avete tentate tutte e vi rimango io adesso. Perché non riuscite a capire quello che sta succedendo [...]. Non posso avere questo peso addosso, di spiegarvi il mondo, che cosa sta succedendo. Io voglio farvi divertire* [2].

Dopo un anno di attività il blog di Beppe Grillo arriva al decimo posto nel mondo su cinquanta milioni di diari online. A distanza di dieci anni *beppegrillo.it* è precipitato al numero 7.447 nel mondo e al 154esimo in Italia [3].

Che peso politico avrebbe avuto il Movimento 5 Stelle senza il blog, i post, gli amici e i followers e un uso sistematico (e quasi messianico) del web?

Il leader populista assume, però, in Internet un ruolo leggermente diverso senza svestire i panni di “salvatore” o di



portatore della “vera democrazia”. Deve, tuttavia, fare i conti con un pubblico non necessariamente omogeneo, non sempre composto da simpatizzanti e molto più attivo di quanto possa essere il pubblico della televisione e in cui il parametro “tempo” è immensamente condensato. In tale situazione le promesse mirabolanti non presentano un valore aggiunto, perché facilmente gli oppositori potrebbero porle in ridicolo e costruire delle strategie d’attacco, poiché la censura nel *social media* diventa facilmente un boomerang e conduce alla delegittimazione del politico (svelato nel suo intento di non voler tenere effettivamente una comunicazione orizzontale e reticolare) le strategie del leader dovranno essere diverse. I social network, inoltre, si basano su una logica di “sondaggio permanente”, dal momento che il numero dei fans e followers è pubblico e viene considerato un fattore di successo e di legittimazione della Rete.



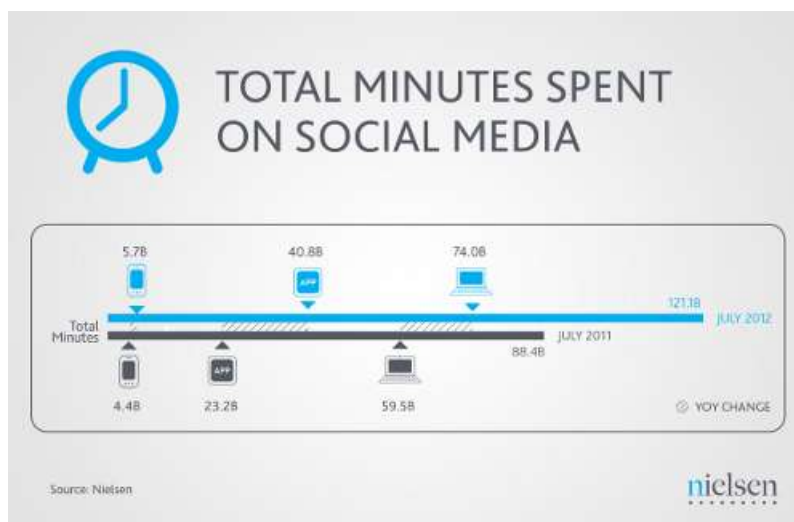
Il paradosso italiano del populismo, nato dalle ceneri della Repubblica Partenopea del 1799, è vivo più che mai nell’era digitale dei social media e dei blog. Fino a ora non è mai sfociato nell’ala violenta e razzista, ma la crescente disoccupazione, la corruzione dilagante e le demoralizzanti condizioni di vita sono fattori pericolosi. Domare il populismo italiano e traghettare la crescita economica del paese sarà l’arduo compito di una nuova generazione di leader formati dopo le ultime elezioni politiche.

3. Tecniche di condizionamento implicito e teorie della comunicazione

Luoghi comuni, dogmi, falsi principi, credenze ed errate deduzioni condizionano ormai la nostra intera vita e sono il fondamento della costruzione artefatta della realtà che ci circonda. Una realtà costruita per noi perché noi per primi non vogliamo o non siamo in grado di costruirla. Tutto ciò appare frutto di un complotto appositamente ordito per controllare e soggiogare le masse, eppure sembra anche che esso non sia altro che la risposta a una precisa domanda generata nel tempo proprio dall’essere umano stesso e abilmente sfruttata dal sistema mediatico con il suo implicito consenso. Se il Parlamento fosse un social network e i seggi venissero attribuiti in base ai cinguettii su Twitter, avremmo un governo monocolore. Matteo Renzi, infatti, tra i personaggi politici è il leader indiscusso per messaggi inviati e per numero di follower. Il presidente del Consiglio doppia Salvini per quantità di tweet e, addirittura, ha quasi il triplo di seguaci di Beppe Grillo, che neanche un anno fa regnava indiscusso ai vertici delle classifiche *social* del nostro Paese. E il centrodestra? Le “urne” di

Twitter lo relegherebbero senza appello all'opposizione. Silvio Berlusconi, che non possiede neppure un account ufficiale e si affida a un comitato di sostenitori, occupa la 18esima posizione per numero di followers, ben lontano dal segretario Angelino Alfano. Un Cavaliere, insomma, senza alcuna voce in capitolo. Appunto, se il Parlamento fosse un social network...

"Anche il Papa ultimamente è diventato qualunquista e un po' populista, dice di pensare agli ultimi e non alle banche che siano di destra o di sinistra" [4].



Note

[1] Dal discorso The Mobile Web, 3GSM World Congress, Barcellona, 22 febbraio 2007.

[2] www.beppegrillo.it

[3] www.dagospia.it, 18 febbraio 2015.

[4] www.beppegrillo.it

Bibliografia

Corbetta, P., & Gualmini, E. (2013). *Il partito di Grillo*. Il Mulino: Bologna.

De Blasio, E., Hibberd, M., Higgins, M., & Sorice M. (2012). *La leadership politica – media e costruzione del consenso*. Carocci: Roma.

Esposito R., & Galli, C. (2000). *Enciclopedia del pensiero politico*. Laterza: Roma-Bari.

Morris, D. (2001). Direct Democracy and the Internet. *Loyola of Los Angeles Law Review*, vol. 34 (3), pp. 1033-1053.

Pesce, M. in "wired" del 25 marzo 2015

Santoro, G. (2013). *Un Grillo qualunque – Il Movimento 5 stelle e il populismo digitale nella crisi dei partiti italiani*. Castelveccchi: Roma.

**L'esperienza-del-limite:
questione di auditel o progetto culturale-educativo?**
di Micaela Castiglioni

Abstract

Siamo sottoposti a un continuo e improvviso bombardamento di notizie che mettono in scena atti di violenza, e/o di abuso, perpetrati su donne e bambini, femminicidi, matricidi, parricidi ecc., attacchi di guerra, di attentati, è così che la morte, sempre più tabù nella nostra società occidentale, viene restituita, come se stessimo assistendo a una fiction, a un film dell'orrore. Queste scene, narrate in modalità cruenta, scivolano via, scorrono, e con esse scivola e scorre via l'esperienza che facciamo di tali eventi, nonché i nostri vissuti che vengono liquidati in fretta. Assistiamo, spettatori passivi, ai "saldi", in tv, del tragico, del dolore e del dramma umano. E così, ci abituiamo a tutto ciò, tanto che la notizia non fa più scandalo, o meglio, mira a fare uno scandalo-non-pensato. Tra un "piatto di pasta" e una "portata di carne" – dato, che il più delle volte, fruiamo di tali fatti e informazioni a pranzo o a cena – mangiamo e beviamo tutto, in particolare, se pre-cotto, pre-confezionato e pre-pensato. Di qui, la fatica, se non la vera e propria impossibilità, di "fare proprie" queste esperienze così dolorosamente e umanamente radicali. Esse riguardano altri, toccano altri, e in questo modo finiamo con il non interrogarle e con il non lasciarci interrogare. Ad essere perso è il significato più profondo di tali eventi, ciò che ci possono potenzialmente e paradossalmente insegnare, in quanto situazioni/eventi limite, o che ci mettono in contatto con il limite. Questi continuamente sotto il riflettore della tv e dei social network, vengono spettacolarizzati e trasformati in indici di gradimento. Il loro contenitore è la tv-contenitore, l'auditel, proprio quando, al contrario, ci sarebbe la necessità di ri-collocarli dentro un contenitore pedagogico e un'attenzione educativa capaci di avviare e sostenere una loro ri-elaborazione e ri-significazione, dentro una parola educativa.

We are both constantly and unexpectedly bombarded with news stories staging acts of violence and/or abuse inflicted on women and children, femicide, matricide, parricide, war offensives, terrorist attacks..., with the result that death, a theme that is increasingly taboo in our Western society, is served up to us as though we were watching a TV drama or horror film. These scenes are narrated in such a gory fashion that they glide over our heads..., and with them glides away our own lived experience of the events portrayed, which is made short work of. As passive spectators, we go to the "sales", on television, of human tragedy, pain and drama. And we become so inured to this that these news items no longer shock or scandalize us, or rather, they are calibrated to make us "unthinkingly scandalized". Between an "appetizer" and a "main course" – given that most of the time we consume this kind of information over lunch or dinner, we eat and drink everything that is put in front of us, all the more readily if it is "pre-cooked", "pre-packaged" and "pre-thought". Hence, it is difficult, if not impossible for us, to "make our own" of these experiences which are so painfully and humanly radical. They concern others, affect others, and we end up not questioning them and not allowing ourselves to be questioned by them. Thus the profound meaning of these events is lost, we miss out on that which they can potentially and paradoxically teach us, as limit situations/events, or events and situations that bring us into contact with limit. Continuously under the spotlight of television and social networks, such happenings are spectacularized and transformed into popularity ratings. They are contained in the "TV-container", in audience share, just when, on the contrary, we would need them to be re-situated in a pedagogical container and receive educational attention with the power to stimulate and sustain their reelaboration and resignifying in educational terms.

1. Che cosa intendiamo per "esperienza"?

Il concetto di esperienza è centrale nel pensiero del filosofo americano John Dewey che ha fatto di esso la dimensione portante del proprio discorso pedagogico, e sull'educazione ponendolo alla base del suo progetto pedagogico e della sua proposta educativa. Pertanto, l'agire educativo, a un primo livello, coincide con il poter "fare esperienza", e a un secondo livello, conseguente al primo, implica la "riflessione sull'esperienza avuta": è questo procedere, in un certo senso circolare, a rendere possibile la conoscenza e la comprensione dell'esperienza fatta che, in tal modo, viene consapevolizzata e interiorizzata (Dewey, 1990).

Sappiamo, come da Dewey, discenda tutto un ampio filone di pedagogisti, educatori [1] ecc., – italiani e non – per i quali, educare e formare è sì, "apprendere dall'esperienza", ma ancor più sottilmente, dall'"esperienza pensata", sottoposta a "sguardo riflessivo, o anche, auto-riflessivo", in particolare, se l'azione educativa e formativa ha come protagonisti soggetti adulti che inevitabilmente hanno imparato dalla vita e che, nei luoghi della formazione adulta intenzionalmente predisposta, necessitano di poter "pensare la vita", nell'intreccio indissolubile tra la sua declinazione personale e quella professionale (Demetrio, 1998).

Anche la pedagogia di matrice fenomenologica – inaugurata da Piero Bertolini – individua nell'esperienza vissuta e significata soggettivamente – pur sempre dentro la relazionalità con la *res* – l'asse attorno cui prende forma e si articola l'accadere e l'agire educativo di tipo intenzionale, in ciò, curvando pedagogicamente il concetto di *Erlebnis* del filosofo tedesco Wilhem Dilthey (2007), ripreso poi da Husserl (2002), la cui riflessione è cruciale per la pedagogia fenomenologica. Dentro l'ampio orizzonte del concetto di esperienza – qui solo parzialmente e brevemente richiamato – si colloca il successivo concetto di "esperienza-limite", o "del limite", che ci permette di avvicinarci al fuoco tematico di questo numero della rivista.

Che cosa s'intende per "esperienza-limite"? è, allora, la seconda domanda che ci poniamo.

I teorici dell'identità e dell'età adulta, da Levinson (1978), Maslow (1971) ecc., – per indicarne soltanto alcuni – introducono il termine di *peak-experiences*, o anche, di *eventi-marcatori*, o di *apicalità fenomenologiche*, equivalenti al concetto e all'esperienza-limite, o del limite, intendendo con ciò, tutti quegli eventi, accadimenti, situazioni, esperienze. perlopiù non cercate, che hanno "lasciato un segno" nella nostra traiettoria di vita, che ci "hanno marcato", potremmo dire.

Si tratta di eventi, accadimenti situazioni, generalmente riconducibili alle quattro *apicalità pedagogiche*, di cui parla Demetrio, ossia, all'esperienza dell' "amore", del "lavoro", del "gioco" e della "morte", considerate nelle loro molteplici sfaccettature e nella loro natura di universalità (1998).

Tali circostanze ed esperienze, nel bene o nel male, ci hanno messo a stretto contatto con l'intensità e lo spessore dell'esistere, ma anche, con il dolore, se non perfino, la tragicità dell'esistere.

Di fronte a tali apicalità, che tutti ci riguardano, siamo stati costretti a dare delle risposte, o anche, a non darle, che è pur sempre, una modalità di risposta. Il che, ha voluto dire, per ognuno di noi, fermarsi, introdurre una pausa, anche faticosa, fuori e dentro di sé, per poter vedere o ri-vedere meglio il limite, farne un'assunzione reale, consapevole (o, anche, diversamente consapevole), e potergli dare un possibile e differente significato, per ognuno di noi, sostenibile e gestibile in quel preciso momento della nostra vita. Premessa cognitiva ed emotiva indispensabile per poter scegliere di "continuare a crescere" (Demetrio, 1998), di "evolvere", di ampliarsi, proprio a partire dal limite incontrato e dalla sua possibile ri-elaborazione e integrazione, come sottolineano psicologi, psicoterapeuti ed esperti dei processi e delle strategie di resilienza.

L'esperienza-limite, proprio nel momento della crisi, ci ha obbligati a mettere in crisi i nostri personali paradigmi e parametri cognitivi ed emotivi di riferimento, con i quali ci siamo orientati nel mondo. Abbiamo sperimentato una "crisi nella crisi". Ma è solo "entrando nella crisi", attraversandola, pensandola, ri-elaborandola e ri-collocandola nella nostra storia di vita che siamo usciti da essa, qualitativamente cambiati e migliorati (Erikson, 1984). L'esperienza di crisi, o esperienza-limite, è dunque, potenzialmente generatrice di apprendimento, se scegliamo, come adulti, di interrogarla,

di farla parlare, tramite la riflessione – come ci ricorda Erikson – che introduce proprio il concetto di “generatività” della crisi (*ibid.*).

È lungo questa direzione, che le quattro *apicalità fenomenologiche*, cui ci siamo riferiti, possono potenzialmente diventare *apicalità pedagogiche* (Demetrio, 1998) che “illuminano” le traiettorie di vita adulta, così come il pensare e l’agire educativo rivolto agli adulti, al cui interno, la *res* è proprio costituita da tali apicalità sottoposte a pensiero interrogante e proprio per questo di matrice narrativa.

Esperienza-del-limite, crisi, scelta, interrogazione, riflessione, apprendimento, cambiamento sono parole-chiave strettamente interconnesse e sostanziano le tappe del processo auto-educativo e auto-formativo in sé, in particolar modo, laddove esso prenda forma – in modalità auto ed etero-formative – in circostanze di specifica e maggiore vulnerabilità dell’esistenza adulta.

Puntuale e chiarificatrice, a questo proposito, la prospettiva di Gadamer, laddove, il filosofo tedesco afferma: “quando diciamo di aver fatto una certa esperienza, intendiamo dire che finora non avevamo visto le cose correttamente e che ora sappiamo meglio come esse stanno. La negatività dell’esperienza ha quindi un senso particolarmente produttivo” (Gadamer, 1983, p. 409) [2].

2. Il male e la violenza a tavola

La nostra contemporaneità – e qui ci avviciniamo al nucleo tematico che stiamo esplorando – così proliferante di continue esperienze, di cifra anche drammatica e tragica, come quelle cui faremo riferimento di seguito, è paradossalmente a rischio di “perdita dell’esperienza” (Mapelli, 2006).

Le nostre case, le “nostre tavole” ecc., sono invase da notizie che irrompono improvvisamente, quasi ogni giorno, di violenze e/o abusi esercitati sulle donne o sui bambini, di femminicidi, di matricidi ecc. Il linguaggio e il registro comunicativo con il quale vengono ricostruiti questi fatti è spesso e intenzionalmente a tinte truci e a effetto, come se ci volessero rendere spettatori voieuristici e passivi di un film dell’orrore. La realtà drammatica e altamente personale, privata e delicata, è trasformata in un film, in una fiction a cui assistiamo collettivamente anche senza averlo scelto, del tutto, poiché l’immagine e la notizia entrano di colpo. Senza contare poi gli innumerevoli talk-show del pomeriggio, o della domenica, o alcuni programmi tipo “Amore Criminale”, così come, i vari processi svolti in tv (“L’Avvocato”), o le interviste fiume che diventano sfoghi di emozioni e vissuti profondi e intimi, legati a situazioni ed esperienze, di vario tipo, di forte sofferenza e dolore, quali malattie, rotture di relazioni affettive, coniugali, tradimenti, perdite ecc.

Di fronte a tale bombardamento di stimoli, di suggestioni altamente drammatiche e al cospetto di tale colonizzazione emotiva rischiamo, paradossalmente, l’“atrofia dell’esperienza”, per dirla con Walter Benjamin (1962, p. 67). Rimaniamo passivi, ci basta uno zip con il telecomando e ci sintonizziamo con un’altra notizia, magari con un’altra situazione altrettanto emotivamente impegnativa, come se niente fosse. Negazione, rimozione, assuefazione, annichilimento?

Ci sediamo al “fast-food” delle emozioni forti, al “cotto e mangiato” di esperienze tragiche che non ci parlano, non ci interrogano più e che non interroghiamo più: “l’eclissi dell’esperienza viene così a coincidere con una diffusa incapacità di elaborazione” (Mapelli, 2006, p. 29).

L’evento fa notizia, fa spettacolo ma non fa pensare, o ci fa pensare troppo frettolosamente, o anche, in modo troppo lineare che basta poco perché diventi pericolosamente convenzionale, stereotipato e semplicistico (Mapelli, 2006, p. 27).

3. L’evento fa notizia e non fa pensare?

Pensiamo, anche, a certe “Pubblicità-Progresso” del Ministero della Salute che, a nostro parere, possono generare vissuti anche molto differenti da quelli che, di fatto, si propongono di suscitare, dando quasi per scontato che tutti si rapportino all’immagine-messaggio nello stesso modo che è,

poi quello, progettato quasi a-prioristicamente. Ci riferiamo, per esempio, all'ultima Pubblicità-Progresso, in cui un bellissimo volto di giovane donna, con un turbante bordò sul capo, riempie lo schermo-tv, presentandosi con un tono di voce, asciutto, secco, quasi lapidario: "Ho il cancro...", e poi continua la comunicazione. Bene, qualcuno si è chiesto quanto peso emotivo possa avere la parola "cancro", pronunciata, in un certo modo, all'improvviso, in una giovane donna reale che sta attraversando, o che ha appena attraversato, l'esperienza di una malattia oncologica? E, che magari, ne è uscita da poco? Non sempre si è disponibili interiormente a essere trasportati così "violentemente" in territori dolorosi, già calpestati con fatica, laddove, tra l'altro, ci si stia dando una tregua emotiva in radure più silenziose e accoglienti.

Interrogiamoci, pensiamoci, allora, – soprattutto come professionisti dell'educazione – se la finalità comunicativa di alcuni spot pubblicitari è quella di una reale, equilibrata ed efficace sensibilizzazione culturale, educativa ed emotiva.

Il male, la violenza, la tragicità, la colonizzazione emotiva ecc., entrano nelle nostre case; molto meno, il pensiero sensibile, critico e attento – dal portato auto-educativo – sul male, sulla violenza, sulla tragicità e sulla deportazione emotiva.

Il passo è breve, a questo punto, per non introdurre un breve cenno alla "spettacolarizzazione della morte", che genera sempre meccanismi e atteggiamenti di "anestetizzazione" (Mapelli, 2006, p. 41). Arrivati a questo punto della nostra riflessione ci sembra di poter dire, come la comunicazione mass-mediatica, proponendo in modo quasi compulsivo spot, o flash, o anche, frammenti narrativi di storie dolorose e tragiche, dove tutti sono esperti di tutto, e dove il pensiero, spesso abitato da luoghi comuni, dei soliti psicologi o psichiatri di punta – se non di moda –, sembra l'unico perseguibile, si configuri come contenitore dis-educativo o de-formativo, proprio, laddove, essa (la comunicazione mass-mediatica) "allontani" gli spettatori dal pensare criticamente, da sé e con gli altri, l'evento-esperienza messa in onda, o messa in scena.

Solo il recupero di una narrazione mediatica e di un contenitore narrativo capaci, per caratteristiche strutturali e per modalità comunicative, di generare negli spettatori processi autentici di ri-concettualizzazione e di ri-simbolizzazione dell'"esperienza-limite", dentro un tempo, giocoforza, di fruizione dell'informazione sicuramente più dilatato – per poter avere valenze auto-educative – e affidati a una parola problematica e problematizzante, almeno qualche volta, di matrice pedagogico-educativa, può a nostro parere, veicolare apprendimenti tras-formativi e messaggi auto-educativi e auto-formativi.

Si tratta di scegliere responsabilmente tra la sensazionalità della notizia, l'indice di ascolto, o il più silenzioso progetto culturale ed educativo che riconosca ai vari linguaggi e strumenti di comunicazione, compresi i blog, i blob ecc., un'importante impegno e una forte responsabilità auto-educativa e auto-formativa, e, di conseguenza, anche i limiti, se non perfino, i possibili rischi.

È all'interno di questa cornice di riferimento che ci sembra importante promuovere nelle scuole e nelle università progetti e situazioni educative orientate a mettere in contatto, in modo sottile, sensibile, garbato e attento (Borgna, 2014), i quasi adulti e i giovani adulti, con queste esperienze che parlano di dolore, di violenza, di vulnerabilità ecc., affinché lo sguardo su di esse possa diventare sempre meno frettoloso, grossolano, sgarbato, se non perfino, indifferente e non-curante (Borgna, 2014). Abbiamo a che fare con un "esercizio dello sguardo", che va ripristinato, strettamente connesso con "l'esercizio della narrazione", anche questo troppo desueto, alla ricerca di parole attente, in senso heideggeriano, consapevoli del proprio peso, che ritornino a farci pensare in modi originali e dunque singolari, leggeri ma non superficiali (Borgna, 2014), complessi e critici, soprattutto, laddove, la parola e il pensiero si collochino in contesti interpersonali come è anche quello mediatico.

Di qui, il richiamo, potremmo dire, alla responsabilità comunicativa e narrativa di educatori, insegnanti, e di quanti erogano cultura ed educazione tramite le varie tipologie di media, per cui, per dirla con Demetrio, "educare è narrare, e narrare è educare" (2011).

Note

- [1] Una ricostruzione dettagliata e articolata di tale concetto si trova in M. Mapelli, *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- [2] H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1983, cit., in M. Mapelli, *Op.cit.*, p. 30.

Bibliografia

- Benjamin, W. (1962). *Di alcuni motivi in Baudelaire*. In *Angelus novus. Saggi e frammenti*. Torino: Einaudi.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borgna, E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Castiglioni, M. (2008). *Fenomenologia e scrittura di sé*. Milano: Guerini.
- Castiglioni, M. (a cura di). (2014). *Narrazione e cura*. Edizioni Mimesis.
- Castiglioni, M. (a cura di). (2015). *Figure e immagini della cura*. Milano: Guerini.
- Demetrio, D. (1998). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare*. Milano: Edizioni Mimesis.
- Dewey, J. (1990). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Dewey, J. (2006). *Esperienza ed educazione*. Milano: La Nuova Italia.
- Dilthey, W. (2007). *Introduzione alle scienze dello spirito*. Milano: Bompiani.
- Erikson, E. H. (1984). *I cicli di vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Jedlowski, P. (2008). *Il sapere dell'esperienza*. Roma: Carocci.
- Husserl, E. (2002). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Net.
- Levinson, D. (1978). *The Season Man's Life*. New York: Knoghts.
- Mapelli, M. (2006). *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*. Milano: FrancoAngeli.
- Maslow, A. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

La “pseudo-tragicità” dello spettacolo: tra Spinoza, Jaspers e Debord
di Giuseppe D’Anna

Abstract

Scopo di questo lavoro è quello di mostrare come nel mondo spettacolare non c’è posto per un autentico pensiero del tragico. I caratteri specifici della tragedia, infatti, richiedono l’azione dell’eroe, la catarsi dello spettatore e la trascendenza della coscienza tragica.

Queste note della tragedia sono individuate attraverso l’analisi di alcuni testi di Aristotele, Schelling e Jaspers. Nella seconda parte del saggio, invece, è analizzato il concetto di “spettacolo” formulato da Guy Debord nella *Società dello spettacolo*. Lo spettacolo, per Debord, è definito dai rapporti intersoggettivi mediati dalle immagini. Questo significa che l’immagine o la rappresentazione non è più prodotta dal soggetto, ma si costituisce autonomamente e in maniera separata rispetto al soggetto stesso. Nel mondo spettacolare, inoltre, il soggetto si trasforma in spettatore; la sua esistenza emotiva e cognitiva è decisa dal dispositivo spettacolare che pervade l’intera vita sociale. In questa pervasività della società dello spettacolo non vi è più posto né per l’azione, né per la catarsi, né per il tragico. Nel mondo spettacolare trionfa una pseudo-tragicità intesa come sensazionalità. In questo trionfo giocano un ruolo fondamentale l’immagine e l’immaginazione. Per questo motivo l’ultima parte del saggio descrive brevemente la concezione spinoziana dell’immaginazione.

L’immaginazione in Spinoza è una modalità di conoscenza che conduce all’errore; essa fa valere il frammento per la totalità e costringe il soggetto a pensare solo una parte di realtà come se fosse l’intera realtà. Dall’immaginazione, inoltre, nascono anche le cattive passioni; queste, in effetti, in Spinoza si generano da un modo di conoscere casuale e frammentario come l’immaginazione.

Lo spettacolo lavora nello stesso modo: l’immagine spettacolare diviene per lo spettatore la totalità della realtà e devitalizza il pensiero critico. In questo modo la “realtà sensazionale” o pseudo-tragica vale come l’intera realtà e determina i comportamenti e gli stati emotivi del singolo individuo.

The aim of this paper is to show how in the spectacular world this is not place for an authentic thinking of the tragic. In fact the essential characteristics of the tragedy are the hero’s action, the catharsis of the spectator and the transcendent activity of the tragic consciousness. These characterizations are identified by analyzing some text of Aristotle, Schelling and Jaspers. In the second part of my paper I explore the spectacle’s concept that Debord uses in the book *Society of Spectacle*. For Debord the spectacle is not a collection of images; it is a social relation between people that is mediated by images. This means, image or representation are not produced by the subject; they develop themselves autonomously and apart from the subject. Furthermore in the spectacular world the subject transforms itself in spectator; his cognitive and emotional existence is decided by the spectacular device that pervades all social life. In this pervasiveness of the society of spectacle there is no more place nor for actions, nor for catharsis, nor for the tragic. In the spectacular world triumphs a pseudo-tragedy like sensuality. In this triumph image and imagination play a fundamental role. For this reason the last part of my paper describes briefly the imagination’s conception of Spinoza. In fact, the imagination in Spinoza is a kind of knowledge that brings to the mistake; it exchanges the fragment for the totality and constrains the subject to think only a part of reality like all reality. From the imagination also born bad passions too; these, in effect, by Spinoza, originate themselves from a casual and fragmentary kind of knowledge like imagination.

The spectacle works in the same way: the spectacular imagination is for the spectator the totality of the reality and devitalize the critical thinking. In this way the sensational reality or pseudo-tragical world becomes all reality and defines behaviors and emotional states of the single individual.

Il mondo spettacolare fissa il tragico in immagini e ne costruisce la genesi, nonché la diffusione e la natura mediante la struttura tecnico-mediatica che ne definisce la specificità. Luoghi come Avetrana (la famigerata “casa degli orrori”), o l’Isola del Giglio (luogo dell’affondamento della Costa Concordia) divengono “spazi” di turismo per l’esercizio di una *curiositas* del tragico già penetrata e “impiantata” nello “spettatore” attraverso le logiche spettacolari, cifra essenziale di questo tempo.

Tuttavia nel presente contributo si cercherà di mostrare come, in realtà, nel mondo spettacolare non sia in gioco tanto l’autenticità del tragico quanto piuttosto una pseudo-tragicità che si avvicina al “sensazionale”.

Per sostenere questa tesi, naturalmente, è necessaria l’analisi di alcuni concetti e categorie che in ambito filosofico hanno una certa complessità e tradizione, a partire dalla coppia tragedia-tragico. Aristotele, ad esempio, definisce la tragedia in questo modo: “Perché la tragedia non è mimesi di uomini, bensì di azione e di vita, che è come dire di felicità <e di infelicità> e la felicità si risolvono in azione, e il fine stesso [della vita, cioè la felicità, è una specie di azione, non una qualità]” (Aristotele, trad. 1986, 6, 1450a 16-19). Non solo però l’elemento fondamentale del tragico risiede nell’azione, ma la tragedia è anche imitazione di fatti che suscitano “pietà” e “terrore”; questi fatti, d’altro canto, susciteranno in maniera più efficace la pietà e il terrore, quanto più saranno inaspettati, connessi e tra loro interdipendenti (ivi, 9-10, 1452a 1-6). In questi passaggi della *Poetica* aristotelica il tragico è significativamente specificato dalla diade “azione”-“terrore-pietà”. La tragedia, vale a dire, richiede l’agire immanente alla circostanza che si presenta, nelle sue connessioni e nel suo repentino accadere, avvertita come terrificante e capace di suscitare pietà.

Alcune delle linee che denotano la concezione aristotelica del tragico vengono riprese e interpretate in un saggio del 1952 di Karl Jaspers dal titolo *Über das Tragische*, in cui “il tragico appare come un evento che mostra tutto l’orrore dell’esistenza umana avvolta nelle spire della sua natura. La visione del tragico, d’altra parte, genera una liberazione dallo stesso tragico, una sorta di catarsi e di redenzione. L’essere ci appare nella frustrazione, nel *fallimento*. Nel fallimento l’essere non va perduto, ma al contrario si afferma pienamente, interamente. *Non esiste tragicità priva di trascendenza*. La stessa fierezza di affermare se stesso, pur nella rovina, contrapponendosi al fato e agli dei, è, in fondo, una forma di trascendenza: l’uomo attinge così la sua più vera essenza, ritrovando, nella catastrofe, il suo autentico io” (Jaspers, 1952/2008, p. 26). Jaspers, nel passaggio appena citato, mette in relazione tragicità dell’evento, coscienza del tragico e liberazione dal tragico: grazie al “catastrofico”, infatti, il soggetto ritrova l’essenza più autentica dell’io. Tuttavia anche per Jaspers, come per Aristotele, affinché sia dia una effettiva coscienza del tragico è necessaria l’azione dell’uomo: “Con la sua azione l’uomo provoca prima il nodo tragico e poi, per l’inevitabile necessità, la catastrofe” (*ibid.*); inoltre alla coscienza tragica, fin dal principio, è unito “l’anelito alla liberazione” (ivi, p. 27). Nel tragico, dunque, l’uomo dissolve se stesso, la propria individualità per affermarsi su un piano di trascendenza sovraindividuale (sovrasensibile e metafisico), un piano trascendentale che “abbraccia tutto” (ivi, p. 27).

Questi richiami fissano la natura del tragico da una parte nell’azione dell’individuo e, dall’altra, nella possibilità di purificazione (catarsi) che il tragico porta con sé sia come superamento dell’individualità, con l’inclusione della soggettività in un piano universale e trascendente, sia come esempio educativo che attraverso la sua rappresentazione insegna allo spettatore la gestione e la risoluzione del proprio orizzonte emotivo-conflittuale. La tragedia è un disegno universale che prevede il sacrificio consapevole dell’azione eroica. “La tragedia greca onorava la libertà umana per il fatto che faceva *combattere* il suo eroe contro la superiore forza del destino: per non violare i limiti dell’arte, lo doveva lasciare soccombere, ma, per rendere daccapo meno noiosa anche questa umiliazione della libertà umana, conseguita per mezzo dell’arte, doveva lasciar *espiare* il delitto – anche quello commesso per opera del destino. Fino a che egli è ancora *libero*, riesce a mantenersi saldo contro la forza della fatalità” (Schelling, 1795-1796/1958, p. 52).

I passaggi appena citati offrono alcune caratteristiche essenziali del tragico; si tratta ora di indagare quanto queste specificità si ritrovino anche nel mondo spettacolare. Sin da subito è però necessario

indicare a quale definizione di “spettacolo” si intende fare riferimento e, a tal proposito, il rimando a *La società dello spettacolo* di Guy Debord risulta davvero illuminante. L’individuazione dell’essenza spettacolare espressa dal testo debordiano è chiara: “Lo spettacolo non è un insieme di immagini, ma un rapporto sociale fra individui mediato dalle immagini” (Debord, 1967/2004, p. 54). Lo spettacolo, dunque, traduce la relazione intersoggettiva in un rapporto “per” immagini, laddove l’immagine si è disgiunta dalla *vis imaginandi* che ha caratterizzato alcune teorizzazioni gnoseologiche della modernità per divenire piuttosto un vero e proprio mondo autoreferenziale capace di autorazionalizzarsi. “Lo spettacolo è l’erede di tutta la *debolezza* del progetto filosofico occidentale, che fu pure una comprensione dell’attività, dominata dalle categorie del *vedere*” (ivi, p. 58). Proprio nella radicalizzazione del vedere in immagine e spettacolo si compie il passaggio della vita concreta a degradato universo speculativo, un universo speculativo per immagini. In questo senso l’immaginazione, nell’universo “spettacolare”, non è più cifra della potenza creativa e combinatoria della soggettività; non è più *facultas* nel senso vichiano del termine o *Einbildungskraft* in senso kantiano. È piuttosto l’immagine spettacolare, il medio costitutivo del rapporto intersoggettivo, a definire la funzionalità dell’immaginazione e l’applicazione di quest’ultima rispetto a un orizzonte di apparenze figurali complesse e dinamiche già fornite di senso e valorialmente orientate. Nell’orizzonte tecnico-politico della contemporaneità, vale a dire, distinguere tra potenza immaginativa, immagine e spettacolo è sempre più difficile proprio perché la traduzione del soggetto in “spettatore” si traduce in depotenziamento delle sue *facultates*.

In questo modo, la rappresentazione e la capacità di rappresentare sono sottratte alla libertà del soggetto e alla sua metariflessione critica; esse si autodeterminano come sistema di produzione che alimenta se stesso, trasformando il soggetto cognitivamente attivo e volente in uno spettatore narcotizzato. “Tutto ciò che era direttamente vissuto si è allontanato in una rappresentazione” (ivi, p. 53). Lo spettacolo, allora, si determina come la forma storica del nostro tempo; definisce l’orizzonte costitutivo all’interno del quale il soggetto contemporaneo, lo spettatore, costruisce non solo la propria esistenza e la propria identità, ma anche quella degli altri; è il tessuto connettivo che sempre di più orienta le relazioni intersoggettive, le pratiche sociali, gli orizzonti percettivi, passionali e affettivi, nonché i rapporti tra le differenze. Questo significa che lo ‘spettacolo’ o ‘la spettacolarizzazione’ non sono aggirabili attraverso una libera scelta della soggettività, ma sono, e questo Debord lo dichiara apertamente, una concezione del mondo divenuta realtà *effettuale*; in essi si è tradotta la realtà ontica dentro la quale l’individuo opera e questa traduzione è il prodotto dell’ “economia imperante” e della tecnica come modo di produzione di questa economia. La prima trasformazione della società dello spettacolo concerne allora il soggetto che si declina in “spettatore”. La traduzione della soggettività in spettatore, d’altro canto, implica la frattura di una correlazione, quella tra il soggetto e l’oggetto, e l’autocostituirsi di una rappresentazione della realtà indipendente dallo spettatore stesso. Non casualmente il primo libro della *Società dello spettacolo* s’intitola “La separazione compiuta”, laddove tale separazione consiste nella distanza posta tra lo spettatore e l’immagine (la rappresentazione), quest’ultima sciolta dai lacci della soggettività e divenuta autonoma nelle sue oggettivazioni. Scrive Debord: “Là dove il mondo reale si cambia in semplici immagini, le semplici immagini divengono degli esseri reali, e le motivazioni efficienti di un comportamento ipnotico [...]. Ma lo spettacolo non è identificabile al semplice sguardo, sia pure con l’ascolto. È ciò che sfugge all’attività degli uomini, alla riconsiderazione e alla correzione della loro opera. È il contrario del dialogo. Ovunque vi è *rappresentazione* indipendente, lo spettacolo si ricostituisce” (ivi, p. 58).

Lo spettatore non può che subire la costruzione di mondi immanenti alla stessa potenza produttiva dell’immagine spettacolare; le immagini divengono per lui i moventi e i motivi delle sue pratiche di vita. Proprio perché impossibile è l’interazione tra spettatore e immagine spettacolare, proprio perché dello spettatore ne è cifra la sua ipnotica passività, lo spettacolo definisce al suo interno il monologo attraverso il quale progetta e riprogetta la realtà immaginata, pianificando i consumi, i desideri, gli orizzonti affettivi, le politiche, le morali e i comportamenti dell’altro. In questo senso il di-

positivo panspettacolare si traduce in un discorso “ininterrotto che l’ordine presente tiene su se stesso, il suo monologo elogiativo” (ivi, p. 59).

Lo spettacolo, insomma “non è un supplemento del mondo reale, la sua decorazione sovrapposta. È il cuore dell’irrealismo della società reale. In tutte le sue forme particolari, informazione o propaganda, pubblicità o consumo diretto di distrazioni, lo spettacolo costituisce il *modello* presente della vita socialmente dominante” (ivi, p. 54).

Da quanto detto fin qui si ricava che nel mondo spettacolare non si dà possibilità per la manifestazione dell’autenticità del tragico proprio perché non vi è spazio per la soggettività agente; la tragedia, nella sua essenza poietico-mimetica, una volta smantellato l’eroe che liberamente si destina alla sconfitta, si traduce nella ripetizione del sensazionale fine a se stesso, laddove il “sensazionale” o lo “pseudo-tragico” non è null’altro che manifestazione del *conatus* o *vis perseverandi* spettacolare, in cui è negata ogni istanza teleologica perché, nello spettacolo “il fine non è niente, lo sviluppo è tutto. Lo spettacolo non vuole riuscire a nient’altro che a se stesso”. Questa assenza di “fine” dello spettacolo, questa indefinita tensionalità di autoperpetrazione di se stesso, intacca alla radice il valore catartico del tragico, finendo per disinnescarlo completamente. La tragedia, infatti, “è mimesi di un’azione seria e compiuta in se stessa, con una certa estensione; in un linguaggio abbellito di varie specie di abbellimenti, ma ciascuno a suo luogo nelle parti diverse; in forma drammatica e non narrativa, la quale, mediante una serie di casi che suscitano pietà e terrore, ha per effetto di sollevare l’animo da siffatte passioni” (Aristotele, trad. 1986, 6, 1449b 24-28). La catarsi, dunque, si genera all’interno di un apprendimento che scaturisce dalla intensa meditazione sulla rappresentazione tragica e sui suoi significati. Questo apprendimento e questa riflessione avviate dal tragico, questa purificazione e questo innalzamento del soggetto e della coscienza individuale rispetto alle passioni in gioco sulla “scena” sono impediti dalla macchina spettacolare che non prevede, per lo spettatore, una via di fuga dall’immagine e una messa a tema cognitivamente attiva e riflessivamente critica da parte del soggetto. Lo spettacolo perpetua il sensazionale come luogo di culto fine a se stesso e lo assolutizza attraverso l’immagine e la comunicazione immaginativa strategicamente reiterata. Ancora una volta è determinante il nodo teorico dell’intero dispositivo spettacolare che consiste nella riduzione della soggettività agente a spettatore a opera delle strategie spettacolari: “L’alienazione dello spettatore a beneficio dell’oggetto contemplato (che è il risultato della sua stessa attività incosciente) si esprime così: più egli contempla, meno vive; più accetta di riconoscersi nelle immagini dominanti del bisogno, meno comprende la sua propria esistenza e il suo proprio desiderio. L’esteriorità dello spettacolo in rapporto all’uomo agente si manifesta in ciò, che i suoi gesti non sono più suoi, ma di un altro che glieli rappresenta. È la ragione per cui lo spettatore non si sente a casa propria da nessuna parte, perché lo spettacolo è dappertutto” (Debord, 1967/2004, p. 63).

Lo spettacolo è ovunque perché si fa relazione intersoggettiva attraverso l’immagine e attraverso quest’ultima (oggettivata nelle forme più svariate) determina l’immaginazione dello spettatore e ne costituisce l’orizzonte di “possibilità” immaginativa, impedendone ogni tentativo di emendazione critica, ogni scatto o fuga di natura trascendente o metariflessiva. La casa degli orrori di Avetrana, nelle trame spettacolari, è una rappresentazione che si autocostituisce sia sul piano logico che su quello assiologico includendo in sé ogni sviluppo del sensazionale mediante l’analitica e maniacale descrizione dei dettagli e delle loro immagini. Non ci sono eroi; l’azione è tradotta in immagine e la catarsi impedita dallo stato di “spettatore”. Uno stato, quest’ultimo, che si riproduce anche quando lo spettatore si mette in movimento per raggiungere fisicamente il luogo in cui è avvenuto qualcosa di sensazionale. Sul posto lo spettatore si media rispetto all’evento attraverso l’immagine fotografica che spesso lo include. Non solo, dunque, lo spettacolo è definito dai rapporti intersoggettivi mediati dalle immagini; queste ultime estendono il loro potere, divenendo il medio imprescindibile nel monologo-dialogo della sfera intra-soggettiva. Ma vi è dell’altro: il tragico “autentico” prevede una tonalità crescente dell’azione e degli eventi che per intensità raggiungono picchi diversi; questo significa che gli intervalli di tempo del tragico sono qualitativamente differenti. Al contrario il tempo

del mondo spettacolare “è un’accumulazione infinita di intervalli equivalenti” (ivi, p. 125). Il tempo spettacolare, vale a dire, è la ripetizione indefinita dell’identico, una ripetizione che ha come unico scopo il consumo del tempo-merce, che si traduce in un consumo di immagini, le quali senza posa affollano e determinano la narcolessia della sfera cognitiva e l’apatia o l’anaffettività dello spettatore. La coppia immagini-immaginazione gioca un ruolo fondamentale all’interno dei dispositivi spettacolari dal momento che, tale coppia, è resa funzionale al perpetrarsi delle stesse logiche dello spettacolo e al mantenimento dello stato passivo-narcotizzato dello spettatore.

Spinoza, pur senza poter prevedere il potere delle attuali tecniche d’immagine e di comunicazione, aveva messo in luce gli effetti nefasti della conoscenza immaginativa, soprattutto in riferimento all’orizzonte passionale ed emotivo dell’uomo.

L’immaginazione, nel pensiero spinoziano, divide e assolutizza: proprio per questo genera cattive passioni e conflitti. Va precisato che affetti e passioni in Spinoza sorgono in relazione al modo in cui vengono conosciute le cose; vi è diretta implicazione tra il modo in cui costruiamo la nostra concezione del mondo e il nostro stato d’animo, nonché le relazioni che stabiliamo con gli altri; il conoscere, infatti, in Spinoza, è un processo che si fonda sulla possibilità di accettare acriticamente, oppure ordinare causalmente e integrare le idee delle affezioni del corpo, dal momento che simultaneamente si danno al soggetto le affezioni corporee e le idee di queste affezioni. Rispetto al dualismo cartesiano, il passo avanti della filosofia spinoziana consiste nell’aver unificato mente e corpo; Spinoza, infatti, definisce la mente come l’idea del corpo (Spinoza, 1677/1997, p. 133). Tale definizione, d’altro canto, sta alla base sia del simultaneo parallelismo tra affezioni del corpo e idee di queste affezioni e sia del sentire emozionale del corpo che individua il mondo passionale. Entriamo ora più nei dettagli: Spinoza definisce la conoscenza immaginativa in *Eth. II, pr. LX, Schol. 2*, scrivendo: “Da tutte le cose dette sin qui risulta chiaramente che noi percepiamo molte cose e che formiamo nozioni universali. Dalle cose singolari rappresentate a noi mediante i sensi in modo mutilato, confuso e senza ordine per l’intelletto: e perciò ho preso l’abitudine di chiamare tali percezioni conoscenza per esperienza vaga. II. Da segni, per esempio dal fatto che udite o lette certe parole, ci ricordiamo delle cose e formiamo di esse certe idee simili a quelle mediante le quali immaginiamo le cose. D’ora in avanti chiamerò entrambi questi modi di contemplare le cose conoscenza del primo genere, opinione o immaginazione” (Spinoza, 1677/1997, p. 156). Dall’immaginazione sorge l’errore perché, come già detto, essa assolutizza una frammentarietà irrelata che si origina o dai sensi, o dai segni, o dalle immagini. L’errore immaginativo, tuttavia, si traduce non solo in una fallacia epistemologica, ma soprattutto in una vita passionale esistenzialmente fluttuante e incerta perché edificata su una conoscenza contingente, infondata, instabile resa assoluta di volta in volta, ma destinata a mutare di continuo. Questo secondo aspetto, questa *animi fluctuatio*, che si genera dalla conoscenza immaginativa, è quello più interessante per il discorso relativo al tragico.

Prendiamo in considerazione il concetto di “meraviglia” che, per certi versi, si avvicina a quello di “sensazionale”. A differenza di Platone e di Aristotele che vedono nella meraviglia l’origine del filosofare, Spinoza argomenta criticamente contro di essa. Nel *Breve Trattato su Dio, l’Uomo e la sua Felicità* si legge infatti: “La meraviglia [...] si trova in colui che conosce la cosa secondo il primo modo di conoscenza. Infatti, poiché da alcuni particolari trae una conclusione universale, rimane sorpreso quando vede qualcosa che si oppone a questa sua conclusione” (Spinoza, trad. 1986, p. 211).

La meraviglia, dunque, è il segno della paralisi ‘immaginativa’, cifra della ‘boria’ del frammento divenuto totalità.

Se a questo punto si opera un salto temporale rispetto al ’600 e si passa alla retorica politico-spettacolare del nostro tempo e alle immagini entro le quali si traduce, è possibile, attraverso la teoria immaginativa spinoziana, offrire un’interpretazione stimolante delle origini e degli effetti della pseudo-tragicità spettacolare.

Lo spettacolo, infatti, costituisce l’immagine come totalità; un’immagine che non è più possibile cogliere come frammento da emendare, rischiarare o integrare in una visione razionale perché risultante di un sistema tecnico-mercificante ed economico che costituisce l’esserci stesso dello spettato-

re e delle sue relazioni sia con il mondo degli oggetti (ma cos'è un oggetto nel mondo spettacolare?), sia con gli altri individui. Dietro la potenza dell'immagine nessuna narrazione; nessun dialogo, nessuna ricostruzione storico-causale. L'immagine e l'immaginabile già valorialmente orientati sono assunti acriticamente come genesi della pseudo-tragicità e degli stati passionali ed emotivi che da essa ne conseguono. La pseudo-tragicità si oggettiva in una tensione al "sensazionale" che il dispositivo spettacolare progetta con cura mediante un'edificazione costante di immagini razionalmente finalizzate al loro scopo. In questo senso il vissuto reale è "invaso" dalla contemplazione dello spettacolo, riproducendo in se stesso "l'ordine spettacolare" in cui "la realtà sorge dallo spettacolo e lo spettacolo è reale" (Debord, 1967/2004, p. 55). E l'ordine spettacolare è talmente radicato nell'antropologia dell'individuo odierno che di fronte all'orribile e all'efferato l'*homo videns*, per usare il titolo di un libro di Giovanni Sartori (2007), non sa resistere alla tentazione (ormai costitutiva) di immortalare l'immagine (con apparecchi fotografici, cellulari o altro). Non perché, come accade nel tragico, la coscienza tenda al superamento del contingente nell'universale, o non perché attraverso l'eternizzazione del tragico in immagini lo spettatore avvii il processo catartico, nota essenziale dell'esperienza tragica, ma semplicemente perché l'immanenza dell'individuo alla totalità spettacolare ne definisce la natura del tutto sensazionale e fine a se stessa all'interno di una panspettacolarizzazione che elide alla radice ogni tentativo di superamento della pseudo-tragicità. Nel momento in cui il sistema-immagine/immaginabile determina gli stati passionali, i desideri e i comportamenti dello spettatore, ormai scisso e impotente rispetto a ogni rappresentazione e a ogni rappresentare, sono definitivamente congedati sia la soggettività agente portatrice di pensiero critico, sia la libertà del soggetto che sola può decidere di immergersi nei profondi e radicali sentimenti dell'autenticamente tragico.

Nella direzione di un pensiero e di una epistemologia anti-spettacolare si palesa allora il compito positivo che filosofia e pedagogia possono svolgere insieme: riattivare e rivitalizzare concettualmente e applicativamente l'attività critico-cognitiva della soggettività, quell'attività che la sottrarrebbe allo stato di sogno e di "spettatorialità" a cui è stata consegnata dal tempo e dallo spazio spettacolari, per essere tutelata nelle sue cifre più proprie ed essenziali: la libertà e il pensiero critico. Lo spettatore desto si fa così "persona", la sola in grado di essere portatrice dell'autenticità del tragico e della sua drammatica e trascendente coscienza.

Bibliografia

- Aristotele (1986). *Retorica, Poetica*. In Id., *Opere*, vol. X. Roma-Bari: Laterza. (Traduzione).
- Debord, G. (2004). *La società dello spettacolo*. Milano: Baldini Castoldi. (Original work published 1967).
- Jaspers, K. (2008). *Del Tragico*. Milano: Se. (Original work published 1954).
- Sartori, G. (2007). *Homo videns. Televisione e post-pensiero*. Roma-Bari: Laterza.
- Schelling, F. W. (1958). *Lettere filosofiche*. Milano: Sansoni. (Original work published 1795-1796).
- Spinoza, B. (1986). *Breve trattato su Dio, l'uomo e la sua felicità*. L'Aquila: Japadre. (Traduzione).
- Spinoza, B. (1997). *Etica dimostrata con Metodo Geometrico*. Roma: Editori Riuniti. (Original work published 1677).

**La spettacolarizzazione come deformazione dell'umano
e come origine del "tragico urbano"**
di Fiammetta Fanizza

Abstract

Il testo prova a valutare gli esiti delle rigenerazioni urbane attraverso la lente della comunità. Con specifico riferimento al concetto di bellezza ne considera l'utilizzo in relazione a un presunto modello necessario/desiderabile.

Proprio quest'ultimo determina una forma particolare di spettacolarizzazione che comporta una radicalizzazione della percezione dello spazio urbano come spazio quasi disumanizzato.

A tal fine, assumendo il principio della *gentrification* in chiave paradigmatica, lo sviluppo del centro storico di Foggia viene valutato al fine di verificare quanto il concetto di "tragico urbano" sia declinato nelle scelte urbanistiche. Tali declinazioni producono effetti considerevoli nell'assetto della *polis*, ovvero, più specificatamente, nella possibilità di praticare la cittadinanza in maniera autentica e non spettacolarizzata.

Il tema centrale di questo articolo ruota dunque intorno al rapporto tra sistemazione dello spazio urbano e condivisione di pratiche sociali. Si concentra quindi sulla possibilità di considerare gli effetti "allargati" della funzione della pianificazione urbanistica per attivare meccanismi di riconoscimento identitari. Questi sono estremamente importanti per assegnare valore etico e morale alla ricerca della bellezza come patrimonio e, diciamo pure, "bene comune". Quale strumento preferenziale attraverso il quale i metodi e i processi selezionati per la gestione dello spazio diventano utili per il governo della res publica generalmente intesa, la bellezza può determinare il "tragico urbano" nel senso che può concretamente disegnare la città, dettando i modi, i tempi e gli stili di vita urbani in modo da non consentire allo sviluppo di trarre contenuti significativi per attivare pratiche di *political engagement*.

Negli ultimi anni, la ricerca di un soddisfacente compromesso tra governo del territorio e diritti sociali urbani ha acquisito centralità nell'esperienza giuridica, come confermano i tanti programmi di tipo complesso che hanno provato a realizzare obiettivi d'interesse collettivo attraverso il miglioramento dell'assetto strutturale delle città, specialmente nei centri storici di molte città del Sud Italia. Peraltro, sebbene molti degli interventi abbiano riguardato il recupero dei patrimoni storico-artistici, sovente hanno rivolto specifica attenzione al perseguimento di una funzione sociale connessa con miglioramenti di carattere economico. Di contro, l'interesse del legislatore al tema dell'equità, anche nell'ottica di arginare le conseguenze negative derivanti da un eccessivo sfruttamento di suolo urbano e da una sfrenata esposizione agli effetti della spettacolarizzazione consumistica, induce a riflettere sulla possibilità che lo strumento urbanistico abbia ancora molte potenzialità inesprese. Quasi il legislatore nel corso dell'ultimo decennio avesse acquisito contezza del pericolo, sembra infatti che si stia cominciando a intendere la pianificazione urbanistica come un'attività propedeutica a uno sviluppo del territorio organizzato secondo un orizzonte di ripartizione universalistica della qualità delle condizioni di vita.

This paper tries to evaluate the outcomes of some urban renewals through the lens of urban spatiality. With specific reference to the concept of beauty, this paper considers it in connection with an alleged pattern of urban utility and/or desirability. This latter means spectacularization that leads to a radical perception of urban space only as a symbolic one.

Assuming the principle of gentrification as paradigm, the development of the old town of Foggia is evaluated in order to determine how the concept of “urban tragic” both declined in land use decisions.

It produces considerable effects in the polis, or, more specifically, it determines the ability to practice the citizenship in an authentic way, not spectacularized. The central theme of this article revolves around the relationship between urban space and sharing social practices. Therefore it focuses on the possibility of considering the “expanded” effects of urban planning. In particular it discusses on the function of urban planning in activating mechanisms for recognition of identity. These are extremely important to assign ethical and moral values, especially for the significance of beauty and for the real meaning of “common good”. As a preferred tool through which the methods and processes selected for space management become useful for the government of the *res publica* generally understood, the beauty determines the tragic if the city is unable to determine ways, times and urban lifestyles by itself. If the city doesn’t do it the development of political engagement is not allowed.

In recent years, very often the search for a satisfactory compromise between the territorial government and municipal social rights has become a very important experience, as confirmed by the many European programs of complex type that tried to achieve objectives of common interest through the improvement of ‘structural’ setting of the city, especially in the historical centers of many cities of South Italy: for this reason, many of the targets concerned the recovery of the historical-artistic. These programs have specifically looked to the actual pursuit of a social function, not necessarily linked to economic improvements. Very relevant is the interest of the legislator to the issue of fairness, also in order to curb the adverse consequences arising from over-use of urban land. It would appear that the legislature in the last decade has gained cognizance of the danger. He has begun to consider the urban planning as an activity useful to a land development conformed to a high quality urban life.

1. Il deformato come tragico ovvero i paradossi nella cultura popolare urbana

L’analisi della tradizione urbana del borgo antico della città di Foggia – sede del Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Foggia – si ritiene possa rappresentare un caso esemplare di spettacolarizzazione che induce al tragico, nel senso che implica e sottende un rapporto con il tragico determinato da una deformazione, sia del concetto di città, sia di condizione urbana in quanto tale e sia di bellezza urbana. Quest’ultima, soccombendo ai diktat imposti da letture e interpretazioni totalizzanti e assolutistiche, è diventata la condizione per conseguire dei risultati ad “alto impatto emotivo” e, per tale ragione, ritenuti generalmente validi per affermare forme – più o meno creative e variegate – di leadership.

Prima di entrare nel merito del tema proposto, è opportuno precisare che il richiamo alla bellezza – assunta come categoria urbana – diventa in quest’articolo indispensabile per individuare gli effetti negativi delle rigenerazioni urbane, quelle – per intenderci – che non appartengono alla categoria delle *gentrification* (Fanizza, 2014) e che, anche ma non soltanto per questo, considerano soprattutto gli esiti spettacolari degli interventi urbani, ovvero quelli variamente ascritti nella categoria dei cosiddetti “interventi di arredo urbano”.

La bellezza urbana, in quanto metrica della desiderabilità spaziale, malgrado teoricamente sia antinomica rispetto alla spettacolarizzazione, ne diventa in questi casi un mero corollario, specie quando il tragico stravolge le forme della realtà, ovvero quando le forme della realtà subiscono un’alterazione con esiti prevedibili sulla percezione simbolica essenzialmente rispetto a:

- livello e qualità dell’urbanizzazione;
- occasioni, caratteristiche e proprietà della socializzazione;
- grado e condizione di accessibilità e fruibilità dello spazio comune;

- esistenza, rappresentanza e democraticità dello spazio pubblico.

In linea di principio, di ogni intervento di recupero e di rigenerazione urbana andrebbero riconosciuti e salvaguardati non solo i lineamenti architettonici e urbanistici ma, prima di essi, i valori storici e socio-culturali. Per meglio dire, al fine di conferire un'impronta funzionale ai processi di rigenerazione urbana, ogni "segno" dovrebbe essere considerato una manifestazione della cultura materiale da preservare e valorizzare per consentire agli abitanti delle aree interessate, nonché all'intera cittadinanza, di acquisire strumenti per leggere, comprendere e socializzare le trasformazioni e i cambiamenti.

Piuttosto che modelli da emulare, l'attribuzione di significati specifici agli interventi urbanistici dovrebbe comportare l'attivazione di processi relazionali densamente morali, nel senso di adatti a conferire "concretezza democratica" alla conformazione della *polis*, ovvero alle maniere tramite le quali i cittadini diventano cittadini attivi. Gli interventi urbanistici dovrebbero, in altre parole, essere adatti a configurare la comunità urbana in stretto riferimento con le effettive necessità dei luoghi, degli spazi e delle persone.

In sostanza, tuttavia, l'ambizione a esprimere il processo di sviluppo così come di riqualificazione, di rigenerazione o di rinnovamento urbano all'interno di una "memoria popolare di quartiere" spesso soccombe, o per ragioni legate a dinamiche e ad aspettative di natura privata, o a causa di eccessive segmentazioni, differenziazioni e determinazioni spaziali che, piuttosto che fare riferimento alla cultura popolare, paiono essere sempre più spesso improntate al bisogno di stupire e sorprendere. Un bisogno tanto più evidente nel caso le riqualificazioni, le rigenerazioni o gli interventi di rinnovamento urbano servano per affermare la presenza di politiche pubbliche, ovvero per testimoniare la presenza di una leadership. Quest'ultima sovente si fregia dell'aggettivo "partecipata", ovvero trae diretto beneficio dall'apparato simbolico tramite il quale il potere adotta le forme pratiche della gestione della cosa pubblica.

Invero, proprio in vista del conseguimento di scopi di maggiore e più diretta partecipazione civica, le trasformazioni degli ambienti urbani stravolgono i luoghi e persino le abitudini di vita. Tragicamente, quindi, le identità di un territorio vengono sottoposte ad azioni che ne producono uno snaturamento.

Di conseguenza, viene a determinarsi una virata della vita sociale verso modelli scarsamente socializzanti e aggregativi: muta il prossimo e il lontano, il pubblico e il privato, il paesaggio e le persone, tanto che, nonostante la consistenza fisica e la portata economica di esse, più che di evoluzione in molti casi riqualificazioni, rigenerazioni o rinnovamenti urbano producono involuzione.

In aggiunta a questo, occorre segnalare che proprio l'evoluzione differenziata dei quartieri determina il "tragico urbano" nel senso che spinge la città a modificare la sua identità e a trasformare la sua realtà, le forme della sua sociabilità e la molteplicità delle letture e dei racconti che si confrontano al suo interno. In altre parole, è allorquando la sostituzione favorisce o determina alterazione, mettendo in discussione la visione complessiva e generale tanto di città quanto di condizione urbana in quanto tale, che il tragico emerge. Il tragico riesce infatti a tramutare la realtà anche per mezzo della parziale idealizzazione della condizione urbana, nonché attraverso l'attenzione puntuale alle esigenze di singoli ceti invece che di tutti i cittadini.

Ne consegue, dunque, che quando il concetto di municipio perde consistenza ed efficacia le identità si disperdono e le politiche pubbliche investono in spettacolarizzazione al fine di cercare modelli di sviluppo socio-urbano condivisi e intrinsecamente collegabili alle caratteristiche peculiari dei contesti umani destinatari degli interventi medesimi. In estrema sintesi, perciò, la spettacolarizzazione rappresenta raramente un buon investimento. Proprio alla luce del ragionamento fatto, è dubbia persino la sua funzione per allargare il consenso elettorale. La spettacolarizzazione è un cattivo investimento soprattutto quando manca di attivare una dinamica sociale, ossia di sviluppare un dialogo diretto e permanente tra decisioni politiche, progetti di ingegneria socio-urbana e aspirazioni/contestazioni dei residenti: come dire, rappresenta un cattivo investimento anche se è incapace di tradurre la protesta in rappresentanze qualificate e partecipative, e se nega l'accesso a un immagina-

rio comune e a una narrazione collettiva quale risultato dell'equilibrio tra memoria urbana e spazio pubblico.

2. La memoria popolare della città e il progetto della “grande Foggia”

Attraverso la chiave storiografica è possibile sostenere che l'evoluzione dell'intera città di Foggia è condizionata dalla convenienza di imporre un modello che non ha ritenuto necessario istituire alcun rapporto specifico con il complesso della cittadinanza. Nella sua evoluzione storica a Foggia la città si sostanzia e si manifesta – nelle sue forme spettacolarizzate – limitatamente all'uso dello spazio funzionale allo scambio commerciale, nonché a servizio quasi esclusivo di chi lo ha occupato e lo abita essenzialmente per ragioni di convenienza. Di conseguenza, ancora oggi, le forme della realtà della città di Foggia stentano a essere assunte come modello desiderabile, e perciò bello. Indubbiamente, proprio l'assenza di uno spazio pubblico qualificato, da vivere e condividere, trasforma e al tempo stesso mortifica la bellezza al rango di una mera aspirazione, ovvero di una condizione desiderabile e non già di una possibilità realizzabile in quanto connaturata all'esigenza di vivere e rendere consolidate abitudini, tradizioni e radicamenti culturali.

A Foggia la dispersione dei caratteri simbolici dello spazio comune determina una obiettiva difficoltà nella socializzazione a causa della mancata costituzione di un orizzonte simbolico sociale espressamente riferito e organizzato rispetto alla spazialità urbana. A sostegno di questa tesi, il tratto costitutivo del progetto della “grande Foggia”, un'idea generata agli inizi degli anni '20 per consentire la conversione da rurale a commerciale della città nonché per permettere al regime fascista di investire nella Capitanata quale fulcro delle produzioni agricole e agroalimentari a livello nazionale. In estrema sintesi, il progetto della “grande Foggia” si sostanzava nella volontà di fondare una sede comunale con i tipici caratteri borghesi, ovvero un capoluogo di provincia moderno, preparato ad accogliere la sfida della modernizzazione quale chance di futuro per l'intera regione Puglia e per l'intero Mezzogiorno. Per dare consistenza al progetto della “grande Foggia”, l'obiettivo prioritario consisteva nell'assegnare al relativamente piccolo “centro comunale” a vocazione squisitamente agricola uno status politico al fine di valorizzarne il nuovo ruolo amministrativo, specie rispetto agli altri grandi comuni della provincia quali Cerignola, San Severo e Lucera.

In questo progetto, la politica urbanistica diventa l'elemento fondamento. Per tale ragione, a partire dal 1926, nel centro storico di Foggia (cosiddetta “testa di cavallo”) vengono programmate diverse grandi opere pubbliche (foto 1) e molti interventi di riqualificazione ed espansione urbana.

In breve essi consistono ne:

- l'abbellimento dell'arredo urbano, come dimostrano gli inserimenti di elementi decorativi e di fontane nelle piazze del Lago (foto n. 1) e XX Settembre (foto 2);
- il completamento del plesso dell'istituto scolastico delle Suore Marcelline;
- l'istituzione del Museo Civico e della Pinacoteca.



Foto 1 – Fontana di Piazza del Lago nei pressi della Cattedrale



Foto 2 – Piazza XX Settembre: fontana e Chiesa di San Francesco Saverio, cosiddetta “delle colonne”, accanto a Palazzo Dogana, attuale sede dell’Amministrazione Provinciale

lizzare” Foggia trova un grosso ostacolo nella concentrazione di popolazione agricola nel centro storico. I “terrazzani” rappresentavano un problema per la loro scarsa disponibilità a “farsi trasferire in periferia”.

Poiché la popolazione di contadini e braccianti che viveva stabilmente nelle corti settecentesche del centro storico era stimata nel 1921 intorno al 22% dell’intera popolazione, le resistenze dei “terrazzani” rallentarono la svolta borghese della città e la sua modernizzazione.

In particolare, più che opporsi alle aspirazioni neo municipaliste volute essenzialmente dal regime fascista, essi difendevano un modello di urbanizzazione “spontaneo” fondato sulla conquista e la conversione dello spazio comune in “spazio pubblico per uso privato”. Una pratica difensiva e per questo profondamente contraria a ogni forma di trasformazione, meno che mai in chiave spettacolare, essendo obiettivamente la spettacolarizzazione uno degli obiettivi del disegno fascista della “grande Foggia”.

Nondimeno, la città di Foggia non era nuova a trasformazioni spettacolari. Queste ultime rappresentavano una pratica piuttosto radicata che, sotto certi aspetti, aveva qualificato l’evoluzione storico-demografica della città.

L’excursus di questa evoluzione, determinata essenzialmente in relazione all’organizzazione sociale del nucleo originario (“testa di cavallo”), presenta aspetti interessanti dal punto di vista della coesione identitaria, culturale ed economica. Aspetti visibili nel loro progressivo sviluppo, con riferimento a luoghi, spazi e insediamenti umani.

Più nel dettaglio, la storia urbanistica della città evidenzia che via Arpi è la spina dorsale del centro abitato di Foggia, ossia l’epicentro di ogni intervento urbanistico così come di ogni progetto di sviluppo sociale, economico e demografico.

È infatti in via Arpi che sino alla seconda metà dell’800 risiedevano le facoltose famiglie di agricoltori; sempre in via Arpi trovavano sede la maggior parte delle istituzioni d’interesse civile nonché le principali attività d’interesse economico e commerciale. Oltre all’ospedale (attuale sede del Dipartimento di Studi Umanistici), al “Monte di Pietà” (attualmente ospita la Fondazione Banca del Monte) le principali istituzioni religiose come il Convento di Santa Teresa, le chiese di Sant’Agostino, di San Giovanni di Dio, di San Tommaso e la Cattedrale.

In particolare, è la presenza sin dal ’600 di ceti benestanti in via Arpi a favorire lo sviluppo urbano, tanto nella “testa di cavallo” – la città “dentro le mura” (vedi figura 1) –, quanto delle aree fuori le mura dove dal ’700 in poi sorgono nuovi insediamenti abitativi distinti a seconda delle prevalenti vocazioni produttive (il quartiere dei caprari, via Dante per cestai, borgo Croci dei terrazzani).

La condizione baricentrica di Via Arpi produce forme più o meno evidenti di spettacolarizzazione nelle altre zone della città, e persino delle aree immediatamente fuori dal nucleo urbano vero e proprio (borgate rurali) giusto in ragione del fatto che il progetto della “grande Foggia” ruota intorno alla necessità, tanto di costruire nuclei di abitazioni da destinare sia per i ceti medi (ad esempio nei pressi dell’attuale piazza San Francesco e nella zona di Piazza Italia) che per i braccianti e i lavora-

tori agricoli (case popolari nell'area di via Lucera), quanto di procedere a interventi di decentramento urbano con l'edificazione di case rurali e di masserie nelle aree rurali limitrofe (edificazione delle borgate rurali e delle case dell'O.N.C, Opera Nazionale Combattenti).



Fig. 1 – Via Arpi attraversa la cosiddetta “testa di cavallo”, dai confini circoscritti ancora oggi.

Invero la spettacolarizzazione è strettamente connessa a una questione che acquista rilevanza politi-

ca in quanto prende spunto dalla storia urbana, ovvero affonda le proprie radici e trova le sue motivazioni nel processo di espansione urbana dettato e organizzato in base alle necessità del borgo antico. Proprio le peculiarità e specificità di quest'ultimo sono determinanti per la morfologia dell'intera città, nonché per stabilire le direttrici di sviluppo e di crescita culturale e sociale della città di Foggia nel complesso del territorio provinciale. È questa la ragione per cui l'attenzione riservata alle questioni urbanistiche non si limita a interventi di semplice ampliamento, ristrutturazione o di arredo urbano. A Foggia, infatti, primo caso per la Puglia dell'epoca, la necessità di un Piano Regolatore emerge e trova compimento, realizzando la riorganizzazione dell'intera area urbana in chiave de-ruralizzata [1]. Nel merito, accanto alla conservazione delle caratteristiche storiche, artistiche e ambientali, il proposito esplicito del Piano Regolatore constava di:

- creazione di nuovi nuclei edilizi al fine di dare unità architettonica alla città;
- collegamento tra i diversi quartieri anche attraverso la costruzione di grandi strade di traffico;
- costruzione di nuove strade e piazze, con eventuale sistemazione di quelle già esistenti;
- risanamento dei malsani quartieri settecenteschi del centro storico con svuotamenti e con la sistemazione dei cortili.

La strategia cui l'amministrazione comunale mira mediante il Piano Regolatore è un progetto per la zonizzazione del territorio di Foggia. In particolare, l'elemento qualificante risiede nella rilevanza assegnata al disegno della viabilità, quale matrice comune per procedere a una più generale impostazione urbanistica (AA.VV., 1992). Più semplicemente, la progettazione di una rete di collegamenti tra nuclei urbani esterni e periferici doveva rappresentare una novità e al tempo stesso un'invenzione, successivamente teorizzata ed eseguita in altre progettazioni di grande rilevanza nazionale (Valle, 1929).

3. Storia urbana e condizioni di vita a Foggia

La breve disamina delle modalità attraverso le quali sono stati messi in atto gli interventi di espansione, rigenerazione e riqualificazione urbana per il progetto della “grande Foggia”, naufragato a causa dell'inizio della II guerra mondiale, offre spunti di riflessione per sostenere la tesi secondo la quale l'attuale condizione urbana risente di una generale mancanza di senso, determinata, essen-

zialmente, da un eccesso di spettacolarizzazione. Quest'ultima è da intendere come l'oggettiva difficoltà che i cittadini incontrano allorché desiderano avere contatti diretti con lo spazio pubblico, nonché quando sentono il bisogno di interloquire sussidiariamente con la cosa pubblica.

L'idea di fondo del progetto della "grande Foggia" consisteva nel combinare razionalizzazione urbana e sociale attraverso una destinazione urbanistica capace di considerare sia le esigenze produttive della nascente industria pesante (insediamenti vicini alla ferrovia e nei pressi della futura circonvallazione) sia quelle della piccola manifattura, nonché per differenziare, qualitativamente e territorialmente, le tipologie abitative rispetto alle provenienze geografiche e in considerazione dell'estrazione dei diversi ceti sociali [2].

Tuttavia, paradossalmente, l'esplicita volontà di escludere il borgo antico dagli interventi urbanistici conferma la volontà dell'amministrazione comunale di riconoscere alla "testa di cavallo" una specificità identitaria irrinunciabile al fine di consentire alla condizione urbana moderna di istituire il necessario legame con il passato e con le tradizioni culturalmente più significative e radicate. Ovvero, in piena coerenza con gli indirizzi provenienti dalla scuola urbanistica tedesca dei primi del '900 (Sica, 1996), il progetto concepisce gli interventi nel centro storico allo scopo di preservarlo e proteggerlo dall'incidenza e dalla prossimità delle maggiori e più importanti linee di traffico. Cosicché, proprio per creare una congiunzione tra campagna, periferia e aree di espansione a est e a sud della città, ovvero per facilitare lo scorrimento viario verso la città vecchia e connettere la città vecchia con la città nuova e con la stazione ferroviaria verranno realizzati gli sventramenti di alcuni agglomerati urbani del centro storico, in modo particolare i cortili, il cui sacrificio, se da un dato rispondeva a una logica razionalista, dall'altro lato decretò la desertificazione della vita sociale del borgo antico.

Alla luce di quanto esposto, è possibile sostenere che è la scarsa attenzione alla definizione del disegno sociale urbano a generare una tensione modernista che trova nella spettacolarizzazione pieno compimento ed esaustiva traduzione. Di conseguenza, gli interventi di rigenerazione, riqualificazione, rinnovamento ed espansione urbana si disinteressano dei processi di frammentazione e polarizzazione sociale, al punto che il welfare urbano diventa una modalità operativa quasi acritica – un tecnicismo – piuttosto che un indirizzo metodologico per garantire una ridefinizione qualitativa delle forme di organizzazione della vita all'interno delle città. In altre parole, il welfare urbano svanisce, ovvero alimenta il tragico, nel senso che omette la valorizzazione e il rispetto dei principi legati al concetto di vivibilità, in quanto completamente sopraffatto dalla strumentalizzazione dei principi dell'urbanesimo.

Peraltro anche – o per meglio dire proprio – la banalizzazione del concetto di *civitas* induce al tragico quando consente agli amministratori pubblici di ritenere che la determinazione dell'assetto del territorio, e quindi degli spazi dell'urbano, possa essere condotta attraverso l'adozione di modelli consumistici. Cioè, per meglio dire, quando le politiche pubbliche si dedicano quasi esclusivamente alla determinazione dei rapporti di connessione materiale tra le diverse zone della città senza assegnare significati e competenze alle diverse aree urbane.

In buona sostanza, la dogmatica assunzione da parte degli urbanisti dell'obiettivo della valorizzazione dei patrimoni e delle rendite immobiliari produce il più delle volte isolamento e disordine urbano: due condizioni che concorrono ad alimentare il desiderio di interventi taumaturgici di spettacolarizzazione.

Questi agiscono di riflesso rispetto alla trasformazione strutturale e assumono il cambiamento come una pratica asettica. Inoltre, associando valore economico e pratiche sociali, viene a determinarsi una trasfigurazione delle città: un processo che ne mette seriamente a rischio la crescita e, più in generale, il destino. In altre parole, la spettacolarizzazione riforma il rapporto tra la città e i suoi abitanti perché altera l'equilibrio tra la domanda e l'offerta di città. Essa, cioè, turba il rapporto di mutualità e di solidarietà adattando le condizioni di vita all'insieme delle relazioni di scambio e di servizio che fanno sì che i ruoli e le funzioni sociali siano soverchiate dalle necessità materiali. In tal senso, la strumentalizzazione della bellezza urbana concorre a disperdere la *polis*, ossia, paradoss-

salmente, a privare la bellezza della sua stessa funzione estetica, e quindi condannando la bellezza a mero “bene-vetrina”.

L’uso strumentale della bellezza urbana porta alla materializzazione della città, ovvero alla dispersione, prima, e allo smarrimento, poi, del necessario dialogo e processo di scambio tra elementi naturali e culturali: questi ultimi sono indispensabili per la ricerca di condizioni di vita che possano soddisfare sia le legittime libertà personali che gli altrettanto legittimi diritti sociali urbani (Fanizza, 2013).

Mentre le azioni speculative producono la “turisticizzazione” della condizione di vita urbana, la deformazione dell’umano come origine del “tragico urbano” investe la correlazione tra obiettivi di pianificazione territoriale e strumenti di controllo urbanistico. Al contrario, è necessario intendere la città come struttura di cambiamento e di mobilità sociale, opponendo, quindi, all’uso strumentale e narcisistico dei luoghi una visione secondo la quale è attraverso l’organizzazione in chiave sociale e socializzante dello spazio pubblico che è possibile recuperare il valore e la funzione delle identità e delle memorie collettive. Dunque, difendere culturalmente e socialmente una città e una comunità urbana producendo significati al di là del valore effimero prodotto dalla strumentalizzazione del bello e in opposizione all’annientamento della funzione sociale dell’estetica. Significati capaci di elaborare un pensiero urbano come risultato della relazione tra le forme di aggregazione umana e la sistemazione dello spazio e del paesaggio urbano. Significati frutto di un processo storico-sociale volto a riattivare pratiche di comune riconoscibilità sociale. Significati propedeutici all’adozione di un metodo per garantire a tutti i cittadini l’effettivo esercizio del diritto alla città e allo spazio pubblico.

Note

[1] Nel 1927 tramite bando pubblico nazionale viene chiesto a ingegneri e architetti un progetto circoscritto e particolareggiato nelle richieste in grado di soddisfare le esigenze di 200.000 abitanti, ovvero tarato sul triplo della popolazione al tempo residente. Tale richiesta è motivata dal fatto che, oltre agli abitanti del centro urbano, il Piano deve considerare le borgate rurali. Queste devono essere progettate entro il limite territoriale di una nuova circonvallazione perimetrale all’intero centro cittadino.

Cfr. Comune di Foggia (1930). Concorso Nazionale per il progetto di piano regolatore e di ampliamento della città.

[2] Le zone per le abitazioni vengono così distinte:

1. zone per abitazioni civili a carattere intensivo (centro cittadino);
2. zone per abitazioni a carattere semi-intensivo o villini (aree di ampliamento urbano);
3. zone per case popolari;
4. zone destinate alla popolazione rurale (fuori città), separate dal restante abitato per mezzo di vasti spazi verdi.

Da notare che le case popolari venivano previste anche nelle zone 1 (escluse le vie principali) e 2 al fine di agevolare il risanamento delle stesse, mentre per le zone destinate alla popolazione rurale il bando in maniera esplicita ne prevedeva la costruzione fino all’avvio della edificazione delle borgate. Cfr. Comune di Foggia (1930). Concorso Nazionale per il progetto di piano regolatore e di ampliamento della città, art. 5.

Bibliografia

AA.VV. (1992). *Scritti di architettura e urbanistica per Marcello Grisotti. In Puglia. In Quaderni dell’Istituto di Architettura ed Urbanistica*. Facoltà di Ingegneria, Università di Bari, serie 22. Edipuglia: Bari.

Almond, A.G., & Verba, S. (1963). *The civic culture*. Princeton University Press.

- Amendola, G. (1990). *Uomini e case. I presupposti sociologici della progettazione architettonica*. Bari: Dedalo.
- Amendola, G. (2006). *La città vetrina. I luoghi del commercio e le nuove forme del consumo*. Liguri: Napoli.
- Blanc, M., & Le Bars, S. (1993). *Les minorités dans la cité: perspectives comparatives*. Ed. L'Harmattan.
- Chamboredon, J.C., & Lemaire, (1970). Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement. *Revue Française de Sociologie*, XI-I, 3-33.
- Fanizza, F. (2012). *Il tramonto dell'urbano. Saggio sulle borgate rurali e la dissolvenza dello spazio pubblico a Foggia*. FrancoAngeli: Milano.
- Fanizza, F. (a cura di). (2013). *La spettacolarizzazione dell'umano e le sue forme*. Progedit: Bari.
- Fanizza, F. (2014). Interculturalità e gentrification. *Humanitas*, 4-5, 653-660.
- Holzer, B. (2006). *Scelte private e influenza pubblica: i consumatori politici oltre lo specchio del mercato*. In S. Tosi (a cura di). *Consumi e partecipazione politica. Tra azione individuale e mobilitazione collettiva*. Franco Angeli: Milano.
- Katz, P. (1994). *The New Urbanism: Toward an Architecture of Community*. McGraw-Hill: New York.
- Lefeuvre, M. (2008). *Opération de démolition/reconstruction d'une copropriété dégradée de 277 logements*. Rapport pour le Ministère de l'Ecologie (PUCA): Paris.
- Lelevrier, C. (2010). La mixité dans la rénovation urbaine: dispersion ou re-concentration?. *Espaces et Sociétés*, 140-141, 59-74.
- Micheletti, M., Follesdal A., & Stolle, D. (2003) *Politics, Products, and Markets: Exploring Political Consumerism*. Transaction Publishers.
- Pasqui, G. (2001). *Il territorio delle politiche: innovazione sociale e pratiche di pianificazione*. Franco Angeli: Milano.
- Sica, P. (1996) *Storia dell'urbanistica. Il Novecento*, Vol. III. Laterza: Bari.
- Valle, C. (1929). La prima mostra Nazionale dei piani regolatori. *L'ingegnere*, novembre.

Immagini di guerra.
Spunti dalla letteratura per ragazzi per una pedagogia dello sguardo
di Ilaria Filograsso

Abstract

Nell'attuale contesto di ipervisibilità degli eventi e di immersività della comunicazione, le immagini che testimoniano i conflitti risentono di una estetizzazione pervasiva che rende labile il confine tra testimonianza e voyeurismo, e impone allo spettatore un'operazione riflessiva sulla verità e sull'opportunità della loro produzione e diffusione.

Il nostro presente è definito, infatti, dall'ambiguità tra il reale e finzionale, se le immagini dell'orrore dei corpi straziati, delle esecuzioni sanguinarie e dell'infanzia privata dei suoi più elementari diritti, perdono il carattere di condizione reale per farsi icone del circuito mediale, frammenti disponibili alle più diverse manipolazioni e decontestualizzazioni, passando dallo stato di testimonianze alla condizione immaginaria di pretesto, di oggetti estetici.

La letteratura illustrata per ragazzi non semplifica ma complessifica la visione, attivando l'*intenzionalità percettiva* del lettore, mobilitando competenze metaforiche, inferenziali, narrative, applicabili a ogni aspetto della lettura della realtà, invitando ad arricchire in direzione problematica lo sguardo, per "vedere il mondo" e proiettarlo con occhi e mente resi più critici e creativi.

Il saggio si sofferma sull'analisi di alcuni libri illustrati dedicati al tema della guerra che, attraverso diverse strategie narrative e scelte stilistiche, spingono chi guarda ad assumere un ruolo attivo, interrogativo, ad andare oltre la mera decifrazione, a formulare ipotesi interpretative, a proiettarsi empaticamente nelle vicende narrate: lo sguardo del lettore è spinto a riflettere sulla complessità dei conflitti, delle motivazioni, delle testimonianze, non solo in funzione della rielaborazione dei fatti storici, ma anche per una più ampia riflessione sull'umano e sul tempo presente.

In a current context of over-visibility of events and that of impassive and immersive communication, the images which testify conflicts, suffer a pervasive aesthetic weakening of the border between testimony and voyeurism. This obligates the spectator to reflect on the truth and on the opportunities of what is produced and as a consequence its diffusion.

Our "present" is actually defined by ambiguity between a real world and that of an imaginary world, if the images of horror of tortured bodies from bloody executions and of an infancy deprived of ones more elementary rights, forgives the character who lives a "real" condition, to become part of a mediatory circuit. Fragments of different kinds of manipulation and decontextualisation as evidenced, pass from a testimonial state to an imaginary condition of aesthetic objects.

Illustrated literature for youth does not simplify but complicates ones vision, stimulating the perceptive intention of the reader, concentrating on metaphoric, inferential and narrative competences which are applicable to every aspect of reality. This is an invitation to enhance the view of how to "see the world" and to plan it with a more critical vision and a more creative mind.

This study reflects on the analysis of several books presented and dedicated to the theme of war. With different narrative strategies and stylistic choices, it encourages those who observe to assume an active and interrogative role to go beyond a mere simple understanding but to formulate interpretative hypothesis in order to project the situations described, with empathy: the expression of the reader is encouraged to reflect on the complexities of conflicts, of motivations and of testimonies, not only in line with historical events, but also for a far broader reflection on man and his "present" time.

1. La responsabilità di vedere

Dopo l'orrore dei conflitti mondiali oggi l'incubo della guerra è proteiforme, assume volti e connotazioni ogni volta diversi, e alimenta la paura inquietante che dappertutto "vi siano bottoni, nessuno dei quali provoca da solo la catastrofe totale, ma ognuno dei quali è connesso a innumerevoli altri, che forse non ci si accorge di schiacciare e che alla fine possono produrre un disastro totale" (Margis, 2005, p. VII).

Alla contrapposizione frontale, alla segnaletica esplicita si è sostituita una sorta di terra di mezzo, guerra continua e terra di nessuno fisica e simbolica dove tutto è lecito, e il limite tra il sopravvivere e il morire si fa sempre più sfumato, autorizzando uno stato di inerte sospensione o, in alternativa, il rilancio scomposto di una divisione manichea del mondo, della necessità di uno scontro tra civiltà, cui si accompagna una visione emotiva e semplicistica delle guerre insieme a una sostanziale sottovalutazione delle logiche economiche a esse sottese.

La viralità del conflitto determina uno stato in cui nessuno si sente più al sicuro perché il confine tra guerra e pace, vita e morte, è osmotico e indefinibile: labilità amplificata dalla pervasività della video-guerra, dall'ipervisibilità degli eventi, dall'estensione concettuale del percepibile, dall'immersività della comunicazione, dall'estetizzazione della guerra, in definitiva, che contribuisce a cambiarne in profondità la natura.

Nel passaggio dall'epoca del Simbolico a quella dell'Immaginario (Carmagnola, 2006), nell'intersezione tra evento e racconto, tra cosa e immagine, il nostro presente si definisce nella perdita di realtà o nell'indecidibilità tra il reale e finzionale, se anche le immagini dell'orrore dei corpi straziati, delle esecuzioni sanguinarie e dell'infanzia violentata e annientata nei suoi più elementari diritti, perdono, nel sistema mediale pervasivo della contemporaneità, il carattere di condizione reale per farsi icone del circuito mediale, significanti fluttuanti, frammenti disponibili alle più diverse rappresentazioni, manipolazioni e decontestualizzazioni, passando dallo stato di reperti visibili e testimonianze alla condizione immaginaria di pretesto, di oggetti estetici: "L'*aistheis* non basta più, e il culmine di questa situazione di incertezza è che pare non esistere un confine definibile tra l'immagine che denuncia l'orrore e il cinismo dello spettacolo che attraverso il pretesto della denuncia si auto-assolve" (Carmagnola, 2007 p. 40).

A partire dall'evento estremo ma reale delle Twin Towers, che secondo J. Baudrillard (2002) ha interrotto improvvisamente lo "sciopero degli eventi", si è intensificata una relazione ambigua tra evento e immagine riprodotta, nel gioco continuo tra l'inimmaginabile e il suo lasciarsi vedere: l'immagine-testimonia si converte simultaneamente nel cattivo gusto dello spettacolo, nella circolazione infinita e ricorrente dell'insopportabile che, moltiplicato e iper-rappresentato, centro intorno al quale si addensano da subito linguaggi e supporti che ne attivano la riproduzione, non possiamo *fare a meno di vedere*.

La dissociazione tra l'aspetto estetico e il principio etico, innescata dall'estendersi dello spazio dell'estetica come componente antropologica del nostro presente al di là dei confini classici sanciti dalla modernità, contribuisce a costruire un gigantesco atto di rimozione, di falsa coscienza, di menzogne consapevoli o indotte, favorisce una strategia di disinformazione che, in un'epoca in cui disponiamo di mezzi di comunicazione capaci di raccogliere e trasmettere notizie in tempo reale, rende paradossalmente sempre più distante la verità: in Occidente sembra imperare, spiega Massimo Nava (2005) nel suo splendido libro dedicato alle vittime delle nuove guerre, la *democrisia*, una democrazia che si fonda sempre più sull'ipocrisia, sull'occultamento e sull'inquinamento della verità, non solo nascosta ma resa talmente inintelligibile da metterne in dubbio persino l'esistenza.

Una rimozione che si basa su un meccanismo che "sospende", precisa Chiodi (2006), la responsabilità dello spettatore, e lo proietta in un non-tempo e in un non-spazio, esente dall'obbligo sociale e dalla coerenza psichica, un contesto di "gioco", contraddistinto dall'incapacità di scelta, dall'annullamento delle conseguenze materiali e morali degli atti volontari, alimentato da una duplice, paradossale richiesta: una trasparenza e insieme un'opacità assoluta delle immagini.

“Si chiede di vedere di più, di vedere più a fondo e per più tempo, di vedere tutto, portando l’acuità visiva al grado massimo di super-senso che aspira a coincidere col mondo stesso, e insieme si chiede a questo stesso sguardo di restare fuori, di non rientrare all’interno, di non trasformarsi in coscienza” (Chiodi, 2006, p. 12).

Immagini consumate, dunque, in un “qui e ora” indifferenziato e infinitamente variato, al di fuori di una possibile trama che ne componga coerentemente la storia per consentire un’attribuzione di senso, oltrepassando la casuale e pulsionale fruizione o la reazione istintiva, slegata da ogni processo di giudizio e di riflessività.

Una deresponsabilizzazione del vedere che, nel labirinto di sangue che caratterizza lo scenario internazionale e nel clima contemporaneo di annebbiamento ideologico di freudiana memoria, risulta inscrivibile tra i fondamenti di una *educazione alla guerra* che ha acquisito nel tempo caratteri diversi rispetto alle strategie di propaganda messe in atto nel “secolo breve”, ma si avvale ancora oggi, nella molteplicità dei canali comunicativi, relazionali e culturali attivi nel processo formativo, non solo del ricorso a valori legati a una presunta lotta del bene contro il male e all’odio razziale e culturale per il “diverso”, ma soprattutto di una sorta di estraneità parziale e di riduzione del coinvolgimento diretto e corporeo: la guerra è presentata come *pensabile, legittima, praticabile* per la soluzione positiva delle crisi internazionali, un’attività necessaria per le democrazie compiute e mature, che si assumono la responsabilità di mediazione nella comunità internazionale. Un indispensabile strumento, dunque, da accettare con rassegnazione come prosecuzione della politica con altri mezzi, per il bene degli equilibri internazionali: insieme, il sistema guerra inteso come macchina imprenditoriale e professionale, disgiunta dalla popolazione civile, rende concreta la *delega*, in cambio di un mancato coinvolgimento diretto negli eventi (Tramma, 2007).

Di fronte alle continue sollecitazioni provenienti dal mondo delle immagini e al progressivo instaurarsi di un universo audiovisivo artificiale capace di fondersi senza soluzione di continuità con gli spazi e i tempi del nostro vivere quotidiano, per ricavare una posizione consapevole si rende necessaria allo spettatore, se non urgente, un’operazione riflessiva sulle diverse possibili funzioni del vedere, sulle molteplici forme di rappresentazione a cui si collegano, sulla posizione di enunciazione che sta dietro la costruzione e l’uso delle immagini, dietro il risultato visibile sempre più ambiguo nel suo imporsi alla vista (Somaini, 2005). L’immagine come atto di discorso è una “verità in prova”, che impegna chi dice e chi ascolta, chi mostra e chi osserva in una continua e onesta verifica.

Un esercizio etico oltre che estetico, necessario per un’educazione alla pace fondata sulla rimozione delle false credenze della “controinformazione”, sulla disamina critica dei conflitti come organismi complessi, sulla formazione di un pensiero indagatore in grado di problematizzare e analizzare in profondità motivazioni, informazioni, testimonianze, dichiarazioni di responsabilità, disvelando le ipocrisie delle guerre in corso e attivando forme di memoria sociale dei conflitti del passato.

2. Mettere a fuoco, pensare le immagini

In *Fuori fuoco*, libro recente di Chiara Carminati (2014), dedicato alla prima guerra mondiale, tredici fotogrammi scandiscono il racconto della protagonista, Jolanda, un’adolescente emigrata per lavoro in Austria con la famiglia, costretta per lo scoppio del conflitto a tornare in Friuli, dove è nata e cresciuta, e a fare i conti con una dura certezza: “la guerra la fanno gli uomini ma la perdono le donne”.

La narrazione in prima persona e una scrittura densa, sfumata, attenta al dettaglio e insieme profondamente evocativa, proiettano il lettore in un’esperienza immersiva che dà visibilità e concretezza agli stati d’animo di una popolazione impreparata e stravolta dalla guerra, privilegiando lo sguardo acuto delle figure femminili di ogni generazione, costrette a ridefinire il proprio ruolo di figlie, madri e mogli, a fronteggiare violenza, solitudine e inedite responsabilità, tra esitazioni e atti di straordinaria resilienza, in grado di capovolgere per sempre gli equilibri personali e familiari.

L'aspetto più sorprendente del libro risiede, tuttavia, nelle tredici fotografie caratterizzate da un particolare fuori fuoco: tredici immagini completamente grigie, di cui è offerta la descrizione in didascalia, lasciando al lettore la possibilità di *pensarle* e *parlarle*, in assoluta libertà. Foto di famiglia, foto di emigranti, angoli di città, passeggeri in stazione, la ritirata, vedute aeree, campagne silenziose: questi gli agganci visivi offerti dal testo verbale che rimanda a immagini in realtà del tutto *illeggibili*, che aprono a una molteplicità di storie dicibili a partire da quel "potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi", di "pensare per immagini", che Italo Calvino (1985) poneva come obiettivo di una rinnovata e auspicabile pedagogia dell'immaginazione.

Dietro alla provocazione dell'autrice, in effetti, è possibile scorgere un'intenzionale operazione di essenzialità, di "ripulitura" delle immagini, come accade nelle fotografie di Gerhard Richter, che già negli anni Sessanta proponeva lo sfuocato fotografico come forma d'arte, e che in seguito ha evoluto la sua tecnica dipingendo le fotografie per dare loro un aspetto ancora più confuso e incerto, fino a rendere tutto ugualmente importante e ugualmente privo d'importanza, in modo che le cose rappresentate non avessero un aspetto artistico o artigianale, ma tecnologico, liscio e perfetto, eliminando l'eccesso di informazioni non necessarie (Richter, 2009).

Il "fuori fuoco", quindi, da una parte è metafora che traduce efficacemente la fragilità di donne e bambini, "combattenti delle retrovie" che già nella Grande Guerra sono spettatori e attori, spesso invisibili, coinvolti a più livelli nell'ingranaggio dell'indottrinamento, della mobilitazione e del sacrificio per la patria, dall'altra spinge a riflettere sulla provvisorietà, sulla precarietà di ogni rappresentazione e sull'incertezza di una realtà che non può mai dirsi fino in fondo, sull'impossibilità di assumere una posizione netta sulle cose, accettandone l'ambiguità e tollerando l'inadeguatezza di cornici interpretative rigide e pre-scritte: mettere a fuoco è allora l'esercizio di chi è miope, consapevole della difficoltà di vedere l'altro nell'eccedenza delle informazioni, e della necessità di accostarsi, chinarsi sulle cose, senza avere fretta di capire.

Le immagini opache di *Fuori fuoco* assolvono al medesimo compito delle illustrazioni della migliore letteratura disegnata per ragazzi, che non semplifica ma complessifica la visione, attivando l'*intenzionalità percettiva* del lettore, mobilitando competenze metaforiche, inferenziali, narrative, applicabili a ogni aspetto della lettura della realtà, punto di avvio di un *laboratorio ermeneutico delle rappresentazioni* (Dallari, 2005), in cui la ricerca delle peculiarità dei codici, della polisemia di ogni figura e delle suggestioni culturali in essa racchiuse, di ogni ambivalenza intrinseca o estrinseca, non serve a confondere ma a fondere, arricchire, integrare, in direzione critica e problematica lo sguardo, insegnando la continua negoziabilità del senso e, insieme, il valore culturale e morale della trasgressione. Le illustrazioni di qualità si configurano come materiale culturale e didattico in relazione al quale progettare, attivare laboratori, discussioni, giochi, ricerche, al fine di aiutare i soggetti in formazione a "vedere il mondo", a progettarlo, a costruirlo, con occhi e mente resi più critici, curiosi e creativi.

Un invito a non abdicare alla potenza di visione tipica dell'infanzia, a scardinare stereotipie e a non sottrarsi all'avventura di conoscere ed esplorare il mondo: i migliori libri per l'infanzia tematizzano, come precisa Marnie Campagnaro (2015), l'idea del limite e dell'attraversamento della soglia, dello sconfinamento in un territorio altro, che sovverte i parametri del conosciuto e turba, perché il punto di osservazione costruito dall'autore è talmente controverso, elevato, radicale, da sconvolgere pensieri, parole, azioni del protagonista e del lettore, imponendo una scelta, il dilemma dell'oltrepassamento o della rinuncia, della conservazione o della scoperta, al di là delle apparenze dei fenomeni, di verità nascoste e segreti indicibili. Le pagine di Gipi in *Unastoria* (2013), potente narrazione a fumetti che intreccia il piano temporale del presente di uno scrittore, in piena crisi esistenziale, per il suo sentirsi "fuori dalla natura", con quello della vita in trincea del suo bisnonno, delle sue lettere dal fronte della prima guerra mondiale, che ossessivamente esprimono il desiderio del ritorno, la determinazione a sopravvivere, trasportano il lettore in un universo fitto di immagini, visioni, metafore del disagio e della disperazione dei due protagonisti, sino alla fine, quando cinque

pagine di acquerelli “a volo di uccello” su paesaggi naturali preannunciano una nuova inclusione nel mondo, dopo il dolore e la frantumazione delle certezze.

Un libro, impasto sapiente di tecniche e impatti visivi diversi, dagli scarabocchi in bianco e nero ai paesaggi in acquerello, alle dense sequenze con colori accesi, che si interroga e interroga il lettore su come sia possibile rapportarsi, oggi, senza retorica o banalità, a un evento come la prima guerra mondiale, per certi versi indicibile nella sua disumanità, capace di rilanciare alcuni temi cruciali di riflessione per l'uomo contemporaneo, come il rapporto tra dimensione naturale e “modernità”, o tra norma morale ed eccezione, ambivalenze che i soldati hanno scontato in prima persona nella liminarietà del campo di battaglia, restituita pienamente nelle tavole del libro: la soluzione di un'apertura di capitolo che, raccontando le fasi di una battaglia, lascia vuoti e muti i *balloons*, ottiene l'effetto opposto di moltiplicare il rumore e di catturare la concentrazione del lettore, permettendo che il fragore dello scontro bellico sia riempito dei suoni e delle parole di chi guarda.

Anche Joe Sacco (2014), nelle sue tavole dedicate al primo giorno della battaglia della Somme, “punto in cui l'uomo comune dovette abbandonare ogni illusione sulla natura della guerra moderna”, rappresenta, con precisione filologica, uno dei più sanguinosi eventi della Grande Guerra in un'opera panoramica muta, straordinariamente dettagliata e documentata, lunga sette metri: dal generale Douglas Haig alle imponenti postazioni di artiglieria dietro le linee, alle legioni di soldati che emergono dalle trincee e vengono abbattuti nella terra di nessuno, fino alle decine di migliaia di feriti in ritirata e ai morti seppelliti in massa. Ancora una volta il lettore è invitato a esplorare autonomamente lo spazio della narrazione, a orientarsi nel brulicare di storie evocate da ogni singolo soldato rappresentato, a ricostruire sequenze temporali raccordando ciò che vede con le diverse fasi della battaglia, a formulare ipotesi interpretative sollecitate dalla forza narrativa delle tavole, a immaginare dialoghi, emozioni, riflessioni delle vittime anonime dello scontro. L'assenza di parole e la rinuncia alle spiegazioni, alle critiche e agli elogi dei soldati, non impedisce di riflettere su ciò che è avvenuto, perché il “cattivo sapore” della sorpresa e della disperazione permeano in profondità lo scenario ricostruito, realistico e simbolico insieme, di una guerra “illimitata” e disumana.

I *wordless books* come questo, libri senza parole sottratti alla ridondanza e alla “tirata magnetica” del codice verbale, sollecitano risposte ermeneutiche, non invitano a una spiegazione didascalica o alla mera decodifica del libro ma, soprattutto attraverso la mediazione di una lettura condivisa, inducono alla concentrazione, all'attenzione e all'osservazione minuta di dettagli che altrimenti andrebbero persi, pongono interrogativi e favoriscono la co-costruzione di significati negoziati, invitano a rispondere narrativamente alle storie degli altri superando pregiudizi e stereotipi, “rinascendo come lettori e spettatori” (Grilli & Terrusi, 2014, p. 84).

Come precisa Shaun Tan, illustratore australiano di origini malesi, riflettendo sul processo creativo sotteso a *L'approdo* (2008), uno dei suoi romanzi grafici più suggestivi, racconto universale di migrazione e di integrazione attraverso l'ascolto e la narrazione reciproca, intenzione dell'artista è costruire un'architettura leggera dotata di pareti immaginarie, in cui non dispone che pochi oggetti di arredo, per poi restare in attesa dell'ospite sconosciuto, il lettore che accetterà l'invito ad animare il luogo, a riempirlo di senso, non come puro destinatario di idee, ma come amabile conversatore che ama confrontarsi con le molteplici possibilità che il testo può schiudere, perché non può darsi un'interpretazione data e cristallizzata, ma una continua conversazione tra narratori e lettori, in movimento e cambiamento costanti, sul piano personale e sociale (Tan, 2014).

Le drammatiche vicende del protagonista de *L'approdo*, sintesi mirabile dell'esperienza del migrante di ogni tempo costretto da guerre, povertà e totalitarismi ad abbandonare il paese d'origine, sono tracciate attraverso un impasto sorprendente di suggestioni pittoriche, culturali, cinematografiche, capace di coniugare sapientemente paesaggi, oggetti, esseri surreali, e immagini realistiche, quasi fotogrammi di un lontano passato, in un contesto insieme familiare e distante, in cui pochi riferimenti certi non bastano ad arginare un senso di profonda destabilizzazione. La dimensione riflessiva attivata dalle immagini, dunque, non è qui un'operazione di concettualizzazione astratta, lo sguardo del lettore non è allontanante, non inquadra ma si riflette letteralmente in uno “specchio attivo”, do-

ve guardando si vede anche guardato, un riflettersi costruendo e stabilendo connessioni tra ciò che vede e ciò che ha già visto in precedenza, *stando dentro* alle immagini, riflettendo con esse e non solo su di esse (Maragliano, 2008).

I lettori si trovano, infatti, subito catapultati empaticamente nel senso di estraneità e impotenza che prova ogni uomo in terra esotica: proseguendo nell'avventura, non è possibile rimanere indifferenti alle inquadrature dei dettagli, alla tangibile espressività dei personaggi, alle miniature ramificate in meravigliose gigantografie, all'inesorabile trascorrere del tempo punteggiato da parentesi narrative che alludono alle diverse e simili esperienze di fuga dei personaggi incontrati dal protagonista, tutti portatori di storie da condividere, grazie alle quali si assiste al riaffiorare del sentimento comunitario e all'emergere di una nuova appartenenza.

L'immersione in una realtà-limite, dunque, che rimanda all'esperimento letterario della scrittrice danese Janne Teller, *Immagina di essere in guerra* (2014), provocazione della fantasia ed esercizio di empatia, libro-passaporto che è un invito a capovolgere lo sguardo, a entrare nella vita degli altri, con l'espedito del "tu narrativo" che costringe il lettore italiano a vestire i panni del rifugiato, a scappare da un ipotetico regime nazionalista autocratico in guerra per essere accolto in Egitto, se un Medio Oriente democratico e pacificato può offrire asilo e accoglienza, attraversando tutte le esperienze più dure della lotta per la sopravvivenza e della spersonalizzazione del migrante (rese efficacemente dalle geometrie delle illustrazioni di H. V. Jensen), fino a una conclusione per nulla pacificante, perché mai si può smettere di sentirsi stranieri e di cercare una casa ormai priva di consistenza, chimerica.

Ne *L'approdo* il disorientamento prelude più ottimisticamente alla tessitura di trame rinnovate e di relazioni ricostruite grazie al potere delle storie e degli scambi narrativi con l'Altro, e l'infanzia e l'esperienza di migrazione rappresentano due condizioni insieme disagevoli e privilegiate, poiché valorizzano il recupero di uno sguardo primigenio, di uno stadio quasi pre-alfabetico dello sguardo, di un'intelligenza visuale che si traduce nella capacità di dare senso alla realtà, di una ri-costruzione personale e creativa di significati inattesi.

I bambini e i migranti, infatti, insiste Shaun Tan, sanno che non essere in grado di leggere il mondo che li circonda, a causa dell'età o della lingua, allerta i sensi, costringe ad abbandonare le pastoie dell'identificazione forzata del reale, gli automatismi percettivi e l'archiviazione passiva dell'esperienza, attivando uno sguardo esplorativo e interrogativo con cui guardare il mondo e le sue complessità.

Bibliografia

- Baudrillard, J. (2002). *Lo spirito del terrorismo*. Cortina: Milano.
- Calvino, I. (1985/2000). *Lezioni americane*. Mondadori: Milano.
- Campagnaro, M. (a cura di). (2015). *La Grande Guerra raccontata ai ragazzi*. Donzelli: Roma.
- Carmagnola, F. (2006). *Il consumo delle immagini. Estetica e beni simbolici nella fiction economy*. Bruno Mondadori: Milano.
- Carmagnola, F. (2007). *Perché oggi non può esserci un'estetica della guerra*. In S. Tramma (a cura di). *Pace e guerra. Questioni culturali e dimensioni educative* (pp. 33-45). Guerini: Milano.
- Carminati, C. (2014). *Fuori fuoco*. Bompiani: Milano.
- Chiodi, S. (2006). Quel che resta della morte dopo la battaglia. *Il Manifesto*, 23 luglio 2006, p. 12.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Erickson: Trento.
- Gipi (2013) *Unastoria*. Coconino Press: Bologna.
- Grilli, G., & Terrusi, M. (2014). Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, XVIII (38), pp. 67-80.
- Maragliano, R. (2008). *Parlare le immagini*. Apogeo: Milano.

- Richter, G. (2009). *Text. Writings and Interviews and Letters 1961-2007*. Thames & Hudson: London.
- Somaini, A. (a cura di). (2005). *Il luogo dello spettatore. Forme dello sguardo nella cultura delle immagini*. Vita e Pensiero: Milano.
- Teller, J. (2014). *Immagina di essere in guerra*. Feltrinelli: Milano.
- Tramma, S. (2007). *Educare alla guerra, educare alla pace*. In Id. (a cura di). *Pace e guerra. Questioni culturali e dimensioni educative* (pp. 87-114). Guerini: Milano.
- Magris, C. (2005). *La mondializzazione della menzogna. Prefazione a M. Nava. Vittime. Storie di guerra sul fronte della pace*. Fazi Editore: Roma.
- Sacco, J. (2014). *La Grande Guerra*. Rizzoli Lizard: Milano.
- Tan, S. (2008). *L'approdo*. Elliot: Roma.
- Tan, S. (2014). Per chi sono questi libri?. *Andersen. Il mensile di letteratura e illustrazione per l'infanzia*, 309, pp. 11-15.

L'esperienza depredata. Ebbrezza mediatica e comunicazione educativa

di Paola Martino

Abstract

Quale postura esistenziale finiamo per assumere, in un tempo che trova la figura prototipica dell'*indifferente* nel *passante*, innanzi alla spettacolarizzazione del tragico, innanzi al taglio emotivo che è il dolore altrui posto in scena?

Dove volgiamo lo sguardo quando ci scopriamo vittime di un *troppo sentire ammaestrato* mediante un *copione relazionale*, un *catechismo emozionale*, che trova nelle *lacrime* i suoi *strumenti* di *manipolazione* e *persuasione* (Zamperini, 2007)? Quale *dilemma morale* provoca nello spettatore, che vuole dirsi *benevolente*, lo spettacolo della sofferenza altrui (Boltanski, 2000; Bauman, 2015)? *Analfabeti dell'angoscia* (Anders, 2003), orfani del dolore, figli di una Galassia telematica che ci rende post-storici, post-letterari e mimetici, assistiamo alla neutralizzazione della sofferenza, alla rimozione di quel dolore che assume tonalità morali, e, dietro la spinta sensazionalistica dei media visuali, ricorriamo a una sorta di *consumismo emozionale* (Zamperini, 2007) a portata di telecomando. La reificazione del sentire, se da una parte, ci consente di scegliere quando e quali emozioni sperimentare, dall'altra, ci induce a congedarci da quell'elemento fondativo di ogni mondo umano che è, appunto, il dolore (Le Breton, 2007). Di fronte a una realtà ridotta a spettacolo, capace di *allontanare* il *vissuto* mediante *rappresentazioni* (Debord, 2008), lo spettatore può scegliere di godere del proprio *imperturbato punto di vista*. L'anestesia emotiva e l'indifferenza sono l'esito estremo di una comunicazione teatralizzata capace di annullare la differenza tra realtà ed *effetto realtà*, e obbediente all'assioma di una *logica comunicativa perversa*: "importante perché comunicato" (Türcke, 2012). La spettacolarizzazione del tragico, la *messa in scena* di un evento drammatico, lascia spazio a una torsione, una falsificazione del suo significato profondo. La canalizzazione dell'attenzione dello spettatore su elementi estetici e scenografici produce la *dissoluzione del senso della realtà* e la riduzione dell'*esperienza sostanziale* a mera *esperienza visuale* (Infrasca, 2009). La *mutazione categoriale* indotta dalla società spettacolarizzata che, ponendosi ben oltre la fenomenologica trasformazione della realtà in *apparizione*, reifica il mondo a mera *apparenza*, porta con sé un mutamento paradigmatico: nella società dello spettacolo l'immagine acquista un'autonomia che consente a essa di occupare tutto lo spazio dell'oggettività (Fabris, 2013). La fruizione *ludica* e *istantanea* del mondo e della sua semantica, anche dolorosa, ridefinisce lo stesso concetto di esperienza. La partecipazione, in un tempo senza tempo (*sincronicità spazializzante*), non è più il principio generativo di un'educazione intesa deweyanamente come consapevolezza sociale, interiorizzazione di un patrimonio consolidato, ma rifiuto di mete e ricerca di ruoli (McLuhan, 1968). Chiunque intenda problematizzare la *società dello spettacolo* deve fare i conti con il rischio di volgarizzare la lezione di Debord; lo spettacolo, infatti, spettacolarizza la sua stessa critica. Muovendo da questa premessa, il contributo tenta di cogliere l'ebbrezza mediatica, la neutralizzazione del sentire che caratterizzano la società spettacolarizzata e prova a individuare uno spazio d'azione pedagogica che, attraverso la riaffermazione della centralità dell'esperienza e dell'angoscia, consenta di rimettere in sinergico dialogo comunicazione ed educazione.

What kind of existential posture do we end up adopting, in a time that finds its prototypical figure of the *indifferent* in the *passer-by*, before the spectacularization of the tragic, before that emotional slant which is other people's pain put on a stage? What do we look to when we discover ourselves victims of an *excessive tamed feeling* through *relational script*, an *emotional catechism*, which finds its *manipulation* and *persuasion instruments* in *tears* (Zamperini, 2007)?

What kind of *moral dilemma* does the spectacle of other people's pain rouse in the spectator who wants to declare himself *benevolent* (Boltanski, 2000; Bauman, 2015)? *Illiterate of angst* (Anders, 2003), orphans of pain, children of a telematic Galaxy that makes us post-historical, post-literary and mimetic, we witness the neutralization of suffering, the suppression of that pain that acquires some moral tones, and, driven by the sensational boost of visual media, we use a sort of *emotional consumerism* (Zamperini, 2007) just a remote control away. Whilst the reification of feeling allows us to choose which emotions we will experience and when, it leads us to take our leave of that element at the base of every human world that is, exactly, pain (Le Breton, 2007).

Before a reality reduced to spectacle, capable of *distancing the past* through *representations* (Debord, 2008), the spectator can choose to enjoy his own *unperturbed point of view*. Emotional anaesthesia and indifference are the extreme result of a theatricalized communication, which is able to cancel the difference between reality and *reality effect* and obeys the axiom of a *perverse communicative logic*: "important because communicated" (Türcke, 2012). The spectacularization of the tragic, the *mise-en-scene* of a dramatic event, leaves room for a torsion, a falsification of its deeper meaning. The canalization of the spectator's attention on aesthetic and scenographic elements produces the *dissolving of the sense of reality* and the reducing of the *substantial experience* to a mere *visual experience* (Infrasca, 2009).

The *categorical change* generated by the spectacularized society, which, far beyond the phenomenological transformation of reality into *apparition*, reifies the method into mere *reappearance*, causes a paradigmatic change: in the society of spectacle, the image gains an autonomy that allows it to occupy the entire space of objectivity (Fabris, 2013). The *playful* and *instantaneous*, even painful fruition of the world and its semantics redefines the concept of experience in itself. In a time without time (*spatializing synchronicity*), participation is no longer the generative principle of education interpreted in a Deweyan sense as social awareness, as internalization of a stable patrimony, but refusal of goals and search for roles (McLuhan, 1968). Whoever intends to problematize the *society of the spectacle* has to deal with the risk of a vulgarization of Guy Debord's lesson: in fact, spectacle spectacularizes its own critique. Moving from this premise, this essay tries to comprehend the media inebriation and the neutralization of feeling that characterize the spectacularized society, attempting to delineate a field for a pedagogical action that permits to restore a synergic dialogue between communication and education by reaffirming the centrality of angst and experience.

1. Ebbrezza mediatica e neutralizzazione del sentire

Quale postura esistenziale finiamo per assumere, in un tempo che trova la figura prototipica dell'*indifferente nel passante*, innanzi alla spettacolarizzazione del tragico, innanzi al taglio emotivo che è il dolore altrui posto in scena? Dove volgiamo lo sguardo quando ci scopriamo vittime di un *troppo sentire ammaestrato* mediante un *copione relazionale*, un *catechismo emozionale*, che trova nelle *lacrime* i suoi *strumenti di manipolazione e persuasione* (Zamperini, 2007)? Quale *dilemma morale* provoca nello spettatore, che vuole dirsi *benevolente*, lo spettacolo della sofferenza altrui (Boltanski, 2000; Bauman, 2015)?

Analfabeti dell'angoscia (Anders, 2003), orfani del dolore, figli di una Galassia telematica che ci rende post-storici, post-letterari e mimetici, assistiamo alla neutralizzazione della sofferenza, alla rimozione di quel dolore che assume tonalità morali, e, dietro la spinta sensazionalistica dei media visuali, ricorriamo a una sorta di *consumismo emozionale* (Zamperini, 2007) a portata di telecomando. La reificazione del sentire, se da una parte, ci consente di scegliere quando e quali emozioni sperimentare, dall'altra, ci induce a congedarci da quell'elemento fondativo di ogni mondo umano che è, appunto, il dolore (Le Breton, 2007).

Di fronte a una realtà ridotta a spettacolo, capace di *allontanare il vissuto* mediante *rappresentazioni* (Debord, 2008), lo spettatore può scegliere di godere del proprio *imperturbato punto di vista*.

La società della *comunicazione generalizzata* contribuisce alla dissoluzione della modernità. Completamente fuggiti nella *società trasparente*, nella massmediale società postmoderna capace di produrre *luce* e *caos*, l'uomo contemporaneo sembra chiamato, seguendo Gianni Vattimo, ad abitare questa dimensione *caotica*, nel tentativo di conservare le sue, oscillanti e plurali, *speranze di emancipazione*. I mezzi telematici determinano, insieme alla *fabulizzazione del mondo*, la *dissoluzione dei punti di vista centrali*, la fine dei *grandi racconti* (Lyotard), la proliferazione delle *Weltanschauungen* e l'erosione del *principio di realtà*. Vattimo, diversamente dalla sociologia critica di Adorno, non ravvisa come unico possibile esito dei mass-media la manipolazione del consenso, ma intravede nella comunicazione generalizzata una *accentuata mobilità e superficialità dell'esperienza*, un *indebolimento della nozione stessa di realtà*, capace di traghettare la nietzschiana *umanità primitiva e barbara* oltre il *mito rassicurante* di un ordine razionale, stabile e unitario del reale. Attraverso un confronto, un'*analogia a prima vista paradossale*, tra l'*essenza dell'opera d'arte* in Benjamin, lo *shock*, e lo *stoss*, l'urto, la *messa in opera della verità*, l'*apertura ontologico-epocale* in Heidegger, il filosofo torinese insiste sullo *spaesamento*, l'*oscillazione* provocata dall'esperienza estetica e afferma che: “contro la nostalgia per l'eternità (dell'opera) e per l'autenticità (dell'esperienza), bisogna riconoscere chiaramente che lo shock è tutto ciò che rimane della creatività dell'arte nell'epoca della comunicazione generalizzata” (Vattimo, 2000, p. 80). Sottolineando il *carattere interpretativo* a cui è sottoposta la realtà, la verità, il teorico del debolezismo filosofico auspica per l'ermeneutica, filosofia che corrisponde alla situazione del mondo della comunicazione generalizzata, che la *derealizzazione/estetizzazione*, che ha i caratteri dello shock e del conflitto nella tarda modernità, possa darsi senza il limite di quel “agente realistico”, di quella “repressione addizionale”, di quella “residuale intrusione del principio di realtà”, che è il *mercato*.

La *società della trasparenza*, che trova nella *vetrina* la più efficace metafora del modello di comunicazione imperante (Codeluppi, 2007), però, non è soltanto il luogo in cui, seguendo l'analisi di Vattimo, proliferano, si pluralizzano, le *immagini del mondo* e possono darsi le speranze di emancipazione dell'uomo postmoderno, ma è anche lo spazio che pone il superamento del *pathos della distanza* (Han, 2014).

La *rimozione del negativo*, il primato di immagini private di ogni drammaturgia e senso, diviene la premessa su cui si edifica la *società senza rispetto*. “Letteralmente – ricorda Byung-Chun Han – rispettare significa *distogliere lo sguardo*. È un *riguardo*. Il rispetto presuppone uno sguardo distaccato, un *pathos della distanza*. Oggi, questo sguardo cede a una visione priva di distanza, che è tipica dello *spettacolo*. Il verbo latino *spectare*, da cui deriva il termine ‘spettacolo’, indica un puntare lo sguardo voyeuristico, al quale manca il *riguardo distaccato*, il rispetto (*respectare*). La distanza è ciò che distingue il *respectare* dallo *spectare*. Una società senza rispetto, senza *pathos della distanza* sfocia in una società del sensazionalismo” (Han, 2015, p. 11).

Nell'*inferno dell'Uguale* l'*uniformità*, ammonisce il filosofo coreano citando Schacht, ha un nuovo nome: *trasparenza*. Il linguaggio, privato di ogni ambiguità, divenuto formale, operativo e meccanico, smarrisce ogni senso in un mondo non disposto ad ammettere “lacune né nell'informazione, né nella visione” (Han, 2014, p. 15). L'ipertrofia informativa conduce all'*atrofizzazione della capacità di giudizio* anche attraverso la rimozione, nella società del positivo che si esprime attraverso i “mi piace”, della *negatività del vero*. Questa *manca di verità*, testimoniata dal trionfo dell'iperinformazione e dell'iper-comunicazione, è, la diagnosi hansiana non lascia scampo, innanzitutto *manca di essere*.

La *società dell'esposizione*, retta da una comunicazione visiva che si dà per *contagio*, *abreazione* o *riflesso* e animata da quel *fenomeno della trasparenza*, privo di ogni negatività, che è l'informazione, promuove un'*estetizzazione anestetica* e una *prossimità digitale* che consente a ogni singolo spettatore *nello sciame* (Han, 2015) di ritagliare, attraverso una logica obbediente alla ricerca dell'uguale e all'eliminazione dell'estraneo, il mondo in frammenti. Questa azione simbolica, come sottolineato da Bourdieu, è svolta anche da quella analogica prestigiatrice che è la televisione, essa agisce simbolicamente attraverso un *principio di selezione*, obbediente alla *ricerca del sensa-*

zionale, dello *spettacolare* e del *drammatico*, che consente di attirare l'attenzione degli spettatori su *fatti omnibus* capaci di non turbare né generare controversie.

In un mondo orfano di poeti, di uomini capaci di produrre narrazioni in grado di contrapporre “ai nudi fatti iper-reali gli arte-fatti e gli ante-fatti” (Han 2014, p. 67), l'immagine non è più l'heideggeriano medium per impadronirsi dell'essente, ma un mero *simulacro* (Han, 2014) che rischia di divenire uno *strumento di oppressione simbolica* (Bourdieu, 1997).

Il frastuono generato da eccesso di informazioni, di *positività*, travolge le stesse passioni. Nella società della trasparenza, impegnata a eliminare ogni alterità atipica, a positivizzare il sentire, *Eros è in agonia* (Han, 2013) e lo spettacolo, che non è debordianamente “un insieme di immagini, ma un rapporto sociale fra individui, mediato dalle immagini” (Debord, 2008, p. 54), diviene *falsa coscienza del tempo* e *strumento formidabile di stabilizzazione dell'ordine simbolico* (Bourdieu, 1997).

La progressiva *vetrinizzazione sociale* (Codeluppi, 2007) tocca la stessa morte che diviene mediatica, desacralizzata ed *esteticamente allestita*. La spettacolarizzazione della morte, la sua rappresentazione, è funzionale alla sua esorcizzazione: “nella società ipermoderna non si nascondono né il sesso, né la crudeltà, né il sangue, si nasconde la normale vita e la normale morte” (Aubert & Haroche, 2013, p. 27).

Percorrendo questo tortuoso crinale del sentire il dolore finisce per assumere una valenza antiestetica, la sua progressiva rimozione, mediante processi di spettacolarizzazione volti a rendere imperscrutabile e fugace la sua presenza, è strettamente connessa al primato di atteggiamenti antiesperenziali, capaci di compromettere il potenziale maturativo del singolo.

L'anestesia emotiva e l'indifferenza sono l'esito estremo di una comunicazione teatralizzata capace di annullare la differenza tra realtà ed *effetto realtà*, e obbediente all'assioma di una *logica comunicativa perversa*: “importante perché comunicato” (Türcke, 2012). La spettacolarizzazione del tragico, la *messa in scena* di un evento drammatico, lascia spazio a una torsione, una falsificazione del suo significato profondo. La canalizzazione dell'attenzione dello spettatore su elementi estetici e scenografici produce la *dissoluzione del senso della realtà* e la riduzione dell'*esperienza sostanziale* a mera *esperienza visuale* (Infrasca, 2009).

La sottrazione dell'esperienza diretta del mondo a opera dei mezzi di comunicazione di massa, una sorta di balia postmoderna che ci *nutre andersianamente di fantasmi*, se, da una parte, sembra offrirci l'opportunità di partecipare a una sorta di cosmopolitismo comunicativo, dall'altra, giunge, dietro la spinta di una *inondazione globale di immagini* capaci di produrre quello che Anders non esita a definire *analfabetismo post-letterario*, a nascondere la realtà mostrandola. Radio e televisione, così, tenendoci ancora nel solco argomentativo andersiano, sono realtà plasmati non *degradabili* al mero ruolo di mezzi.

Consociatici all'inazione, a una fruizione iconografica del mondo, cessiamo di prenderne parte e ci limitiamo a *consumarne l'immagine*. La televisione diviene il *desco familiare di segno negativo* capace di promuovere, mediante la direzione centrifuga della comunicazione indotta dallo schermo, il decentramento di quella guarnizione per un'educazione profonda che è appunto la famiglia. “Non sono più insieme, ma ormai soltanto l'uno con l'altro, anzi l'uno accanto all'altro, meri spettatori” (Anders, 2003, p. 129).

Il mondo fornito a domicilio, attraverso *apparecchi che parlano in vece nostra*, rende superflua l'esperienza e fantasmagorica la realtà. L'*ambiguità ontologica*, generata dal trasmettere la realtà mediante immagini, produce una sincronizzazione tra rappresentazione e oggetto, e proprio questa sincronia è la *forma*, ammonisce Anders, di *atrofizzazione della presenza*. Non è più possibile, seguendo ancora l'autore de *L'uomo è antiquato*, sottrarsi alla riduzione fantomatica del reale, alla pericolosa coincidenza tra mondo e modello posta in essere mediante un *uguagliamento pragmatico*. La spettacolarizzazione del mondo e della dimensione tragica dell'esistenza conduce alla caduta delle *antinomie dure* (vero/falso, bello/brutto, senso/non-senso), alla *fluttuazione di ogni antagonismo*, al trionfo di un'*apatia new look* generata da un eccesso di *ipersollecitazione* informativa (Lipovetsky, 1995). Scrive efficacemente Anders: “Non viviamo nell'età del surrealismo, ma in quella

dello pseudorealismo; nell'età dei camuffamenti, che si camuffa da età delle rivelazioni. [...] chi vuole rappresentare la realtà secondo uno schema fisso riveste il suo schema di una mascheratura realistica per mezzo della fotografia. Ma dall'altra parte, per poterlo fare, per poter oscurare la realtà con una sedicente immagine del reale, occorre un'immagine speciale della realtà, un'immagine super-reale, se si vuole 'surreale', a ogni modo un'immagine abbagliante, insomma l'immagine sensazionale, che, se per un verso è vera in sé, proprio per questo è assolutamente falsa, perché abbaglia e, insieme con altre immagini sensazionali, contribuisce a creare quell'immagine d'insieme del mondo a cui nulla corrisponde nella realtà. Perciò il sensazionale diventa sinonimo di reale proprio là dove si fabbricano gli schemi fissi" (Anders, 2003, pp. 184-185).

Lo *strip-tease* della *realtà* sembra non lasciar spazio a nessuna demistificazione (Baudrillard, 1996). Presi in ostaggio dai media, siamo travolti da un'ebbra *estasi comunicativa*. Il mondo ridotto a feticcio, simulacro, immagine, promuove la *cultura* tardocapitalistica dello *spettacolo* (Jameson, 1989) che alfabetizza la *società della sensazione* (Türcke, 2012).

Ma qual è il campo semantico della parola sensazione? Probabilmente solo afferrando, attraverso un percorso incerto e zigzagante, l'estensione di significato di un tale concetto possiamo mettere meglio a fuoco i tratti, i segni, della *società* mediaticamente *eccitata*. Non è possibile non registrare, sulla scia di Christoph Türcke, lo *slittamento semantico* del termine tedesco *Sensation*. Se originariamente la parola sensazione finiva per indicare un'*impressione sensibile*, una *percezione*, oggi con il lemma *Sensation* si indica prevalentemente lo *spettacolare*, il *sensazionale*. Questa disaderenza semantica diviene, come mostrato dal filosofo tedesco, lo *stenogramma linguistico* di uno scompaginamento sociale non trascurabile. Non cedendo alle lusinghe della *Stimmung del post*, Türcke afferma, senza alcuna esitazione teoretica, che, lungi dal sancire l'ingresso in una nuova stagione dell'umanità, la *società della sensazione-sensazionalistica* è in *costruzione da tempo* ed è uno suo *distintivo contrassegno* proclamare l'avvento di nuovi tipi di essere in comune.

Attraverso un'*analisi archeologica* quello che emerge, nella ricostruzione operata ne *La società eccitata*, è il rinvenimento degli aspetti paradigmatici della sensazione. Il Rinascimento è il secolo che tiene a battesimo la nascita del paradigma della sensazione; è Cusano che, ponendo in sinergica connessione concetti come sensazione-meraviglia-rarità, costruisce le basi per lo slittamento semantico sensazione-spettacolare così come si dà nella postmodernità. Seguendo l'appassionata argomentazione türckeiana, lungi dall'essere una degenerazione della sensazione, lo spettacolare ne è l'*archetipo storico*, il *sottofondo arcaico*. Attraverso un lavoro di scavo viene riportato alla luce il legame sotterraneo che rende consustanziali la spettacolarizzazione e l'*epifania del sacro*, e, al contempo, emerge la saturazione di questa matrice arcaica a opera degli *shock audiovisivi*. Quest'ultimi esercitano una *pressione esistenziale* sull'*apparato sensoriale*: "l'elevata pressione delle notizie, il loro sensazionalismo che quasi automaticamente fa associare la 'sensazione' a ciò che desta scalpore, curiosità, emozione, non solo sovrasta il più antico significato fisiologico di sensazione, ma lo risveglia anche in modo nuovo. Se, cioè, tutto quello che nel profluvio di notizie *non* è in grado di attrarre su di sé interesse è destinato sempre più a soccombere, dunque praticamente non è più percepito, ciò significa anche, viceversa, che lo sviluppo procede in modo tale che solo ciò che desta scalpore, solo ciò che è sensazionale è ancora in grado di varcare la soglia della percettibilità" (Türcke, 2012, p. 25).

Questa morfogenesi percettiva fa sì che solo dietro l'ebbra spinta dello spettacolare si dia comunicazione mediaticamente efficace; solo alcuni eventi, spettacolarmente trattati, si pongono sull'uscio del percepibile. Questo stile comunicativo determina anche la *presenza sociale* del singolo che per esserci, suggerisce Türcke, deve destare sensazione. La *dereificazione universale* dell'heideggeriano *ci*, orfano di tempo e spazio, diviene una *condizione esistenziale* che si esprime attraverso una *coazione a trasmettere*, un *bisogno di essere in onda*, capace di trasformare in un *incubo*, in una temperie culturale in cui per provocare una *sensazione* bisogna produrre uno *shock*, la massima berkeleyana: *esse est percipi*. L'intorpidimento del sentire è, così, strettamente connesso a un bombardamento mediatico che porta al superamento della funzione *fisioteologica* della *coazione a ripetere traumatica* e

dell'angoscia. Muovendo da questo superamento, attraverso la riaffermazione della centralità pedagogica dell'esperienza e dell'angoscia, del dolore, tenderemo nelle note che seguono di perimetrare lo spazio residuo d'azione e intervento della parola-comunicazione educativa.

2. L'esperienza depredata: comunicazione ed educazione

Le parole che sembrano non avere più eco, che non riescono ad ammutinire, nel tempo del *baccano mediatico*, sono quelle pedagogicamente orientate, strutturate e riflesse attraverso una temporalità capace di non risolversi ed esaurirsi nel presente, nell'istante; le parole del progetto e dell'attesa, meditate e intenzionali, che equipaggiano quel formidabile strumento che è il linguaggio, formidabile nel suo essere non solo un mero mezzo di comunicazione ma di pensiero.

Tentare di problematizzare la centralità della comunicazione educativa, la sua potremmo dire, parafasando Postman, *funzione termostatica*, impone una seppur rapida riflessione su quella *legge di vita* (Dolci, 1997) che è comunicare. È sicuramente innegabile la *dimensione dilemmatica* del parlarsi e comunicare autenticamente è sempre il tentativo di aprire un varco tra due soggettività, costruire un *ponte* fra i *tempi interiori* e le *risonanze emotive* dei parlanti (Borgna, 2015).

La comunicazione è sempre cassirerianamente calata entro un *universo simbolico*, ma cosa resta di questo orizzonte in un tempo in cui assistiamo all'affermazione del primato dell'*animale vedente* (*video-bambino*) sull'*animale simbolico*? (Sartori, 1999) Quali sono le conseguenze pedagogiche di questa *paideia*, di questa *mutazione antropologica*, rispetto alla possibilità di far parlare l'heideggeriano *intimo raccoglimento*, ciò che è *refrattario al linguaggio*: il dolore? (Natoli, 2002). Qual è la residua narrabilità pedagogica di questa emozione ubiqua in un tempo in cui questa non solo trova voce, e grida esprimendosi attraverso un linguaggio funzionale, ma smarrisce la sua funzione catartica, diviene mediatico strumento lirico e si smarrisce la *densità ontologica* dell'angoscia?

La società dello spettacolo e della spettacolarizzazione del mondo, del successo, trasforma l'uomo in una *macchina di prestazione autistica* (Han, 2012) e, mediante la ridefinizione profonda del significato socio-culturale del dolore, ora inteso come sintomo di una fragilità inaccettabile in un mondo obbediente al *pathos del positivo*, porta a termine l'ultima mutazione antropologica: l'*homo videns* (Sartori, 1999). Il melanconico esserci dell'uomo, però, non è completamente esiliato, assume nuove forme attraverso una rinnovata concezione del tempo e l'affermazione di un principio sostitutivo a quello di realtà: l'*istante* e la *fabulazione*. "Nei media le molte storie sono, insieme, compresenti e indifferenti, in quanto possono essere evocate sempre e in qualunque ordine. L'evento, nel *medium*, viene destoricizzato, in quanto vissuto nella contemporaneità *senza tempo tinta*, che un evento successivo rimuove senza residui" (Morra, 1992, p. 96).

La *mutazione categoriale* indotta dalla società spettacolarizzata che, ponendosi ben oltre la fenomenologica trasformazione della realtà in *apparizione*, reifica il mondo a mera *apparenza*, porta con sé un mutamento paradigmatico: "nella società dello spettacolo l'immagine acquista un'autonomia che consente a essa di occupare tutto lo spazio dell'oggettività" (Fabris, 2013, p. 63).

La fruizione *ludica* e *istantanea* del mondo e della sua semantica, anche dolorosa, ridefinisce lo stesso concetto di esperienza che non è più deweyanamente quell'interazione tra *tentare* (attività) e *sottostare* (passività), obbediente a un principio di *espansione* e *contrazione* (Dewey, 1967), la continuità, che trova nel *crescere come svolgimento* la sua più efficace esemplificazione, ma mero *coinvolgimento emozionale visivo* in un tempo spazializzato (Leccardi, 1991). La partecipazione, in un tempo senza tempo (*sincronicità spazializzante*), non è più il principio generativo di un'educazione intesa, ancor deweyanamente, come consapevolezza sociale, interiorizzazione di un patrimonio consolidato, ma rifiuto di mete e ricerca di ruoli (McLuhan, 1968).

La riscrittura postmoderna dell'idea di esperienza, la sua distorsione a opera di istanze antiesperenziali, come quelle dell'*abitudine*, dell'*imitazione* e dell'*identificazione* (Infrasca, 2009), ridefinisce

non soltanto la presenza emotiva autentica del singolo, il suo senso critico, ma pone questioni etico-pedagogiche.

Pedagogicamente non è possibile non avvertire l'esigenza di recuperare la dimensione diacronica dell'esperienza e con essa l'estensione possibile dell'autentica esistenza. Ancora, non è possibile né auspicabile educare in una sorta di protettorato pedagogico impegnato a eliminare la sfumatura tragica dell'esistenza. La pedagogia è chiamata a ridar voce a tutto quanto viene taciuto, mascherato e teatralizzato attraverso il primato dell'apparenza e non le basterà invocare una notte elettronico-mediatica, rinnegare la centralità sociale e planetaria della società dello spettacolo.

Deweyanamente sono proprio fatti ineluttabili come la nascita e la morte a rendere necessaria l'educazione, la trasmissione significativa di esperienze, che è sempre *comunicazione delle abitudini nell'agire, comunicazione che assicura partecipazione* (Dewey, 1965). Scrive Dewey: "Non solo la società continua a esistere *per mezzo* della trasmissione, *per mezzo* della comunicazione, ma si può dire giustamente che essa esiste *nella* trasmissione, *nella* comunicazione. Vi è un legame più che verbale fra le parole comune, comunità e comunicazione. Gli uomini vivono in comunità in virtù delle cose che possiedono in comune. E la comunicazione è il modo con cui sono giunti a possedere delle cose in comune" (Dewey, 1965, p. 5).

Non è possibile aggirare aconianamente la forte interconnessione tra *rivoluzione tecnologico-comunicativa* e *società educante*, non è pensabile non tentare di cogliere il porsi di una *socio cultura* in termini *paidetici* (Acone, 2004). La comunicazione educativa, sospesa tra l'*unidimensionalità informativa* e la necessaria *offerta* pedagogica di *senso*, non può essere il mero tentativo di conferire forma al flusso di informazioni e alla spettacolarizzazione della comunicazione, ma deve essere l'occasione per *intenzionare* una *paideia dialettica*, e non meramente *analogica*, capace di dilatare, anche attraverso la mediazione strumentale della galassia elettronica, l'orizzonte di senso dell'educazione in direzione critica (Acone, 2004).

La comunicazione educativa è sempre il tentativo di fuoriuscire dall'unidirezionalità trasmissiva. Come ammonisce Dolci, ipotecendo la stessa possibilità che si dia una comunicazione di massa, la comunicazione non esiste senza un *reciproco adattamento creativo*, senza una configurazione relazionale (Dolci, 2011). La comunicazione è un *rapporto*, è un *avere in comune*, è un'*attività* che fa appello alla *creatività* e alla *crescita*. Solo rintracciando e promuovendo la sostanziale differenza tra trasmettere e comunicare è possibile recuperare la prospettiva integrativa dell'esperienza, che è lo spazio più proprio d'azione pedagogica.

La comunicazione educativa deve riappropriarsi della sua venatura etica, fare appello alla *responsabilità* qui intesa non come mero *rispondere di* (effetti di determinate azioni) né come semplice *rispondere a* (obbedienza ai principi regolativi dell'azione), ma come capacità di rispondere anche *di ciò di cui non si è in senso stretto responsabili* (Fabris, 2013, p. 69).

L'uomo è sartrianamente *progetto, responsabile* non solo della propria esistenza, ma del suo stesso scegliersi che è sempre uno scegliere per tutti gli uomini. L'uomo è, ancora, sartrianamente *angoscia*, legislatore che scegliendo per sé avverte la *responsabilità* dell'intera umanità (Sartre, 1990). L'uomo è *coscienza (di)*, *libertà* preriflessiva (responsabilità) e riflessiva (angoscia). Rianodare questo duplice piano, pre-sentirne l'urgenza, scommettere pedagogicamente sulla possibilità di ridar valore educativo all'angoscia, che è sempre un richiamare all'orizzonte della responsabilità, *possibilità di divenire* (Mollo, 1988), risponde all'esigenza di sottrarre l'uomo all'*inazione* e al *quietismo* che, lungi dall'essere effetti di quella *vertigine della libertà* (Kierkegaard) che è l'angoscia, sono gli esiti di un mondo mediatizzato che ha depredato l'esperienza.

Tentare di ridar voce all'angoscia, che non è il *prodotto di decomposizione di un'epoca* (angoscia patologica), ma mounerianamente la *vertigine della profondità*, equivale a riattualizzare l'essenziale *mistero tremendo della libertà di ciascuno* (Mounier, 1964).

Bibliografia

- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Anders, G. (2003). *L'uomo è antiquato, I, Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Aubert, N., & Haroche, C. (2013). *Farsi vedere: la tirannia della visibilità nella società di oggi*. Milano: Giunti.
- Baudrillard, J. (1996). *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bauman, Z. (2015). *Il secolo degli spettatori. Il dilemma globale della sofferenza umana*. Bologna: EDB.
- Boltanski, L. (2000). *Lo spettacolo del dolore: morale umanitaria, media e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borgna, E. (2015). *Parlarsi. La comunicazione perduta*. Torino: Einaudi.
- Bourdieu, P. (1997). *Sulla televisione*. Milano: Feltrinelli.
- Codeluppi, V. (2007). *La vetrinizzazione sociale: il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Debord, G. (2008). *La società dello spettacolo*. Milano: Baldini Castoldi Dalai Editore.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1967). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dolci, D. (2011). *Dal trasmettere al comunicare*. Casale Monferrato: Sonda.
- Dolci, D. (1997). *Comunicare, legge della vita*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dolci, D. (1995). *La comunicazione di massa non esiste*. Bari: Piero Lacaita Editore.
- Fabris, A. (2013). Etica e comunicazione nella società dello spettacolo. In R. Fanciullacci & C. Vigna (a cura di), *La vita spettacolare. Questioni di etica* (pp. 59-71). Napoli-Salerno: Orthotes Editrice.
- Han, B. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo.
- Han, B. (2014). *La società della trasparenza*. Roma: Nottetempo.
- Han, B. (2013). *Eros in agonia*. Roma: Nottetempo.
- Han, B. (2012). *La società della stanchezza*. Roma: Nottetempo.
- Infrasca, R. (2009). *La cultura dell'impersonalità*. Roma: Edizioni Magi.
- Jameson, F. (1989). *Il postmoderno o la logica culturale del tardo capitalismo*. Milano: Garzanti.
- Le Breton, D. (2007). *Antropologia del dolore*. Roma: Meltemi.
- Leccardi, C. (1991). *Orizzonti del tempo. Esperienza del tempo e mutamento sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Lipovetsky, G. (1995). *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*. Milano: Luni Editrice.
- McLuhan, M. (1968). *Il medium è il messaggio*. Milano: Feltrinelli.
- Mollo, G. (1988). *Al di là dell'angoscia*. Assisi: Porziuncola.
- Morra, G. (1992). *Il quarto uomo. Postmodernità o crisi della modernità?*. Roma: Armando.
- Mounier, E. (1964). *Il personalismo*. Roma: A.V.E.
- Natoli, S. (2002). *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.
- Postman, N. (1981). *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*. Roma: Armando.
- Sartori, G. (1999). *Homo videns*. Bari: Laterza.
- Sartre, J. (1990). *L'esistenzialismo è un umanismo*. Milano: Mursia.
- Türcke, C. (2012). *La società eccitata. Filosofia della sensazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vattimo, G. (2000). *La società trasparente*. Milano: Garzanti.
- Zamperini, A. (2007). *L'indifferenza: conformismo del sentire e dissenso emozionale*. Torino: Einaudi.

**Spettacularizzare per insegnare.
Arte e medicina retrospettiva alla Salpêtrière
di Luigi Traetta**

Abstract

Nel 1971, ricordando tra la produzione scientifica di Charcot, una serie intitolata *Iconographie Photographique*, il Presidente della Cambridge University Society for Psychical Research, George Owen, ha ricordato che “come risultato delle comparazioni storiche effettuate da Charcot, si raccolsero attorno a lui – e alla Salpêtrière – una serie di storici della medicina interessati alle varie manifestazioni delle nevrosi, in linea con le diagnosi retrospettive delle descrizioni *naïves* riportate nella letteratura del meraviglioso”.

Il punto di partenza del presente contributo è la figura di Bourneville, quindici anni più giovane di Charcot, spesso ricordato uomo straordinario nei rapporti con i colleghi, ma soprattutto uno degli scienziati presentati nel noto dipinto intitolato *Brouillet*, realizzato da Charcot stesso per illustrare un caso di isteria in un paziente seguito poi da Babinsky.

Medico curante alla Bicêtre all’inizio della sua carriera, Bourneville entrò presto nello staff della Salpêtrière, dove fu uno degli autori della *Iconografia* e dove fu pioniere della fotografia medica, curando, tra l’altro, la rivista *Revue des Hôpitaux photographique*. Scrittore entusiasta e attento propagandista, Bourneville fu particolarmente attivo nell’opera di miglioramento delle condizioni di vita dei pazienti negli ospedali e nei manicomi, cercando di sottrarre l’assistenza dei malati alla Chiesa, per riportarla tra le competenze dei Comuni o dello stato.

Il naturale compimento del lavoro di Bourneville può essere rintracciato nella produzione fotografica realizzata nel ventennio 1870-1890 dal fotografo Paul Regnard: nell’immagine fissa delle fotografie, le crisi isteriche diventano rappresentative di una miriade di modi attraverso cui l’isteria si manifesta, dalla possessione demoniaca all’estasi spirituale, alla più evidente prova di erotismo.

In queste fotografie, se si prescinde dalle finalità didattiche, che pure tendevano a “riempire” un contesto del tutto carente, quello della fotografia medica, è possibile scorgere in termini statici come i soggetti isterici fossero del tutto privi di visibilità e, soprattutto, di attenzione da parte della medicina ufficiale.

Perché, dunque, tanta attenzione nel fotografare questi ammalati, in un periodo in cui la fotografia sembrava così poco efficace per fornire le informazioni sui pazienti stessi, informazioni che, di norma, continuavano a provenire dalle loro anamnesi?

Charcot, come ricorda Ellenberger, “era anche l’uomo il cui sguardo scrutatore penetrava gli abissi del passato interpretando retrospettivamente le opere d’arte e dando moderne diagnosi neurologiche delle deformazioni ritratte dai pittori. Fondò un giornale, la *Iconographie de la Salpêtrière*, seguito poi dalla *Nouvelle Iconographie de la Salpêtrière*, che furono probabilmente le prime pubblicazioni periodiche che unirono arte e medicina. Charcot godette anche della fama di aver dato una spiegazione scientifica alla possessione demoniaca, la quale – egli riteneva – era una forma d’isteria. Egli interpretò anche tale condizione retrospettivamente nelle opere d’arte. Era noto per la sua collezione di rare opere antiche sulla stregoneria e sulla possessione; ne ristampò alcune in una serie di libri intitolati *Biblioteca diabolica*”.

Alla luce, pertanto, delle recenti tendenze, particolarmente diffuse nei mezzi di comunicazione, di spettacolarizzare in diversi modi la medicina – dalle fiction ai programmi di intrattenimento su obesità, chirurgia estetica, patologie rare ecc. – il presente saggio ricostruisce l’uso dell’arte, della fotografia e della medicina retrospettiva all’ospedale parigino Salpêtrière, un esempio del XIX secolo di uso didattico della “spettacularizzazione del tragico”.

In 1971, speaking about Charcot's production of a series titled *Iconographie Photographique*, the President of the Cambridge University Society for Psychical Research, George Owen, recalled that "As a result of Charcot's historical comparisons, there grew up around him and la Salpêtrière a ground of medical historians who interested themselves in the various manifestations of neurosis as diagnosed retrospectively from the descriptions *naïves* given in the literature of the marvelous".

Among Charcot's friends and collaborators there was a remarkable figure, Bourneville, fifteen years younger than Charcot himself, who was one of the savants depicted in the famous picture Brouillet made of Charcot demonstrating a case of hysteria in a patient being held up by Babinsky. Primarily attached to the Bicêtre as an attending physician, Bourneville maintained the closest contact with la Salpêtrière as one of the authors of the *Iconographie Photographique*. A pioneer in medical photography, he edited the *Revue photographique des hôpitaux*. As an enthusiastic writer and propagandist, Bourneville was particularly concerned about improvement of hospitals and asylums. Indeed, he concentrated his efforts in having medical services without the involvement of the church and token over by the state or municipality.

Perhaps the most obvious fantasy fulfillment can be seen in photographs that were taken from 1870 to 1890 by commissioned photographer Paul Régnard. Within the fixed space of photographs, the hysteric subjects are seen to enact hysteria in a myriad of ways, from the possessed to the spiritual awakening to the most damning displays of erotics.

So, if you are able to ignore the didactic encouragement to fill in the missing context, we are able to see in fixed terms how the hysterics were deprived both of any visibility as well as attention.

Why was such great attention paid to photographing these patients, when photography seemed so comparatively ill-equipped to capture the subjective information conveyed by their words?

Charcot – recalled Ellenberger – "was also the man whose searching gaze penetrated the depths of the past and who retrospectively interpreted works of art, giving modern neurological diagnoses of cripples represented by painters. He founded a journal, the *Iconographie de la Salpêtrière*, followed by the *Nouvelle Iconographie de la Salpêtrière*, which were probably the first journals to combine art and medicine. Charcot was also considered to have founded a scientific explanation for demoniacal possession, which, he assumed, was nothing but a form of hysteria. He also interpreted this condition retrospectively in works of art. He was known for his collection of rare old works on witchcraft and possession, some of which he had reprinted in a book series titled *The Diabolical Library*".

Therefore, on the light of contemporary tendency to turn the medicine into a show, tendency particularly widespread among the media – fictions, as well as entertainment shows on obesity, cosmetic surgery and rare diseases, and so on – the current essay aims at reconstructing the use of art, photography and retrospective medicine at Salpêtrière Hospital in Paris, as an example of the nineteenth century educational use of "turning tragic into a show".

1. Premessa

"Avvertiamo sin da subito il lettore – scriveva Charcot introducendo il suo saggio sulle indemoniate nell'arte – che il nostro intento è soltanto quello di mostrare il posto che i sintomi esteriori della nevrosi isterica hanno avuto nell'arte" (Charcot & Richet, 1887, p. III). Il volume, ricco di illustrazioni, si configurava, di fatto, come un esempio di medicina retrospettiva giacché Charcot, che proprio nell'ultimo ventennio dell'Ottocento aveva perfezionato il quadro clinico dell'isteria e dell'ipnosi, riconducendo entrambe nell'ambito della scientificità, ripercorreva la storia delle rappresentazioni artistiche del demoniaco rintracciando nei sintomi isterici il vero motivo ispiratore. Opere d'arte inquietanti, oscure rappresentazioni di forze del male e spettacolari ritratti di personaggi indemoniati altro non erano, dunque, se non l'incoscienza trasposizione su tela di plateali gesti di pazienti isterici, interpretati, però, come manifestazione di possessione demoniaca.

Ma non era questo l'unico interesse "artistico" tipico della Scuola della Salpêtrière: anche la rappresentazione pittorica di altre deformità fisiche, causate soprattutto da malattie di origine neurologica, trovava posto nella medicina retrospettiva curata da Charcot, il quale non mancava di mettere in evidenza come "questa" storia dell'arte costituisse la spettacolarizzazione, sotto forma di caricatura e di grottesco, di epilettici, storpi, paralitici e neuropatici in generale, guariti spesso – quando questo avveniva – in modo "miracoloso".

Accanto alla medicina retrospettiva, impiegata massicciamente per finalità didattiche, presso la Salpêtrière si era affermata anche un'altra modalità di uso scientifico della "spettacularizzazione" del tragico: la fotografia e la rappresentazione grafica del movimento eseguite in un avanzato laboratorio annesso all'ospedale. Menzionato anche da Freud (1886/1989, p. 7) nella *Relazione* sul suo soggiorno parigino, il Laboratorio di fotografia fu un ausilio essenziale nella Clinica delle malattie nervose della Salpêtrière giacché, proprio grazie alle opportunità da esso offerte, fu possibile inaugurare un complesso filone di ricerca volto a comprendere le eventuali differenze tra i movimenti dell'uomo cosiddetto "normale" e l'andatura dell'uomo affetto da determinate forme di patologie.

Il Laboratorio fotografico della Salpêtrière, il primo allestito in una struttura pubblica, non fu tuttavia il primo in assoluto a documentare in forma iconografica il movimento patologico. Già nel 1852, infatti, Duchenne de Boulogne, neurologo, "pioniere dell'elettrofisiologia muscolare" e maestro "ad honorem" di Charcot (Vadanuta Plotogea, Keresztes, & Morcas, 2009, p. 185), per quanto mai giunto a una posizione accademica stabile, cominciava a mostrare, attraverso un gran numero di fotografie pubblicate in seguito, "l'azione tipica dei muscoli eccitati individualmente mediante l'elettrizzazione localizzata e i disturbi funzionali che si manifestano in seguito alle patologie muscolari, sia durante lo stato di riposo, sia durante il movimento" (Duchenne de Boulogne, 1862, p. I). Nell'*Album* pubblicato a corredo della seconda edizione del suo più noto lavoro sulla *Électrification localisée*, Duchenne illustrò diversi casi di patologie muscolari in grado di modificare sia le capacità deambulatorie umane, sia la possibilità di mantenere la stazione eretta inaugurando quella tendenza a utilizzare la "spettacularizzazione" per finalità didattiche che troverà massimo compimento nei lavori di Charcot.

2. Indemoniati, paralitici e storpi nell'arte



Fig. 1 Liberazione di una donna dal demonio



Fig. 2 Uomo posseduto dal demonio



Fig. 3 Sintomo isterico

Le tre figure sopra riportate, riprese dal lavoro di Charcot e Richet (1887) sulle indemoniate nell'arte, pur risalendo a tre periodi storici molto lontani tra loro, sono accomunate dal fatto di rappresentare lo stesso oggetto: un attacco isterico. La figura 1, di fatto, risale al medioevo e ritrae San Filippo Neri nell'atto di liberare una donna dal demonio; la figura 2, invece, è una litografia rinascimentale dedica-

ta a un uomo posseduto dal demonio; la figura 3, infine, è un disegno fatto eseguire per fini didattici presso la Salpêtrière e raffigura un momento particolare del “grande attacco isterico”.

L’idea di ricondurre le pratiche esorciste nell’ambito medico, assimilando i presupposti segnali demoniaci a una qualche forma di patologia scientificamente definita, non era una novità nella medicina ottocentesca, giacché durante il secolo precedente, seppur sulla base di principi diversi, c’era stato il precedente costituito dallo scontro tra il medico e fisico Franz Anton Mesmer e Padre Johann Joseph Gassner della Diocesi di Ratisbona. Gassner, dopo aver risolto alcuni disturbi personali ricorrendo agli esorcismi e alle preghiere e dopo aver, in seguito, risolto allo stesso modo i disturbi di alcuni suoi parrocchiani, nel 1774 aveva pubblicato un saggio in cui aveva distinto la malattia “naturale” – oggetto della medicina – dalla malattia “preternaturale”, a sua volta divisa in *circumsessio* (dipendente dall’intervento demoniaco), *obsessio* (dipendente dalla stregoneria) e *possessio* (dovuta a possessione demoniaca vera e propria). La malattia preternaturale era soggetta alle influenze degli esorcismi (Gassner, 1774).

La rapida diffusione delle idee di Gassner in tutta l’Europa fu tale da costringere l’allora principe elettore di Monaco, Massimiliano Giuseppe di Baviera, a nominare una commissione d’inchiesta per valutare i casi di guarigione più eclatanti: le masse di pazienti che si affollavano intorno all’esorcista Gassner mal si conciliavano con quella lenta ma inarrestabile penetrazione dei *lumi* che, in area tedesca, stava provocando una regressione delle pratiche religiose a favore di un pensiero confessionale “illuminato”, tanto negli ambienti cattolici quanto in quelli protestanti. Nel novembre del 1775 Mesmer, invitato da Massimiliano Giuseppe di Baviera, riuscì a riprodurre su alcuni pazienti tutti i fenomeni descritti dal padre esorcista senza, naturalmente, ricorrere a espedienti sovranaturali ma con il semplice e banale contatto di un dito, quasi a voler mettere in luce come, in tutti i casi di guarigione, il medico “altro non è [...] che uno strumento della natura” (Mesmer, 1779, p. 37).

Emerge, così, un elemento ulteriore che rafforza il duplice *déplacement* effettuato da Charcot, sia dalla malattia come “spettacolarizzazione” artistica verso la rappresentazione della malattia per finalità didattiche, sia dalla guarigione come *fiction* – capace di attrarre migliaia di persone attorno a presunti guaritori-esorcisti – verso la guarigione come processo scientifico che riguarda il rapporto tra medico e paziente o, ancora meglio, tra medico e malattia. Proprio a metà Ottocento, infatti, la medicina, influenzata dalla fisiologia sperimentale di Claude Bernard, andò incontro a quella che Fantini definisce “separazione della ‘cura’ – che diviene sinonimo di trattamento o anche di guarigione – dal ‘prendersi cura’” (Fantini, 1995, p. 49). Da quel momento, osserva Canguilhem (1988, p. 19), “il malato, in quanto portatore e spesso descrittore di sintomi, è messo tra parentesi” e il rapporto terapeutico si risolve nello scontro tra il medico e la malattia.

Sulla stessa linea, peraltro, Charcot prospettava il carattere isterico delle sintomatologie guarite “per miracolo”, oggetto anche queste di molte opere d’arte, oltre che di numerosi scritti. Era il caso, ad esempio, dei miracoli raccontati da L-B Carré de Montgeron in *La vérité des miracles opérés par l’intercession de M. Pâris*, una relazione risalente al 1737, nella quale veniva raccontato l’esempio di una donna di trentuno anni a cui era stato diagnosticato un cancro incurabile alla mammella sinistra, associato a un’insolita paralisi di tutto lo stesso lato del corpo. I medici consigliarono l’amputazione del seno come unico rimedio per concederle di sopravvivere ancora poco tempo, ma la madre della paziente si oppose all’intervento e affidò le ultime speranze a una donna di Nanterre nota per alcune guarigioni miracolose già portate a termine. e anche in questo caso il miracolo non tardò a verificarsi: indossata una camicia che sua madre aveva adagiato sulla tomba di San Medardo, la ragazza ricominciò subito a muovere gli arti paralizzati e, in appena un mese, fu dichiarata definitivamente guarita anche dal cancro al seno.

Rileggendo in chiave medico-scientifica questo caso, Charcot affermò con sicurezza che si trattava di isteria traumatica originata da una caduta da cavallo fatta dalla paziente, episodio a cui Carré de Montgeron accennava appena. Se tuttavia la paralisi rientrava tra i sintomi tipici dell’isteria – proseguiva Charcot – “il cancro del seno, questo cancro ulcerato, era anch’esso una manifestazione i-

sterica? Sicuramente, purché si voglia concedere che la parola ‘cancro’ non debba essere presa qui alla lettera, e nel suo significato istologico moderno” (Charcot, 1897, pp. 35-36). La spettacolarizzazione del “miracolo” lasciava posto al determinismo della scienza.

3. Fotografia, spettacolo e didattica

“Nella rappresentazione del corpo umano – scriveva Charcot – ci sono delle leggi che l’artista non saprebbe trasgredire, dei limiti che la sua fantasia non potrebbe oltrepassare” (Charcot & Richet, 1889, p. IV). Proprio alle molteplici caricature presenti nella storia dell’arte, caricature i cui tratti salienti riconducevano immediatamente ai sintomi di alcune patologie neurologiche, Charcot e Richet dedicarono un saggio corredato da immagini di pazienti “spettacularizzati”. Tali immagini, in cui spesso comparivano testimonianze chiare di isteria (come nell’esempio delle figure 4 e 5, che rappresentano entrambe un emispasmo isterico), avevano un’importanza fondamentale non soltanto nel progetto di medicina retrospettiva, ma anche nella realizzazione di un più vasto disegno volto ad applicare le nascenti tecniche di rappresentazione grafica del movimento alla didattica della medicina.



Figg. 4-5 Emispasmo isterico

Nel 1878 Charcot, infatti, aveva chiamato alla Salpêtrière il medico e fotografo Albert Londe per documentare in forma iconografica i movimenti muscolari dei pazienti epilettici. Divenuto, in seguito, sempre presso l’ospedale parigino, direttore del Laboratorio di Fotografia medica, il primo istituito presso una struttura pubblica e altamente specializzato nelle radiografie, Londe mise a punto un apparecchio fotografico (fig. 6), unico, ma dotato di dodici obiettivi, in grado di fissare il movimento umano senza dover ricorrere a strumentazioni disposte in serie. I dodici obiettivi, disposti su tre file parallele e dotati di otturatori azionabili a intervalli di tempo programmabili, riuscivano a fornire immagini, oltre che dettagliate (come nell’esempio della contrattura isterica nella figura 7), anche piuttosto grandi per l’epoca.

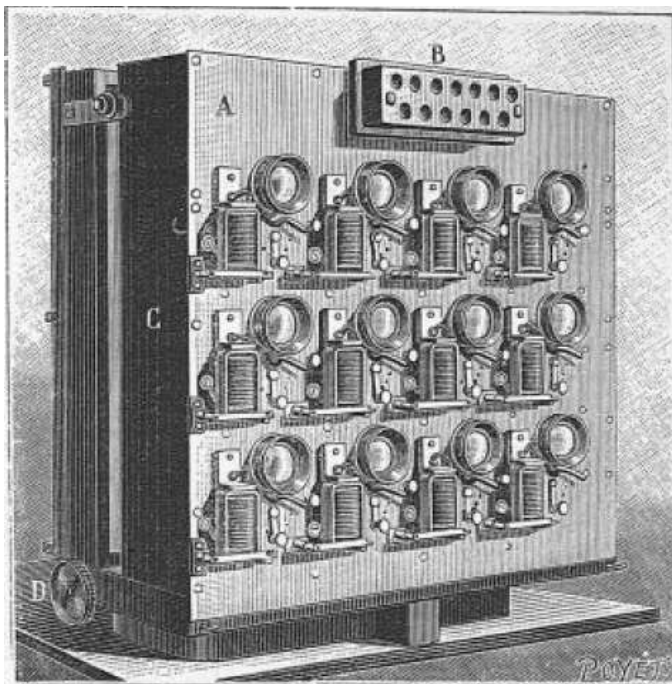


Fig. 6 Apparecchio fotografico di Londe

Nel volume pubblicato nel 1893, presentato da Charcot stesso con l'orgoglio di chi sapeva di aver contribuito alla nascita di un "importante [...] servizio per le scienze mediche" (Londe, 1893, p. VIII), Londe teneva a sottolineare la portata rivoluzionaria del laboratorio fotografico in quanto supporto indispensabile nella cura delle neuropatologie funzionali. La possibilità di vedere e rivedere le immagini del movimento dei pazienti, convinse Charcot dell'esattezza del suo modello interpretativo dell'isteria e della opportunità "di procedere in modo inverso" rispetto alle tendenze terapeutiche del tempo, ossia "invece di agire sul gesto per modificare la fisionomia", ricercare, piuttosto, la possibile

"influenza della fisionomia sul gesto" (Londe, 1893, pp. VIII). Grazie al complesso lavoro di archiviazione fotografica messa a punto nel laboratorio, Charcot poté inaugurare una nuova pratica nell'insegnamento della medicina fondata sulle proiezioni fotografiche. Ma Charcot si era già spinto oltre nell'uso del "tragico" ai fini didattici: le sue "famose" *Lezioni del martedì* prendevano spesso spunto da un caso clinico specifico e il paziente era fatto accomodare in aula, dove i sintomi venivano riprodotti con una tale teatralità da far sospettare a alcuni storici della psichiatria un vero e proprio esempio di ciarlataneria, uno spettacolo in cui il paziente è l'attore e il medico il produttore (Didi-Huberman, 1982).

Fig. 7 Contrattura isterica

Le lezioni di Charcot divennero, di fatto, una sorta di fenomeno di moda come avrebbe ricordato lo psichiatra svedese Axel Munthe che a quelle lezioni aveva assistito: "Non mancavo quasi mai di assistere alle famose Leçons du mardi del professor Charcot alla Salpêtrière, a quell'epoca dedicate alla sua "grande hystérie" e all'ipnotismo. Il grande anfiteatro era pieno zeppo di un pubblico multiforme, venuto da tutta Parigi: scrittori, giornalisti, attori e attrici, eleganti "demi-mondaines", tutti morbosamente curiosi di assistere al sorprendente fenomeno dell'ipnotismo" (Munthe, 1929/1967, p. 252). A volte, scrive d'altra parte Ellenberger, "anche l'ingresso del paziente costituiva uno spettacolo [...]. Il colloquio clinico assumeva l'aspetto di un dialogo drammatico tra Charcot e la paziente" (Ellenberger, 1970/2003, p. 111).



4. Conclusioni

Il quadro clinico dell'isteria messo a punto alla Scuola della Salpêtrière si reggeva su alcuni pilastri fondamentali, tra i quali occupava senz'altro un posto essenziale l'identificazione dei fenomeni ipnotici con le manifestazioni neurologiche isteriche e il conseguente impiego della stessa ipnosi come metodo terapeutico privilegiato. Ma la curiosità morbosa nei confronti di questi fenomeni, di un pubblico sempre più vasto, quanto spesso estraneo alla medicina, cominciò presto a pesare negativamente sull'immagine di Charcot. A questo si aggiungevano gli attacchi della Scuola di Nancy il cui esponente più noto, Hippolyte Bernheim, non esitava a bollare come "inesistenti" (Bernheim, 1910, p. 214) i fenomeni descritti da Charcot e a ricondurli alla mera categoria della suggestione.

Le teatrali lezioni di Charcot erano, dunque, una forma di spettacolarizzazione di tante tragedie umane o, piuttosto, il naturale compimento di un percorso didattico-scientifico, nato con l'interesse verso la malattia nell'arte e nella fotografia? Alla luce dell'analisi effettuata nel presente saggio, non sembra che nelle intenzioni dell'autore vi fosse un desiderio di spettacolarizzare la sofferenza di pazienti, né, soprattutto, di organizzare delle vere e proprie messe in scena per "costringere" gli ammalati a riprodurre pubblicamente i sintomi isterici.

Appare, invece, condivisibile la tesi sostenuta dal suo allievo Pierre Janet il quale, in occasione della morte del maestro, mise in evidenza alcuni limiti del metodo d'indagine tipico della Salpêtrière. Tra questi, egli insisteva, soprattutto, sul pressoché totale disinteresse da parte di Charcot nei confronti dei precedenti periodi di ospedalizzazione dei suoi pazienti, periodi nei quali medici poco scrupolosi o magnetizzatori improvvisati avrebbero potuto suggestionare gli isterici, "insegnando" loro i sintomi da manifestare. A proposito, poi, della eccessiva regolarità del quadro clinico dell'isteria, quella regolarità tanto estrema che Charcot mostrava ai suoi studenti e che, però, serviva ai suoi avversari per accusarlo di ciarlataneria, Janet non aveva dubbi: "nella presentazione di un tipo di malattia, Charcot non ha mai preteso, come qualcuno ritiene, di descrivere la forma più comune, più banale della malattia. Egli è preoccupato prima di tutto delle necessità didattiche e cerca la forma più netta, più distinta, quella che riunisce e raggruppa tutti i sintomi nel modo più evidente" (Janet, 1895, p. 602).

La presunta spettacolarizzazione della malattia altro non era se non una precisa esigenza didattica.

Riferimenti bibliografici

- Bernheim, H. (1910). *Hypnotisme & suggestion*. Paris: Octave Doin.
- Canguilhem, G. (1988). Le statut épistémologique de la médecine. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 10, 15-29.
- Charcot, J.-M. (1897). *La foi qui guérit*. Paris: Progrès Médical.
- Charcot, J.-M., & Richet, P. (1887). *Les démoniaques dans l'art*. Paris: Delahaye & Lecrosnier.
- Charcot, J.-M., & Richet, P. (1889). *Les difformes et les malades dans l'art*. Paris: Lecrosnier et Babé.
- Didi-Huberman, G. (1982). *L'invention de l'hystérie. Charcot et l'iconographie photographique de la Salpêtrière*. Paris: Editions Macula.
- Duchenne (de Boulogne), G.-B. (1862). *Album de photographies pathologiques, complémentaire du livre intitulé de l'électrisation localisée*. Paris: Baillière et Fils.
- Ellenberger, H.F. (1970/2003). *La scoperta dell'inconscio. Storia della psichiatria dinamica*, vol. 1. Torino: Bollati Boringhieri.
- Fantini, B. (1995). *La medicina scientifica e le trasformazioni nelle teorie e nelle pratiche della medicina occidentale*. In P. Donghi, & L. Preta (Eds), *In principio era la cura* (pp. 47-73). Roma-Bari: Laterza.

- Freud, S. (1886/1989). Relazione sui miei viaggi a Parigi. In Id., *Opere*, vol. I (pp. 5-14). Torino: Bollati Boringhieri.
- Gassner, J.J. (1774). *Weise, fromm und gesund zu Leben, auch gottselig zu sterben, oder nützlicher Unterricth wider den Teufel zu striten*. Kempten: Hochfürstliche Buchdruckerei.
- Janet, P. (1895). J.-M. Charcot. Son oeuvre psychologique. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 29, 569-604.
- Londe, A. (1893). *La photographie médicale, application aux sciences médicales et physiologiques*. Paris: Gauthier-Villars.
- Mesmer, F.A. (1779). *Mémoire sur la découverte du Magnétisme animal*. Paris: Didot.
- Munthe, A. (1929/1967). *La storia di San Michele*, Milano: Garzanti.
- Vadanuta Plotogea, A. Keresztes, A., & Morcas, M. (2009). Guillaume-Benjamin-Amand Duchenne - Between Medicine and Art. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 6 (51), 185-188.

Comunicare argomentando: per una pedagogia dell'autentico

di Vito De Nardis, Emanuela Recchia

Abstract

Nel presente contributo il fenomeno della spettacolarizzazione del tragico viene indagato a partire dall'analisi semantica dell'espressione stessa, volta a scoprire il principio generatore di un atteggiamento ormai così diffuso.

L'analisi semantica, infatti, permette in prima istanza di intravedere i presupposti impliciti del fenomeno, poi di compiere una *reductio ad unum*, fino a cogliere la matrice generativa del problema. La riduzione eidetica conduce a individuare come idea generatrice della comunicazione spettacolarizzata una cultura che non riconosce la natura simbolica dell'uomo e della lingua e che non reputa il principio della co-appartenenza (*Zusammengehörigkeit*) l'essenza dell'essere umano e dell'*humanitas*. In un pensiero, quindi, fondato sulla diabolicità e non sulla simbolicità, i concetti di vero, di reale e di soggetto vengono desementizzati, fino al punto di perdere totalmente significatività. In questa cultura della divisione e della spersonalizzazione i principi etici, proposti dalle tradizioni culturali del mondo greco-latino e semitico sono del tutto ignorati e l'uomo, di conseguenza, risulta eradicato dalla dimensione spirituale che più di ogni cosa gli appartiene, ovvero la dimensione del dialogo. Non risulta possibile, infatti, in assenza di una cultura del co-appartenere parlare di verità, di realtà e di comunicazione autentica, essendo questi ultimi semanticamente concetti relazionali. In modo parallelo alla ricerca delle presupposizioni della spettacolarizzazione del tragico, è proposta in questo studio, nella forma della *correctio*, una prima rifondazione-risemantizzazione dei termini vero, uomo, *humanitas* e comunicazione, condotta sulla base dei principi della filosofia ermeneutica e del modello antropologico della retorica classica. Nella sezione centrale si cerca di comprendere ancora meglio gli aspetti costitutivi della *Zusammengehörigkeit* e si coglie la connessione esistente tra quest'ultima e l'attività umana dell'argomentare. La co-appartenenza è un *ein Zu-einander-Gehören* (Heidegger, 2010, p. 37), ovvero un appartenersi reciproco tra un Io e un Tu, un essere proteso dell'uno verso l'altro, un porgersi reciproco (*Zureichung*), un reciproco affidamento. Alla base della verità, quindi, c'è questa dinamica originaria di evento-incontro: incontrando l'altro, l'uomo costituisce con quest'ultimo una realtà. "L'alter è quel non-me in rapporto al quale io sono, io mi costituisco" (Rigotti, 1996, p. 4), il soggetto da sé è non essere. Ma questo appropriarsi dell'altro è da esperire nell'evento (*Ereignis*) che è evento-appropriazione. Nel paragrafo conclusivo viene proposta una pedagogia della co-appartenenza e della autenticità, come risposta alla deriva in direzione spettacolaristica della comunicazione, individuando nell'argomentazione la sfera di attività nella quale l'uomo ha la possibilità di esperire l'incontro con l'altro e di dare vita con quest'ultimo a una realtà. Sia nei percorsi educativi scolastici, quindi, che nella formazione delle figure professionali impegnate nella comunicazione risulterà prioritaria la riscoperta della natura simbolica dell'essere umano e della lingua.

This study aims to inquire the phenomenon of turning in a show tragedy starting from the semantic analysis of the same expression. This analysis, in fact, allows to find out the main principle that generates the so widespread behavior of sensational communication. Through the lexical examination is made possible both highlight the presuppositions of this behavior and reduce these *ad unum* in order to grasp the generating principle of the problem. So the eidetic reduction leads to identify as the generative idea of the dramatization of tragic a culture that does not accept the symbolic nature of the human being and of the language. Such a culture refuses the co-belonging (*Zusammengehörigkeit*) as the essence of mankind and of *humanitas*.

But in a way of thinking based on the dichotomy and not on the symbol the concepts of truth, reality and subject are deprived of their meaning up to losing their meaningfulness. Inside a form of thought tending to divide and separate the ethical principles of the Greek-Roman and Judeo-Christian world are ignored and consequently man is eradicated from his own spiritual dimension that is dialogic dimension. It is not possible then to image a real communication outside of a co-belonging culture, truth and reality are relational concepts. In parallel manner to the search of the presupposition of the expression “turning tragedy into a show”, it is proposed in this study, in the form of *correctio*, a first re-foundation-resemanticization of terms as real, mankind, *humanitas* and communication, adopting the principles of hermeneutic philosophy and of the anthropological model of classical rhetoric. The middle section is compressed more carefully the constitutional aspects of *Zusammengehörigkeit* and is grasped the connection between the latter and the human activities of reasoning. The co-belonging is a *ein Zu-einander-gehören* (Heidegger, 2010, p. 37) or a mutual belonging between two individuals, a mutual movement towards (*Zureichung*), a mutual reliance. At the base of the truth, then, it is the dynamics of the original event-meeting, meeting the other man constitutes with this a reality. “The alter is the not-me in relation to which I am, I co myself” (*ibid.*). At the base of the truth, then, it is the dynamics of the original event-meeting, meeting the other man with the latter constitutes a reality. “The alter is the not-me in relation to which I am, I have set myself” (Rigotti 1996, p. 4), the subject does not exist independently from the other. But this appropriation of the other is to be experienced in the event (*Ereignis*) which is event-appropriation. In the concluding paragraph is proposed a pedagogy of co-belonging and authenticity, as a response to the drift of the communication toward the tragic, in fact in the same section is found in the argumentation the sphere of human activity in which man has the possibility of experiencing the meeting with the other and the reality that he comes to constitute with the latter. According to this view both in school educational paths, then, that in the training of professionals involved in the communication priority will be the rediscovery of the symbolic nature of the human being and language.

1. Spettacolarizzazione del tragico e solitudine dell’io

Nell’analisi linguistica della formula “spettacolarizzazione del tragico” un primo aspetto da considerare consiste nella valutazione della funzione del lessema *tragico*, posto in caso genitivo. Esso, infatti, potrebbe svolgere il ruolo sia di genitivo oggettivo, che di genitivo soggettivo, pertanto in questa fase preliminare della comprensione dell’enunciato si procederà alla esplicitazione del doppio valore di tragico. Nel caso si tratti di un genitivo oggettivo, volgendo il sostantivo spettacolarizzazione in verbo e introducendo come soggetto della proposizione noi, si ottiene “noi spettacolarizziamo il tragico”. Se, invece, tragico venisse considerato come genitivo soggettivo, si avrebbe la seguente ipotesi: “il tragico spettacolarizza”. In questa seconda ipotesi, però, l’espressione mancherebbe di accusativo esplicito e, considerando il valore causativo di spettacolarizzare, l’enunciato risulterebbe ancora ambiguo. La proposizione “noi spettacolarizziamo il tragico” viene, di conseguenza, scelta per essere sottoposta ad analisi ulteriore. Il verbo spettacolarizzare, derivato da spettacolo, a sua volta derivato da spettacolo, presentando il suffisso causativo *-izzare* indica l’azione del rendere spettacolo il tragico, del trasmettere al tragico i caratteri dello spettacolo. Se si esplicita, allora, nella frase “noi spettacolarizziamo il tragico” l’idea causativa del verbo, si ottiene una proposizione con queste possibilità significative: “noi rendiamo spettacolo il tragico”, o in termini ancora più espliciti “noi facciamo in modo che il tragico diventi spettacolo”. A questo punto, però, necessita considerare la struttura del termine spettacolo, il quale presenta la radice indoeuropea **spek* con la valenza semantica di osservare (Devoto, 1971) e il suffisso neutro *-culum* con valore strumentale. Spettacolo, pertanto, ha il senso di “strumento per mostrare, per far osservare qualcosa”. Riconsiderando l’espressione originale “spettacolarizzazione del tragico”, si può inferire che

essa venga a significare “fare in modo che il tragico diventi lo strumento per mostrare qualcosa, per conseguire un fine attraverso la presentazione di un accadimento tragico”. Nel caso della fotografia del naufragio della Costa Concordia diffusa dall’ANSA, nella quale una signora si lascia fotografare con il relitto della nave sullo sfondo, è la organizzazione stessa dell’immagine a indicare l’oggetto del mostrare. A cogliere l’attenzione di chi guarda è la signora in primo piano, il signore che le cinge il collo è posto dietro di lei, mentre lo scafo della Concordia, adagiata sulla murata di destra, occupa tutto lo sfondo. Numerosi episodi simili a questo sono divenuti virali sui social network, come quello datato primo maggio 2015, in cui una ragazza si fa scattare una foto al fianco di un’auto distrutta dai manifestanti dopo il passaggio dei black bloc a Milano, oppure come quelle sequenze in cui un gruppo di adolescenti si lascia riprendere mentre esercita violenza nei confronti di un compagno di classe disabile. In tutti questi eventi c’è un soggetto in primo piano, inserito in un contesto, individuabile in secondo piano, di violenza e morte. Se si confrontasse, inoltre, il caso della signora che si lascia immortalare con la nave sullo sfondo, con le modalità operative di quei mezzi di informazione che privilegiano una comunicazione sensazionalistica, si noterebbe che in entrambi i casi vi è un denominatore comune: l’intenzione di un soggetto che ricerca la prima posizione. Nelle due situazioni, infatti, un io intende essere solo mentre riceve le attenzioni di tutti, un io ricerca il successo personale o aziendale. La fotografia, scattata in occasione del naufragio della Costa Concordia, comunica l’idea di “io in primo piano, io solo compio questo gesto, io ci sono”, ma anche per una agenzia di informazione che insegue l’imperativo dell’audience, ciò che conta è la propria posizione nel ranking di pertinenza e gli introiti conseguenti. Al fine di comprendere il modello culturale che può dar vita alla comunicazione sensazionalistica, si procede indagando la dimensione dell’implicito alla ricerca delle presupposizioni, che possono consentire, garantire e sostenere un comportamento informato alla spettacolarizzazione del tragico.

2. Le presupposizioni della spettacolarizzazione e la realtà dell’*humanitas*

Il proposito di stupire, di attrarre, di conquistare una posizione di rilievo facendo leva sul tasso di tragicità o del contesto nel quale il soggetto sceglie di inserirsi o della notizia che si va a proporre, è riconducibile ai seguenti presupposti:

A) la dominanza di una cultura del mostrare e non dell’interpretare; il conoscere, pertanto, all’interno di un tale sistema di riferimento, si risolve nel vedere e nel percepire con i sensi, nel cogliere e processare più informazioni, ma senza individuare una gerarchia tra di esse (Simone, 2000). Una conoscenza fondata sull’osservare (Rivoltella, 2012), sul vedere piuttosto che sull’ascoltare non si presenta dialogica, non risponde alla dialettica di appello e risposta, non permette una integrazione di orizzonti (*Horizontverschmelzung*) tra soggetti. Le modalità comunicative fondate sull’esibizione del tragico o sulla iterazione di fatti sensazionali non hanno come fine né lo sviluppo della ragionevolezza del fruitore, né di conseguenza l’autentica persuasione di quest’ultimo. Una comunicazione che non chiama in causa la ragionevolezza non è informata all’*humanitas*, il dimostrarsi ragionevoli, infatti, significa immedesimarsi nell’altro, essere nell’altro come rivela padre Brown: “Io non cerco di guardare l’uomo dall’esterno, cerco di penetrare nell’interno dell’assassino. [A]nzi, molto di più non vi pare? Io sono dentro un uomo” (Rigotti, 2009, p. 138). Dopo un primo momento di sconcerto o vituperio il destinatario di un messaggio sensazionale non avvia una riflessione sul fatto presentato, ma prende il distacco da esso e diventa indifferente nei confronti di questo genere di comunicazione. L’effetto anestesia è un’implicazione provocata sia dalla falsità dell’informazione stessa, che dall’accumulazione dei dati offerti, dalla notevole quantità delle notizie da elaborare. Il destinatario, in ogni caso, avverte queste ultime come non reali, non vere, negli uomini, infatti, è presente “una sufficiente disposizione naturale verso la verità” (*Rhet.* 1355a 15-16). Le informazioni che mirano a coinvolgere il fruitore esclusivamente sul piano del *pathos* non richiedono una attività di valutazione del fatto, ma attivano piuttosto un’adesione superficiale e

temporanea. Secondo il modello, infatti, della probabilità di elaborazione di Petty e Cacioppo (1986) vi sono due modi per elaborare un messaggio: 1) il destinatario esamina attivamente il contenuto del messaggio e a seconda della qualità di questo accetta oppure rifiuta i suoi contenuti (*central route*); 2) il messaggio non viene elaborato nel contenuto e il destinatario, a prescindere della qualità di questo, decide superficialmente (*peripheral route*). Nel primo caso si ha un cambiamento vero e duraturo, nel secondo superficiale e temporaneo. L'autentica persuasione, invece, prevede l'attivazione di tutte le dimensioni della *suavitas*. Nella retorica classica questo sostantivo esplicita le sue valenze secondo quattro direttrici: a) riguardo al contenuto implica proporre qualcosa per il bene dell'altro, b) riguardo alla modalità implica la dolcezza e gradevolezza del dire, c) riguardo alla dimensione cognitiva implica un proporre un percorso di apprendimento piacevole che stimoli il piacere di apprendere, il piacere per il bello, d) riguardo alla dimensione affettiva implica che l'altro percepisca la predilezione, l'interesse che nutro per lui. L'uomo mira alla felicità ed "è intorno alla felicità, alle azioni che a essa conducono e a quelle a essa contrarie, che ruotano tutti i tentativi di persuadere e dissuadere" (*Rhet.* 1360b 9-11). Il discorso persuasivo è una proposta di felicità, un dono offerto all'altro. La *suavitas* parla all'uomo, sinolo di *logos* e *órexis*, invitandolo ad agire in sintonia con essi; la persuasione, quindi, chiama l'altro all'azione razionale, intendendo per razionale una scelta eccellente (*proairesisspoudaia*) svolta in accordo di desiderio e verità (*EN.* 1139a 21-30). Il concetto di *persuadere* contempla la possibilità da parte dell'altro del rifiuto della nostra proposta, non implica la coercizione, ma prevede anche la possibilità di lasciarsi persuadere. "La persuasione è uno dei modi in cui il *logos* concorre a realizzare questa specie-specificità dell'anima umana." (Piazza, 2000, p. 20). *Persuadeo* è sempre legato al rispetto dell'altro e della sua libertà di scelta. Una prassi comunicativa che persegue la superficiale e momentanea partecipazione del destinatario non permette a quest'ultimo quella fusione di orizzonti (*Horizontverschmelzung*) che ogni atto interpretativo realizza. Nell'interpretazione, infatti, ermeneuticamente intesa, viene a crearsi "una sintonia tra l'interprete e un appello che egli deve mettersi in grado di ricevere e ascoltare" (Gadamer, 2010, p. XXII), si instaura, quindi nel momento dell'interpretare un reciproco movimento verso l'altro tra testo e interprete, nel quale i rispettivi mondi ricercano l'integrazione.

B) L'esistenza di una cultura secondo la quale la verità coincide con ciò che viene mostrato, si pensi al concetto informatore dei reality televisivi, non implica l'incontro tra un *ego* e un *alter*, non prevede che il soggetto sia consapevole che l'*alter* lo costituisce. La verità scaturisce dall'ascolto, "la verità non si compie in un sistema disincarnato, ma nell'ascolto di una voce" (Hadjadj, 2011), di una voce dell'altro. Porgersi in ascolto implica la disponibilità a prendere in considerazione ciò che si ode e a riporre fiducia in questo. Il nesso tra fiducia e verità è ben evidenziato nel lessico ebraico, nella lingua semitica, infatti, verità è espresso da '*emet* "derivato dalla stessa radice '*aman*, da cui l'equivalente ebraico di fede '*emunah*" (DCBNT, 2000, p. 1949). Ma fidarsi di qualcosa o qualcuno implica l'aver fatto esperienza dell'affidabilità di quest'ultimo, comporta cioè l'aver preso parte a un avvenimento. Il fruire di un messaggio in qualità di spettatore non richiede al destinatario di mettersi in gioco, non attiva in lui il senso di responsabilità, ma quest'ultimo avverte tutto come un gioco fittizio che non mette a rischio la sua incolumità. Ma l'effetto spettatore conduce alla desemantizzazione della violenza e della morte vissute con assoluto disincanto, l'individuo esposto in modo protratto alla visione di contenuti anche di non particolare tragicità si abitua alla violenza (Gili, 2006).

C) L'esistenza di una cultura dello strumento con una chiara distinzione tra Soggetto e Oggetto, tra l'io e il mondo circostante, costituito da *res* a lui estranee, "presuppone un soggetto che volontariamente pianifica un oggetto in funzione di un obiettivo" (Lo Piparo, 2011, p. 3). Un io che pianifica l'uso dei sentimenti, del patetico, del tragico, dell'altro per conseguire un fine è un io che si sente estraneo rispetto al tu, nella cultura dello strumento non è previsto il noi. Non si riconosce l'altro partecipe della mia umanità, non scelgo di riconoscerlo, tutto è subordinato a me e al mio fine. Un uomo solo, però, non può costruire vere relazioni, un uomo solo non è un autentico soggetto. In una prospettiva simbolica, infatti, la struttura ontologica dell'essere umano è la relazione, l'esistenza

dell'uomo, in questo modo, è un fare per essere, dove fare rimanda al movimento del soggetto verso l'altro. La cultura dell'esibizione e del sensazionalismo, in realtà, ha dissolto il concetto stesso di soggetto, il quale viene a essere "diviso in soggettività, passionalità, emotività, sessualità" (Rigotti, 1996, p. 5). La spettacolarizzazione del tragico presuppone la morte del senso delle cose, tutto è privo di significatività, ogni parola risulta logora, ogni cosa è vana (Qohèlet 1,2). Ragionando in termini di teoria dell'argomentazione, inoltre, si può rilevare come una comunicazione che attivi solo la *pistis* del *pathos* sia incompleta, "ogni discorso è costituito da tre elementi, da colui che parla, da ciò di cui si parla e da colui a cui si parla, e il fine è rivolto a quest'ultimo, intendendo l'ascoltatore" (Rhet. 1358a 37-bI). Nel sistema retorico classico a ciascuno di questi tre elementi costitutivi del discorso corrisponde una *pistis*, ovvero una via per conseguire la persuasione, le tre *pisteis* di conseguenza, in un atto comunicativo autentico, operano sinergicamente.

D) L'esistenza di una cultura che non riconosce la linguisticità dell'uomo, una cultura che non reputa l'uomo un animale linguistico, intende la lingua come qualcosa di esterno all'uomo. Il pensiero greco e l'esperienza speculativa semitica hanno evidenziato come l'uomo sia "costantemente alla ricerca del simbolo di sé" (Simposio 191d), sia bisognoso dell'altro avvertito come pari (Gen. 2,18). Ma questo modello di uomo implica che quest'ultimo sia alla costante ricerca della co-appartenenza e che questa ricerca avvenga nella lingua attività specie-specifica dell'uomo: "la specie-specificità dell'anima umana è attività in relazione al linguaggio e comunque non senza il linguaggio" (EN, 1098a 7-8). Dal riconoscimento della lingua come attività specie-specifica dell'uomo scaturisce una conseguenza: la lingua presenta la medesima struttura dell'uomo, essa, quindi, può dirsi tale quando risulta essere il risultato di un processo simbolico e quando si propone come fine la co-appartenenza. Se si ammette, inoltre, la linguisticità dell'uomo si ammette che l'uomo è responsabile delle proprie azioni, tale nesso tra linguisticità e responsabilità nel lessico aristotelico è presentato dal termine *proairesis*, da intendersi come scelta ponderata. Dall'affermazione di Aristotele "ci adiriamo o proviamo paura senza alcuna scelta, ma le virtù sono determinati tipi di scelte e comunque non sono senza scelta" (EN, 1106a 2-4) si possono ricavare due considerazioni: a) l'agire virtuoso nell'uomo è il risultato di una valutazione argomentata, b) una comunicazione fondata solamente sulla componente *pathos* esige dall'uomo che questo non sia un *krités*.

I quattro concetti finora individuati costituiscono la struttura mentale sulla quale si fonda la spettacolarizzazione del tragico, ma compiendo una riduzione all'unità è possibile individuare una idea matrice, un principio generatore che inverandosi dà vita al fenomeno della comunicazione sensazionalistica. Tale principio è da rintracciare nella negazione della co-appartenenza, eludendo, infatti, tale concetto vengono a essere privati di ogni significatività anche lessemi come verità e realtà. Una comunicazione che si sostanzia di una spettacolarizzazione del tragico è falsa, nega la semantica del sostantivo comunicazione, le immagini e le notizie, pertanto, prodotte con la finalità di ottenere un risultato per se stessi sono false. Nel termine comunicazione si possono individuare due elementi: il prefisso *cum* e il sostantivo *munus*. Nella radice indoeuropea di *munus* (*me/oy) vi è l'idea di scambio secondo l'uso (Piazzi, 1998, p. 210). La radice indoeuropea *me –moi nello stadio più arcaico è portatrice del concetto di proteggere. *Munus*, quindi, è un qualcosa che dono per proteggere, ma anche qualcosa che va protetto, che ognuno si impegna a proteggere. Il permettere all'altro di fruire di un mio bene comporta il rispetto di regole condivise, l'atto del donare, infatti, non può che avvenire all'interno di un codice culturale comune. Il prefisso *cum* indica azione compiuta insieme ad altri, con la partecipazione di altri, infatti, non si scambiano doni da soli, necessita chi dona e chi riceve. Nella *communicatio* entrambi donano ed entrambi ricevono. *Cum*, inoltre, ha valore intensivo e rinforza, all'interno del termine comunicazione, l'idea di impegno reciproco assunto dalle parti. È falso, quindi, tutto ciò che non viene proposto per creare co-appartenenza. L'immagine del naufragio, le continue sollecitazioni mediatiche di contenuto tragico, pertanto non comunicano, non hanno senso per il destinatario, sono decontestualizzate, chi invia il messaggio non è *epieikés*, ovvero non è dotato di sapienza (*phronesis*), virtù (*areté*), benevolenza (*eunoia*) (Rhet. 1378a 6-20). L'*epieikeia* prende corpo in queste tre qualità, il mittente deve dare prova di sa-

per perseguire fini corretti, di saper scegliere i mezzi più opportuni per raggiungere il fine, di desiderare il bene (EN, 1166b 31-39) di coloro ai quali è rivolta la sua argomentazione, deve avere il senso delle circostanze. Tre sono le cause, infatti, secondo Aristotele, che rendono credibile un oratore: la saggezza (*phronesis*), la virtù (*arete*), la benevolenza (*eunoia*). Esse rappresentano anche le tre cause che spingono a credere in qualcosa oltre alla dimostrazione. Con *phronesis* si intende la capacità di orientarsi nel reale e scegliere, tra le diverse opzioni che questo offre, la via migliore per conseguire la felicità. Un oratore *phronismós* è in grado di orientare gli altri nel prendere decisioni. Con *arete* si intende la capacità di tenersi lontano dagli estremismi e scegliere sempre il medio (*meson*), essa rappresenta la virtù che spinge a desiderare il fine giusto (EN, 1444a 6-9) ed è, quindi, appannaggio dell'oratore che persegue fini corretti. L'*eunoia* sta a indicare la benevolenza di cui dà prova l'oratore nei confronti degli ascoltatori, ovvero rappresenta il desiderio del bene di coloro verso cui ci si rivolge (EN 1166b 31a 9). Nella struttura semantica di tale termine è presente la capacità del comunicatore di adattarsi all'uditorio e pertanto l'*eunoia* concettualmente si avvicina al significato di *suavitas* messo in rilievo in precedenza.

Una comunicazione che non è informata all'*epieikeia* non è una comunicazione credibile, le immagini prodotte, quindi, non mi appartengono, non sono mirate ad attendere un incontro con l'altro, non rappresentano la *res* rivolta verso questo, sono solamente indice di un io che sottopone a continuo esame di gradimento la sua personalità. L'implicazione di un agire comunicativo privo di *epieikeia* è da riscontrare nell'anestesia delle coscienze. La velocità, infatti, con la quale vengono proposti i messaggi, l'iterazione di contenuti violenti, narcotizzano nell'uomo-spettatore l'attitudine critica e rendono quest'ultimo disumano.

3. Contro la spettacolarizzazione del tragico una cultura dell'argomentazione

Se l'assenza di co-appartenenza, come è stato indicato nel paragrafo precedente, costituisce il motivo della spettacolarizzazione del tragico, per ovviare a questo fenomeno si propone come soluzione la riscoperta della *Zusammengehörigkeit*, a partire dalla riconsiderazione della natura simbolica e dialogica, in primo luogo dell'essere umano e poi della lingua. La co-appartenenza è un *ein Zu-einander-Gehören* (Heidegger, 2010, p. 37) ovvero un appartenersi reciproco tra un Io e un Tu, un essere proteso dell'uno verso l'altro, un porgersi reciproco (*Zureichung*), un reciproco affidamento. Ma questo appropriarsi dell'altro è da esperire nell'evento (*Ereignis*) che è evento-appropriazione. Nella ricostruzione semantica di *Ereignis* compiuta da Heidegger si può osservare quanto segue: "originariamente *er-eignen* significa *er-äugen*, ossia scorgere (*erblicken*), chiamare a sé nel guardare, fare proprio (*an-eignen*)" (Heidegger, 2010, p. 44). Alla base della verità, quindi, c'è questa dinamica originaria di evento-incontro, incontrando l'altro l'uomo costituisce con quest'ultimo una realtà. "L'alter è quel non-me in rapporto al quale io sono, io mi costituisco" (Rigotti, 1996, p. 4), il soggetto da sé è non essere. L'uomo fa esperienza dell'incontro nell'attività specie-specifica nell'argomentare-persuadere. La radice del verbo *arguo* è portatrice dell'idea di mettere in evidenza, far brillare, si pensi in area greca ai lessemi *argos* e *arguros*, e in ambito latino al termine *argentum*, tutti questi termini fanno riferimento al concetto di bagliore, inteso come fenomeno che permette di mettere in mostra, di vedere e di capire qualcosa. Si fa, però, brillare un qualcosa che prima non brillava: "*arguo est ostendo, demonstro rem aliter se habere ac alii opinantur*" (Forcellini, 1965, vol. I p. 317). L'atto dell'arguere presuppone che, all'interno di una coppia in dialogo, un dato non sia conosciuto in modo proprio da entrambi gli interlocutori. Argomentare, quindi, è mettere in luce qualcosa che possa essere utile ad ambedue i soggetti, ma questa azione affinché possa risultare efficace richiede ai partecipanti di aprire se stessi e muovere verso l'altro, ciascun argomentante si mostra all'altro in modo tale da essere accettato da quest'ultimo. Nell'argomentazione "assumiamo l'impegno a un atteggiamento critico verso noi e gli altri" (Rigotti, 2009, p. 130) e cerchiamo di coinvolgere gli interlocutori con il piacere del ragionamento (Rhet.

1371a 31-32). Questa apertura del Soggetto verso l'altro avviene, in realtà, attraverso una serie di azioni interconnesse: è una rivelazione del proprio essere, è una donazione, è una ricerca di un fine comune che rappresenti la condizione di felicità per entrambe le parti. L'*argumentatio* nel mondo mediterraneo diventa lo strumento attraverso il quale due soggetti si ascoltano, si misurano, ricercano la co-appartenenza e si scambiano doni. L'anima-attività di *arguere* è la *compositio*, non si argomenta, infatti, solamente per dare ragione della propria tesi, ma per persuadere. Rileggere, quindi, ogni atto comunicativo come argomentativo comporta l'interesse per l'altro, la responsabilità della scelta di cosa possa essere utile per lui. L'aggettivo *utilisè* derivato dal verbo *utor*, la forma verbale coinvolge l'area semantica del servirsi di qualcosa per colmare una lacuna o per raggiungere uno stato di appagamento, del conseguire uno scopo oppure del prendere qualcosa per rispondere a una necessità. L'aggettivo *utile*, quindi, caratterizza uno strumento confacente a uno scopo, di cui mi servo per realizzare un proposito. Indica sempre qualcosa di relativo o a persona per la quale risulta vantaggioso usarlo in quel contesto, oppure allo scopo da perseguire. Tale aggettivo, allora, è da intendere in un'ottica argomentativa come ciò che serve per realizzare la propria *humanitas*, la propria natura di struttura di attesa anelante l'incontro. Una comunicazione argomentativa, quindi, mira a favorire lo sviluppo della ragionevolezza, a migliorare la comprensione del mondo, non deve solo presentare, descrivere, ma deve realizzare il co-vivere. In Aristotele il vivere dell'uomo è un co-vivere, "il co-sentire degli uomini si forma nel co-vivere e nel partecipare-comunicarsi discorsi e ragionamenti: questo, infatti, sembra che sia per gli uomini il co-vivere e non, come per il gregge, il pascolare nello stesso luogo" (EN, 1107b 10-14). All'interno di una visione argomentativa del comunicare l'informazione è una modalità attraverso la quale la lingua persegue il suo unico fine: costituire simboli. Una comunicazione, di conseguenza, fondata sull'argomentazione non può sottoporre al fruitore una notevole quantità di stimoli, né può presentare questi ultimi in rapida successione: per riflettere necessita tempo.

4. Una pedagogia dell'autentico

Per prendere coscienza della responsabilità nel comunicare, della socialità del ragionamento, della natura relazionale dell'essere umano, sarebbe auspicabile una maggiore diffusione nelle scuole, nei percorsi universitari e nei corsi di formazione di una cultura argomentativa, di una prassi didattica volta a creare il clima idoneo a un apprendimento argomentativo. Nel pensiero classico e medievale è viva la coscienza della dimensione sociale dell'argomentazione, come si evince dal seguente passo tratto dall'opera di Abelardo: "*quia ratiocinari, id est disserere sive argumentari, in cognitione non aguntur, sed in collectione disputationis.*" (Dal Pra, 1969, p. 296), mentre Pietro Cantore, nel XII secolo, scrive: "la disputa è paragonabile al muro di un edificio, in quanto nessuna verità può essere veramente capita e predicata con ardore se prima non sia stata masticata dai denti della disputa". (PL 205, cap. 1, col. 25). Una proposta formativa come quella fondata sul recupero del co-appartenere attraverso l'esperienza dell'argomentare, verte sull'"imparare a pensare" (Fabbri, 1994, pp. 127-134), sullo sviluppo del pensiero critico e sulla ricomprensione dell'atto persuasivo. In un ambiente formativo nel quale ogni formando si pone come *krités* e nel quale ogni mossa argomentativa è naturalmente protesa alla persuasione, le immagini, le parole, la gestualità non sono da intendersi come strumenti per conseguire fini come l'audience o la promozione personale. Esse diventano azioni volte a creare simbolo con l'altro, sono espressioni di una donazione di sé, rappresentano movimenti tesi all'incontro, rappresentano richieste di collaborazione per costruire un co-vivere. Un progetto pedagogico fondato sul pensare e sull'agire argomentativamente porta a una profonda riconsiderazione dei concetti di soggetto e strumento, in una prospettiva simbolica, infatti, ogni dicotomia viene ricomposta. Il soggetto, in questo modo, può essere pensato come struttura dinamica, la quale *naturaliter* è protesa verso l'altro, come struttura impegnata nella ricerca della significatività del proprio essere. L'essenza dell'*humanitas* è riposta nell'interrogare se stessi (Heschel, 1971, p.

53), l'esistenza umana non è concepibile come disinteresse per il significato, essa acquisisce, invece, senso se considerata come costante ricerca del significato. Nella dimensione argomentativa, anche l'idea di strumento assume un valore diverso, quest'ultimo è la manifestazione dell'andare verso l'altro, è il gesto che incarna l'apertura del soggetto. Una pedagogia dell'argomentazione viene a essere, così, una pedagogia dell'autentico, una pedagogia volta alla risemantizzazione del concetto di uomo e di esistenza. Se l'argomentazione diviene l'anima di un percorso formativo, l'essenza dell'educare, allora essa non può essere considerata come un sistema di tecniche per vincere dispute, oppure come mezzo per cercare una verità accettabile dagli interlocutori, ma l'argomentare è ricercare e vivere il significato di uomo e *humanitas*. In un'ottica pedagogica ogni *pars rhetorica*, così come ogni *pars orationis*, rappresenta un momento dell'uscita del soggetto verso l'altro finalizzato a realizzare una nuova realtà. Ogni fase dell'elaborazione di un argomento è guidata dalla attrazione simbolica, iniziando dalla selezione del termine-*locus* e passando per le relazioni instaurate dall'*argumentum* con il sub argomento (*hyparchonton*), con l'*endoxon* e con la *maxima*. Si propone, di seguito, una rilettura pedagogica delle *partes orationis*: nell'*exordium* i soggetti si impegnano reciprocamente a creare le condizioni migliori affinché possa avvenire lo scambio argomentativo, in esso gli interlocutori ricercano uno spazio di credenze e ideali condivisi e stabiliscono le regole procedurali per condurre l'*argumentatio*. Nella *narratio* i protagonisti di una argomentazione si fanno conoscere, si presentano, ciascuno fa esperienza dell'altro, in questa fase emergono le rispettive esperienze, i bisogni, i desideri e le visioni del mondo. Nel momento della *argumentatio* ogni attore avanza argomenti persuasivi a sostegno della propria tesi, in questo stadio della discussione si inizia a scorgere meglio nell'altro il simbolo di sé. Durante la *argumentatio* i disputanti collaborano per consentire una ricomposizione simbolica della *quaestio* e per permettere a ciascuno di raggiungere la propria pienezza. Nella *pars* della *peroratio* avviene la riunificazione, nasce una nuova realtà, da questo momento non esiste un *ego* e un *tu* ma un *nos*. Il *nos* è autentico.

5. Considerazioni conclusive

Una cultura dell'argomentazione è una cultura della prossimità all'interno della quale non si può non riconoscere la partecipazione dell'altro alla mia stessa umanità, alla mia stessa linguisticità. Risulta fondamentale introdurre pratiche argomentative nell'insegnamento delle varie discipline e nei corsi di formazione, "occorre un'educazione che dia le ragioni, non che insegni a vincere il dibattito" (Rigotti, 2009, p. 147), nei vari momenti formativi è necessario riflettere sul valore della persuasione, della ragionevolezza e del cuore. Quest'ultimo è la sede dell'incontro tra ragione e desiderio e una rapida riflessione semantica condotta intorno alle possibilità significative che tale termine assume nelle lingue della tradizione culturale europea può gettare ulteriore luce sulle dinamiche persuasive. Nel greco profano *kardia* rappresenta la sede di sensazioni e sentimenti (Hom. Il. 21, 547), in Il 21,441 Omero assegna al cuore la facoltà di pensare, mentre assume il valore di centro del volere in Il 10,244. Nella lingua ebraica *leb* è il centro della vita spirituale, la sede dei sentimenti (Dt 28,47, Ger. 4,19), la sede dell'intelletto, della conoscenza, delle facoltà intellettuali (1Re 3,12,5,9); vengono dal cuore la volontà (1Re 8,17) e la decisione pronta a passare all'azione (Es 36,2). Il cuore viene a indicare l'uomo nella sua interezza (Sal. 22,27; 73,26; 84,3), la personalità tutta intera. La conversione a Dio avviene nel cuore (Sal 5,12,19). Nel greco del Nuovo Testamento *kardia* indica la sede della vita spirituale, indica l'interiorità (2Cor 5,12; 1Ts 2,17), l'io dell'uomo, la sua persona, "l'uomo nascosto del cuore" in 1Pt 3,4. La persuasione, come la conversione, avviene nel cuore, coinvolge tutto l'uomo, sentimenti e intelletto. L'argomentazione non è, quindi, una materia da insegnare, è un'attività da praticare, è un comportamento da osservare sempre, è uno spazio spirituale nel quale si entra per recuperare il senso delle cose, il senso dell'umano. Una didattica argomentativa non trova sostanza in una sterile conoscenza della topica, ma è in grado di animare ogni gesto didattico con uno spirito argomentativo. In una pedagogia dell'argomentazione non bisogna inse-

guire la congruità tra l'esito degli interventi educativi e gli obiettivi prefissi, ma premiare l'impegno nella elaborazione personale e scoraggiare negli educandi l'aggressività e la pretesa di imporre la propria tesi.

Bibliografia

- Abelardo, P., Dal Pra, M. (1971). *Super topica glossae*. Firenze: La Nuova Italia.
- Aland, K., Blackl, M., Martini, C. M., Metzger, B. M., & Wikgren, A. (a cura di). (1993). *Novum Testamentum graece*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Beretta, P. (a cura di). (2003). *Nuovo Testamento (Greco, Italiano, Latino)*. Cinisello Balsamo: ed. Paoline.
- Dorati, M. (2010). *Retorica*. Milano: Mondadori.
- Elliger, K., & Rudolph, W. (1990) *Biblia Hebraica Stuttgartensia (Hebrew Bible, Masoretic Text or Hebrew Old Testament)*. Deutsche Bibelgesellschaft: Stuttgart.
- Cacioppo, J.T. & Petty, R.E. (1986). *Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude change*. New York: Cambridge University Press.
- Calzecchi Onesti, R. (a cura di). (1991). *Iliade*. Torino: Einaudi.
- Coenen, L., Beyreuther, E., & Bietenhard, H. (2000). *Dizionario dei concetti biblici del Nuovo Testamento*. Bologna: EDB.
- Devoto, G. (1967). *Avviamento alla etimologia italiana*. Firenze, Le Monnier.
- Fabbri, D. (1994). *Imparare a pensare*. In D. Demetrio, D. Fabbri & S. Gherardi (a cura di). *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Forcellini, E. (1965). *Lexicon totius Latinitatis*. Bologna: Forni.
- Gadamer, H.G. (2001). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani.
- Gili, G. (2006). *La violenza televisiva. Logiche, forme, effetti*. Roma: Carocci.
- Hadjadj, F. (2011). *Che cos'è la verità*. Torino: Lindau.
- Heidegger, M. (2010). *Identità e differenza*. Milano: Adelphi.
- Heschel, A. J. (1971). *Chi è l'uomo*. Milano: Rusconi.
- Lo Piparo, F. (2011). *Aristotele e il linguaggio. Cosa fa di una lingua una lingua*. Roma-Bari: Laterza.
- Migne J. P. (1882-1891). *Verbum abbreviatum* (PL CCV, col. 25). Paris: Garnier.
- Natali, C. (a cura di). (2010). *Aristotele. Etica nicomachea*. Bari: Laterza.
- Piazza, F. (2000). *Il corpo della persuasione. L'entimema nella retorica greca*. Palermo: Novecento.
- Piazzzi, F. (1998). *Lessico essenziale di Latino*. Bologna: Cappelli.
- Plebe, A. (1973). *Opere, vol.7: Etica Nicomachea*. Bari: Laterza.
- Reale, G. (a cura di). (2000). *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
- Rigotti, E. (1996). *Parole in cerca di senso "Realtà"*. Milano: cMc.
- Rigotti, E. (2009). *Conoscenza e significato*. Milano: Mondadori.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ross, W.D. (1989). *Aristotle. Ars Rhetorica*. Clarendon: Oxford.
- Simone, R. (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.

**L'oscenità dell'immaginario mediatico:
riflessioni critiche e contromisure pedagogiche**
di Alessandro Ferrante

Abstract

Nella società contemporanea, specialmente grazie alla pervasività delle tecnologie della comunicazione, l'immaginario ha assunto un ruolo di rilievo nella formazione dei soggetti.

Dal punto di vista pedagogico, ciò significa che l'immaginario prodotto dai media svolge una funzione educativa. Esso influenza i processi di apprendimento, socializzazione e inculturazione, mediando il rapporto tra gli individui e la realtà sociale.

Muovendo da queste premesse, nell'articolo si impiega la categoria di osceno al fine di avviare una riflessione critica sull'immaginario mediatico. In particolare, ci si pone l'obiettivo di sviluppare grazie a tale categoria una ricognizione teorica sulle questioni che sottostanno al fenomeno della spettacolarizzazione del dolore, cogliendone alcune delle più rilevanti implicazioni etiche, culturali e pedagogiche. La nozione di osceno, difatti, può aiutare a comprendere le ragioni per cui la diffusione di immagini relative a eventi tragici produce un annichilimento morale piuttosto che una presa di coscienza individuale e collettiva.

Il contributo è diviso in quattro parti. Nella prima si individuano e si problematizzano alcune delle attuali derive morali e formative dell'immaginario. In essa ci si concentra specialmente sul nesso tra l'esibizione mediatica della morte e del dolore e l'atteggiamento morale dei fruitori. Nella seconda parte si definisce in termini generali la categoria di osceno, leggendola in relazione alla nozione di pudore. L'ipotesi sottesa a questo modo di procedere è che per comprendere l'osceno non ci si possa esimere dal chiamare in causa il pudore, nel senso che qualsiasi discorso sull'osceno rinvia immediatamente al sentimento del pudore e viceversa. Si identificano quindi due contesti storici e teorici che risultano particolarmente significativi rispetto alla chiarificazione concettuale del rapporto tra pudore e osceno. Nella terza parte, si utilizza il quadro teorico in precedenza delineato per soffermarsi sulla questione dell'oscenità nell'immaginario contemporaneo. In essa si mostra come tale immaginario generi un progressivo impoverimento simbolico dello sguardo dei soggetti, connesso a un atteggiamento di indifferenza morale nei confronti degli eventi tragici rappresentati dai media. Nella quarta parte, infine, si fa riferimento alla necessità di elaborare delle strategie pedagogiche finalizzate a rieducare lo sguardo dei soggetti, così da pervenire a una rinnovata eticità nel rapporto con le immagini e soprattutto con il tessuto di relazioni simboliche, sociali, materiali a cui queste rimandano.

In our contemporary society, imagination plays a pivotal role in the education of the subjects, particularly thanks to the widespread use of technologies in the field of communication. From a pedagogical point of view, this means that the imagination stimulated by the media has an educational function. It influences learning processes, socialization, and education, thus mediating the relationship between people and social realities.

Moving from these assumptions, the article adopts the category of the obscene in order to galvanize a critic reflection of the media's imagination. More specifically, thanks to this category, the article wishes to give a theoretical recognition of the questions underlying the phenomenon of the spectacularization of sorrow, with the intent of showing some of its relevant ethical, cultural, and pedagogical implications. The notion of the obscene, in fact, helps to understand the reasons why the spreading of images related to tragic events produces moral annihilation, rather than the awakening of individual and collective consciences.

This article is divided into four parts. The first part explores and problematizes some of the contemporary moral and educational drifts of the imagination. In particular, the connection between the exhibition of death and sorrow by the media and the moral attitude of the audience are the major concerns here. In the second part, a broad definition of the category of the obscene is provided in alliance with the notion of modesty. It is inevitable to call modesty in question, in order to understand the obscene: in fact, any discourse on the obscene immediately evokes modesty and vice versa. This is the hypotheses that underlies this analysis. Two historical and theoretical contexts of particular significance related to the conceptual clarification of the relationship between modesty and the obscene are therefore identified. In the third part, the theoretical framework mentioned above is adopted in order to focus on the question of the obscene in the contemporary imagination. How this imagination creates a progressive symbolical impoverishment in the outlook of the subject and how this impoverishment is connected to moral indifference towards the tragic events reproduced by the media are the focal points of this section. In the fourth part, the necessity to formulate pedagogical strategies aiming at re-educating the outlook of the subjects is explored. This is a necessary step towards a renovated ethics in the subject's relationship with images, as well as with the texture of symbolical, social, and material relationships that such images evoke.

1. Le derive morali e formative dell'immaginario mediatico

L'enorme e a tratti soverchiante mole di testi, immagini, simboli, rappresentazioni, contenuti audiovisivi che il sistema mediatico e l'industria dell'intrattenimento incessantemente producono penetra nel tessuto della società, influenzando in modo decisivo le dinamiche sociali, culturali, politiche, economiche, educative (Castells, 2001/2002; De Kerckhove, 1991/1993; Ferri, Mizzella & Scenini, 2009; Luhmann, 1996/2002; McLuhan, 1964/2008; McQuail, 2005/2007; Meyrowitz, 1985/1995). È possibile pertanto affermare che la realtà in cui tutti noi viviamo è profondamente segnata dal costante flusso di comunicazioni che in ogni istante la attraversa e che per certi versi la costituisce: "Il ruolo dei media nella società contemporanea è fondamentale, tanto da farla definire come una società dell'informazione, della comunicazione, dello spettacolo" (Rivoltella, 2001, p. 11).

Come ha sottolineato Niklas Luhmann (1996/2002), ciò che sappiamo della società e del mondo sovente lo abbiamo appreso proprio dai media, i quali in questi termini non vanno solamente considerati come una parte – sia pur significativa – della realtà sociale, ma vanno intesi altresì come dei sistemi che concorrono in misura determinante a costruire le nostre rappresentazioni della realtà stessa. In altre parole, il modo in cui interpretiamo ampi segmenti della realtà è condizionato dai media (Gallelli, 2014). Essi quindi non solo ci *informano* su quanto accade nel mondo, ma *formano* il nostro sguardo, i nostri pensieri e le nostre attitudini sociali, psichiche, morali, affettive.

Nella società contemporanea, come effetto della pervasività delle tecnologie della comunicazione, l'immaginario ha assunto un ruolo di rilievo nella costituzione dei soggetti (Cambi, 2003; Ferrante, 2013; Vinella, 2015). L'odierna "inondazione globale di immagini" (Anders, 1956/2007, p. 13) condiziona l'immaginario della società, il quale funge da bacino simbolico a cui i soggetti attingono per orientarsi e agire nel quotidiano [1]. Dal punto di vista pedagogico, ciò significa che l'immaginario svolge di fatto una funzione educativa. Esso influenza le traiettorie biografiche, segna i percorsi di apprendimento, socializzazione e inculturazione, modificandone strutture e contenuti. I modi in cui oggi gli individui apprendono, fanno esperienza di sé e degli altri, si integrano nei gruppi sociali di appartenenza, acquisiscono gli schemi cognitivi, comportamentali e morali della propria cultura, dipendono difatti anche dai quadri di attribuzione di significato elaborati tramite l'immaginario.

A partire da queste premesse, ci si può domandare quali siano le tendenze generali che si possono riscontrare riflettendo criticamente sull'immaginario mediatico e come queste incidano sulla formazione del soggetto, in particolare rispetto ai temi della morte e del dolore. Nella società della comu-

nicazione e dello spettacolo (Debord, 1967/2013), difatti, la morte e il dolore sono divenuti degli eventi mediatici: “In un’epoca in cui la morte reale è sempre più *desocializzata*, isolata *dietro le quinte*, la morte rappresentata viene *messa in scena*” (Boni, 2001, p. 72). La morte rappresentata, inoltre, raramente è la *nostra*, il più delle volte è la *loro*, la morte spesso tragica e violenta dei tanti “altri” – le vittime di guerre, genocidi, calamità naturali – che affollano l’orizzonte di un mondo globalizzato. La nostra morte e soprattutto la morte “banale”, non spettacolare, quotidiana – dovuta perlopiù a malattie e incidenti reputati ordinari – è confinata in luoghi in cui le telecamere non sono interessate a entrare. Essa rimane socialmente invisibile. La morte “viene esibita in modo impudico proprio per coprire la sua negazione, o perlomeno ne viene esibito un aspetto, artificiale e spettacolare, per non interrogarsi sul mistero che essa porta con sé” (Mantegazza, 2004, p. 40).

La morte non solo è stata desocializzata, ma tramite i media si è altresì virtualizzata e derealizzata. Per esempio, durante la guerra del Golfo, la morte – come d’altronde la sofferenza a questa connessa – è stata ridotta a “esercizio da videogame [...]”. L’occhio di chi filma, quello di chi sgancia la bomba e quello di chi osserva la TV sono esattamente sovrapposti e realizzano una *koiné* tendenzialmente universale, all’interno della quale la morte è del tutto derealizzata e l’evento reale e carnale della distruzione corporea di migliaia di persone, letteralmente non ha diritto di cittadinanza nell’ordine delle rappresentazioni consentite” (ivi, p. 41). Ciò significa che i media, pur presentando continuamente immagini di morte, distruzione, afflizione concorrono a generare in chi fruisce di tali immagini un distacco psicologico rispetto al loro contenuto, o meglio, al referente *reale* cui tale contenuto rinvia. L’esperienza che si fa di ciò che le immagini rappresentano difatti è tecnologicamente mediata, avviene a partire da una distanza spaziale, sociale, affettiva.

Un caso emblematico è rappresentato dalla “morte in diretta” (in televisione oppure *online*). Alcune delle sequenze di immagini più cliccate sul *web* sono quelle che ritraggono diverse scene riguardanti l’attentato terroristico dell’11 settembre 2001 al World Trade Center di New York. In questo caso si può parlare di una sincera compartecipazione a una tragedia da parte dei fruitori, oppure di una mera curiosità, che sfocia in un vero e proprio *voyeurismo*? Quanti potrebbero sostenere senza alcun imbarazzo di aver osservato più e più volte quelle atroci scene essendone realmente sconvolti, ossia spiazzati e straniti rispetto all’abituale percezione del mondo? Quanti hanno sfruttato il potenziale di quelle immagini per un’autentica meditazione sulla morte e sulla contemporaneità? E quanti invece le hanno guardate come guardano qualsiasi altra cosa in rete, solo con maggiore *pathos* dato che si tratta di un evento storico di notevoli proporzioni e quindi di grande impatto mediatico ed emotivo? Non si tratta di intavolare un processo alle intenzioni, ma di porre l’accento su alcuni degli aspetti più sconcertanti di un mondo ipertecnologico e globalizzato, dominato dai media. Questi ultimi producono una tale quantità di immagini da rendere arduo sostare in esse, trattenerle, interrogarle, o sottrarsi al loro potere seduttivo e persuasivo. Si è costantemente esposti a una visibilità totale, un eccesso di immagini “accecante” (Carmagnola, 2007), che rischia di divorare il senso dell’esistenza umana, anestetizzando la coscienza morale. Anche quando si sa che le immagini si riferiscono a situazioni reali, la partecipazione etica a tali avvenimenti è limitata, nel senso che sovente è priva di una effettiva empatia e di una riflessione su quanto si è visto. Raramente si va oltre una fruizione puramente estetica.

Si verifica allora un paradosso. Proprio quando le immagini che circolano sui media informano degli eventi tragici che accadono nel mondo – uccisioni, torture, rapimenti, attentati, guerre, genocidi, incidenti eclatanti, catastrofi naturali e così via – e mostrano apertamente la morte, la sofferenza, l’orrore della condizione umana attuale, esse occultano il senso ultimo e profondo di quegli stessi accadimenti. Se ciò è vero, come sostiene Fulvio Carmagnola (2007) il “balenare dell’orrore è un compito etico – strappare il velo – nell’epoca della bulimia delle immagini che coprono tutto [...] e non mostrano nulla se non se stesse: ipervisibilità come auto-valore” (p. 137).

Ma c’è di più. Le immagini mediatiche possono essere considerate dei beni simbolici, delle merci immateriali destinate a soddisfare – quando non direttamente a solleticare – il *voyeurismo* degli spettatori. Le immagini richiedono la complicità dei fruitori e spesso sono create per attrarre il loro

sguardo, per suscitare il desiderio di continuare a vedere, di vedere di più e meglio, quando non di godere di ciò che si vede. Nella società contemporanea gli individui rivestono spesso il ruolo di consumatori e sono abituati a ricercare avidamente sensazioni sempre più intense, ogni volta nuove e diverse (Bauman, 1999/1999; 2000/2009). Il consumo mediale non fa eccezione. La spettacolarizzazione mediatica – intesa come un rapporto sociale tra individui mediato dalle immagini (Debord, 1967/2013) – risulta pertanto funzionale a un *milieu* culturale centrato sul consumo. In quanto corrisponde all'idea che “l'intensità del mondo non si dia nel sottosuolo delle cose, ma nel bagliore di una sequenza disegnata in velocità sulla superficie dell'esistente” (Baricco, 2008, p. 133), la spettacolarizzazione è divenuta uno dei tratti fondamentali del “barbarico” modo di fare esperienza dei soggetti individuali e collettivi.

A causa della loro proliferazione incontrollata e dell'effetto di derealizzazione che producono le immagini possono avere come conseguenza un'attenuazione della coscienza morale, occultando il senso tragico degli eventi che esse rappresentano. Altresì richiedono implicitamente a chi le osserva una certa “postura dello sguardo”, la quale rinvia alle dinamiche del consumo proprie di una società, quella tardocapitalista, imperniata sull'imperativo di godere (Carmagnola, 2007). Il dolore, quindi, non solo viene mostrato senza sortire rilevanti effetti morali, ma viene anche spettacolarizzato ed esibito in modo impudico così da sollecitare nei consumatori il desiderio di continuare a guardare.

Inoltre, tramite il modo in cui presentano (anche a livello percettivo e visivo) gli eventi i media costruiscono delle narrazioni collettive. Si tratta allora di capire di volta in volta entro quale codice simbolico le immagini sono incorniciate dai media (Luhmann, 1996/2002) e quale uso sociale, politico, economico ne viene fatto. Le immagini che circolano sui media sono “lavorate” tecnicamente per ottenere certi effetti su chi le guarda: “Si pensi al caso di Giovanni Paolo II profanato dalla ripresa ravvicinata delle telecamere, il corpo [...] mette in mostra (in scena) la *sofferenza* del rappresentante mondano di Cristo; con questo il *Corpus Ecclesiae* mette in ombra il senso dell'infallibilità per esaltare quello della caducità” (Boni, 2001, p. 71).

Lo scenario sin qui delineato è reso ancora più complesso dalla compresenza di perlomeno quattro tipologie di attori sociali che rivestono ruoli diversi nelle dinamiche a cui si sta facendo riferimento in questo scritto. Ciascuno di essi offre uno specifico contributo, volontario o del tutto involontario, alla riproduzione del sistema vigente.

La prima tipologia di attori sociali è costituita da coloro che senza che ne siano consapevoli o persino contro la propria volontà vengono fotografati o ripresi dalle telecamere durante un evento percepito come drammatico – nonché reputato degno di attenzione mediatica – che li vede coinvolti in prima persona come testimoni di una tragedia, se non addirittura come vittime. Le immagini della loro sofferenza sono quindi trasmesse in televisione, sul *web* ecc. Si pensi, per rifarsi all'esempio in precedenza menzionato, alle persone che durante l'11 settembre sono state riprese mentre si gettavano nel vuoto dalle Twin Towers per sottrarsi alle fiamme, o a coloro che correvano nelle strade gridando terrorizzati, travolti dal fumo, dalla polvere, dai detriti.

La seconda tipologia di attori sociali è rappresentata da coloro che per le più svariate ragioni espongono pubblicamente il proprio dolore: filmandosi da soli (o facendosi filmare da parenti, amici, conoscenti) e inserendo il video “amatoriale” così realizzato su internet, oppure partecipando a qualche *reality show* o a qualche trasmissione televisiva in cui hanno l'occasione di raccontare la propria storia di vita. In questo caso avviene palesemente un'inversione fra pubblico e privato, nel senso che uno o più soggetti violano coscientemente la propria *privacy* rendendo di pubblico dominio storie e fatti personali, che coinvolgono loro stessi e i loro cari. I media elettronici permettono difatti di fondere “situazioni un tempo considerate private con situazioni un tempo considerate pubbliche” (Meyrowitz, 1985/1995, p. 153).

La terza tipologia comprende tutte le figure – professionali e non, mosse dal desiderio di lucrare o meno – che con il loro operato producono le immagini, le diffondono e in qualche caso le vendono.

La quarta tipologia di attori sociali concerne infine i fruitori delle immagini, su cui ci si è già soffermati. Può capitare che nel corso della propria esistenza lo stesso individuo finisca per ricoprire

tutte queste posizioni oppure che, in particolari circostanze, egli possa rivestire alcuni di questi ruoli quasi contemporaneamente. A ogni modo, se le prime tre tipologie di attori certamente non coinvolgono la maggioranza dei soggetti, la quarta invece è la più comune. Del resto, le immagini sono prodotte proprio perché qualcuno le guardi. L'esistenza di un potenziale pubblico di consumatori è la pre-condizione del sistema mediatico.

Come leggere, dunque, attraverso una prospettiva critica la portata di questi fenomeni sociali e comunicativi, tra loro così diversi, ma al contempo anche profondamente connessi l'uno con l'altro? Perché la nostra società sembra essere così ossessionata dall'esibizione spettacolare del dolore? Muovendo dal quadro generale che si è tratteggiato, in questo contributo si intende impiegare la categoria di osceno al fine di promuovere una riflessione sui temi a cui si è fatto riferimento in queste note introduttive. L'obiettivo è quello di sviluppare grazie a tale categoria una ricognizione teorica sulle questioni che sottostanno al fenomeno della spettacolarizzazione mediatica del dolore, cogliendone criticamente alcune delle più rilevanti implicazioni culturali e pedagogiche. La nozione di osceno, difatti, può permettere di comprendere (almeno in parte) le ragioni per cui la diffusione di immagini relative a eventi tragici produce un annichilimento morale piuttosto che una presa di coscienza individuale e sociale. Nello scritto si procederà quindi innanzitutto a definire in termini generali la categoria di osceno, la quale sarà letta in relazione alla nozione di pudore. L'ipotesi sottesa a questo modo di procedere è che per comprendere l'osceno non ci si possa esimere dal chiamare in causa il pudore, nel senso che qualsiasi discorso sull'osceno rinvia immediatamente al sentimento del pudore e viceversa. Si identificheranno pertanto due contesti storici e teorici che risultano particolarmente significativi rispetto alla chiarificazione concettuale del rapporto tra pudore e osceno. Successivamente, prendendo spunto da alcune preziose intuizioni di Jean Baudrillard e dal quadro teorico in precedenza delineato, ci si soffermerà sulla questione dell'oscenità nell'immaginario contemporaneo. Infine, si farà riferimento alla necessità di elaborare una pedagogia volta a rieducare lo sguardo del fruitore di immagini.

2. L'osceno come violazione del pudore

Per definire qualcuno o qualcosa osceno, formulando in tal modo un giudizio morale e/o estetico (Mazzocut-Mis, 2009), deve essersi verificata – o è necessario essere convinti che si sia verificata – l'infrazione di una regola, implicita o esplicita che sia, o quantomeno che in determinate sfere dell'esistenza sia avvenuto il superamento di una soglia di accettabilità socialmente condivisa.

Poiché l'osceno ha a che vedere con la sfida, seppur momentanea, rivolta a un dato sistema normativo, esso coincide in parte col trasgressivo [2]. Più precisamente, la categoria di osceno fa riferimento a quella trasgressione che si fonda sulla violazione dei codici etici e culturali del pudore. In *Storia dell'occhio*, un racconto scritto da Georges Bataille (1967/2008), uno dei personaggi afferma con chiarezza che l'osceno è inscindibile dal pudore: “Non che si mancasse di pudore, al contrario, ma qualcosa di imperioso ci costringeva a sfidarlo con la massima oscenità possibile” (p. 15). Inteso in questi termini, l'osceno è dissacrante, ha carattere di offesa e profanazione verso i valori che rientrano nel dominio della comune decenza. Questi in ogni caso non vengono mai meno, poiché rappresentano simbolicamente la condizione di possibilità dell'atto indecente, il suo bersaglio privilegiato. L'osceno dunque è “l'assolutamente scandaloso” (ivi, p. 83). Esso consiste nel provare una fascinazione verso il proibito e nell'associare una sensazione di piacere a ciò che invece dovrebbe suscitare solamente disgusto e repulsione. L'oscenità è eccesso, sacrilegio, godimento, temporanea inosservanza del pudore, il quale tuttavia permane, se non altro per essere nuovamente trasgredito.

Benché osceno e pudore siano spesso presentati come una coppia oppositiva, nelle realtà storiche e culturali risultano interdipendenti, nel senso che a un abbassamento della soglia del pudore può corrispondere una legittimazione dei comportamenti precedentemente classificati come osceni (Stella, 1991). Si può cioè verificare un'assuefazione sociale all'osceno, la quale determina un mutamento

delle aspettative inerenti al pudore. Viceversa, un innalzamento della soglia del pudore comporta che alcuni comportamenti prima accettati siano etichettati come riprovevoli.

A ogni modo, il fatto che in una data società esista un comune sentimento del pudore significa che fra i suoi membri vi è un accordo di massima su alcuni principi stabiliti convenzionalmente. Questi rappresentano un codice normativo di riferimento. Ciò comporta la presenza di prescrizioni e divieti, dichiarati o taciti, che fungono da meccanismi di regolazione della condotta individuale e collettiva rispetto a ciò che di volta in volta è considerato pertinente alla sfera della comune decenza. A titolo esemplificativo, si può considerare il veto più noto e familiare, ossia quello che proibisce di mostrare in pubblico i propri genitali. In questo caso, il pudore consiste nel coprire le parti intime di fronte agli altri, quindi vestirsi quando si è in situazioni comunitarie. Ciò presuppone che un soggetto abbia imparato come comportarsi riguardo a questo aspetto e si attenda che anche gli altri si regolino di conseguenza. Se qualcuno viola questo divieto può essere legittimamente punito o comunque ritenuto responsabile moralmente e talvolta giuridicamente del proprio atto. Questa norma pertanto coinvolge nel medesimo tempo delle azioni effettive che possono essere compiute e una cornice interpretativa che consente di decifrarne il senso. A volte il divieto può essere temporaneamente sospeso, in una spiaggia di nudisti, per una foto, per delle riprese cinematografiche, oppure in locali in cui è esplicitamente consentito svestirsi, come in quelli di *strip-tease*, in cui però a seconda dei regolamenti l'interdizione cessa solo per le spogliarelliste (o per gli spogliarellisti) e non per i clienti. Il pudore, in sintesi, è un mutevole prodotto storico e socio-culturale, formato da un insieme di aspettative condivise, norme e divieti, che riguardano il corpo e il comportamento.

A partire da queste considerazioni generali sul rapporto tra osceno e pudore, ci si deve domandare quale sia il significato specifico del pudore e a quale sfera particolare dell'esistenza possa essere riferito – il pudore sessuale, di gran lunga il più studiato, non è difatti l'unica forma di pudore possibile – così da ricavare allo stesso tempo delle indicazioni teoriche sulla nozione di osceno.

Salvatore Natoli, ne *L'esperienza del dolore* (1986), in riferimento all'*ethos* della Grecia classica e alla mentalità tragica che caratterizzava la peculiare visione del mondo del popolo ellenico, ha affermato che il pudore era concepito dai greci come contegno di fronte al dolore, ossia come una virtù che permetteva all'individuo di resistere, “contenersi nel limite” (p. 111). Poiché per i greci l'autocommiserazione indebolisce il carattere e l'attenzione altrui enfatizza ed esaspera il male, si deve nascondere il dolore che affligge, celarlo agli sguardi indiscreti di amici e nemici, dissimularlo, addirittura simulare la gioia. In questi termini, il pudore nel dolore rappresenta una sorta di gioco di maschere, un teatro privato, un'*ars vivendi*.

Il pudore, che ha origine quando qualche contingenza fa sì che si ripieghi l'attenzione sul corpo, provando il sentimento della propria esposizione, si manifesta nella sobrietà del gesto che occulta il male per non offrire agli altri lo spettacolo delle proprie sofferenze, anche per evitare di dipendere da loro, esserne in balia, completamente vulnerabili. È soprattutto volontà di non concedersi facilmente alla morte, attutire il dolore, non esagerarlo per non esserne annichiliti. Secondo Natoli, dunque, il pudore per i greci era un segno di forza, un tentativo di mantenere la propria “forma” anche nella pena, rivendicando la propria dignità. Esso rispecchiava la necessità di assicurarsi il rispetto che la comunità greca riconosceva a chi sapeva patire senza soccombere.

Se si intende il pudore in questi termini, si può ricavare specularmente una possibile definizione di osceno. L'osceno come violazione del pudore potrebbe essere quell'atteggiamento di chi si rivela incapace di contegno, quindi deborda, non trova la giusta misura, sconfina, va oltre i limiti, fa mostra di sé. Ciò a patto che il soggetto sia posto in una condizione idonea per scegliere e agire diversamente. Sarebbe cioè osceno solo chi, pur avendo avuto forze sufficienti per governarsi, abbia ceduto al male senza riserve. L'osceno in questo senso coinciderebbe con una sorta di pusillanimità ostentata, priva di dignità. Non sarebbe proprio pertanto di un individuo semplicemente sfigurato dal dolore, ma di chi ha “perduto la forma” perché non ha saputo resistere alla sofferenza, pur avendolo potuto almeno in linea di principio.

Un'ulteriore esperienza significativa del pudore – e quindi dell'osceno – è riscontrabile nella concezione moderna e borghese della pudicizia, che affonda le proprie radici nella cultura cristiana ed è ben rappresentata dalla posizione di Max Scheler.

Scheler individua la sede del sentimento del pudore nel contatto tra lo spirito e l'animalità dell'uomo. Si dà l'esigenza del pudore quando un soggetto all'improvviso ripiega la propria attenzione sul corpo e rimane invischiato in bisogni e istinti meramente biologici, provando l'esperienza del contrasto disarmonico tra il proprio dover essere ideale e l'essere reale: "Solo perché il corpo è dell'essenza dell'uomo, questi può trovarsi nella situazione di *dover* provare pudore; e solo perché egli esperisce l'essenziale dipendenza dell'essere della propria persona spirituale dal proprio corpo e da tutto ciò che può derivare da esso, egli può, in determinate circostanze, provare pudore. È così che nel pudore vengono a contatto, in un modo oscuro e strano, 'spirito' e 'carne', eternità e temporalità, essenza ed esistenza (Scheler, 1933/1979, p. 21). Solo allora l'uomo si vergogna di sé dinanzi al Dio presente nel suo essere, perché si percepisce come "ponte", passaggio tra due ordini ontologici nei quali è egualmente radicato. In conseguenza di questo, il pudore rappresenta il tentativo di celare ciò che fa vergognare in modo da scongiurare il rischio di essere degradati, ricordando a sé e agli altri la propria ineliminabile condizione corporea e animale. L'essenziale, cioè, è che l'uomo si rammenti di non essere *solo* un'entità biologica: "Il sentimento del pudore ci indica che il nostro essere è destinato a un mondo superiore a quello dei fini biologici. Esso insorge sempre quando una vocazione data come più elevata si infrange contro le inclinazioni che gli si oppongono contro" (ivi, p. 120).

Dunque il pudore secondo Scheler è un sentimento di sé che si attua come strategia difensiva per conservare il valore dell'individuo. È un velo che ripara, protegge, impedisce di essere violati e sminuiti. Nel caso del pudore corporeo e sessuale, si tratta di occultare le parti anatomiche che, se scoperte, indicherebbero la propria animalità. Se anche si fosse nudi, l'importante sarebbe comunque dissimulare la materialità del corpo: "Sulla carne nuda c'è come un velo sottile. E si opera una vera riduzione, una spoliatura, se più tardi, nella stessa percezione, quel velo viene tolto e appare la materia della carne: è quanto solitamente avviene come conseguenza di un progressivo decadere della funzione del pudore, in una vita dissoluta. Non è una animazione del corpo fisico e della carne da parte dell'osservatore che conduce a quell'aura, a quella sfera di inviolabilità e di purezza; è, invece, una de-animazione, più o meno colpevole, del fenomeno originario integrale che conduce alla percezione della carne e della corporeità anatomica" (ivi, p. 45) [3].

Per Scheler il comportamento osceno è dunque "*indirizzato* al pudore, proprio o altrui. Certamente esso mira a *offendere* il pudore, a suscitare il dispiacere legato a tale offesa, a scioccare" (ivi, p. 54). Il carattere offensivo dell'osceno è dato dal fatto che traspare un'intenzionalità esplicita – oppure l'assenza di volontà di trattenersi dal compiere un gesto – nella violazione del pudore, da cui il soggetto trae godimento. In altri termini, l'offesa costituisce lo scopo dell'atto osceno. Poiché il pudore è presentato da Scheler come una difesa del valore individuale, l'osceno è pensato come profanazione dell'ordine valoriale, una degradazione del soggetto, un'offesa alla dignità della persona che la trascina in uno stato prossimo a quello dell'animale. In altre parole, l'osceno comporta uno sprofondamento temporaneo e angosciante nel regno "inferiore" del biologico. È in tal senso una forma di disconoscimento della persona, una riduzione dissacrante dell'umano al solo elemento corporeo e anatomico, che evoca lo spettro di un'estrema fungibilità del soggetto umano nell'ordine degli esseri. Sin qui, basandomi sulle considerazioni di Salvatore Natoli e di Max Scheler ho sintetizzato due delle possibili forme che dal punto di vista storico e teorico ha assunto il rapporto tra osceno e pudore. A partire da esse diviene, a mio avviso, possibile tracciare delle indicazioni utili al fine di sviluppare una prospettiva teorica che aiuti a leggere la fenomenologia dell'osceno nel mondo contemporaneo.

In primo luogo, il pudore si attiva nel momento in cui, per ragioni contingenti, viene attirata l'attenzione del soggetto sul proprio corpo, facendo sì che egli si senta esposto allo sguardo altrui. Il pudore porta il soggetto a dissimulare, mascherarsi, nascondersi, evitare di dare spettacolo e di ap-

parire: è un velo che sottrae alla vista degli altri. L'osceno, di contro, pertiene alla sfera del visibile e si manifesta quando qualcuno si esibisce o viene esibito. Conseguentemente deve essere presente almeno un altro individuo che scruta, osserva, spia. L'osceno, dunque, ha a che fare con lo sguardo e il comportamento, ed è il frutto di una situazione in cui sono coinvolte diverse persone, direttamente o indirettamente. In quest'ottica, può essere considerato osceno ciò che viene mostrato in pubblico e a un pubblico, mentre secondo le norme vigenti del pudore dovrebbe essere relegato nel privato, in un contesto di intimità. L'osceno coincide, usando una metafora teatrale, con ciò che in linea di massima dovrebbe restare nascosto dietro le quinte e invece è gettato sotto le luci della ribalta. Tutto questo oggi può essere in relazione anche con i fenomeni dell'esibizionismo e del *voyeurismo*, nel senso che chi si esibisce prova piacere nel sapere di essere osservato – si pensi ad esempio ai concorrenti dei *reality* e più in generale alla "lotta per la visibilità mediatica" rinvenibile trasversalmente nella società odierna (Boni, 2001) – e chi guarda gode del proprio guardare ciò che non dovrebbe-potrebbe vedere (Mazzocut-Mis, 2009).

Il pudore, in secondo luogo, è un tentativo di mantenere un'immagine di sé decorosa. Esso è una forma di protezione, una strategia di difesa del valore individuale, un'affermazione della non fungibilità dell'ente specifico che scongiura il rischio della degradazione del sé umano: l'uomo non può essere ridotto a cosa, corpo e persona non vanno mai separati. Ciò presuppone che vi sia un sé, che questo sé sia coinvolto in processi di valorizzazione e che quindi possa essere anche misconosciuto e umiliato. L'osceno di conseguenza coincide con un'offesa alla dignità della persona, con una reificazione dell'individuo, tramite cui il soggetto è esibito come se fosse soltanto un corpo, una cosa, un ente fungibile, senza alcun rispetto per la sua singolarità e complessità.

Infine, il pudore sembra richiedere al soggetto un decoroso contegno, è una forza che trattiene, una tattica di contenimento; sorge pertanto laddove si potrebbe debordare, dissipare, eccedere. L'osceno, al contrario, si configura come un eccesso, una dismisura, una forma di disordine allo stesso tempo morale, sociale e interiore.

In sintesi, l'osceno è una violazione del pudore che si realizza in particolar modo nelle situazioni in cui avviene un capovolgimento del rapporto ordinario tra sfera pubblica e sfera privata, vale a dire in tutti quei casi in cui qualcuno viene esibito (o si esibisce) senza alcun contegno di fronte ad altri, mostrando ciò che secondo le norme della comune decenza dovrebbe essere celato. L'osceno altresì produce come effetto una degradazione morale del soggetto, una profanazione della sua dignità. Esso pertanto ha a che fare con le pratiche di assoggettamento e dunque con la dimensione del potere [4].

Come anticipato nella prima parte di questo contributo, i principali ambiti in cui si può rintracciare l'osceno nella società contemporanea sono quelli inerenti l'immaginario sociale e mediatico, soprattutto per il modo in cui in tale immaginario sono trattati i corpi, la sessualità, la morte, la sofferenza, sia nel caso di eventi eccezionali sia nella quotidianità. Inoltre, per quanto scritto, l'oscenità chiama in causa non solo chi è osservato, ma anche e soprattutto chi osserva. In questo gioco relazionale, difatti, lo spettatore è la ragion d'essere dello spettacolo.

3. L'oscenità dell'immaginario contemporaneo

Nell'odierno *milieu* culturale lo spettatore è un consumatore. In quanto tale, è irretito in un dispositivo sociale che lo porta a definire la propria identità sulla base della tipologia e della modalità di consumo (Bauman, 1999/1999; 2000/2009). Le strategie per incentivare il consumo presuppongono la stimolazione costante del desiderio, il quale è attivato soprattutto dalla percezione di un limite, di un ostacolo, di un possibile differimento, quindi in sostanza del divieto. Come sottolinea Renato Stella (1991), la sensazione di contravvenire alle norme aumenta la disponibilità al consumo [5], ed è per questo sistematicamente impiegata nel campo pubblicitario. La trasgressione – o meglio, l'impressione illusoria della trasgressione – è funzionale al consumo e perciò si è generalizzata, sollecitando l'estetizzazione di molti aspetti dell'esistenza. La trasgressione ha così perduto ogni va-

lenza utopica, è stata normalizzata, addomesticata, resa innocua per l'ordine costituito. Il *milieu* culturale che pervade l'immaginario consumistico sembra pertanto ispirato ai meccanismi della moda. La peculiarità di quest'ultima risiede infatti nel suo essere insovertibile, in quanto "non ha un referenziale con il quale metterla in contraddizione (il suo referenziale è essa stessa). Non si può sfuggire alla moda (perché la moda stessa fa del rifiuto della moda un fatto di moda – i blue-jeans ne sono un esempio storico)" (Baudrillard, 1976/2007, p. 112). Nella moda niente dura, tutto ricomincia, essa resuscita nel vortice delle apparenze le forme del passato, come segni ricorrenti ed efficaci. Per tale ragione, ogni trasgressione si trasfigura presto o tardi in una semplice innovazione estetica, in un vizzo privo di qualsivoglia potenzialità eversiva, che viene immancabilmente cooptato dal sistema a proprio vantaggio, contribuendo alla sua riproduzione (Baudrillard, 1979/1997).

Nell'ambito del discorso che si sta qui conducendo, ciò significa che la società capitalista postmoderna a livello di immaginario mediatico sembra costantemente rievocare o produrre dei divieti e dei codici morali, per poi violarli in modo *soft*, senza che questo abbia conseguenze rilevanti di natura etica o politica: si sacralizza per offendere e desacralizzare, in un movimento che ritorna incessantemente su se stesso. Il pudore, a sua volta, diviene un fantasma risuscitato per potere essere sistematicamente profanato. In altri termini, esso rappresenta la possibilità strutturale dell'osceno, il quale funge da intrattenimento collettivo nella civiltà dei segni.

La colonizzazione della sfera pubblica da parte di quella privata (Boni, 2001; Meyrowitz, 1985/1995); il primato del visibile e dell'anatomico nell'immaginario culturale, vale a dire l'ossessione per il corpo e la smania di rendere tutto "trasparente", accessibile alla vista (Baudrillard, 1976/2007; 1979/1997); l'impeto di offesa al pudore, un pudore che però principalmente compare a livello simbolico per disporre i soggetti al consumo, o comunque come conseguenza della conformazione dei media stessi, che come ha affermato Niklas Luhmann possono funzionare solo producendo novità e quindi costituendo soggetti "irritabili" (1996/2002) – sono alcuni dei fenomeni rintracciabili nell'immaginario mediatico che evocano con forza il modo in cui si è definito l'osceno in questo contributo. Per le ragioni esposte, l'immaginario dominante nella cultura contemporanea è in molti suoi tratti tendenzialmente osceno: "Cultura pornografica per eccellenza è quella che mira sempre e ovunque a operare sul reale. Cultura pornografica è l'ideologia del concreto, della fatticità, dell'uso, della preminenza del valore d'uso, dell'infrastruttura materiale delle cose, del corpo come infrastruttura materiale del desiderio [...]. L'oscenità di questo mondo consiste nel fatto che niente viene lasciato alle apparenze, niente viene lasciato al caso. Tutto, in esso, è segno visibile e necessario" (Baudrillard, 1979/1997, p. 43).

La morte, la sofferenza, la tragicità dell'esistenza umana rese visibili e spettacolarizzate attraverso i media divengono dei *prodotti estetici* e in questo modo perdono ogni valore morale e simbolico, per appiattirsi su quello che Baudrillard chiama l'iperreale (1976/2007) [6]. Le immagini con cui vengono rappresentate e mostrate non aprono nessuno spazio di pensiero critico, né tantomeno sono in grado di suscitare un reale senso di indignazione che possa condurre a una significativa riflessione collettiva. Le scene che sui media ritraggono eventi drammatici sollecitano una fruizione prevalentemente estetica, sono costruite per essere consumate, per incentivare gli spettatori a guardare, per rendere degli eventi sociali o personali estremamente dolorosi per chi li ha vissuti qualcosa che riveste soltanto un valore di consumo mediale. Esse sono iscritte in meccanismi osceni nella misura in cui invece di provocare orrore, disgusto, vergogna, rabbia finiscono per essere seduttive, nel senso che invogliano lo spettatore a una sorta di *voyeurismo* fine a se stesso, che perciò risulta impudico e profana la dignità dei soggetti esposti sui media.

Le persone che si gettavano nel vuoto o fuggivano angosciate durante l'attentato terroristico dell'11 settembre, i corpi senza vita dei migranti disposti l'uno accanto all'altro sulle spiagge greche e italiane, i macabri rituali con cui sono stati decapitati diversi prigionieri copti dai miliziani dell'Isis, i fatti di cronaca nera (dall'omicidio di Yara Gambirasio a quello di Meredith Kercher): tutto finisce per far parte di un unico, indifferenziato e ininterrotto flusso globale di immagini, volto perlopiù a suscitare la curiosità e l'interesse sporadico di un anonimo pubblico di spettatori-consumatori. La

“mostruosità produttiva” (Baudrillard, 1979/1997, p. 44) della spettacolarizzazione del tragico è allora il segno tangibile dell’oscenità radicale che caratterizza l’immaginario mediatico, è la traccia manifesta di un circolo vizioso che si viene a creare tra produzione e fruizione di immagini. Il proliferare accecante delle immagini presuppone individui che rivestono il ruolo di spettatori-consumatori, disposti a concedere attenzione a quanto accade intorno a loro solo nella misura in cui gli eventi siano presentati in modo percettivamente intrigante, appetibile, seduttivo e che siano circondati da un’aura di notorietà. I dispositivi comunicativi producono così una modalità di fruizione estetica che inibisce l’etica.

Se, come ha affermato Renato Stella (1991), con la comunicazione di massa l’osceno è divenuto un fenomeno generale e trasversale, ci troviamo forse di fronte a quella che potremmo definire una “pedagogia dell’osceno”: diffusa attraverso i media, essa trova un fertile terreno nelle abitudini cognitive e affettive dei consumatori, che a sua volta contribuisce a plasmare. Si può riconoscere tale pedagogia sottotraccia nei telegiornali, nei *talk-show*, su *YouTube*, su *Facebook*, sui rotocalchi, nei notiziari online, nei *reality show*. Essa concorre a costituire dei soggetti abituati a vedere ciò che accade nel mondo dalla posizione di meri fruitori, come se gli eventi rappresentati non li riguardassero, non li chiamassero mai davvero in causa. La televisione, così come il *web*, permettono di realizzare letteralmente una “*messa-in-scena dell’osceno*, di ciò che sta fuori della scena (o-sceno), dietro le quinte” (Bonì, 2001, p. 69). La sofferenza e la morte – o meglio, alcune sofferenze e alcune morti, quelle che più possono sollecitare un interesse mediatico – per effetto delle attuali tecnologie della comunicazione sono svincolate da uno spazio locale, situato, intimo e privato, senza tuttavia che ciò comporti una effettiva presa di consapevolezza collettiva rispetto a tali dimensioni. Soprattutto, esse sono ostentate impudicamente, sollecitando il *voyeurismo* di un anonimo pubblico di spettatori. L’esperienza che molti individui fanno di tali dimensioni è quindi condizionata dalle modalità con cui queste sono incorniciate dai media. I soggetti, cioè, apprendono a pensare alla morte e al dolore anche attraverso i media e l’immaginario da questi prodotto. Allo stesso tempo, imparano a fruire dei contenuti mediali attivando una specifica postura dello sguardo, ossia un certo modo di disporsi cognitivamente e affettivamente verso le immagini e ciò che rappresentano.

Per quanto scritto, le questioni discusse in questo contributo non hanno semplicemente una valenza sociale e culturale, ma presentano una notevole problematicità pedagogica. Si tratta allora *in primis* di smascherare l’oscenità della spettacolarizzazione del tragico contrapponendo a questa un rinnovato senso del pudore (Mantegazza, 2004). Una risposta correttiva – per quanto parziale e temporanea – all’educazione all’osceno implicitamente in atto nell’immaginario mediatico può dunque consistere in una riscoperta del pudore. Quest’ultimo, tuttavia, a mio avviso non va concepito primariamente come un’istanza prescrittiva – la quale sarebbe sempre e comunque passibile di trasgressione e dunque di oscenità – quanto piuttosto come una postura dello sguardo basata su una moralizzazione del rapporto con la visione, che può essere realizzata anche tramite un “autentico digiuno dal vedere, una sorta di censura autoregolata nei confronti di immagini degradanti, e che soprattutto degradano la nostra percezione del mondo” (Mottana, 2004, p. 38).

4. Rieducare lo sguardo

Asserire che la nostra cultura a livello di immaginario mediatico sia in parte oscena (per come si è definito l’osceno in questo contributo) significa riconoscere una tendenza complessiva nello sviluppo attuale del sistema capitalista, puntare l’attenzione su un fenomeno relativamente diffuso, ma ovviamente non implica sostenere che *tutto* sia osceno. Come distinguere allora un’immagine oscena da una non oscena? Per tutte le ragioni che ho evidenziato, credo si possa affermare che un’immagine è oscena quando: a) Viola il comune sentimento del pudore, incentivando una postura dello sguardo *voyeurista* e/o esibizionista. b) Colonizza la sfera del pubblico mettendo in scena dimensioni abitualmente considerate da “retroscena”. c) Esibisce impudicamente dei soggetti, profa-

nandone la dignità e la *privacy*. d) Rende in apparenza tutto ciò che accade “sulla scena” completamente visibile, occultando il fatto che quanto lo spettatore osserva è il risultato delle procedure tecniche di produzione e lavorazione dell’immagine; (e) cerca una complicità morbosa con lo spettatore, inducendo una modalità di fruizione fine a se stessa, dunque a-morale o immorale, anche quando ciò che rappresenta evoca eventi tragici realmente accaduti.

La pedagogia dell’osceno in atto nell’immaginario mediatico produce un progressivo *impoverimento simbolico dello sguardo* dei soggetti, dovuto alla maniacale ossessione di rendere tutto visibile e fruibile. L’incapacità di sporgersi oltre la mera datità fattuale dell’immagine conduce i soggetti ad appiattirsi sul già dato, a non riuscire più a concepire altri scenari possibili e genera un radicale disinnamoramento rispetto alla natura, agli altri esseri umani, agli animali non-umani, agli oggetti, in quanto questi acquisiscono solamente un estemporaneo valore estetico. Nell’immaginario mediatico dominante tutto è quello che è, non ha un altrove, esiste solo per essere divorato, consumato, offeso, svilito. Le immagini divengono spettacolari contenitori senza contenuto, involucri vuoti, simulacri, ricettacoli di sensazioni. L’indifferenza al dolore *reale* sottesa a questa modalità di fruizione è il sintomo più evidente di una crisi del senso, del mistero, della percezione di un destino condiviso.

A fronte dello sguardo impoverito del fruitore, che è irresponsabile, vorace, autocentrato, incapace di rabbrivire dinanzi alla fragilità delle cose, bisognerebbe allora incentivare l’emersione di uno sguardo utopico, disallineato, incompiuto, che sappia rendere opaco il mondo e predisporre a una rinnovata eticità nel rapporto con le immagini e soprattutto con il tessuto di relazioni simboliche, sociali, materiali a cui le immagini rimandano.

Occorre dunque rieducare lo sguardo. L’impiego pedagogico di opere d’arte dotate di un particolare potere simbolico ed evocativo – tra le tante, si possono menzionare a titolo esemplificativo due produzioni cinematografiche contemporanee: *Il pianeta azzurro* di Franco Piavoli e *Baraka* di Ron Fricke – potrebbe rappresentare una strategia di resistenza al dominio capitalista che si materializza nell’osceno. Le opere d’arte sanno difatti essere discrete, “sfuocate” (non c’è visibilità assoluta), ibride, simboliche (non sono iperreali, ma al limite surreali, semanticamente dense, quando non addirittura visionarie), non hanno la finalità di eccitare lo spettatore, sanno coinvolgere e appassionare senza essere collusive. Esse non aggiungono qualcosa alla vista, piuttosto tolgono, spiazzano, sottraggono, nascondono, confondono, trasformano, rigenerano. Le opere d’arte hanno potenzialmente il potere di dis-identificare il soggetto, di porlo in un’eccedenza che lo emancipa dalla povertà simbolica del suo sguardo.

Il fruitore di immagini artistiche può apprendere a dissociarsi rispetto alle sue abituali percezioni, specialmente se tramite alcune attenzioni metodologiche poste in essere in specifici percorsi pedagogici viene accompagnato a rielaborare le opere, rinnovando il proprio sguardo (Mottana, 2002; 2004). In questo tipo di esperienze formative [7], che rivestono un valore rituale e iniziatico, il soggetto impara a contemplare un’immagine senza poterla mai del tutto afferrare ed è sollecitato a decentrarsi rispetto alle proprie precomprensioni, in modo che attraverso le opere d’arte divenga possibile riscoprire un’appartenenza fondamentale al tessuto simbolico e materiale del mondo. Ciò a cui mirano queste pratiche educative è difatti una vera e propria “sovversione della relazione che il soggetto intrattiene nei confronti del mondo” (Mottana, 2004, p. 9). Affinché tale trasformazione possa avvenire, è necessario che il soggetto abbandoni la propria postura egoica, autocentrata, orientata al consumo frenetico e superficiale delle immagini e del mondo e che apprenda a “decentrarsi, estroflettersi, diminuire” (ivi, p. 47), lasciandosi pervadere da un’autentica attenzione all’alterità delle cose e degli altri esseri.

È pertanto possibile pensare di rieducare lo sguardo, non nel senso di raddrizzarlo o correggerlo tramite una sorta di “ortopedia visiva”, bensì in quello di sradicarlo, sviarlo, gettarlo in un altrove possibile, in un al di là dell’immagine concreta, che interrompe l’ossessione per il visibile: “Si tratta allora di operare per rigenerare uno scenario culturale legato più al regime immaginario della notte, delle sue forme cicliche e sintetiche, femminili e telluriche, occorre una compensazione d’ombra, che significa reagire all’iniezione costante di adrenalina e luminosità violenta che il contesto febbrile

le dell'operatività contemporanea sembra richiedere incessantemente [...]. Occorre apprendere appunto a non vedere, ad accettare un certo grado di mistero e di limitazione, nell'accesso alle cose, imparare a non sventrare i problemi con l'ausilio di una razionalità ossessionata dalle buone intenzioni o da un pragmatismo fanatico" (ivi, pp. 46-47).

In conclusione, per contrastare la pedagogia dell'osceno in atto nell'immaginario mediatico è auspicabile pervenire a una dieta mediale più accorta, sollecitare differenti modalità di fruizione e promuovere una riformulazione culturale dell'immaginario stesso. Ciò richiede di pensare, progettare, allestire nella scuola, nei servizi, nel territorio delle specifiche pratiche formative che possano creare le condizioni esperienziali affinché si produca negli individui una rieducazione dello sguardo, rinnovando in tal modo la relazione tra i soggetti, le immagini e il mondo.

Note

[1] Senza voler entrare nel merito del dibattito sulle differenti teorie dell'immaginario, esso si può definire in termini generali come ciò che "concerne il campo delle narrazioni, delle figurazioni e delle rappresentazioni che una società e l'insieme dei suoi soggetti mettono a punto per rendere leggibile l'esperienza storica. L'immaginario riveste dunque un ruolo essenziale nei processi della comunicazione, poiché tramite i suoi meccanismi collettivi è possibile comunicare nel quadro di una comprensione e con-divisione del mondo" (Brancato, 2006, p. 190).

[2] Affermare che l'osceno coincida col trasgressivo, non significa ovviamente che lo esaurisca, ossia che tutte le trasgressioni siano oscene.

[3] Nella concezione del pudore di Scheler, in particolare laddove il pudico viene pensato attraverso la metafora del velo che occulta la mera materialità del corpo, si avverte anche l'eco della cosiddetta "teologia della veste" di matrice cristiana. Per una ricostruzione della teologia della veste, interpretata come dispositivo teologico, si rimanda ad Agamben (2009).

[4] Un'interessante analisi del rapporto tra osceno e potere è sviluppata in diversi contributi da Slavoj Žižek, che in Italia sono stati raccolti nel volume *Politica della vergogna* (2009). Come sottolinea il curatore del volume, Edoardo Acotto, il potere è interpretato da Žižek come osceno, in quanto letteralmente sta "fuori dalla scena", nel senso che abita l'inconscio e condiziona i comportamenti individuali e sociali (p. 9).

[5] Ciò vale sia per l'acquisto di materiale pornografico, sia più in generale per molti beni di consumo.

[6] Iperreale, nel linguaggio di Baudrillard, indica una sorta di realtà derealizzata, ossia una progressiva sovrapposizione dell'idea o del modello alla realtà tramite una sua reduplicazione minuziosa, quindi una risurrezione artificialmente indotta del reale scomparso, che determina un "feticismo dell'oggetto perduto" (1976/2007, p. 85).

[7] Il riferimento è in particolare alla "pedagogia immaginale" elaborata da Paolo Mottana (2002; 2004), in quanto fra le diverse proposte rinvenibili nel dibattito pedagogico contemporaneo è forse quella che più radicalmente e criticamente si è occupata e si occupa di concepire delle alternative teorico-pratiche per rinnovare lo sguardo dei soggetti rispetto alla questione delle immagini.

Bibliografia

- Agamben, G. (2009). *Nudità*. Roma: Nottetempo.
Anders, G. (2007). *L'uomo è antiquato (vol. I). Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1956).
Baricco, A. (2008). *I barbari. Saggio sulla mutazione*. Milano: Feltrinelli.
Bataille, G. (2008). *Storia dell'occhio*. Milano: SE. (Original work published 1967).
Baudrillard, J. (1997). *Della seduzione*. Milano: SE. (Original work published 1979).

- Baudrillard, J. (2007). *Lo scambio simbolico e la morte*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1976).
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 1999).
- Bauman, Z. (2009). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2000).
- Boni, F. (2001). Riti globali. Rituale, media e globalizzazione. *aut-aut*, 303, 65-88.
- Brancato, S. (2006). Immaginari di contaminazione. In M. Pireddu & A. Tursi (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti* (pp. 185-194). Milano: Guerini.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Carmagnola, F. (2007). *Il desiderio non è una cosa semplice*. Milano: Mimesis.
- Castells, M. (2002). *Galassia Internet*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 2001).
- De Kerckhove, D. (1993). *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato. Come le tecnologie della comunicazione trasformano la mente umana*. Bologna: Baskerville. (Original work published 1991).
- Debord, G. (2013). *La società dello spettacolo*. Milano: Baldini & Castoldi (Original work published 1967).
- Ferrante, A. (2013). Le nuove forme di disagio tra mitologie del progresso e immaginari catastrofici: implicazioni pedagogiche. *Governare la paura. Journal of interdisciplinary studies*, 6, 122-155.
- Ferri, P., Mizzella, S., & Scenini, F. (2009). *I nuovi media e il web2.0. Comunicazione, formazione ed economia nella società digitale*. Milano: Guerini.
- Gallelli, R. (2014). Insegnare e apprendere nell'era della 'mixed reality'. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 151-172), Milano: Raffaello Cortina.
- Luhmann, N. (2002). *La realtà dei mass media*. Milano: FrancoAngeli. (Original work published 1996).
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*. Troina (En): Città Aperta Edizioni.
- Mazzocut-Mis, M. (2009). *Il senso del limite. Il dolore, l'eccesso, l'osceno*. Firenze: Le Monnier.
- McLuhan, M. (2008). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore. (Original work published 1964).
- McQuail, D. (2007). *Sociologia dei media*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 2005).
- Meyrowitz, J. (1995). *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*. Bologna: Baskerville. (Original work published 1985).
- Mottana, P. (2002). *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Mottana, P. (2004). *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*. Milano: Mimesis.
- Natoli, S. (1986). *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Scheler, M. (1979). *Pudore e sentimento del pudore*. Napoli: Guida. (Original work published 1933).
- Stella, R. (1991). *L'osceno di massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vinella, M. (2015). Sindrome da iper-visione. Lo stress percettivo degli immaginari giovanili. *MeTis*, 5 (1).
- Žižek, S. (2009). *Politica della vergogna*. (a cura di E. Acotto). Roma: Nottetempo.

**“Lo Show deve continuare: lasciamo le persone piangere.
Lavorare con l’Apprendimento Informale per andare al di là dell’informazione data”**
di Alessandra Romano

Abstract

Il saggio si pone l’obiettivo di analizzare in chiave socio-educativa il fenomeno della spettacolarizzazione del dolore attraverso i media.

Tale sovraesposizione del privato e della storia personale dei soggetti collima con la strutturazione di una società dell’apparenza, dove all’interiorizzazione dei ruoli sociali si sia sostituita la esteriorizzazione di una maschera costruita internamente, e tutta tesa alla ricerca dell’approvazione altrui gratificante. La spettacolarizzazione dell’intimo e del privato, come dei sentimenti, risulta, quindi, in primis un problema identitario e antropologico. Viene dettagliatamente approfondito, come esempio più drammatico di questo trend mediatico, il fenomeno migratorio che nel biennio 2014-2015 sta investendo l’Europa. L’immigrazione Siriana, tutt’ora all’ordine del giorno, rappresenta un case-study appropriato per mostrare come un certo tipo di televisione e informazione del dolore impatti sull’opinione pubblica. La seconda parte del saggio è dedicata alla promozione di una pedagogia interculturale, grazie alla quale favorire la costruzione di una polimorfa realtà comunitaria, e alla proposta di un lavoro sulle emozioni e sulle esperienze di vita, quale quello attraverso l’Informal Learning (Marsick, 2009; 2015). Le metodologie di intervento con l’Informal Learning consentono di creare ponti tra il sapere formale e informale tra le culture, e di promuovere consapevolezza e riflessione critica rispetto all’uso dei media, per andare oltre l’informazione data.

The present paper aims to analyze the media spectacularization of the pain in a socio-educational key. The over-exposition of the private and of the individual life story belongs to a society based on the appearance, where the internalization of the social roles has been changed with the externalization of the faces, with the spasmodic search for the others’ approvation. The essay tries to offer a new perspective through which to study the current phenomena of the spectacularization of the pain through the case study of decolonization and immigration. The Syrian immigration, about which mass media are talking about nowadays, is the case study to explain how a certain kind of pain’s tv acts and impacts on public opinion. It will be discussed particularly the theoretical perspective of intercultural approach in order to deconstruct the historical approaches to the dynamics of immigration and meeting of different cultures. The second part of the paper is devoted to the promotion of an intercultural pedagogical approach, thanks to which to construct a kaleidoscopic community, and they will be offered some pedagogical suggestions for working with the problem of the emotional education and of the immigration phenomena. The methodologies of intervention with informal learning means to bridge together formal and informal knowledge between culture, and regarding the use of the media and of the television which is widespread.

1. The media of the pain and its identity consequences

This paper aims to afford the spectacularization of the new media acquiring the lens of the phenomenon of immigration. The global immersion in the sea (maybe the ocean?) of the multimedial communication, thanks to radio, podcast, smart tv, smartphone, I-pad, and so on, is the constant of current days. In the ocean of information, each kind of ‘news’ is prepared and popularized in more different ways, always emphasizing its tragicity and ability to involve people. What seems to be interesting for people is not news content, but its sensationalistic and spectacular aspects.

Especially with the television and public media, in the kingdom of the audience, the journalists and all workers for the official press declare their transparency and honesty, while they just search for an increasing of the target of their programs. Moreover, the mainstream is that of matching cultural and information programs with trash programs, that clearly go against personal, social and community rights,



and that are widespread among population. Those trash programs impact on creating a mind narcosis, foreclosing each kind of suffering or pains, as they were not part of the reality. The same reality television programs are so far from representing reality, plastering participants in stereotypical roles and figures. What about the ability of matching together sadness and happiness as primary emotions? The questions are also about ethics and education: daily we see powerless that growing emotional numbness in people's eyes. The numbness hinders and inhibits human empathy and sympathy, and makes human beings indifferent, apathetic, unconcerned about disasters, natural calamities, sufferings of people who simply live in other countries or are not enough lucky. I'd like to stress the empathetic lines in the communication media, suggesting new educational methodologies of interventions for macroscopic social issues, and inviting the reader to adopt an aware approach to the information given.

New social realities are characterized by these dimensions:

1. Knowledge era, because it is the Information and Communication Technologies epoch. So people are choked by billions of information everytime, and they are always on-line and connected with the rest of the world. Even if nobody can put in question the importance and the relevance of new media, something goes wrong and is out of control. So many events, become of public domain, highlighting the border between right to information and media pillage, between participation and unhealthy curiosity, between inquiry and gossip.
2. Globalization, and the troubles of cosmopolitanism. The Challenges for the 21st Century are to face the new problems of the globalization (and for new problems there should be new solutions), to create the conditions for adapting to change, developing critical thinking skills and improved interpersonal/communications skills in this smaller world, with hundred and hundred billions of information to process. The only constant today is change: technology is increasing faster than we can keep up with it; and we are faced with new challenges for which there is no precedent. We cannot draw on solutions we used to use in the 20th century because the problems we face are new, or we have to 'think outside the box', and there are new competencies that will be needed in the 21st century (Strollo, Romano, Volpe & Hu, 2015).
3. Engagement and participation. The engagement is conceived as political engagement, first of all, which depends greatly on institutional arrangements, political circumstances and levels of socioeconomic development. Participation is the property of being part of, and of taking part to, and it is a mission and a duty for our citizenship. The signs of the political participation, as the political engagement, are social participation in voting, contracting representative candidates, both in a vertical (unidirectional) and horizontal (interactive) way. I'd like to analyze how those forms of involvement in society power relationships come across the new media which influence them. Let's just think to all the political scandals and their relevance on mass media, starting from the Sexgate of the US president Clinton to arrive to italian politicians public sexual affairs.

4. Flatter and networked reality, because we are always hyperconnected and in digital networks boundaries are permeable, and hierarchies can be flatter and recursive. The hierarchical hegemony of bureaucratization leads to lighter, flatter and more networked community organizations and associations, even if it persists the instantaneity of liquid life (Bauman, 2003) with fluidity, temporality and uncertainty.
5. Immersive technologies: the Internet network changed the nature of the continuing tension between centralization and personalization, virtuality and corporeality.

The social environments with which we are confronted are considered VUCA environments (Marsick, 2015), alias:

- Volatile
- Uncertain
- Complex
- Ambiguous Environments of life and work.

What Argyris and Schön (1974; 1978) called uncertain and undefined situations are the daily conditions of human experience in the postmodernism.

The issue of the post-contemporary time is to live in the present moment, in the here and now, experiencing of identity in the modernity context. The shell of the modernity is the media-culture: the media are languages and technologies which simulate and strengthen the functionality of the human thoughts and the mechanisms of building the knowledge networks. The individual is overwhelmed by technology, he has lost his perspective of realizing himself as human being, he feels vulnerable and without desire or hope for the future (Recalcati, 2011). The widespread of the social media and of the technological media influenced the idea of building a character instead of building own identity, of constructing a self-image which can be socially accepted. The television of the 'reality program' extracts the private and intimate dimension in the society of the 'confessional', that inglobes everything letting people identify with violence and angry. The personal expression of own potentialities is searched through the exhibition of ourselves, escaping the natural process of becoming 'adult' and 'wise', in the useless run to be forever young. The shades are unlimited, and everyone can be defined thanks to race, gender, social class, and sexual orientation. The net of relationships is based on the game that we play, and on the etiquette that we wanna respect. The face is the self-image that I'd like to project outside and that I'd like the others recognize: also the face is an artefact and is not the expression of an authentic self. The spectacularization of the pain is also this, when the tears are not true and are not expressing people inwardness. People spend a lot of time for the construction of their own faces, and for forcing the others to see exactly what they would like they see. The face is the metaphor of the exteriority, of the appearance that is not human integrity and essence. While the social role is internalized, the social face is externalized, is an inner construction, which is projected outside for the ethics of the reciprocal adjustment. The existential criterion is to spend money and to consume, so if I consume, I express myself, and consuming I collaborate to go out from the economic crisis and I show my identity. We are the main merchandise of ourselves, the main product to sell and to expose. The overexposition of human beings draws out from the spread of the real television, with all its consequences: it is common now that in public everyone can discuss about his private business, that everyone can go in television talking about his history, that they prevail the exhibitionism of nudity and the competitions with others. While the maintenance of the social roles requires collaboration and cooperation, the logic of the social faces is the elimination of the others and the prevarication of the best. The educational issues are first of all effects of alienation on human life, no limits feelings, loss of authority and of cardinal points. Apparently we are in the time of the maximum freedom when everyone can be whatever he wants, but all this freedom generates instability, discomfort, insecurity, uncertainty, caos and pain, fragility. The human bonds are more and more fragile, losing their power, which is based on the trust people feel each other. Liquid modernity (Bauman, 2003) is not the image of the future humanity, but is the time of the excess and of the too much in which we live (Ravaglia, 2009).

In the society of the spectacular the main aim is to astonish and to amaze, in positive and in negative. At the same time, the spectacle of the information allows many newscasts and programs of the small screen to increase their audience. The television market imposes its laws even to public networks, instrumentalizing the scope and the purposes of telling a story or a tragic event. And, the Tv of the suffering and of the pain arrived to the spectacle of the drama: the share grows up if the content can arouse strong emotions, and the journalistic information wants to show the suffering at all costs. In this digital age, where the public is bombarded with all kinds of information, and therefore everything which draws attention, it must be spectacularized. The advent of digital era is inevitably changing our habits and even the way we get information and relate to them. Internet and the always-connected systems bombard us with fragments, pieces of information, lead us to navigate, to click frantically and compulsively. We dragged and as we stop only a few seconds at a time on a topic, driven by the anxiety of the next click.

The pain's Tv, such as television programs addressing cases of crime or events focused on hardships decline them in a way that gives the show a lot of personal or collective drama. There are lot of programs which introduce themselves as information programs, but that tell the stories exactly stressing their tragicity, using rhetoric narratives which have the effect of involving the audience and capturing its attention. The criterion is not the truthfulness of the information transmitted, but the share, the index of the public following, that means more money, sponsors, advertisements, which are the objectives of everything in this consumistic society. This attraction for the pain is in common also with the spectacularization of the disease, especially of the mental disease, with a pathological interest for killers, criminals, about whom people want to know everything. There's a sort of pathological attraction for pathological people, who commit atrocity. Sometimes, and it happened in the italian public opinion, someone who did abominations, looked as he/she had awarded a prize for its mistakes, found notoriety and publicity.

This strategic instrumentalizing of the sufferings goes through the instrumental depiction of pain, with crying, contracted faces, excess of pathos in the story-telling, with sound effects, suspense, rhetorical questions. Other signals of the pain's tv are the no-natural construction of empathy, signal images, film and look, a mixture of fiction and reality, emotional involvement, or the acting process in TV, where the reality of the process, the evaluation of expertise, the credibility of witnesses, the participation in the parties' lawyers are all artificial and planned before. The logic absorbent of the 'infotainment' (Molina, 2015) proposes fake educational goals, social protests, indignation, anger, investigative contribution, morality values, while it is only a way to match together information and entertainment with materialistic aims.

Journalists, reporters and the media as a whole have a great responsibility and the world of information must be aware of the power that holds power and how this can influence the minds of the population ranges weak: I am referring to minors, certainly but also to personality disturbed people that in front of a certain spectacle, subjected to so-called mass media bombardment, may be adversely affected enough to be entangled (even if they are instigated).

In fact, our civilization is characterized by a desire and a need to take center stage and this is particularly evident among the young generation: being leaders means appear under the spotlight of the success, to be recognized, finally after an existence characterized by existential emptiness, boredom. Because if you do not go on television then you're nobody. The reference models of many teenagers of modern civilization are people-characters that exist only through the spectacle and the myth of a way of life that is no longer supported by the concept of sacrifice, but rather by the desire of all and immediately. Some TV shows give this message: the ease of becoming famous. If you can get into the circus of wonders then to be able to be someone, everyone will recognize you and you will acquire the successful status symbol. Unfortunately extremely uncertainty and emptiness of fragile and inconsistent identity can lead to a reality distortion with the loss of a balanced examination of reality as an expression of a deep discomfort.

Children normally see the same programs followed by parents: the news, for example, which has become a bulletin of wars, of which there is the indispensable corollary of the crime reports, the only (it seems) to have media coverage; and of all the more puzzling spectacle of the most heinous and macabre events. Nothing to do with the outrage civil crimes, deaths on the job is not 'excited' as a (un)healthy family tragedy: we are interested above all in staging the private horrors, those closest to us (in all senses). But the same goes for certain so-called programs of service and many other entertainment (same purpose, but more honestly stated), in which they staged farces and domestic tragedies, dramas, relationships, often false, invented and recited – the smuggling of fake feelings – that, however, exploit people without hesitation and decency, instigating guests and the public to give the worst of themselves; where we expose indecent frustrations and anxieties, with the irruption of the private, and of the personal facts (yours, so our, therefore all) of the intimate on stage media, instilling a certain common vision of the world.

We managed to invent the so-called pain's Tv, from which they proliferated the ignoble and smug ugliness vortex of transmissions truth, reality shows often disguised as journalistic to ethically justify their aims. Perhaps many forgot the commitment of programs devoted to the massacre in New York (September 11, 2001) which added horror to horror, endlessly reinventing images of carnage: the skyscrapers in flames, the plane exploded on impact with the building, the people who rush, the smoke and the flames, lingering macabre pleasure, on the details, dilating the time of the tragedy with the use of slow motion, as happens in the worst Hollywood films. Not only that, some channels showed scenes of disaster films in parallel to emphasize the spectacular event.

The television is the master of the reality show that is cheap and does a lot of audience. A subtle strategy and not without consequences, especially for viewers less thoughtful, therefore, primarily teenagers: using journalists as guarantors of the craps, for crediting. Other programs sustain the invasion of the screen in the intimate life, like the Big Brother, justifying this intrusion as necessary for satisfying human curiosity. A television without quality, chasing vulgar instincts, tickle them and emphasizes or even causes them, regardless of the consequences and implications of social models that are spread, the culture that feeds (or perhaps it evoked: the tense of no-brain and no-thinking users), is subjected to the homage to the only recognized value: the audience; pursued at any cost, often bluntly, in a prejudiced contempt of the public, who also sometimes throws unexpected signs of maturity (such as for few television programs, which try to promote reflection and consciousness raising). If, as we can see, we are going through the era of consumerism of the affections, where everything is consumed and devoured in the overwhelming logic of the moment, there is no space for any desire that may arise from a lack or a need. We must confront with a drying up of the widespread desire that touches the sphere of ties, rarefied and subject to forms of utilitarian exchange, with the disappearance of a planning horizon by an adult generation that shows difficulty in pushing new generations towards perspectives of other possible worlds.

It seems that the diagnostic categories of Eating Behavioral Disorders correspond to an anorexia and bulimia of feelings, all aimed at filling or controlling the vacuum and instability inside and outside, so the feelings and affections are low-cut from relational practices and these are act in compulsive ways by young people. The dimensions of hypermodern civilization destroyed the faith in humanity. Conversely, they are setting themselves up as fear, insecurity, anguish and silent violence. Dreams do not fix anymore the daily microtrauma and the fictions of the media merely try to make them fall asleep. In the 'unthought' of these experiences that they are buried with denial, isolated with the split, covered with manic dancing in clubs. These insecurity and despair are created by the exiles, from migration, exclusion, unemployment, by uprooting. It is the uncertainty about the present, distrust in front of broadcasts that do not generate future, or otherwise dull the excitement of the fundamentalism, extreme and fragile dependence on technical objects, from the urgencies, the ephemeral ties, which hinder the future. The imperative of postmodern citizen is to deconstruct, subvert, demystify all kinds of dominant codes, authorities, institutions, norms and conventions. The boundaries of the Self become fluid and dispersed (Kaës, 2014).

One of the questions which arose is if we can construct a solidarity which allows a mutual knowledge and a fluidity in the social world. About this question, and about the media spectacularization of the social phenomenon, Europe is experiencing one of the most significant influxes of migrants and refugees in its history.

2. The new politic immigration: a global emergency or a media manipulation?



Pushed by civil war and terror and pulled by the promise of a better life, hundreds of thousands of people have fled the Middle East and Africa, risking their lives along the way (BBC News, September, 21, 2015).

The scale of the crisis has put huge pressures on some destination countries, particularly Greece, Austria, and Italy. At least 350,000 migrants crossed the European borders in January-August 2015, compared with just 280,000 during the whole of 2014. And that 350,000 figure – an estimate from the International Organization for Migration (IOM) – does not include the many who crossed a border undetected. Among the forces driving people to take such risks are the conflicts raging in Syria and Afghanistan, and human rights abuses in Eritrea. The majority – 62% – of those who have reached Europe by boat so far this year are from those three countries.

The most direct routes are fraught with danger. More than 2,600 people have drowned in the Mediterranean this year trying to reach Greece or Italy in flimsy dinghies or unsafe fishing boats. Many people travel by boat from Libya to Italy, a longer and more hazardous journey. Survivors often report violence and abuse by people traffickers, who charge thousands of dollars per person for their services. The chaos in Libya has given traffickers freedom to exploit migrants and refugees desperate to reach Europe. Many attempting to reach Germany and other northern EU countries go via the perilous Western Balkans route, running the gauntlet of brutal people traffickers and robbers. Some of the worse tragedies in 2015 include:

- Two boats carrying about 500 migrants sank after leaving Zuwara in Libya on 27 August;
- A shipwreck off Italy's Lampedusa island killed about 800 people on 19 April;
- At least 300 migrants are feared to have drowned after attempting to cross the Mediterranean in rough seas in early February.

Under an EU rule known as the Dublin regulation, refugees are required to claim asylum in the member state in which they first arrive. But some EU countries, such as Greece, Italy, and Croatia, have been allowing migrants and refugees to pass through to countries where they have families and better prospects. Germany receives by far the most asylum applications in the EU and says it is expecting 800,000 refugees to arrive this year.

In order to match Germany's 2015 projection per population, France would need to accept more than 650,000 people and the UK nearly the same amount. But France has pledged to accept just 24,000 and the UK 20,000 over five years. Between 2,000 and 5,000 migrants are camped around Calais, which is just 1%-2.5% of the more than 200,000 who have landed in Italy and Greece. Hundreds of thousands of people are somewhere along the route to Germany, in Hungary, Croatia, Austria, Serbia, and elsewhere.

Germany has been critical of France and the UK over the countries' relatively meagre commitments to take people in and called on all EU members to do more. For years the EU has been struggling to harmonise asylum policy. That is difficult with 28 member states, each with their own police force

and judiciary. An estimated 9 million Syrians have fled their homes since the outbreak of civil war in March 2011, taking refuge in neighbouring countries or within Syria itself. According to the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), over 3 million have fled to Syria's immediate neighbours Turkey, Lebanon, Jordan and Iraq.

6.5 million are internally displaced within Syria. Meanwhile, under 150,000 Syrians have declared asylum in the European Union, while member states have pledged to resettle a further 33,000 Syrians. The vast majority of these resettlement spots – 28,500 or 85% – are pledged by Germany.

Championing the rights of poor migrants is difficult as the economic climate is still gloomy, many Europeans are unemployed and wary of foreign workers, and EU countries are divided over how to share the refugee burden.

More detailed joint rules have been brought in with the Common European Asylum System – but rules are one thing, putting them into practice EU – wide is another challenge.

They have to satisfy the authorities that they are fleeing persecution and would face harm or even death if sent back to their country of origin. Under EU rules, an asylum seeker has the right to food, first aid and shelter in a reception centre. They should get an individual assessment of their needs. They may be granted asylum by the authorities at 'first instance'. If unsuccessful, they can appeal against the decision in court, and may win. Asylum seekers are supposed to be granted the right to work within nine months of arrival. Nearly 104,000 got refugee status in the EU last year, nearly 60,000 subsidiary protection status and just over 20,000 authorisation to stay for humanitarian reasons (BBC News, September, 21, 2015).

Trying to understand better the configuration of the unexpected movements of immigration, I discover different website on the topic, such as:

- <http://syrianrefugees.eu/>
- https://en.wikipedia.org/wiki/Refugees_of_the_Syrian_Civil_War
- <http://www.express.co.uk/news/world/603797/Migrant-crisis-FAKE-Syrian-claim-asylum-Europe>

and everyone of these gives its specific viewpoint and lens about the same descriptive data. I don't want to stop on the differences of approach to the same data, neither on how media manipulate the information given: I just wanna show how this social phenomenon is first of all a media phenomenon, and how national politics and public opinion are under the control of the social communication. The Syrian immigration, in example, which is our case study, started in the 2011, but just now, thanks to the relevance given to some specific events, like the death of Aylan, the child become the symbol of the syrian immigration, it is considered as an epocal emergency to take care of. Maybe you don't know who is Aylan, but if you see the picture below, you immediately will understand and feel a strong sense of compassion and empathy.

Migrant route to Germany





Picture extracted by the Fatto Quotidiano, September, 3, 2015.

This picture has been around the world, and has been used to invite people to consider seriously the conditions of the refugees... and this is also an educational emergency, for which it might be done something more.

3. Intercultural concerns, intercultural capabilities

The concept of interculturality was born under the aegis of the prospect of global interdependence: together with solidarity towards individuals or communities in conditions of underdevelopment, it proposes solidarity with future generations, through respect of natural resources, care for ecological, social, political and cultural balances, and co-responsibility for the whole humanity. Intercultural education conceives culture as a mode of relationship and interaction, according to which it should collaborate and share resources, read and understand own and others' needs, in a common horizon. Intercultural education is defined as education for world citizenship and for a global, other, different and intercultural identity, rather than national or social.

The terms of cross-cultural and inter-cultural are often used interchangeably, but their meanings are distinct: cross-cultural research regards the comparison between two or more different cultures, based on data obtained by observing individuals interacting with members of their own culture. Intercultural research, on the contrary, is about the comparison between two or more cultures, starting from data obtained by observing individuals of different languages and cultures interacting each other. Cross-cultural pedagogical approach allows to focus similarities of ideas, feelings, emotions, traditions, values, transcendence, etc. between cultures and is in continuity with cultural universalism, which cancels the richness of the encounter between the otherness in favor of the comparison with the One, generally the Western model.

Cross-cultural educational research proposes a model that tends to foster a vision of a-cultural education, emptying training and educational processes from specific cultural aspects risking to give a homogeneous and stereotypical reading for each country or ethnic group of reference. They propose essentially a comparative analysis, and every time seek alleged differences between ethnic groups, religions, ethnic-cultural groups who live in the same nation, or countries. The approach of intercultural research (Ogden, 2004; Visconti, 2004) moves exactly from the conceptual and explanatory uncertainties of cross-cultural theoretical matrix and then consists of:

- A principle of variety, that allows to valorize microcultures (Ogden, 2004), and then allows to appreciate the aspects of subjective difference that are found within the same national/ethnic/cultural group;
- A principle of individuality, because inter-cultural research observes the processes of confrontation of migrants with different cultures.

Interculturalism leads to seeking rules, rights and duties that can be applied to all cultures, to which every individual can appeal and that everyone should adhere to. Intercultural approach considers, however, cultures as shared, contested, negotiated narratives (Benhabib, 2004). This view, consider-

ing the dimension of negotiation, privileges aspects of fluidity and dynamism of cultures, emphasizes their socially constructed nature (Mantovani, 2008). The approach of intercultural research considers the change activated by intercultural encounters as a process that involves not only the migrants, but also the social context of reception (Schiavinato & Mantovani, 2005), especially the city, considered as the place of the unfolding of micropolitics, of contact and daily meetings, and the school, considered as the first place in which everyone can play the game of the match between cultures. The intercultural pedagogy (Strollo, 2013) is based on the co-construction of knowledge in which educators and people to educate are together authors of the production of new meanings and practices (Allemann-Ghionda, 1998).

For intercultural pedagogy, the otherness, the encounter with the stranger, with the other ethnically and culturally different, represents, in comparison, an authentic reflection on the level of values, of rules and of behavior. To educate in an intercultural perspective means, therefore, operate in the process of teaching and learning the principles of intercultural education and to fully realize, tout court, the founding concepts of pedagogy (Portera, 2003).

The first models of acculturation proposed to study the phenomenon of the encounter between cultures assumed that the relationship between immigrants and the host community is in favor of the latter and that immigrants are forced to adopt the dominant culture. Berry (1997; 2009), for the first time, proposes to deal with immigrants' cultural identity. Immigrant and host identity are not opposites of a single dimension, but two processes that are developed separately in two dimensions, measured separately, and that enable individuals to express in a unified way different cultural aspects. According to Berry (2009), it becomes possible to define a space of intercultural contact. Immigrants in a host society have to deal with two fundamental problems: they have to decide whether their culture should be maintained or not; and they have to choose whether the relations with the host community will be sought or avoided. Consequently the two independent dimensions stressed by Berry (2009) are:

1. the preservation of immigrants' culture (their cultural heritage or ethnic identity)
2. cultural participation and relations with other groups (desire for contact or attitude of participation Vs. the outgroup)

The articulation of these dimensions allows to describe four strategies of acculturation:

- Integration, when immigrant wants to maintain and preserve his/her cultural identity with all its characteristics, without depriving to get in touch with different cultural groups (maintenance of cultural specificity and identity, intercultural contact/participation);
- Assimilation, when subject thinks it's more important to have relationships with other groups that maintain his/her own cultural identity and tradition (re-socialization into the dominant culture, failure to maintain his/her cultural and collective identity, but contact with the indigenous groups and participation in a plural society);
- Separation, when individual refuses and excludes contact with other cultures, limited to his/her own (maintenance of cultural specificities and identity without exchange between cultures, absence of contact/participation);
- Marginalization, in which immigrant shows disinterest both to maintain his/her own culture and to interact with other (loss of his/her cultural specificity and identity, lack of contact/participation).

The basic idea of the model developed by Berry (2009) seems to be that of multiculturalism, that is a possible coexistence of different cultures within the same society.

More recently, it has been developed the Interactive Acculturation Model, which seeks to integrate, within a common theoretical framework, the guidelines of acculturation adopted by the host majority towards specific groups of immigrants, and the acculturation strategies adopted by immigrants within the host country and their consequences (Bourhis, Barrette, El-Geledi & Schmidt, 2009). According to Bourhis and colleagues (2009) acculturative strategies adopted by immigrants and the

guidelines adopted by the host community interact, producing an 'adaptation' which can lead to intergroup 'consensual', 'problematic' or 'conflictual' relationship.

These theoretical modeling does not adequately consider fluid and dynamic characteristics of multi-ethnic society, as the migration movements. The multiethnic society tends to be pluralistic, more readily accepts and values differences, especially through integration policies explicitly in favor of pluralism. The sociocultural adjustment, however, performs in the new global and multiethnic realities through the learning of new social resources (skills), useful to interact with the new culture. Specifically sociocultural adaptation is connected to the sphere of cognition of social learning. The more meaningful transformation in our complex society brought by digital socialization, made by social network and by the spread of technologies, is the transition from a group-centered life to a network-centered life.

Cultural identity is declined inter-culturally through the dialectic of diversity/cohesion, through a movement of integration/rejection, through the dialectic of particular/universal and of individual/community, and at least, through a permanent act of new identification.

The cultural identity of each individual is the result of the cultural variations, which are organized on the basis of original ethnic identity. Ethnic identity, then, is a kind of resource to which the migrant refers when he feels he has to do with the proposal of an 'other' identity, with different values from those that have assimilated in the process of socialization. The ethnic-cultural identity is complex and multidimensional and can be conceptualized as a set of attitudes, feelings and perceptions of the level of aggregation and belonging to own ethnic group, in addition to positive and negative attitudes towards the interactions ingroup/outgroup (Ting-Toomey, 2000). Daily Multiculturalism (Colombo, 2002) is the area of 'domestication of differences' in which there is the space for change, where social actors are seizing the opportunities, expressing small acts of resistance that often do not have long-lasting pragmatic effects. The intercultural model supports the active acceptance of diversity and of crossbreeding, and proposes a school which can ensure the widest plurality in order to achieve a mutual enrichment. This pedagogical model does not avoid conflicts arising in situations of contact between diversity, but takes them dialectically orienting to the critical understanding of reality. School in the multiethnic and multicultural society has the duty to problematize the difference between cultures to bring out the added value that is determined from the variety of proposals: this variety becomes a generating potentiality of unexplored, original and coexisting forms, languages, values and cultural signs. The lines and actions, through which the intercultural perspective in the educational process runs, can be identified (Grange, Sergi & Nuzzaci, 2007):

1. in the proposal of subjective culture. Every culture coincides with a particular territory, in the contemporary global world boundaries are permeable and Earth is inhabited by multicultural individuals;
2. in the performing dynamism. Culture is permeable, is not static, it tends to change over time and in a non-linear way;
3. in the positioning of intercultural relations at the center of the educational process through which diversity (cultural, personal, social, gender, generation, ethnicity) is experienced. Shifting the focus from the content to the relationship, it's possible to avoid to stiffen the comparison and to deconstruct prejudices, bringing citizenship education to the enhancement of all the differences and of social cohesion.

Paradigm of intercultural training is based on systemic approach and on global and complex visions of the context, as they are founding elements of the organization of knowledge (Morin, 2000).

The world is often seen as if it was a set of religions, civilizations, cultures, ignoring other identities that individuals possess and judge important, linked to social class, gender, profession, language, science, morality and politics. These concurrent affiliations determine the reality of individuals much more than unique and homologating identity does. In any context, individual has to rationally choose which of these memberships to prioritize. Freedom of choice allows to define, time to time, convergences or distances with other individuals or groups, without, however, being absorbed in a

blind and omnivorous identity, that also ends up destroying all of its diversity and those of the other (Sen, 2006). The intercultural option embodies a regulative ideal, an educational project: leaving behind the limitations and inefficiencies of a special education for migrants, it is expressed in the proposal of an educational action addressed to the whole community of the subjects.

Intercultural education is to educate and educate ourselves not only to respect. It's to go beyond: it is trial and challenge to overcome behaviors that in cultures hinder the development of individual freedom. Before divided and contrasting cultures, there are human rights, already so wronged and offended in our own culture, and therefore there are the rights to realize own history in a subjectively aware way. That means that messages of intercultural education are designed to inspire, everywhere, the sense of self in the most radical separation of the different social, cultural or family selves, of which every society is interwoven. They too often are hindering, inhibitors and coercive more than facilitating the personal realization. It's possible to think as an educational project to a pedagogy of difference and differences, where opportunities for reflection and acceptance of diversity are designed and promoted, where the man and woman were thought of as *unitas multiplex* (Morin, 2001; Schettini, 2006). The intercultural approach is proposed as a metaphor for diversity: it is a framework that provides for and allows everyone to think about diversity and about complexity of social and educational situations. The pedagogy of diversity is far from normative and ethnocentric tendencies of pedagogy: the risk is to make hypertrophic these differences, stigmatizing them and retracing the path of 'The West versus the Rest' of the transcultural approach. In a truly intercultural approach, the idea of culture has been replaced by the principle of cultural diversity (Aguano Odina, 2009), as the central concept of research on culture in education. Pedagogically interculturality becomes part of practices based on the relation and on communication, on the meeting and dialogue (Cambi, 2012), in the name of the complexity of segmentation and hybridity. According to Critical Pedagogy, Giroux (1992) summarises the need for making most people involved in education both as individuals and as members of communities, by calling for 'a pedagogy of responsibility' that educates young people simultaneously for a professional future and for critical citizenship. A pedagogy of responsibility influences politics of commitment: this encourages citizens isolated and disarmed faced with a worldwide culture of insecurity and fear. Neoliberalistic society risks that democratic values are subordinated to economic considerations, social issues are translated as private considerations, part-time replace full-time work, trade unions are weakened, and everybody is treated as a customer. It risks also to separate politics from economic power, to destroy the public sector, and transforms everything in the image of the market.

'Critical consciousness' (Freire, 1970) is the fundamental axis for developing intercultural competences in a lifelong process: the 'Pedagogies of liberation' (Freire, 1997; 2004), means to fight limited situations of oppression, but also to recognize their universal value, because in this global economy, dominated by capitalism, the oppression is universal. There are new forms of oppression and misery in this hypermodern society, even if people think they are emancipated and free from each way or type of domination. Critical intercultural pedagogy should take care of human heterogeneity and diversity, drawing attention to group disparities (such as those based on gender, race, class, caste or age), embracing human agency and participation (by emphasising the role of practical reason, deliberative democracy and public action in giving goals, making choices and influencing policy). Different people, cultures and societies may have different values and aspirations. The issue of possibilities can also be placed in terms of capability (Saith, 2001), that is personal ability to achieve a given functioning of doing or being. There isn't a fixed list of capabilities, but they depend on personal value judgements, by the nature and purpose of the functioning, by the opportunities offered by the context. What may education do to improve individual and intercultural capabilities? Intercultural education might develop five broad categories of instruments for freedom, which are politic freedom, economic facilities, social opportunities, transparency guarantees and protective security, and which contribute to the expansion of human capabilities (Sen, 2006). Many scholars recognized the role of the contextual (historical, social, cultural and situational) aspects, of the

group and the community to promote or hinder adult learning (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). The educational work is an opportunity to access these unexpected dimensions, to start their work, and to make the experience of being also the repositories of collective conceivable inheritance, thought and generating thoughts. The construction of reality, the community, and the solutions to community problems arise from a choir, or by a group of multiple voices. The subject is a carrier of meaning, of constructions of meaning, and the space within which the individual may come to be what it is not a merely subjective sphere: the individual is embodied in a context of intersubjective strong culturally and socially meaningfulness.

4. Suggestions for educational action

The challenge in the era of the spectacularization of the migration, in which it is not enough to offer multicultural models of coexistence, is to identify and to reinforce the constants in the social processes. The only leitmotiv which seems to continue is that there's no costant, except the constant change, of us as part of the reality which surrounds us.

How can we promote new kaleidoscopic intercultural identities? The trouble is something which regards and affects italian and european citizens. Well, instead of creating false myths, like those of the invasion from the northern coasts of Africa, or from the Syria, which only scare people, we can work as educators on the dimensions of informal learning.

As researcher, we are driven by what we are learning about learning, thanks to the neuroscience, which contribute in an unvaluable way to our discover about biological and neurological learning processes, thanks to the theory of the emboddied learning, which promotes an emboddied conception about learning, and thanks to both constructionist approach to reality and socio-constructional learning theory.

The neurophenomenological reading of intentionality (Strollo & Romano, 2015) emphasizes the concept of specularity, characteristic of the human being that, in the absence of action models that are based on personal experience, allows to develop action models on the basis of what he thinks that another would do in the same situation.

Human relations shape our lives even when we are unaware of it, consciousness is properly only a network connection between man and man. Only as such, consciousness was forced to develop: lonely man, man in his bestiality would not have needed it. Even in Husserl's phenomenology (Strollo, 2014) the notion of *entropathy* (*Einfühlung*) is central, which is the ability to transfer to an organic stranger body (but recognized as analogous to own) the 'localization' of his psychic acts. This allocation is, however, just the first step in understanding the other and himself. Introducing another in the psychichness, I am able to recognize him in me: I transfer in the living body an objective that is before me, the localization already accomplished internally in my body, but then I bring back to me the result of the first movement: finally, I transfer me and my self enriching by the encounter and the allocation within the other body (Strollo & Romano, 2015). The inter-subjective dimension is closely related to the emotional and implicit (anonymous) dimension (Strollo & Romano, 2015). The fact that the facial expressions of anger or love is not the same in a Japanese and a western, the difference of gestures lies a difference of emotions themselves. The gesture is contingent to the body organization, but it is also the real way of welcoming the situation and to live it. Japanese angry smiles, the western blushes and stamps his foot, or pale and speaking in a strident voice. It is not enough that two conscious subjects have the same organs and the same nervous system so that the same emotions give both the same signs. What matters is the way they make use of their body, it is the simultaneous structuring of their body and their world in the emotion.

The mirror is reflected in the activation of specific neurons, mirror neurons, which, when the subjects interact with others, allow:

- at the elementary level, to correlate the observed movements in the own ones and to recognize the meaning;
- at more complex level, to understand the intentions and emotions of the others starting from his sensorimotor patterns (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

The act of the observer is a potential act, caused by the activation of mirror neurons that can encode sensory information in motor terms and thus make possible the ‘reciprocity’ of acts and intentions, that is the basis of our immediate recognition of the meaning of the others’ gestures. Understanding others’ intentions has not here anything theoretical, but it is based on the automatic selection of the action strategies grounded on our sensorimotor heritage which are each time more compatible with the observed scenario (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). From these considerations, they have a strong influence on the educational theory of the trainer not only the experiences of life, which generate a gradual building of preferential neuronal circuits – the biological foundation of the generation of voluntary behavior – but also training models enjoyed as part of formal training programs, to which the trainer gazes in a mirror way in the construction of action strategies.

It is precisely the biological key that enables us to guarantee the possibility of change by promoting the preservation of the autonomy, since the specification of the neural connections is not contained in the genes, but is the result of the random interaction with the external environment.

The permanence of the connections is, however, ensured by the same genes as long as these are ‘voted helpful’ and therefore is the result of a causal process (Dennett, 2004). What happens is that the genes provide specifications for the processes that put in motion the growth of huge populations of neurons – a number of neurons of much higher than that actually will be used by our brain – and these neurons emit random explorer branches; and it happens that many of these connect to other neurons in the manner deemed useful (deemed helpful by unintentional process of brain pruning). These successful connections tend to survive, while the missed connections die, so as to be dismantled so that their parts can be recycled, a few days later, in the next generation of neuronal promising development (Dennett, 2004).

Well, if the intent associated with the values is the ability to exercise free and responsible choices among a number of possibilities ‘considered useful’, it is necessary that the mind-brain system is educated:

- To build a plurality of paths of choice;
- To identify and explain the reasons from which a choice emerges on the others.

The intention, in fact, finds expression in the assumption of models of voluntary action, and can not be considered as something inherent to the human being, nor the result of the simple interaction with the environment, but it is the outcome of relational processes that enable or inhibit the emancipation from the double imprisonment of ‘natural’ – related to the construction of the neuronal structure based on experience – and cultural imprinting – results of the cultural impositions, as memes (Strollo & Romano, 2015). The memes (Strollo & Romano, 2015) are cultural replicators analogous to genes, which is our dispositional knowledge, transmitted from one generation to another. It is clear that, while in a closed cultural environment, training models (*memes*) to which to look in a mirror way can be traced to a single theoretical matrix, in a cultural context characterized by a plurality of viewpoints and positions, the risk is to encourage syncretistic operations between conflicting positions, creating disorganized and incoherent interventions (Strollo, 2014; 2015). About this, Dennett (2004) warns against the danger that the educational process, like media information, will result in a values’ engineering that bypasses the ability of people to control their mental activities (Dennett, 2004). The self-control of our mental processes is limited and problematic anyway, so it should not surprise our difficulty in distinguishing between an engineering that bypasses our capabilities and an engineering that exploits them in so tolerable and desirable way. As long as you tell people the truth (what is considered the truth when you are communicating), you refrain from any attempt to deceive them. Until you leave them in a state from which they can make assessments of

their situation as good and less independent, such as those made prior to your intervention, you are educating and probably are not making a brainwashing (Dennett, 2004).

So, in order to make people conscious (Freire, 1970) about the effects on their life of the spectacularization of the pain, and of the new geographical contexts, my suggestion is to work on informal learning. Informal and incidental learning occur anywhere, anytime, any place, but specifically, incidental learning is intuitive, because it happens thanks to a insight, semi-conscious, and that is particularly important about the category of intentionality in education (See also Strollo, 2008; Strollo & Romano, 2015), and natural, without structures and predetermined definitions. Informal learning is pervasive, because it is about life experience, life stories, and you can learn by doing and by making sense to your life everywhere, it is not institutionally settled. Informal learning is contextual, that means that it is linked and influenced and performed by contexts boundaries and limits and settings. Finally, informal learning is embedded, is incarnate physically and is in relationships with the artifacts and the instruments we use, with those inscriptions that are the physical scaffolding for knowledge.

The context is the key to understand informal learning: it occurs from and through the experience, it is intertwined with tasks, and nobody can separate it from challenge that prompts it. It is tied to processes, roles, rules and settings: that means that informal learning is in the social-interaction with the others. People share each other work practices, events, turning points, relationships, laughs and feelings, troubles, difficulties. There's an unlimited potential in Informal Learning (Marsick, 2009), but so many doubts about how to manage it, and how to promote through pattern of informal learning experience integration between cultures. The first step is to frame the working context, that means to explore and analyze it: this frameworking triggers the interpretation of the experience, and the examination of alternative solutions. This is the diagnostic step. Finding new learning strategies means to produce the proposed solutions, assessing the intended and unintended consequences of their actions, learning new lessons: this is the solution implementation step. Sometimes there can be potential sources of error in any step, but especially in diagnostic step, with pattern of actions and possible solutions still experienced recognition: there could be an incomplete understanding of the context, or the faulty diagnosis or the lack framing. It happens just because all human beings have partial viewpoints. Furthermore, there can be errors in solution implementation step, due to limited perspectives taking, to the inventing the wrong solution, to inaccurately implementing the right solution, to failure in negotiating access and resources. Finally, in the assessment step, someone can commit mistakes for unintended or unexpected consequences, or for incorrect attributions or conclusions (Marsick, 2009; 2015).

The aim is that through the development of awareness about informal learning processes and the connections between formal and informal learning people become conscious of the manipulation around them, both socially and mediatically. Giving them courses of coscientization, we try to make them able to free themselves from their constraints, from the lies of the social media, from the cult of the appearance and the myth of the eternal youth. About critical personal capabilities, research (Dragon-Severson, 2009; 2012) indicate as basic capacities feelings of competence and confidence, like self-efficacy, and ability to be self-directed and self-regulated: they recognize autonomy to the subject, and sustain the effectiveness of instrumental knowledge of the peer group. The peer group, in fact, acts like instrumental and socializing knowers that give an orientation to the others' learning processes. What people need most is access to each kind of knowledge and material resources (Lohman, 2006; 2009), and the availability of others at the moment of learning and problem solving matters more than anything else (Eraut, 2004), and pattern recognition skills (Eraut, 2004). If we'd like to work as educators for designing programs of informal learning for supporting the encounter between cultures and the development of awareness about the role of the social media in constructing social representations and interpretations of reality, we should care about things that are or not routine.

The question is how do we design for learning that is informal, self-directed and on-the-job? Most learning is informal and on the job, and that poses a design paradox. How to formalize something which is for its same nature informal?

My suggestions are to create face-to-face programs and virtual programs of managing informal learning and connecting people coming from different cultures and nations. These programs should present time bound and goal oriented development, should be mission driven and should have concierge guided partnerships, and should have clear objectives and measured outcomes. For example, in a virtual program of informal learning (Marsick, 2009), people, also people who came from other countries, can choose the adopted language, and can be supervised through a system of mentoring. The first phase is to establish development goals, where, in example, participants to the virtual program can complete a simple on-line assessment to help to understand for themselves and the others goals, career objectives. The second phase is connecting with an experienced mentor and conducting personalized missions based upon goals, industry, role. The third phase is to track progress and to acquire skills, for working with their mentor on personalized missions to achieve specific goals and enhance their skills and experience. In the case of immigrant people, one of their missions can be to find a job, to be integrated and included in the social domains, to have all the utilities to survive. What means going deeper when learning is less routine? It means opening up space, time, one's mind and imagination; it means exploring what is not yet recognized or put into words as presentational knowing, through story, arts, and it means tapping into other's perspectives. The informal learning program should follow the Kolb's Learning Cycle (1975), which consists of:

1. concrete experience, from which to start;
2. reflective observation;
3. abstract conceptualization;
4. active experimentation.

The second point, the reflective observation, is open to Liminal Transformative Reflection Cycle (Marsick, 2015): this last offers liminal space for tapping into imaginative knowing and other's perspectives. The reflective observation requires critical reflection, about content of the premises and processes of the construction of viewpoints and perspectives; it requires considering alternative perspectives, and challenging assumptions with critical self-reflection.

When people are highly motivated, organizations get results when they get out of the way and let people take charge of their own learning, but they need to provide supports and remove barriers. The social and organizational factors which impact on informal learning programs are trust, culture, structure and communication, leadership and management: to promote self-confidence in a democratic and multicultural culture has a great effect on managing informal learning. Also a circular structure and communication system, which is not centralized, favors the self-expression and the creation of a network of knowledge.

This kind of programs poses some challenges, such as openness to ambiguity, in one's own learning and in the environment, as ability to see and change biases and assumptions (according to a ladder of inference), as negotiating power differences. Other challenges are working across boundaries, rewarding the right things, and scaling up without 'over-formalizing' or controlling individual choice. The work with Informal Learning is fundamental to pursuit the coscientization (Freire, 1970) about the effects of the advertisement of the pain and the overexposition of the private on the construction of our identity. As educators, we ought to promote a work also on the emotional sphere. Goleman (1996) speaks in this context of an emotional literacy (Goleman, 1996, p. 310), which teaches a core of basic social and emotional skills, such as control of aggression and anger, and encourages them to find creative solutions to difficult social and life situations. Emotional Literacy culminates in the ability to recognize the feelings, emotions and to build vocabulary for their verbalization. Self-awareness is to grasp the links between thoughts, feelings and reactions, whether it is making a decision based on thoughts or feelings, predict the consequences of alternative choices, apply this knowledge to decisions on significant issues, explore alternatives to conflict and vio-

lence as solutions to hardships and conflicts. Finally, it is acquiring skills to deal with fear, tension, anxiety, sadness, and to understand what is behind an emotion or a feeling. Our society is terrified by the idea of suffering and proposed an emotionalism aimed at immediate pleasure and easier and direct gratification, emotional literacy proceeds as part of the training of the students, with their social and moral growth, as well as civic. To achieve these objectives, the teaching laboratory and the 'heuristic' methods will reveal the most appropriate: in the teaching laboratory and research, students are encouraged to solve problems, problem-solving, but also to ask the same questions and problems, problem-posing, through the comparison between collaborative partners. With these teaching methods, students learn to study, to organize the problematic situations, to work together and reflect, to take the initiative and postpone the time for action. They learn to learn together, to develop their talents and contribute to the group learning (Marsick, 2015).

5. Conclusions

We are probably yet in the midst of a relational collective and shared disorder, for which it requires to take action with an educational and proactive mission. The experience of self, physical and psychological, is reduced to mere externals, forgetting its skills, motivation, and emotional awareness of internal states. Whereas before the individual because of the respect for the laws of society was induced to repress pleasure and enjoyment, now the viewer is forced to enjoy following the rules of trash and kitsch. The pedagogy of the relationships, of the meeting with all forms of otherness, of dialogue, of the difference and the differences could establish itself as a sentimental education in any educational setting, formal, non-formal and informal, is coloured with emotions and motivations, and educates the emotions.

Educational practice can take charge of education to emotions and creativity, primarily within the family system, where access to the emotional dimension and the coding of emotions allows the development of awareness, listening skills and empathy and trust in the signals and information processed by the emotional processes. The 'emotional deafness' to which we are exposed prevents the deep understanding of the other that would minimize conflicts, injuries, negatives, allowing openness and dialogue, availability and flexibility, honest challenge and coevolution in the intersubjective encounter. Common sense and sterile mechanisms lead to stay rather than being, to stagnate rather than becoming.

The biggest challenge for adult learning is to educate civil solidarity and social responsibility, without destroying irreplaceable dignity of the individual, but addressing a renewed planetary humanism (Strollo, Romano, Volpe & Hu, 2015) and the principle of complexity that holds together unity and diversity. The emphasis is on the ongoing process of recognition of the other forms of destruction, of abuse, of dehumanization. The educational practices of dialogue play empathetic identification with each other and building re-construction of a self-dialogue in progress in co-evolution with the surrounding reality and in the encounter with the other and otherness. In a dialogic approach to education, human beings are seen as people involved in the process of growing and becoming, and found in the contradictory dialectic of self-other relationship the opportunity to develop and grow.

Rejecting the common hypothesis that academic work should be separate from the operations of the policy, it is necessary to claim the role of the intellectual as a social actor committed and pedagogy as a social responsibility. Academics have a particularly important role to play as public intellectuals engaged in this particular historical moment. One of the most dangerous problems now is the spread of neo-liberalism, with its emphasis on the consumer market relations, marketing, privatization and the creation of a working part-time or casual work world economy. Under the reign of neoliberalism, citizens lose their public voices. A pedagogy of responsibility influence a policy of engagement: it tries to encourage citizens isolated and disarmed to face a global culture of insecurity and fear.

In the classroom, the adult, as the late teens, should have the opportunity to question and to tell the life, concerning most contradictory aspects, deepening it, enriching its knowledge in an interplay between formal-informal and non-formal. The life events must be integrated originally in the context of the values, beliefs, communication procedures, shared by the group, be a contextual and/or territorial reality, through the conscious appropriation and creative reworking of the symbolic systems of culture reference, which does not necessarily have to follow so conformist. The university and the culture that become active teach a look on other things and the world, and they do it through emotional education, emotional education to the imagination, and to its image: the imagination is the instrument necessary to revive the wonder at things, to read the depth of the world, to explore all possible alternatives to the mainstream educational models.

The spectacularization of the pain is a kind of collective narrative of the suffering: this narrative are set in a social background, and they reveal the social processes from which it emerges the general and social illness. The network of the social capital, the culture of reference, the power relationships, everything is first of all a social act which draws out from a social interaction. So, that means that before talking about the media spectacularization we ought to reflect upon identity processes, considering that people are caught in a society of appearing and of appearance, where there's no space for the essential and the existential. Today we are confronted with an overexposing of the pain, which is a way to ask a subjective construction of meaning for something which is completely showed as objectivated. The suffering seems to be incommunicable, there's no tolerance of the frustration and of the difficulty, so every sort of pains should be avoid, foreclosed, it couldn't exist, and so it should be kept silent. At the same time, the pain requires time for being worked, and elaborated, takes time and energy for making sense of it, and avoiding the processes of doing this, we run the risk of an unsustainable commodification of our feelings. Recently, a popular animation movie called "Inside Out" (2015), talks about the emotional development of a baby from her birth to her adolescence. Specifically, the movie has been useful to stress the importance for human development of an emotional educational, based on the principles of the emotional literacy (Goleman, 1996), in order to recognize negative and positive emotions and the coexistence of different emotions together. The challenge is not evading the pain, but being able to match the pain with the happiness, accepting it and accepting all the experiences of human life without fighting against them. The spectacularization of the pain, without the corresponding mental process of working the sadness and the suffering, goes through the embodied experience of the diseases and of the dissatisfaction for our life: this is the counterpart of the phenomenon. The body becomes a phenomenological biography to tell about suffering and displeasures, and this determines also the increasing rising of the number of the ill people of cancer. But the spectacularization is a way of instrumentalizing the information that affects not only the emotions and the pain, but also the political events and the global phenomena.

In an era characterized by the generalist television, one of the phenomena of international consumption became the sort of maximalism that emphasizes everyday problems such as 'war of the worlds', where you have to take in a programmatic way the opinions and attitudes of political leaders. Each phenomenon is swallowed up by the army of preachers of the media, which provide air of neocon made of superficiality and arrogance (Ambrosi, 2006). The discomfort of contemporary civilization needs understanding even before care, needs to be questioned and meaning. Pedagogic instruments can return to a re-appropriation of the meaning of life in the sense of common destiny that humanity is played against the individual and collective suffering. The reconciliation with the pain is a constituent of life, is the condition of acceptance of our mortality, the inevitability of death and suffering, the awareness that we are not invincible and immortal. The spectacularization of the pain is a death anxiety which couldn't be exposed as mass phenomenon. Through informal learning, working with own experiential background, it becomes possible to accept the pain as a natural law, fundamental part of human life.

Bibliografia

- AA.VV. (2015). Why is EU struggling with migrants and asylum?. BBC News, September, 21, 2015. <http://www.bbc.com/news/world-europe-24583286>.
- Aguado Odina, T., & Del Olmo, M. (2009). *Intercultural education. Perspectives and proposals*. InterAlfa Programme.
- Allemann-Ghionda, C. (1998). Innovation pédagogique en Europe: l'exemple du traitement de la pluralité socioculturelle. *Education comparée*, n. 52.
- Ambrosi, E. (2006). *Il bello del relativismo*. Venezia: Marsilio.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley: Reading, MA.
- Baldacci, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, n. 6, Dicembre 2012, Edizioni Led Online.
- Bauman, Z. (2003). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford: University Press.
- Benaysag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benhabib, S. (2004). *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, pp. 5-68.
- Berry, J. W. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, pp. 361-371.
- Blakemore, K., & Drake, R. (1996). *Understanding Equal Opportunity Policies*. Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Bourhis, R. Y., Barrette, G., El-Geledi, S., & Schmidt, R. (2009). Acculturation orientations and social relations between immigrants and host community members in California. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, pp. 443-467.
- Cambi, F. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Carracedo, R. J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia: más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Colombo, C. (2002). *Le società multiculturali*. Roma: Carocci.
- Cranton, P. (1996). *Professional development as perspective transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dennett, D. C. (2004). *L'evoluzione della libertà*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Denzin, N. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Dragon-Severson, E. (2009). *Leading adult learning: Supporting adult development in our schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin/Sage Press.
- Dragon-Severson, E. (2012). *Helping educators grow: Practices and strategies for leadership development*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 2.
- Field, J. (2006). Lifelong learning and the new educational order. *British Journal of Educational Technology*, 37, 987-988. doi: 10.1111/j.1467-8535.2006.00660_18.x
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

- Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1976). A few notes about the word 'conscientization'. In R. Dale, G. Esland, & M. MacDonald (Eds.), *Schooling and capitalism* (pp. 224-227). London: Routledge.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy in process*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. New York: Bergin and Garvey.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. London: Continuum.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings: Cultural Works and the Politics of Education*. London: Routledge.
- Glastra, F., Hake, B. J., & Schedler, P. (2004). Transitional learning in the information society. In B. van Gent, B. J. Hake, & J. Katus (Eds.), *Adult Education and Globalisation: Past and Present*. (151-174). Frankfurt: Peter Lang.
- Goleman, D. (1996). *L'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Hofstede, G. (1980). Culture's Consequences: International Differences. *Work-Related Values*. Beverly Hills CA: Sage Publications.
- Kaës, R. (2014). Di quali risorse dispone la psicoanalisi di fronte al malessere contemporaneo? *Atti del Seminario di Studi Internazionali*. Università degli Studi di Napoli "Federico II", 19 novembre 2014.
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975) Towards an applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (Ed.) *Theories of group processes* (pp. 33-58). London: Wiley.
- Lohman, D. F. (2006). *Identifying academically talented minority students* (Research Monograph RM05216). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Lohman, D. F. (2009). The contextual assessment of talent. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh (Eds.), *Leading Change in Gifted Education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 229-242). Waco, Tx: Prufrock Press.
- Mantovani, G. (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.
- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21, 4, pp. 265-275.
- Marsick, V. J. (2015). Informal Learning in Adulthood. *Informal Learning, State of Play*. Siegen, Germany, 4-6 October 2015.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Molina, D. (2015). La Tv del dolore, ovvero le 'cattive pratiche' televisive italiane. Donna in Affari.it, 30 Marzo 2015.
- Montreuil, A., & Bourhis, R. Y. (2004). Acculturation orientations of competing host communities toward valued and devalued immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, n. 28, 507-532.
- Morin, E. (2001). *L'humanité de l'humanité: L'identité humaine*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Neto, F. (2002). Social adaptation difficulties of adolescents with immigrant backgrounds. *Social Behaviour and Personality*, vol. 30 (4), pp. 335-346.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: the Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2009). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- O'Neil, J., & Marsick, J. M. (2007). *Understanding Action Learning*. New York: Amacom.
- Ogden, D. T., Ogden, J. R., & Schau, H. J. (2004). Exploring the Impact of Culture and Acculturation on Consumer Purchase Decisions: Toward a Microcultural Perspective. *Academy of Marketing Science*, 4, 3, pp. 1-22.

- Phipps, A. M., & Guilherme, M. (2004). *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Bristol: Multilingual Matters.
- Portera, A. (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*. Milano: Vita e pensiero.
- Ravaglia, A. (2009). *Attraverso Bauman. Processi di ermeneutica pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre?* Milano: Cortina Editore.
- Rheingold, H. (2012). *Perché la rete ci rende intelligenti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Romano, A., Grieco, E., Bifulco, F., Iorio, I., & Capo, M. (2014). Pedagogia del dialogo: riflessioni e narrazioni. *Educazione Democratica*, IV (7), Gennaio 2014.
- Saith, R. (2001). Capabilities: the Concept and its Operationalisation. *QEH Working Paper Series* 66, Queen Elizabeth House. University of Oxford.
- Schettini, B. (2006). L'educazione alla cittadinanza e alla vita democratica tra aperture e resistenze. In M. R. Strollo (Eds). *Ambiente, cittadinanza, legalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Schiavinato, V. E., & Mantovani, G. (2005). Ripensare i concetti di cultura e di identità in un contesto interculturale. *Famiglia interdisciplinarietà ricerca*, 2, pp. 145-156.
- Sen, A. (2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Strollo, M. R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione. Un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*. Napoli: Liguori Editore.
- Strollo, M. R. (2013). The Burqa of the West. Reflections for a School without Veils. *Civitas educationis*, II, 1. Napoli: Liguori.
- Strollo, M. R. (2014). La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neurofenomenologico. *Educational Reflective Practices*, 1, 2014.
- Strollo, M. R., & Romano, A. (2015). Reflection And Intentionality For Teachers And Educators In A Neurophenomenological Key. In *INTED2015 Proceedings 9th International Technology, Education and Development Conference*. Madrid, 2-4 Marzo 2015 IATED Academy, p. 6648-6657, ISBN/ISSN: 9788460657637.
- Strollo, M. R., Romano, A., Volpe, F. M., & Hu, M. (2015). Cosmopolitan Education in a Globalized World Comparing Three Different Higher Educational Systems. In press.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, 1, 33-47.

**Da Watzlawick a Bauman. La drammatizzazione della notizia
e il problema comunicazione-relazioni umane nella società tecno-globalizzata**
di Giovanni Spagna

Abstract

Analizzare il tema comunicazione in chiave multimediale e le sue conseguenze sulla società contemporanea, presenta delle difficoltà che non possono esimere dal riportarsi a studi precedenti. Paul Watzlawick (1967/2008), nel primo dei cinque assiomi della comunicazione, definisce l'impossibilità per l'individuo di non comunicare, strutturando la sua analisi in chiave meta-comunicazionale ed evolvendola parimenti all'incremento della necessità del sapere, favorita dall'inizio della diffusione globale del media per eccellenza, la televisione.

A più di trent'anni dalla pubblicazione della *Pragmatica della comunicazione umana* del 1967 di Watzlawick, Zygmunt Bauman pubblica la sua *Modernità liquida* (2000/2002). L'opera analizza la forte instabilità della società contemporanea partendo proprio dall'idea della liquidità, che permea ogni aspetto delle relazioni umane, e di tempo/spazio, in cui egli, pur riconoscendo i vantaggi della multimedialità, non nasconde la sua preoccupazione per l'importanza dell'immediato, che, nell'accelerazione costante del progresso tecnologico, pregiudica fortemente la memoria del passato e la fiducia nel futuro. Il tema sarà perfezionato successivamente in *Danni Collaterali* (2011/2013), in cui Bauman affronta, tra l'altro, sia il problema della mutata percezione temporale della società globalizzata, che, in particolare, la superficializzazione dell'attenzione del pubblico, conseguente alla diffusione capillarizzata di internet nella società mondiale.

Da questo confronto tra i due studiosi nascono delle riflessioni, sia relativamente a confronto temporale, che preventivo e identico nella percezione del singolo, che confluiscono in una prima analisi di fenomenologie comunicative quali *infotainment*, *information/opinion overflow*, approfondita poi in quel previsionismo accanito, tipico delle forme televisive, definite tv del dolore e tv-verità. Nello specifico esse divengono, da un lato, uno degli emblemi delle società industriali avanzate, nella drammatizzazione e teatralizzazione della vita reale, e, dall'altro, dinamica di riduzione simulativa del quotidiano al modello culturale contemporaneo, che porta inesorabilmente al distacco, prodotto dal canale virtuale, dall'etica dell'altro, a quel torpore emotivo che seppellisce, nell'indifferenza, la dimensione comunicativa umana.

Non poteva mancare, affrontando il tema della spettacolarizzazione del tragico, un approfondimento in chiave sociologica, che si snoda dalla teoria dell'economia-mondo di Wallerstein (1974/1982) alla necessità di un'attenta sociologia del soggetto. Il risultato, alla luce di quanto si sta verificando nel mondo di oggi, delinea un parametro idealtipico individuale che sembra sia isolarsi dalla società cui appartiene che difendersi dal bombardamento mediatico, acuendo, in questo modo, sia la liquidità delle relazioni umane che la cristallizzazione del coinvolgimento emozionale. In questo processo dicotomico di isolamento/difesa, l'interrogativo di fondo rimane la persistenza più o meno possibile della comunicazione tra ieri e oggi.

To analyze the key theme in communication media and its impact on contemporary society, presents difficulties which cannot exempt from reporting the issue in previous studies. Specifically, the starting point is based on Paul Watzlawick's *Pragmatics of Human Communication* and on Zygmunt Bauman's liquidity concept. Paul Watzlawick (1967/2008), in the first of the five axioms of communication, laid the foundation of impossibility to not communicate for the individual, by structuring his analysis on key meta-communicational and evolving it to the increase of the need of knowledge, also, favored from the global spread start of the media for excellence, television.

More than thirty years after the publication of Watzlawick's *Pragmatics of Human Communication* in 1967, Zygmunt Bauman published his *Liquid Modernity* (2000/2002). The work analyzes the instability of contemporary society starting from the *liquidity idea*, which permeates every aspect of human relations, and *time/space*, where, while recognizing the benefits of multimedia, he does not hide his concern about the *importance of the immediate*, that, constant acceleration of technological progress, strongly affect past memory and future confidence. This topic will be refined in *Collateral Damage* later (2011/2013), in which Bauman tackled, among others, the changed time perception problem in globalized society, and, in particular, public attention *superficializing*, resulting from Internet spreading all over the world.

From this comparison between the two scholars several reflections are born, both in terms of temporal comparison, that quote and *identical* in the perception of the individual, included in a first analysis of phenomena such as *infotainment communication*, *information / opinion overflow*, then depth in avid prevision dynamics, typical in forms of television such as TV set pain and tv-truth. This forms become one of the emblems of the advanced industrial societies, and in the dramatization of real life, first, and, second, reduction of daily dynamic simulation to the contemporary cultural model, which leads, inexorably, to a gap from *the other ethics* produced by virtual channel, to an emotional numbness that buries indifference the human dimension of communication.

We could not miss, addressing tragic spectacle theme, a sociological approach, which winds from Wallerstein (1974/1982) in world economy theory to a need for a careful subject sociology. Result, in light of what is happening in the world today, outlines an individual ideal type parameter that seems both to isolate itself from own society, that defend the media bombardment, sharpening, in this way, both the liquidity of human relations that crystallization emotional involvement. This isolation / defense dichotomous process, reports to a final basic background question; the aggressive media in which the subject is constantly subjected, and the constant danger of total fading of human interactions due to it, allow a comparison or a mere possibility of communication between yesterday and today yet?

1. L'analisi situazionale dell'interazione. Paul Watzlawick

“Non si può non comunicare”. Con questa affermazione Paul Watzlawick, eminente psicologo e filosofo austro-americano, definiva, nella sua celeberrima opera *Pragmatica della comunicazione umana* del 1967, il primo dei cinque assiomi della comunicazione. Interessante riflettere subito su due termini usati dallo studioso: *pragmatica*, riferito probabilmente alla capacità che l'azione comunicativa ha nell'influenzare i comportamenti umani; *assiomi*, come verità evidenti e indiscutibili. Se, quindi, per la *Pragmatica* la comunicazione si struttura assiomaticamente, la funzione degli assiomi è descrivere semplici principi che, però, come afferma l'autore, hanno profonde implicazioni sui comportamenti tra i comunicanti. Il primo assioma, nella fattispecie, assolve a una funzione che Watzlawick (1967/2008) spiega in chiave meta-comunicazionale, ovvero come comunicazione sulla comunicazione, e che si traduce praticamente nell'impossibilità a non avere un comportamento. Secondo lo studioso, infatti, “c'è una proprietà del comportamento che difficilmente potrebbe essere più fondamentale e proprio perché è troppo ovvia spesso viene trascurata: il comportamento non ha un suo opposto. In altre parole [...], non è possibile *non* avere un comportamento” (Watzlawick, 1967/2008, p. 40).

Senza inoltrarsi nei particolari dello studio di Watzlawick (1967/2008), lo stesso afferma inoltre che, per quanto sia impossibile non comunicare, uno dei comunicanti, per sua volontà, può anche ritirarsi dalla comunicazione, pur essendone influenzato, attraverso determinate azioni (rifiuto, squalifica, ecc.). Se quanto finora affermato viene proiettato nel contesto dell'attuale comunicazione multimediale, sembra evidente che *ritirarsi*, *sfuggire* al conseguente bombardamento mediatico diventa decisamente difficile. Tra i due comunicanti, l'individuo e i media, il primo diventa sempli-

ce ricevente/subente un messaggio (*gossip*, spettacolarizzazione del tragico, tv del dolore, *talk-show*) al quale/dal quale sembra adattarsi/difendersi, isolandosi emotivamente e cognitivamente.

Nel 2000, Zygmunt Bauman, pubblica la sua *Modernità liquida*. L'opera analizza la forte instabilità della società contemporanea partendo proprio dall'idea della *liquidità*. "Il termine, secondo l'Autore più appropriato che descrive la realtà contemporanea, è *modernità liquida*, mediante il quale si recupererebbe sia la continuità rispetto all'epoca moderna sia la discontinuità nel senso di mancanza di radicamento, di solidità". (Toscano, 2006, p. 408). In questa dicotomia di continuità/discontinuità, Bauman (2000/2002) analizza la pervasione concettuale della liquidità in ogni campo del sociale, da quello individuale a quello relazionale, da quello lavorativo a quello spazio-temporale. A quest'ultimo campo in particolare, l'autore dedica il terzo capitolo del testo, intitolato appunto *tempo/spazio*, che affronta, tra l'altro, le conseguenze che il progressivo aumento della velocità della comunicazione e degli spostamenti, attraverso la modernità liquida, sta portando nella società umana. Il sociologo polacco riconosce il vantaggio dell'acquisita immediatezza esperienziale, ma mette in guardia da quanto questa *importanza dell'immediato*, nel mondo attuale, compromette pericolosamente la memoria del passato e la fiducia nel futuro, "ponti culturali e morali tra fugacità e durabilità" (Bauman, 2000/2002, p. 147).

In *Danni Collaterali* del 2011, Bauman amplia e perfeziona il concetto spazio/tempo, specificandolo sulla comunicazione digitale e strutturandolo in due fasi. Nella prima fase, egli parte dalla mutata percezione temporale, che non permette più di programmare l'esistenza dell'individuo. Questo mutamento si materializza nel *qui e ora*, generato dalla tecnologia digitale, che mantiene la società sempre connessa, erodendo il tempo del privato. Successivamente, esaminando il tema dell'informazione ai tempi della rivoluzione digitale, l'autore parla di una *superficializzazione*, scaturente dall'adattamento alle condizioni create dal Web e dalla multimedialità, che rende l'attenzione del pubblico labile, vaga. Internet ha consentito secondo lo studioso l'accesso alla sfera pubblica, mettendo l'informazione alla portata di tutti; ma ha immancabilmente scoperto anche il lato negativo di questa disponibilità, ovvero l'esposizione dell'intimità, il venir meno della *privacy*. Proprio a proposito di quest'ultima, Bauman (2011/2013) specifica che "gli occasionali moniti circa i rischi letali che la privacy e l'autonomia individuale corrono, [...] e la graduale, ma inesorabile, trasformazione di quest'ultima in una sorta di teatrino di varietà, producono, sull'agenda pubblica, e in particolare sull'attenzione generale, scarse ripercussioni" (p. 98). Soffermandosi sul paradosso (di fatto occultato per sopire attenzione ed eventuali reazioni), della deregolamentazione e dell'individualizzazione dei doveri e delle funzioni tra Stato e individuo, apparentemente strumenti di massima affermazione dei diritti individuali, in realtà, spiega Bauman (2011/2013), essi sono intenti "a prosciugare le fondamenta stesse dell'autonomia individuale, privandola così dell'antica attrattiva che faceva di questa un valore ambizioso" (p. 98).

2. Una sintesi in funzione di una cornice teorica

Ciò che sembrerebbe affiorare concettualmente quindi, ponendo in relazione il pensiero dei due studiosi a proposito della comunicazione, consente di formulare più ipotesi.

Innanzitutto, riprendendo il primo assioma di Watzlawick (1967/2008), l'impossibilità a non comunicare è tuttora reale/possibile anche nella società contemporanea, a distanza di quasi 50 anni dalla pubblicazione della *Pragmatica*, oppure la concezione di soggetto umano come essere comunicante oltre che pensante, emotivo, e sociale, e quella di comunicazione umana come dimensione sociale, partecipativa e cognitiva (Anolli, 2006), sembrano ormai legate a un passato ormai cancellato dall'era digitale?

In secondo luogo, se la stessa assiomatica implica conseguenze importanti sul comportamento dei comunicanti, si può ipoteticamente pensare che, alla luce di questa comunicazione *a senso unico*, dettata dallo strumento multimediale, determinate trasformazioni a livello cognitivo-comportamentale, come il

congelamento cognitivo/emozionale e l'isolamento sensoriale conseguente alla diffusione della tv del dolore e alla spettacolarizzazione della notizia, siano segnali di allarme inequivocabili di un'iperesposizione mediatica che, sta pericolosamente offuscando l'umanità della comunicazione, e che va quindi arginata e controllata.

In terzo luogo, il mutamento del concetto di *tempo* che, come spiega Bauman, sfugge ormai a una logica esistenziale e umanamente dimensionale, potrebbe essere ulteriore causa dell'offuscamento relazionale. La costante accelerata diffusione della tecnologia multimediale sembra cancellare quello che (e se) è rimasto dell'idea del vivere armonico, della perfetta integrazione, della dimensione umana, *comunitaria*, di stampo tonniesiano (Tönnies, 1887/2011). Gli effetti della globalizzazione, della modernità liquida, dell'importanza dell'immediato, del qui e ora, sembrano dissolvere ogni concretezza delle relazioni umane, in un vortice in cui l'informazione, la cultura, il diritto a sapere si mercifica e si *consuma*. La superficializzazione dell'informazione, l'obiettivo dell'*audience*, lo spettacolo del tragico, l'accanimento mediatico, la violazione della *privacy*, dell'intimità, non lasciano *tempo al tempo*, ad alcun adattamento percettivo/cognitivo del soggetto ricevente/subente, che, si potrebbe pensare, si difende da quest'*attacco* escludendo la *sua* umanità da quella dell'*altro*, da chi non è *lui* (Ponzio, 2007).

In una recentissima *Lectio Magistralis*, tenuta lo scorso 17 aprile presso l'Università del Salento, la preoccupazione dell'eminente professore polacco sull'urgenza di una più attenta gestione dell'informazione si è manifestata pienamente. Bauman infatti, ha spiegato che, “nonostante la massa di informazioni che ci soffoca e nonostante le nostre università non riescano a offrirci la conoscenza come bene comune, dobbiamo trovare il modo di modificare gli strumenti in nostro possesso [...], affinché risultino adeguati alle nuove sfide sociali” (Bauman, 2015, p. 11), concludendo infine con una domanda, che non può esimere da una riflessione inquietante: “è indispensabile attendere che accada una catastrofe per ammettere che la catastrofe sta arrivando? Il pensiero è raccapricciante, ma non possiamo non porcelo” (Bauman, 2015, p. 12).

Se si pone quindi a confronto il pensiero di Watzlawick (1967/2008), che scrive che è impossibile per l'uomo non comunicare, e quello di Bauman, che denuncia con preoccupazione la dissolvenza delle relazioni umane e la superficialità spettacolarizzata e mercificata della notizia, acuita dalla tecnologia mediatica, si potrebbe infine affermare che se *non si può non comunicare* all'epoca di Watzlawick, oggi *non si può comunicare* nella società liquida di Bauman?

Da quest'interrogativo si svilupperebbe un possibile *continuum* di riferimento tra i due autori, in cui le logiche nella *nuova* comunicazione e della sua dissoluzione s'intersecano in modo preoccupante. Partendo dalle contraddizioni della società contemporanea, il processo globalizzante ha ispessito, come spiega Longo (2005), la *perdita di senso* dell'individuo, acuita paradossalmente proprio da un'evoluzione tecnologica della comunicazione, che in teoria dovrebbe favorire la comprensione del mondo, riducendolo di complessità.

Dunque, la fisiologicità del pensiero di Watzlawick, si riconfermerebbe tale a distanza di mezzo secolo, e inoltre migliorata in virtù del vantaggio che la tecnologia offrirebbe all'uomo in tal senso. L'attuale fisionomia globalizzata e capitalistica della stessa tecnologia, però, ha operato sulla comunicazione un'ulteriore fonte di confusione nell'opinione pubblica, incrementando esponenzialmente la perdita di senso attraverso la spettacolarizzazione del dramma. Queste dinamiche confluirebbero nella visione pessimistica di Bauman (2000/2002) di *modernità liquida*, che, nello specifico, dimostrerebbero quando la pervasione dissolutiva delle relazioni umane, analizzata dal sociologo polacco, sarebbe favorita da un eccesso incontrollato di diffusione mediatica, da cui il soggetto si difende isolandosi emotivamente.

La sintesi finale tra l'impossibilità *umana* della non-comunicazione di Watzlawick (1967/2008), e la dissoluzione relazionale *umana* di Bauman, può perciò, ipoteticamente e drammaticamente, ridursi in una *carenza di umanità* e in un *eccesso di multimedialità*.

3. Analisi della spettacolarizzazione del tragico

Quanto detto finora potrebbe essere riportato al fenomeno del cosiddetto *infotainment*, e, nell'ambito dello stesso, a quello che è stato definito, *information/opinion overflow*, per specificare la ridondanza mediatica sui casi di cronaca più noti. Con *infotainment* si definiscono le dinamiche che creano e producono la notizia-spettacolo. Esso può essere letteralmente tradotto come *spettacolo dell'informazione*, elaborato, nella formula più nota del rotocalco televisivo, per aggiudicarsi, attraverso l'adozione del genere spettacolo, il variabile livello di audience del pubblico.

Nell'accanimento mediatico cui l'individuo viene sottoposto attualmente, una notizia, per attirare l'attenzione, deve essere amplificata, drammatizzata. Lo strumento di raggiungimento dello scopo passa dalla tecnologia: dalla radio alla TV, ma anche a quello che viene definito *Mobile Infotainment System* (comunicazione su *Ipad*, *tablet*, e *smartphones* ecc.), mentre la tecnica di spettacolarizzazione più in voga negli ultimi anni è quella del talk-show, strutturata su tutte le previsioni televisive della "tv-verità" e della "tv del dolore", che tendono a costruire un ambito tematico intorno alle storie raccontate, specializzandosi per tipologie umane e sociali. Ciò comporta, sovente, una estremizzazione dei contorni drammatici della storia, sino a creare quel risultato neotelevisivo per cui, come scrive Stella (1999), la "realità reale" appare più interessante, avvincente e spettacolare della fiction" (p. 118). Esempi di queste forme di tv possono essere la tragedia di Vermicino del 1981, o i recentissimi casi dei delitti Scazzi e Gambirasio, nonché della tragedia della Costa Concordia.

Pur riconoscendo a diversi livelli il diritto all'informazione, al dovere di cronaca e alla libertà di stampa sancita a livello costituzionale (art. 21), rimane comunque evidente che quanto sopra illustrato tenda a superare determinate barriere etiche e sociali, in nome dello *share* e della aggiudicazione mediatica. Considerando ad esempio, tra i casi sopracitati, il delitto di Avetrana, risalente al 26 agosto del 2010, l'omicidio della 15enne Sarah Scazzi è divenuto tristemente emblema di come il senso del limite e la spettacolarizzazione del dramma potesse raggiungere e superare ogni estremo. La percezione di un grottesco e paradossale voyeurismo generato dal monitoraggio continuo della casa luogo del delitto e da azioni a dir poco barbare e disumane, come i peregrinaggi "turistici" presso casa Misseri, lo sciacallaggio delle notizie rubate, le violazioni continue, violente, di una vita spogliata ormai da ogni senso di umanità e privacy, unite alla caccia alla notizia da diffondere più velocemente possibile, alla novità, alla ripresa dei personaggi tenuti sotto tiro dalle telecamere, ha rappresentato per mesi il grasso foraggio della curiosità morbosa del pubblico, abbondantemente alimentata dai media in nome del diritto di cronaca e di quello (avido) di sapere dell'opinione pubblica.

"Una delle caratteristiche peculiari delle società industriali avanzate è che l'esperienza teatrale sia divenuta parte integrante della quotidianità [...] a un livello quantitativo tale, rispetto alle epoche precedenti, da apparire una radicale trasformazione qualitativa[...] è chiaro ormai che, attualmente, assistere alla simulazione drammatica di un'ampia serie di esperienze della vita reale fa parte a pieno del modello culturale contemporaneo" (Williams, 1974/2000, p. 80).

Il quadro generale sembra offrire quindi un'*immagine di sfondo* in cui la drammatizzazione, la tv del dolore, lo sciacallaggio mediatico, attraverso la tecnologia, propongono la notizia in più versioni possibili e incalzanti; in nome dell'ascolto si produce una elaborazione del dolore altrui che scivola nella teatralità di uno *show*, in cui i protagonisti del dramma diventano attori, abilmente manipolati, dai produttori di *scoop*.

Sintetizzando, quindi, con le parole di Marinozzi (2009), le dinamiche portano, inevitabilmente "a due conseguenze: a) una mescolanza di formati (risultato finale del flusso); b) una "teatralizzazione", o meglio spettacolarizzazione della vita: la televisione, in quanto strumento spettacolare, riproducendo e inserendosi nella quotidianità, trasforma la stessa a propria immagine e somiglianza, come se si dovesse assolvere a istanze pedagogiche di tipo nuovo" (p. 4). L'imperativo di un più attento controllo dei canali multimediali inoltre, viene urgentemente acuito dalla conseguenze di questa corsa alla produzione dello *show*, del pettegolezzo. Si assiste ormai a un inevitabile processo di *distacco* tra ciò che realmente la situazione rappresentata dalla notizia è, e quella che viene mo-

strata, montata, manipolata. L'opinione pubblica, bombardata, satollata, *abituata* alla multiformità della stessa notizia, sembra reagire con una specie d'ibernazione sensoriale, che isola pensiero, coscienza, senso critico. La distanza dai luoghi, dai fatti, dai protagonisti, resi dai media *oggetti da fiction*, porta a un allontanamento dell'uomo dall'uomo nel distacco apatico prodotto dal canale virtuale, dall'*etica dell'altro*, dell'*identico dall'altro* (Ponzio, 2007), da una solidarietà al dolore che nasconde/seppellisce la dimensione comunicativa dell'umanità sotto un inevitabile torpore emotivo. Un'ulteriore riflessione sul tema può concentrarsi sulle conseguenze della rivoluzione multimediale. Essa infatti, in tutte le sue ramificazioni, sta inevitabilmente producendo, attraverso la comunicazione, un mutamento epocale che va ben oltre la novità tecnologica dei diversi strumenti (televisione, computer, Internet, ecc.). Tale mutamento diviene portatore di una filosofia che genera un nuovo tipo di uomo e di società. Scienze come la sociologia hanno affrontato il tema soffermandosi sull'analisi "di una vigile *sociologia del soggetto*, in grado di andare oltre l'individualismo razionalista e anche oltre le logiche d'azione del mercato e dell'interesse economico" (Cavallo, 2005, p. 105). In quest'ambito può collegarsi, nell'insieme, il termine "economia-mondo", coniato dal sociologo americano Wallerstein (1974/1982), da cui discende la "comunicazione-mondo". Lo studioso spiega come lo strutturarsi di quest'ultima su quei fattori di carattere culturale, sociale ed economico di portata territoriale, più vasta rispetto a quella controllabile da un'entità politica, designa le trasformazioni e le specifiche dimensioni che il sistema della comunicazione su scala planetaria va assumendo. In questa chiave di lettura, il nuovo *idealtipo* sociale e umano assorbirebbe il contesto ibernante di cui si è parlato precedentemente, fedele a quella multiformità di effetti mercificanti tipici della società globalizzata e acuito dal bombardamento mediatico, in cui la dissolvenza delle relazioni umane sembra acuita, favorita, quasi incoraggiata. A tal proposito, se consideriamo l'inevitabile processo di omologazione mediatica visto già ai tempi di Pasolini, l'iperdiffusione mediatica della notizia tragica manipolata come *gossip*, e la sempre più marcata standardizzazione agli schemi comuni, che impone all'individuo l'uniformità del pensare e sentire, annullando qualsiasi soggettività critica per sentirsi *come gli altri e con gli altri*, il nocciolo della critica di Bauman (1998/1999) alla mercificazione delle esistenze e all'omologazione planetaria diviene sempre più tangibile e spietato nella condanna alla disgregazione della società.

Oggi, nell'era dei mass media, analizzare i significati dei canali informativi e della modalità di diffusione della notizia nella loro evoluzione, cercando di spiegarne il collegamento profondo con i poteri oppressivi e provando a evidenziarne le menzogne e i limiti, può essere modo per riscoprire e riappropriarsi di una comunicazione più autenticamente umana. Seguendo il pensiero di Andreoni (2009), probabilmente la straordinaria opportunità di cambiamento che la comunicazione offre oggi, come non mai può essere chiave d'accesso alla trasformazione delle relazioni umane e del mondo che ci circonda.

Il fenomeno dell'*infotainment*, è stato, infine, oggetto di uno studio intitolato "*La televisione del dolore; un'indagine sulle cattive pratiche televisive*", presentato a Roma il 24 marzo scorso dall'Ordine nazionale dei giornalisti. La sintesi dei risultati di tale studio esprime pienamente quanto la raffigurazione strumentale del dolore e il suo spettacolo, l'eccesso patemico nel racconto, il processo virtuale, abbiano creato delle vere e proprie aree di criticità preoccupante che, nella maggior parte dei casi, superano la deontologia professionale e s'immergono in quell'accanimento mediatico che "enfattizza la vocazione inquisitoria dei programmi televisivi, favorisce l'irruenza di inviati, produce un rischio tangibile di invadere la riservatezza altrui e danneggiare la reputazione, fornisce dettagli macabri nell'incuranza della sensibilità degli spettatori".

4. Conclusioni

Il concetto di *infotainment*, quindi, diventa fulcro di riflessione tra comunicazione e dissoluzione comunicativa. Se, per quanto detto finora, la realtà drammatica della notizia-spettacolo inquadra i

*modelli culturali contemporanei, che a loro volta si conformano/piegano alle trasformazioni che la tecnologia multimediale ha inevitabilmente portato nella società, sembra evidente che la spettacolarizzazione dell'informazione, la trasformazione in fiction della realtà reale, catturi/coinvolga, seppur spesso coattivamente, un'opinione pubblica sempre meno emotivamente reattiva. Il derivante isolamento sensoriale che distacca pensiero, coscienza e senso critico, pone l'accento sull'impossibilità di non-comunicare, di cui Watzlawick ha trattato, fortemente mediata dalla natura commerciale dei nuovi sistemi di comunicazione. L'infotainment diverrebbe così uno strumento che, se da una parte ha creato un nuovo *modus* di trasmettere/comunicare i fatti, dall'altro ha negativizzato l'azione positiva del diritto di cronaca, oscurando qualsiasi considerazione dell'individuo, sia che venga coinvolto come *oggetto* che come *destinatario*; l'*oggetto*, il protagonista della notizia-fiction, viene di conseguenza spogliato della sua umanità, privato di qualsiasi diritto: di *privacy*, di rispetto del dolore, di dovuta discrezione, come il destinatario, il *bersaglio del bombardamento* mediatico, viene a sua volta privato della possibilità di acquisire emotivamente i fatti al di fuori di una logica consumistica e votata unicamente allo *share*. Le opportunità che la comunicazione offre oggi sono estremizzate e rese autodistruttive nel loro eccesso.*

Se la *Pragmatica* specifica la comunicazione come *umana* (Watzlawick, 1967/2008), è evidente che dis-umanizzando l'individuo non ci può essere comunicazione *reale*, ma solo una pseudo-comunicazione di *mercato*. Quindi, anche se la multimedialità, riprendendo Andreoni (2009), fornisce una straordinaria chiave d'accesso alla trasformazione delle relazioni umane e del mondo che ci circonda, tale comprensione sarebbe viziata paradossalmente da quelle dissoluzioni relazionali tipiche della mercificazione delle esistenze e dell'omologazione planetaria, che Bauman (2000/2002) ha condannato nella sua *liquidità*.

Bibliografia

- Andreoni, P. (2009). *La comunicazione umana nell'era dei mass media*. Civitavecchia: Prospettiva.
- Anolli, L. (2006). *Fondamenti di psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (1999). *Dentro la globalizzazione-le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1998).
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2000).
- Bauman, Z. (2013). *Danni collaterali*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2011).
- Bauman, Z. (2015). Sulle difficoltà e sul bisogno del dialogo. *H-ermes. Journal of Communication*, 4, 7-12. Disponibile in: <http://siba-esu.unisalento.it/index.php/h-ermes/article/download/14946/13013> [4 ottobre 2015].
- Cavallo, M. (2005). *La comunicazione pubblica tra globalizzazione e nuovi media*. Milano: Franco Angeli.
- Longo, M. (2005). *L'ambivalenza della modernità. La sociologia tra disincanto e reincanto*. S. Cesario di Lecce: Manni.
- Marinozzi, F. (2009). *Lo schermo del quotidiano: lo spettacolo della neo-televisione*. Cantalupa: Effata.
- Ponzio, A. (2007). *Fuori luogo. L'esorbitante nella riproduzione dell'identico*. Roma: Meltemi.
- Stella, R. (1999). *Box Populi: il sapere e il fare della neotelevisione*. Roma: Donzelli.
- Tönnies, F. (2011). *Comunità e società*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1887).
- Toscano, M. (2006). *Introduzione alla sociologia*. Milano: Franco Angeli.
- Wallerstein, E. (1982). *Il sistema mondiale dell'economia moderna I*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 1974).
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (2008). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio. (Original work published 1967).
- Williams, R. (2000). *Televisione. Tecnologia e forma culturale*. Roma: Editori Riuniti. (Original work published 1974).

**La didattica “spettacolarizzata” per l’apprendimento della storia.
Dalla ricerca al progetto
di Loredana Perla**

Abstract

Lo studio della storia rappresenta uno strumento strategico per contribuire a ri-umanizzare la comunicazione multimediale e l’accesso dei giovani alle fonti d’informazione, evitando la “narcosi” delle menti e delle coscienze rispetto al dolore spesso spettacolarizzato.

Il laboratorio storico, in particolare, è un mediatore capace di creare – attraverso operazioni di tipo storiografico – le condizioni affinché gli allievi possano leggere il passato per comprendere più consapevolmente il presente. Il contributo presenta parte dei dispositivi utilizzati in una ricerca-formazione dal titolo “La storia e la scuola. Senso e metodi di un insegnamento”, che ha visto la collaborazione della rete pugliese di scuole Labor, costituita da sei Istituti Comprensivi della Puglia e la presenza, nel gruppo di ricerca barese, dello storico Ernesto Galli della Loggia e del didatta della storia Antonio Brusa. Due gli obiettivi che la ricerca ha inteso conseguire in questo primo biennio di lavoro: far focalizzare l’attenzione dei docenti coinvolti sulla centralità dei processi mediatori (Damiano, 2013) nell’insegnamento della storia e sulle azioni di “curricolazione” implicate dalla mediazione didattica della storia (Brusa, 1988, 1991); produrre un curriculum verticale di storia dell’identità italiana (Galli della Loggia, 1998) da divulgare nelle scuole.

The study of History represents a strategic tool to make multimedia communication more “human” as well as a more conscious access to information by younger generations, thus preventing mind and conscience to become numb towards painful but glamorised scenes. History-based workshops, in particular, are mediators that may create suitable conditions (by means of historiographical methodologies) for students, so that they could consider the past in the light of a well-aware understanding of the present. This study shows some of the tools used in a research&training project called “La storia e la scuola. Senso e metodi di un insegnamento” (History and school. Meanings and methods of teaching) carried out in cooperation with Labor, an Apulian school network made up of six schools and the participation of the historian Ernesto Galli della Loggia and the History Professor Antonio Brusa who worked in the research group in Bari. The two-year project aimed at achieving two main aims: make teachers aware of the importance of mediating processes (Damiano, 2013) in History teaching and in the curriculum-oriented actions implied in the educational mediation of History (Brusa, 1988, 1991; and the development of a vertical curriculum of History of the Italian Identity (Galli della Loggia, 1998) to be distributed in schools.

1. Sull’insegnamento della storia

Per insegnare la storia, per fare della “buona storia”, per far amare la storia, lo storico M. Bloch scriveva che era necessario rappresentarla agli allievi con le sue “asprezze” e i “suoi godimenti estetici” (Bloch, 1969/1993, p. XV), il che, letto didatticamente, ha il significato che, per far apprendere tale materia (non semplice), accanto al necessario rigore legato all’erudizione e alla ricerca dei meccanismi storici, occorrerebbe rivelare, agli sguardi e all’attenzione degli studenti, la volontà d’apprendere cose singolari che solo la storia propizia in quanto scienza poetica e drammatica (Bloch, 1969). Ciò non vuol dire interpretare la storia nei termini di arte o letteratura; la storia è e resta una scienza la cui forza è, però, nell’essere poetica e nel non poter essere ridotta ad astrazione,

a legge, a struttura. Sulla “forza poetica e drammatica” della storia il gruppo DidaSco (Didattiche Scolastiche), coordinato da chi scrive presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro, ha avviato, a partire dall’A.A. 2013-2014, un percorso di ricerca-formazione collaborativa (Perla, 2011; 2014; 2015) centrato sull’analisi delle pratiche di mediazione della disciplina storica. La ricerca-formazione, dal titolo “La storia e la scuola. Senso e metodi di un insegnamento”, ha visto la collaborazione della rete di scuole Labor, costituita da sei Istituti Comprensivi della Puglia e la presenza, nel gruppo di ricerca barese, dello storico Ernesto Galli della Loggia e del didatta della storia Antonio Brusa, coinvolti pariteticamente con i docenti nel “gioco drammatico” della elaborazione scientifica della ricerca, secondo lo statuto previsto dal protocollo collaborativo, costruito sullo scambio epistemologico fra l’universo esperienziale del pratico-insegnante (con i suoi *saperi professionali*) e l’universo teorico del ricercatore (con le sue *conoscenze di materia*) (Perla, 2015).

Due gli obiettivi che la ricerca ha inteso conseguire in questo primo biennio di lavoro: far focalizzare l’attenzione dei docenti coinvolti sulla centralità dei processi mediatori (Damiano, 2013) nell’insegnamento della storia e sulle azioni di “curricolazione” implicate dalla mediazione didattica della storia (Brusa, 1988; 1991); produrre un *curricolo verticale di storia dell’identità italiana* (Galli della Loggia, 1998) da divulgare nelle scuole a partire dai contenuti di alcuni volumi della collana omonima edita da Il Mulino e curata dallo stesso Ernesto Galli della Loggia. Le risultanze dell’intero percorso saranno editate in un volume di prossima uscita. In questo contributo, anche per economia di spazi, poserò l’attenzione solo su uno dei molti aspetti “formativi” propiziati dalla ricerca, ovvero sui dispositivi innovativi di didattica della storia che abbiamo voluto introdurre nelle pratiche ordinarie di insegnamento di storia con la collaborazione del gruppo dei docenti coinvolti. Si tratta di dispositivi che “spettacolarizzano” la mediazione storica alla luce di una delle ipotesi della nostra ricerca, ovvero che la costruzione *drammatica* e *teatralizzata* del setting di insegnamento della storia possa contribuire a un miglior impatto negli apprendimenti della disciplina “storia” da parte degli studenti.

Vediamo specificatamente.

2. Perché si studia la storia?

La risposta a tale quesito – perché si studia la storia? – non è immediata, in quanto indubbiamente le “ragioni” che sottendono allo studio di tale disciplina comprendono la conoscenza del passato e la comprensione di come (e perché) la società sia cambiata nel tempo: tali ragioni, tuttavia, non sono facilmente trasponibili nell’insegnamento della storia nei primi gradi scolastici o, qui la mia tesi, lo sono a determinate condizioni. Perché un bambino di scuola primaria o un preadolescente di scuola secondaria di primo grado dovrebbe, infatti, essere “attratto” dall’insegnamento della storia?

È fondamentale saper rispondere a tale quesito per comprendere anche “quale” storia insegnare, quali contenuti selezionare, per quali scopi, attraverso quali strumenti mediatori. A questo proposito Ernesto Galli della Loggia ha recentemente scritto: “non si studia la storia per capire “lo sviluppo della società” (questo può essere benissimo il risultato indiretto: anzi lo è senz’altro, ma non è l’obiettivo che l’insegnante deve innanzi tutto prefiggersi): *bensì si studia la storia per capire noi chi siamo – noi in quanto pugliesi, italiani e occidentali – per sapere perché siamo ciò che siamo, di quali elementi è composta la nostra identità* e come tali elementi si sono formati e sono venuti componendosi. Perché abbiamo il tipo di famiglia, di rapporto tra i sessi, di istituzioni politiche, di economia, di cibo che abbiamo; perché abbiamo i valori e la visione delle cose che abbiamo” (Galli della Loggia, 2015, p. 75). Ciò vuol dire chiarire preliminarmente che ci occupiamo della storia di una parte del mondo, la nostra, e non di tutte le contrade del pianeta perché è questa storia che ci ha formato, non quella della Cina o degli Aztechi. Non c’è in questo nessuna espressione di antagonismo tra “noi” e gli “altri” o di “supremazia”, bensì la semplice presa d’atto della *differenza*. La sto-

ria – è sempre Bloch che ce lo ricorda – si fonda sulle differenze. E la differenza è una delle categorie-chiave per la costruzione del curriculum di storia. Il grande vantaggio di porre a fondamento dell'insegnamento della storia un canone cultural-identitario-italo (regionale) – occidentale nel caso nostro – sta nel poter costantemente riportare il discorso a una tavola di riferimento abbastanza vicina all'esperienza degli allievi, nel poter connettere a essa gli eventi di cui si parla. Ad esempio, in una regione come la Puglia, nel poter parlare della storia del mondo greco e in genere mediterraneo riferendosi ai tanti e intensissimi rapporti di ogni tipo (dalla vicenda delle reliquie e del culto di San Nicola a quella dei martiri di Otranto) che la regione stessa ha avuto con quel mondo. Oppure, per fare un altro esempio, non è difficile insegnare la storia di Roma partendo dal suo modello di famiglia che è rimasto fino a oggi quello occidentale, fondato sul matrimonio rigidamente monogamico, l'autorità del "pater familias" e una cerchia di *clientes*; ovvero la storia greca come una storia essenzialmente di *città*, che è all'origine di uno sviluppo urbano-cittadino (tendente quasi per forza di cose all'autogoverno) che è proprio di questa parte del mondo (dell'Italia in modo peculiare) e di nessun'altra. Si tratta di un discorso complesso ma sovraordinato rispetto alla scelta delle metodologie e delle strategie di insegnamento della storia (Galli della Loggia, 2015). Lo chiudo qui per ragioni di spazio e vado rapidamente a presentare il contesto della ricerca-formazione.

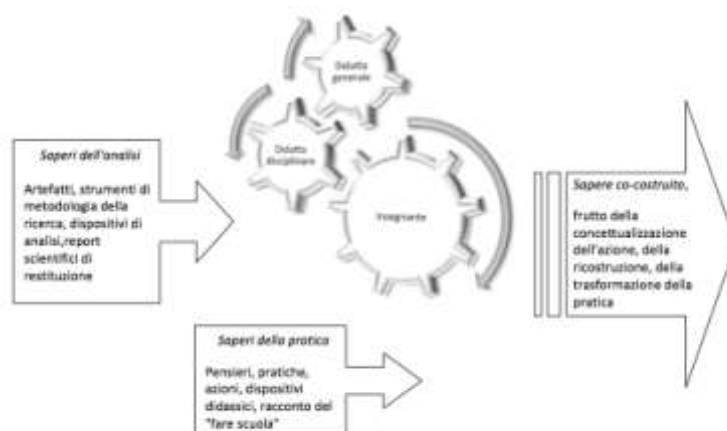
3. Il contesto: la ricerca-formazione "La Storia e la Scuola: senso e metodi di un insegnamento"

La ricerca è stata pensata con una declinazione triennale.

Nel corso del primo anno (2013-2014) si sono conseguiti quattro obiettivi:

- a) esplicitare le conoscenze tacite, le credenze e le rappresentazioni degli insegnanti inerenti ai processi di insegnamento-apprendimento della storia;
- b) individuare gli organizzatori didattici dell'azione di insegnamento della storia;
- c) promuovere negli insegnanti un *habitus* permanente di riflessione sul proprio "fare storia in classe", ovvero sul modo in cui si gestisce la mediazione tra soggetti in apprendimento, contenuti disciplinari della storia, metodologie, strategie e dispositivi adottati;
- d) consapevolizzare i docenti sulle ragioni delle scelte orientate dal manuale di storia.

Le risultanze dell'analisi di pratica, con l'evidenziazione di aree di criticità, ci hanno permesso di disegnare un piano di formazione attuato nel secondo anno (2014-2015) e che è stato introdotto a mo' di variabile indipendente della ricerca per verificare (nell'ultimo anno) l'impatto migliorativo delle pratiche di insegnamento della storia negli apprendimenti degli studenti. Nel corso dell'attività formativa del secondo anno (2014-2015) sono stati presentati e sperimentati dal gruppo dei docenti coinvolti alcuni dispositivi didattici di "spettacolarizzazione della storia". Il protocollo metodologico è stato articolato facendo leva sul dispositivo triadico della ricerca collaborativa (Perla, 2014) che pone in comunicazione dialettica e paritetica le competenze degli insegnanti (recuperandone il "pensiero" e i saperi professionali), le competenze epistemologiche e metodologiche del didatta generale e le competenze del disciplinarista, come nello schema 1.

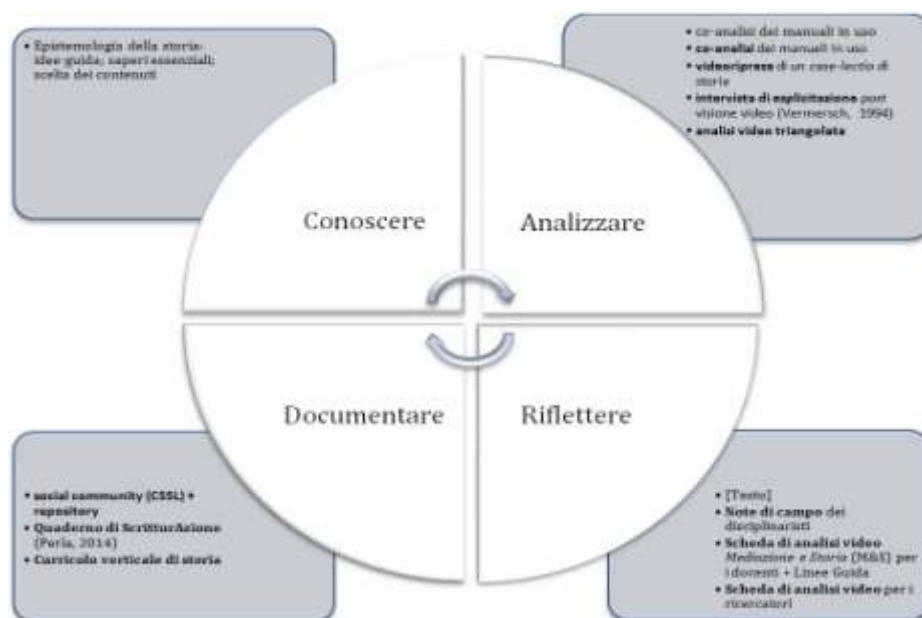


Schema 1 - Il dispositivo "triadico" della ricerca-formazione collaborativa

Utilizzando il dispositivo si promuovono nei docenti le competenze del “saper analizzare”, del “saper-riflettere”, del “saper-giustificare”, ossia del prendere coscienza e descrivere le proprie pratiche professionali: *“la professionalità si costruisce nell’esperienza e nella pratica sul campo, ma con l’aiuto di un mediatore che facilita la presa di coscienza e di conoscenza, partecipa all’analisi delle pratiche, in un modo di procedere di co-formazione”* (Altet, 1994, p. 67).

Perché è importante lavorare con i docenti in servizio attraverso un dispositivo professionale?

Un dispositivo, come è noto, “istituisce” l’ambiente di apprendimento di una ricerca-formazione, articolando la mediazione degli “oggetti” di sapere in modi che possano rendere questi ultimi *“fruibili e co-elaborabili”* da parte degli insegnanti e dei ricercatori insieme. Se per un verso il dispositivo è “struttura latente” della progettazione formativa (Massa, 2005), per altro verso esso ha il potere di illuminare con chiarezza tutte le variabili costitutive l’ambiente di apprendimento: dà un nome agli “attori”, “stabilisce” contenuti, compiti e responsabilità, “monitora” le azioni che si compiono, “esplicita” le reti relazionali che si istituiscono in situazione, “documenta” i prodotti del percorso. Per questo il dispositivo assolve a funzioni ergonomiche che ne fanno un vero e proprio tramite di elaborazione del *rapporto fra formazione e operazionalizzazione dell’azione professionale* (Maubant & Martineau, 2013, p. 7). Solitamente i percorsi di formazione in servizio degli insegnanti insistono o sull’una o sull’altra dimensione, mai sul loro rapporto, anche perché nei tradizionali modelli formativi il ricercatore è in posizione *one-up*, è “l’esperto che insegna” mentre il docente è in posizione *one-down*, è colui che “apprende”. Lo statuto della ricerca collaborativa muta però le reciproche posture. E, dunque, chiede a entrambi di lavorare sul nesso formazione/operazionalizzazione dell’azione professionale in modi radicalmente rivisitati. Ricercatori e insegnanti assumono ambedue una *postura di apprendimento* in alternanza fra teoria e pratica, fra conoscenza e azione, fra analisi e interpretazione. Al ricercatore, in più, è chiesto lo sforzo di supportare con mediatori adatti l’esplicitazione del “sapere implicito del pratico” (Perla, 2010): quel sapere che ogni docente elabora nel corso della sua esperienza in forma di competenza di cui – in ragione del suo essere “immerso nell’azione” – non è pienamente cosciente rispetto all’esperienza accumulata.



Schema 2 - Le azioni e contenuti della ricerca-formazione
“La Storia e la Scuola: senso e metodi di un insegnamento”

Come è possibile osservare nello schema 2, le fasi della ricerca-formazione hanno previsto la scelta di contenuti e strumenti metodologici diversi a seconda della funzione formativa attivata (*conoscere, analizzare, riflettere, documentare*). Parte del percorso è stata dedicata alla riflessione sui dispositivi didattici che consentono di “drammatizzare” l’azione di insegnamento della storia, anche at-

traverso le tecnologie ipermediali, pensate sul modello televisivo de “Il tempo e la storia” [1], proposto al gruppo di ricerca, a mo’ di modello, dallo stesso Galli della Loggia, che mette a tema alcuni fatti ed eventi di particolare pregnanza storica spettacolarizzandoli con una sapiente costruzione scenica e ambientale.

Il fatto storico viene così posto al centro di uno “show”. Si tratta, come è ovvio, di una spettacolarizzazione che lungi dall’essere “senza educazione” (Scotto di Luzio, 2015), come spesso avviene per molti contenuti presentati televisivamente, riesce invece ad accompagnare lo spettatore (studente) in un viaggio di conoscenza avvincente e ipermediale. Il modello didattico de “Il tempo e la storia”, adeguatamente trasposto nella realtà scolastica dell’aula, si presta efficacemente a sostenere l’apprendimento dello studente facendo leva su motivazione ed esigenza di contestualizzazione cognitiva dei fatti presentati. Inoltre, consente di ottenere un risultato essenziale che il percorso di ricerca ha “visibilizzato” con chiarezza: la decostruzione della funzione-guida del manuale di storia che, purtroppo, viene ancora troppo spesso assunto dal docente di storia come “timone” unico del lavoro didattico.

La ricerca didattico-educativa è chiamata a interrogarsi su quali interventi formativi possano contribuire a *ri-umanizzare* la comunicazione disciplinare degli insegnanti e l’accesso dei più giovani alle fonti di informazione/formazione storica, recuperando una consapevolezza critica necessaria a evitare l’apprendimento soltanto mnemonico della materia. Lo studio della storia a scuola rappresenta certamente un passaggio strategico a tal fine, soprattutto se mediato da metodologie in grado di far entrare in relazione gli allievi con i nuovi linguaggi e codici mediali. Il laboratorio storico in particolare, come si approfondirà nei paragrafi successivi anche attraverso la descrizione e proposta di esperienze concrete, rappresenta un mediatore privilegiato capace di creare – attraverso operazioni di tipo storiografico – le condizioni affinché gli allievi possano leggere il passato per comprendere più consapevolmente il presente. La storia costituisce, infatti, un ambito del sapere capace di racchiudere i “segni” della civiltà nel tempo: testimonianze, fatti, simboli e valori sono parte del patrimonio storico e costituiscono le radici necessarie per guardare consapevolmente al futuro. Storia e cittadinanza, com’è noto, sono strettamente collegate, per cui formare al sapere storico equivale a formare cittadini capaci di interpretare criticamente tutto ciò che concerne l’umano, di cui la storia conserva le “tracce” e ne ricostruisce le vicende (Bloch, 1969).

4. I mediatori di “spettacolarizzazione” dell’insegnamento della storia

4.1. Spettacolarizzare con la narrazione e il racconto

Stiamo vivendo un’era di narrazioni plurime, intrecciate, che contaminano linguaggi e registri: esistono spazi sociali di condivisione istantanea non solo di testi, ma anche di immagini, foto, video che si moltiplicano e che si modificano. I bambini e i ragazzi videogiocono con la *Play station*, con il *Game-boy*, con i loro *smartphone*. Si appassionano alle vicende dei supereroi televisivi. Costruiscono i loro profili nei social network, postano le loro fotografie. Cosa hanno in comune queste pratiche di consumo mediale? Sono narrazioni (Rivoltella, 2014) [2]. La loro modalità espressiva è fatta di flash, puzzle, pezzi isolati che si incastrano con più o meno coerenza. Gli adolescenti e i bambini di oggi sono sempre più dei *Digital Kids* (Ferri & Mantovani, 2008) e come tali portatori di un proprio universo narrativo, linguistico e testuale.

Nati e cresciuti all’ombra degli schermi interattivi, i Nativi sono alfabetizzati “strutturali” della tecnologia, e le protesi tecnologiche che utilizzano dall’infanzia sono parte integrante della loro identità individuale e sociale. Inevitabile il dischiudersi di nuove forme e nuove modalità di azione del racconto (dagli sms, al profilo di Facebook) da utilizzare secondo registri di confine formale/informale anche nella mediazione disciplinare didattica: cambia il modo di costruire la “lezione di storia”, di impostare il lavoro cognitivo con gli studenti. Tale lavoro va rimodulato secondo una differente economia dell’attenzione dello studente che procede in maniera discontinua, che necessi-

ta di pause frequenti, concentrando la performance in sforzi intensi e contratti nel tempo (Rivoltella, 2010). I più giovani, peraltro, sanno interagire con i media per espandere le loro prestazioni cognitive (conoscenza distribuita), miscelano i diversi contenuti mediali dando loro significato (appropriazione), seguono lo stesso filo narrativo spostandosi su differenti piattaforme mediali (navigazione transmediale), sviluppano capacità di decisione just in time (tipico di chi frequenta ambienti video-ludici) e competenze di tipo inferenziale legate alla interpretazione di contesti complessi: gli strumenti del web e i social software sono oggi sempre più utilizzati per interagire con gli altri, creare artefatti da condividere *on line* e collaborare alla realizzazione di progetti comuni (Petrucchio, 2010; De Rossi & Restiglian, 2013). Nella mediazione dell'insegnamento della storia nella scuola dell'obbligo, centralità dovrebbe essere assegnata alla narrazione in ambienti tecnologici. Narrazione mediatizzata, come abbiamo visto ma, anche, narrazione drammatica in presenza, nell'aula, per viva voce del maestro e/o del professore (Perla, 2011). Far accostare, infatti, bambini e ragazzi a vicende lontanissime nel tempo e perlopiù accadute in contesti geografici remoti può essere possibile – e comunque risulta assai più proficuo – se si fa ricorso al racconto drammatico. Cioè a un'adeguata personalizzazione del passato (alla scelta di vicende esemplari riassuntive di un intero universo di significati), la quale partendo dalle vicende del singolo individuo arrivi poi a mettere in luce gli elementi del quadro generale entro cui quelle vicende si collocano. Data la giovane età degli allievi, la narrazione personalizzata è il modo più efficace di far sentire il passato come qualcosa di vivo, di renderlo vicino a noi, vicino alla sensibilità anche fantastica di un bambino o di un preadolescente. Ciò che fu in un certo momento la società romana, la religione dei cretesi, la democrazia di Atene, se non passa attraverso la drammatica storia di Tiberio e Caio Gracco, attraverso la leggenda del Minotauro, di Arianna e di Teseo, sembra destinato inevitabilmente a trasformarsi in un inerte sapere appiccicaticcio, pronto a scomparire dopo un istante o quasi. Non bisogna pensare che tutto ciò rappresenti una banalizzazione della storia. La narrazione personalizzata consente infatti, come nessun'altra declinazione del racconto storico, di mettere gli allievi giovanissimi in rapporto vivo e diretto con quella dimensione assolutamente centrale delle vicende delle società umane (e quindi della loro storia) che è la *dimensione del potere*. Delle lotte e degli strumenti per ottenerlo, del modo in cui lo si esercita, dei fini per cui s'intende adoperarlo ma anche poi delle vie per cui tali fini spesso vengono traditi. Il potere, la sua organizzazione e il suo esercizio, rappresentano forse il principale agente di trasformazione delle società umane e al tempo stesso il loro principale aspetto di diversità. Ma non solo. È in modo particolarissimo nella dimensione del potere, attraverso il ruolo della personalità, che il fatto sociale e collettivo si incontra con l'essenza più intima degli esseri umani e dei loro valori. E non bisogna mai dimenticare che alla fine è di questi esseri concreti in carne e ossa – ogni volta simili a noi ma anche diversissimi perché vissuti tanti anni fa e nei più lontani altrove – che la storia si occupa.

Assumere la dimensione narrativa nelle pratiche di insegnamento-apprendimento della storia a scuola significa, anche, far leva su tre dimensioni chiave della formazione del bambino: memoria, "radici", identità; tre dimensioni che, se investite da un'intenzionalità didattica, consentirebbero di passare da una semplice acquisizione di *conoscenze* storiche alla promozione di una *coscienza* storica. Ciò non vuol dire che tutto, nella didattica della storia, debba essere ridotto a racconto. Tuttavia, impostare una didattica narrativa della storia significa mirare a una pratica educativa e didattica nella quale, qualunque cosa si insegna e qualunque metodo si adoperi, si allena l'allievo a confrontarsi con le condizioni di esperienza da cui nasce l'azione umana personale, volontaria, consapevole e dotata di senso, quella che poi permette il discorso narrativo di ogni vita.

4.2. Spettacularizzare con il re-enactment

Nelle scuole dei Paesi anglosassoni e del Nord Europa specialmente, la ricostruzione storica fa parte di quel filone ben definito chiamato *re-enactment* e *living History*, particolarmente frequentato nelle pratiche e studiato dalla didattica dell'archeologia (Coles, 1981) in cui l'unione di un rifacimento attento di un ambiente (sia esso un villaggio preistorico, un accampamento romano o una sala

d'arme di un castello), può diventare un *setting* tangibile e vivibile di apprendimenti storici in cui è possibile introdurre gli allievi attraverso la partecipazione in prima persona. Ma cosa è il *re-enactment* e quali sono le regole che lo definiscono? Il *re-enactment* è un'attività con cui si intende riproporre personaggi, vicende o situazioni di epoche passate. Ovviamente esistono delle differenze nell'ambito della medesima attività di "riportare in vita il passato" e non tutte sono trasferibili nel contesto scuola. Ricordo la "rievocazione storica", per esempio, che è un evento perlopiù "di piazza", realizzato generalmente da Enti no profit o Amministrazioni locali e basato sull'apporto fondamentale del volontariato, teso a promuovere, attraverso il coinvolgimento diretto di una grande parte della popolazione, il ricordo di un evento o fenomeno storico, di un personaggio, di un'epoca circoscritta, legati al proprio territorio. Poi vi è la "ricostruzione storica": evento dalle medesime finalità rievocative del precedente, ma che circoscrive il più possibile l'arco temporale/tematico della propria azione in favore della massima fedeltà in sede di realizzazione e utilizzo di abiti, attrezzature, musiche, pietanze, accessori, ambientazioni che devono il più possibile richiamare le fonti originali a cui si rifanno.

Infine vi è il *re-enactment*, riproducibile anche a scuola, che prevede la ricostruzione di un preciso evento storico, sia esso militare, civile, religioso, del quale si mettono in scena i fatti e lo svolgimento. La mediazione didattica scolastica ne assume le regole del gioco che prevedono la messa in atto di tutti gli indizi e i segni di un "codice" e di una grammatica che "passano" perlopiù attraverso il canale della corporeità, il che produce effetti potentemente educativi verso giovani studenti poco avvezzi a utilizzare linguaggi che non siano virtuali.

4.3. Spettacolarizzare con il laboratorio storico

Introdotta nella scuola italiana sul finire degli anni Settanta per motivare gli allievi allo studio della storia (Lamberti, 1978), il *laboratorio storico* ha avuto una rapida diffusione – soprattutto nella scuola media dell'obbligo e negli istituti tecnico-professionali – come strumento per contrastare i limiti dell'insegnamento storico tradizionale: manualistico, spesso arido, distante dagli interessi dei giovani e inadeguato alla formazione di una cultura storica e della coscienza civile nella scuola pubblica di massa.

L'intento di tale strumento mediatore (inteso come "luogo fisico", ma non solo: esso rappresenta anche un diverso modo di *fare storia*) è creare le condizioni affinché gli allievi possano leggere il passato per comprendere più consapevolmente il presente attraverso operazioni di tipo storiografico, cioè sperimentando il piacere e il valore della *ricerca storica* anche nei più piccoli allievi (Mattozzi, 1992).

Attraverso la messa in pratica delle operazioni tipiche del lavoro dello storico, il laboratorio storico consente di promuovere il senso di appartenenza alla comunità e la riscoperta di valori civici, rafforzando sia la motivazione allo studio della storia a scuola, sia l'interesse per la funzione civica, critica e politica del ruolo e del mestiere dello storico. La strutturazione di tale luogo è specificatamente predisposta con "una piccola biblioteca, una videoteca e un archivio che raccoglie fonti orali, fotografiche e fotocopie di documenti cartacei. È inoltre dotato di impianti per la registrazione e la riproduzione in video, una centralina di montaggio video e audio, un'auletta di personal computer, una fotocopiatrice e altri strumenti per la riproduzione, lo *smontaggio* e il *montaggio* delle fonti. L'organizzazione spaziale è pensata in relazione alle esigenze di lavori di gruppo. Esiste anche una sezione ambientale e di storia del territorio" (de Martino, 2001, pp. 94-95). Oltre a rappresentare un luogo fisico diversamente attrezzato e strutturato, il laboratorio storico può essere considerato come una modalità di conduzione dell'insegnamento e di approcciarsi, complessivamente, alla disciplina e alla mediazione didattica della cultura storica, centrata sul *metodo della ricerca* (Brusa, 1991). Si tratta di un nuovo paradigma dell'insegnamento-apprendimento della cultura storica basato sul *piacere della scoperta e ricerca storica*, quindi un modello d'insegnamento della storia che intende contrastare l'apprendimento di tipo mnemonico-ripetitivo, asettico e passivizzante attraverso esperienze di mediazione didattica assai diversificate, comprendenti esperimenti, discussioni, eser-

cizi, valutazioni, lezioni. Dire “*laboratorio storico*”, in sintesi, significa dire *ricerca*: la sperimentazione del modello didattico della ricerca “simulata” aiuta a maturare una competenza disciplinare e pluridisciplinare, a possedere la *sintassi* del sapere storico, cioè la “capacità di saper riconoscere e applicare le regole consolidate e gli strumenti convenzionali, epistemologicamente pertinenti, su cui si fonda la produzione storiografica di tipo scientifico” (Deiana, 2001, p. 25).

Alla base del laboratorio di storia vi è la “metafora dell’officina”, ossia l’idea di piccoli storici “apprendisti” che, affiancando l’insegnante in operazioni storiografiche, maturano un apprendimento che si struttura attraverso operazioni cognitive di base, necessarie alla produzione del sapere storico e alla costruzione della “grammatica della storia” e dei nuclei epistemici elementari del sapere storico: la *raccolta delle informazioni dalle fonti*, l’*organizzazione dei materiali per temi storici*, l’*ordinamento temporale e spaziale* dei contenuti, l’*evidenziazione dei mutamenti* e delle *permanenze*, la *selezione degli eventi*, la *problematizzazione di alcuni aspetti dei fatti storici*, la *ricerca delle spiegazioni* dell’agire umano (de Martino, 2001, p. 45). “Se il discorso storico racchiude come codici costitutivi le operazioni cognitive che danno origine alle conoscenze storiche, il processo di apprendimento della storia a scuola sarà costruito mediante operazioni cognitive analoghe e simmetriche a quelle che hanno costruito il testo, il discorso o il documento storico: manipolando, analizzando il discorso storico (e trasponendolo in testi, schemi, modelli, grafici ecc.) l’allievo giungerà a mettere in luce “il reticolo cognitivo e operativo” che connette il discorso storico” (Vinci, 2015, p. 82).

Gli allievi, soprattutto più giovani, non sono degli storici, ma hanno bisogno di un ambiente adatto alle loro possibilità e di una guida capace di supportarli e di fornire loro istruzioni storiografiche.

Le fasi del processo di costruzione del laboratorio storico sono state oggetto di diverse riflessioni (Delmonaco, 2000; Brusa, 1991; Brusa & Bresil, 1995; Mattozzi, 1992) e comprendono alcuni passaggi fondamentali per la progettazione e realizzazione operativa:

- *selezionare le fonti*: tematizzazione dell’oggetto di ricerca attraverso una lettura globale veloce, o pre-lettura esplorativa, per trovare, selezionare o costruire fonti storiche;
- *interrogare*: lettura selettiva, finalizzata a interrogare il documento per capire le informazioni racchiuse e le risposte alle domande che gli vengono rivolte;
- *interpretare*: problematizzazione delle domande raccolte e formulazione di ipotesi di soluzione ai problemi emersi circa la fonte del documento, il suo scopo, il contesto in cui il testo si inserisce;
- *scrivere*: predisporre un testo conclusivo sull’esperienza laboratoriale, in cui sintetizzare e generalizzare le informazioni raccolte e interpretate. Il prodotto finale del laboratorio può essere anche un libro di valore scientifico-divulgativo che apre la strada ad una possibile promozione culturale tramite convegni di studio aperti alla città e al territorio.

4.4. Spettacularizzare con il webquest e la caccia al tesoro

Come già poc’anzi richiamato, le attività di ricerca svolte nel laboratorio storico possono essere ampiamente supportate e ampliate dalle possibilità offerte dagli strumenti digitali (basti pensare alla Lavagna Interattiva Multimediale o ai libri digitali a scuola), dall’utilizzo di social network, blog e community, dalle diverse applicazioni on-line che consentono di preparare ed elaborare informazioni come mappe mentali e concettuali, cronologie, podcast, scritture collaborative (ad esempio www.dipity.com o www.timetoast.com sono applicazioni utili per allestire contenuti digitali e per organizzare lavori di ricerca collaborativi a contenuto storico). Consapevoli dell’importanza del trattamento critico di questi materiali, in cui l’assenza di validazione scientifica deve essere soppiantata dall’analisi delle informazioni e delle fonti svolta in prima persona dagli insegnanti, occorre qui evidenziare comunque le potenzialità di questi strumenti: la facilità d’uso, la prospettiva di pubblicare e socializzare esperienze didattiche e contenuti esito di un processo di ricerca, il prolungamento virtuale di relazioni e attività reali, la multimedialità e l’interattività, l’integrazione (non la sostituzione!) degli strumenti didattici quali il libro di testo, la biblioteca e la visita guidata, la possibilità di lavorare sulla problematizzazione oltre che sulla esposizione dei contenuti, l’estensione delle

possibilità operative di creare un laboratorio permanente di lavoro e di ricerca. Questo mediatore consente di accrescere le risorse on line di argomento storico e il passaggio dall'organizzazione del testo storiografico come narrazione a quella del testo come problematizzazione e montaggio multidimensionale.

Un esempio di laboratorio storico digitale è il *webquest*, ideato a metà degli anni Novanta da Bernie Dodge e definito da Vayola (in Bernardi, Monducci, 2012, p. 272) come “un progetto di ricerca guidata in Internet che abitua a consultare risorse web coniugando, nel contempo, una metodologia di stampo costruttivista con strategie di lavoro collaborativo” (si veda anche <http://webquest.org/> e la pagina web, curata da S. Colazzo, <http://www.webquest.it/>). Il *webquest* prevede la progettazione da parte del docente di un ambiente di apprendimento che mira a promuovere attività di problem solving da parte degli allievi. È strutturato a partire da una situazione problematica (*introduzione*) che rappresenta lo stimolo per la ricerca e dalla divisione della classe in gruppi per la risoluzione dei problemi posti nell'introduzione (*compito*); segue la spiegazione delle operazioni da compiere e sugli strumenti da utilizzare (*procedimento*), un elenco di siti internet differenziato per ogni gruppo, da consultare per la risoluzione del compito assegnato (*risorse*); l'esplicitazione dei criteri con cui valutare e autovalutare sia il prodotto del lavoro di ricerca che i comportamenti e le conoscenze acquisite (*valutazione*); infine, una conclusione in grado di evidenziare gli aspetti più importanti dell'esperienza vissuta, della procedura realizzata, del sapere acquisito (*conclusioni*).

Una possibile esperienza semplificata di *webquest*, da utilizzare nella scuola primaria, è la “caccia al tesoro”, approfondita da Marco Guastavigna (2003; 2004; cfr. <http://www.noiosito.it/ctd.htm>), che consiste in una consegna di lavoro contenente una o più domande e un insieme di pagine web su cui i bambini dovranno individuare, attraverso processi induttivi-inferenziali e la guida del docente, le risposte a tali quesiti; la caccia al tesoro si conclude con una grande domanda finale con cui avviene la rielaborazione delle informazioni (domanda a cui non è possibile rispondere consultando un solo sito web).

4.5. Spettacularizzare col debriefing

Il laboratorio storico può essere svolto attraverso il gioco, accompagnato da una riflessione – definita *debriefing* (Marcato et al., 1995) – che permette di riflettere su quanto attivato nella fase ludica, ragionando sui punti di forza e di debolezza dell'attività svolta, riconsiderando l'errore in modo non penalizzante ma come strumento che consente di rivedere le strategie (vincenti e non). Il *debriefing* avviene fondamentalmente attraverso una fase di *descrizione*, in cui il docente invita ogni allievo a condividere le proprie impressioni, una fase di *analogia-analisi*, in cui i giocatori analizzano il modello del gioco, individuano i significati di alcuni elementi ludici e i parallelismi con il mondo reale, e una fase, infine, di *applicazione*, in cui i giocatori si interrogano sugli apprendimenti attivati, sulle scoperte fatte, sull'utilità delle conoscenze apprese (Brusa, 1988). Il gioco permette di rappresentare, anche con i bambini più piccoli, un tema storico attraverso i suoi personaggi, regole, imprevisti, relazioni, scambi, attraverso una attività ludica, divertente, collaborativa e di breve durata, riproducibile in qualunque ambiente.

Le tipologie di giochi didattici storici cui è applicabile il *debriefing* sono diverse, come descrive Elena Musci (in Bernardi, Monducci, 2012) e comprendono:

- i *giochi di simulazione* (Cecchini, 1987; Morozzi & Valer, 2001), in cui i bambini-giocatori assumono un ruolo con caratteristiche e obiettivi specifici, devono seguire un sistema di regole precise e simulare gli effetti delle decisioni prese; tali giochi propongono un modello storico o una conoscenza di una realtà, presente e passata, e possono essere di diverso tipo, cioè di *plancia* (con, ad esempio, un tabellone su cui i bambini muovono le pedine), di *movimento* (in cui si corre o ci si sposta per interagire con gli altri), di *carte* (quando le carte rappresentano istruzioni da seguire e su cui far attivare il gioco e la discussione), svolti in *rete* con l'uso del computer;
- i *giochi di ruolo*, centrati su una narrazione condivisa in cui un giocatore gestisce trama, personaggi e ambientazione comune, mentre gli altri interpretano un personaggio protagonista (Sidoti,

2003); i giochi di ruolo possono avere come obiettivo la risoluzione di un problema e permettono di lavorare su un contesto storico attraverso narrazioni costruite su scene di vita quotidiana del tempo scelto;

- il *Role Playing* e il gioco del “far finta di”, basato su istruzioni da seguire e un copione liberamente interpretato, si colloca a metà fra la drammatizzazione e il gioco di ruolo e richiede, da parte del docente, l'introduzione di personaggi verosimili agli allievi e l'indicazione di informazioni utili per rappresentare il proprio ruolo in un dato periodo storico di cui si conoscono bene le coordinate; si basa sul concetto del “far finta di” essere un personaggio in una situazione collocata in determinate coordinate storiche e sociali (Ferroni, 2004);

- i *giochi di comitato*, i quali si sviluppano attraverso un dibattito su un dato argomento, o per risolvere una situazione, in cui i partecipanti hanno caratteristiche e obiettivi personalizzati divergenti da quelli dagli altri e, attraverso il dibattito, devono orientare le decisioni del gruppo e giungere alla soluzione del problema; prevedono regole semplici, fra cui una è che i ruoli – attribuiti ai bambini attraverso schede ruolo – spingano i giocatori a posizioni diverse su cui confrontarsi;

- i *giochi escursione* vengono svolti all'aperto sul modello della *caccia al tesoro* (Andreassi, Centaro, Corallo & Musci, 2001), sostituendo la visita guidata tradizionale con una attività interattiva, capace di far immergere i bambini in una data realtà territoriale e riconoscerne i luoghi importanti come tappe del percorso di gioco (Ciancion & Iacobone, 2000); essi fanno parte di una didattica dei beni culturali che mira alla fruizione consapevole del patrimonio storico, artistico e culturale degli allievi;

- i *giochi di percorso* si basano sulla scheda del gioco dell'oca e vengono costruiti come percorsi da dover attraversare attraverso il lancio dei dadi, in cui ogni casella rappresenta una piccola unità didattica all'interno del programma proposto (ad esempio si può percorrere la vita di un personaggio storico illustre o un periodo di storia limitato nel tempo); i giochi di percorso sono particolarmente adatti ai bambini piccoli e consentono di memorizzare rapidamente nomi ed eventi storici;

- i *libri-gioco*, definiti come dei “racconti a bivi”, che si interrompono a ogni paragrafo: al lettore (i bambini giocatori) vengono poste delle scelte e il racconto prosegue a un paragrafo piuttosto che a un altro a seconda delle scelte compiute (Angiolino, 2004) Il gioco prosegue avanzando di paragrafo in paragrafo a seconda delle strade del bivio scelte dai bambini.

4.6. Spettacularizzare col “prodotto storico”

Il laboratorio storico può essere anche basato su una didattica “del prodotto” (Bernardi & Monducci, 2012), applicabile in tutti i gradi scolastici, con le opportune modulazioni. Essa si basa sull'utilizzo di un preciso artefatto culturale, o prodotto, in grado di testimoniare e rappresentare, concretamente, le attività di ricerca e l'operatività degli allievi come, ad esempio, la creazione di un *giornalino storico* o di un *telegiornale storico*, di un *falso di autore* o di una serie di elaborati – scritture, poster, disegni a contenuto storico – per una mostra. Questo tipo di approccio, centrato più sul prodotto che sulle fonti storiche, enfatizza la rielaborazione creativa delle informazioni, la deco-difica di diversi linguaggi, l'utilizzo di tecniche diverse e di attività interdisciplinari, lo sviluppo delle competenze degli allievi, fra cui quella di saper comprendere e riprodurre, in qualche prodotto, la mentalità o le caratteristiche di un dato contesto storico-culturale secondo il principio della “verosimiglianza”.

4.7. Spettacularizzare con i “laboratori del tempo presente”

Creati da Antonio Brusa come “laboratori mobili” da innestare nel curriculum scolastico, essi fanno leva sulla tesi che la storia, se è disciplina che serve a leggere i nostri problemi, non può trascurare le occasioni di formazione fornite dalle cosiddette “questioni sensibili”: i fatti angoscianti del presente, e le memorie, anch'esse a volte angoscianti, di fatti passati. Charles Heimberg ce ne ha parlato in modo esauriente (<http://www.mundusonline.it/index.php/numeri-precedenti/mundus-1/49-ricerche/1/50-le-questioni-socialmente-vive-e-l-apprendimento-della-storia>). In questa tipologia di

laboratorio si possono far rientrare quelle giornate commemorative che vengono periodicamente proposte alle scuole. Con l'avvertenza, fermamente ricordata dal testo di legge, che il compito della scuola non è quello di commemorare, ma di studiare (Brusa, 2015). Una seconda tipologia di laboratorio proposto da Brusa a "struttura mobile" è il "Laboratorio sul patrimonio" (Elena Musci, 2015). Entrambi costituiscono finestre di lavoro, potenzialmente interdisciplinari, che possono essere aperte in qualsiasi momento della programmazione. Cade, in questo modo, un'obiezione diffusa al curriculum in continuità: ovvero che si privino le scuole primarie della possibilità di indagare fatti presenti e si costringano le secondarie, invece, a prendere in considerazione solo momenti storici successivi al Medioevo. Il modello metodologico che propone Brusa è dunque basato sul binomio "lavoro sul vissuto + applicazione su un argomento storico". Attraverso lo scritto, il racconto, le immagini ferme o in movimento – non importa in quale modo – l'insegnante racconta storie passate, di personaggi o di situazioni; fa rivivere problemi; mostra paesaggi lontani nel tempo e nello spazio. E su questi "contenuti storici" chiede ai bambini di applicare il "pacchetto" di competenze maturate fino a quel momento (Brusa, 2015, pp. 77-80).

5. Conclusioni

I mediatori descritti costituiscono solo alcuni possibili *exempla* di pratiche di mediazione/mediatizzazione dell'insegnamento-apprendimento della storia sperimentate nel percorso di ricerca-formazione DidaSco. Il "minimo comune denominatore" di tutte le proposte consiste nella competenza professionale dell'insegnante di storia di saper andare oltre il semplice *che cosa* insegnare, ponendosi il tema fondante di ogni *buona* didattica della storia: come formare la coscienza storica degli allievi? Si tratta di una domanda complessa alla quale si potrebbe rispondere con una bellissima frase di Lucien Febvre, ovvero che lo storico non è colui che sa ma *colui che cerca*. Penso di poter accostare questa definizione al lavoro progettuale del docente cui, con questa ricerca, abbiamo voluto offrire qualche spunto provando, attraverso azioni di riflessione condivisa Università-Scuola, l'abbozzo del disegno di un modo nuovo di "fare storia a scuola": fra esperienza sensata e viaggio di conoscenza della propria identità di italiani.

Note

[1] Si tratta di una serie televisiva, in onda su Rai Tre, della quale Ernesto Galli della Loggia è referente scientifico insieme a numerosi altri storici di vaglia e che sceglie di porre un unico fatto storico, a ogni puntata, al centro di uno show che ne spettacolarizza metodologicamente i contenuti.

[2] Le nuove narrazioni sono sociali, aperte, funzionali alla condivisione. È attraverso questo tipo di narrazioni che si costituisce quella che J.P. Gee chiama "Big Mind", grande mente. Essa è caratterizzata dal concorrere di persone diverse alla realizzazione dello stesso compito. A fronte di queste opportunità, le nuove narrazioni sollevano anche perplessità, se non inquietudine. Per approfondire si veda Rivoltella, 2014.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Andreassi, R., Centaro, S., Corallo, M., & Musci, E. (2001). *A ludic Approach to Cultural Resources. The "Castel del Monte" Case*, in E. Musci (Ed.), *On the Edge of the Millenium: a New Foundation for Gaming Simulation*. Bari: Edizioni B.A. Graphis.
- Angiolino, A. (2004). *Costruire i LIBRI-GIOCO*. Casale Monferrato: Edizioni Sonda.

- Bernardi, P., & Monducci, F. (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: Utet.
- Bloch, M. (1969, 1993). *Apologia della storia o mestiere di storico*. Torino: Einaudi.
- Braudel, F. (1997). *Storia misura del mondo* (G. Zattoni Nesi, trad. it.). Bologna: Il Mulino.
- Brigadeci, C., Criscione, A., Deiana, G., Gusso, M., & Pennacchietti G. (2001). *Il laboratorio di storia. Problemi e strategie per l'insegnamento nella prospettiva dei nuovi curricula e dell'autonomia didattica*. Milano: Unicopli.
- Brusa, A. (1988). *Uno, dieci, cento marescialli*. In AA.VV. *La guerra. Fare scuola*. Quaderni di cultura didattica. Firenze: La Nuova Italia, pp. 75-85.
- Brusa, A. (1991). *Il laboratorio storico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brusa, A., & Bresil, L. (1995). *Laboratorio per l'insegnante*. Milano: Bruno Mondadori, 2, pp. 96-104.
- Brusa, A. (2015). "Il progetto di formazione storica dall'infanzia alla secondaria di primo grado" in L. Perla. *Insegnare storia: fra racconto, nuovi media e curriculum verticale* In *Scuola Italiana Moderna*, n. 5/122, pp. 77-80.
- Cecchini, A. et al. (1987). *I giochi di simulazione nella scuola*. Bologna: Zanichelli.
- de Martino, G. (2001). *La didattica della storia. La libertà di insegnare e di sperimentare*. Napoli: Liguori.
- Ciancio, A., & Iacobone, C. (a cura di). (2000). *Storie nell'antica città senza nome. Come esplorare l'area archeologica di Monte Sannace*. Bari: Laterza.
- Coles, J. (1981). *Archeologia sperimentale*. Milano: Longanesi.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- De Rossi, M., & Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa*. Roma: Carocci.
- Deiana, G. (1999). *La ricerca storica. La scuola come laboratorio*. Faenza: Ed. Polaris.
- Delmonaco, A. (2000). *Intrecci. Il laboratorio di storia*, in A. Delmonaco (a cura di). *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile e didattica della storia*. Corso interdirezionale di aggiornamento per docenti. Tomo I, "Quaderni, Formazione docenti" del Ministero della Pubblica Istruzione /Direzione Generale Istruzione Classica Scientifica e Magistrale, n. 32, pp. 139-151.
- Ferroni, M. (2004). *Siamo seri, giochiamo! Ipotesi e percorsi di didattica ludica*. Bologna: CLUEB.
- Galli della Loggia, E. (1998). *L'identità italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Galli della Loggia, E. (2015). Che cosa chiedere alla storia. In L. Perla (2015). *Insegnare storia: fra racconto, nuovi media e curriculum verticale*, in *Scuola Italiana Moderna*, n. 5/122, pp. 75-76.
- Guastavigna, M. (2003). Webquest: una buona prospettiva, in *Insegnare*, 11/12.
- Guastavigna, M. (2004). Cacce al tesoro digitali, in *Insegnare*, 2-3.
- Lamberti, R. (1978). Per un laboratorio di storia, in *Italia contemporanea*, 132, pp. 75-88.
- Marcato, P. et al. (1995). *Gioco e dopogioco*. Molfetta: Edizioni la Meridiana.
- Maubant, P., & Martineau, S. (2013). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Massa, R. (2005). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mattozzi, I. (1992). Che il piccolo storico sia! Un modello per la ricerca storico didattica, *I viaggi di Erodoto*, n. 16, pp. 170-180.
- Morgese, F., & Vinci, V. (2010). *Performascienza. Laboratori teatrali di storia della scienza a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Morozzi, M., & Valer, A. (2001). *L'economia giocata*. Bologna: EMI.
- Musci, E. (2015). Patrimonio e didattica, fra teorie e pratiche di cittadinanza. In L. Perla (2015). *Insegnare storia: fra racconto, nuovi media e curriculum verticale*. In *Scuola Italiana Moderna*, n. 5/122, pp. 85-86.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

- Perla, L. (a cura di). (2014). *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Perla, L. (2015). Learning and teaching in Research & Training contexts. An achievable mediation. In *Ripensare la scuola nella società di oggi. La formazione degli insegnanti*, *Pedagogia Oggi*, n. 2/2015, pp. 151-169.
- Petrucchio, C. (2010). *Didattica dei social software e del Web 2.0*. Padova: Cleup.
- Rivoltella, P. (2010). *A scuola con i media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. (2014). Le nuove narrazioni. In *Scuola Italiana Moderna*, 2/119, pp. 1-2.
- Scotto di Luzio, A. (2015). *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*. Bologna: Il Mulino.
- Sidoti, B. (2003). *Mondi al congiuntivo. Come e perché il gioco di ruolo*. In Angiolino, A., Giuliano, L., Sidoti B. *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*. Molfetta: Edizioni la Meridiana.
- Vinci, V. (2015). Il laboratorio storico a scuola. In *Scuola Italiana Moderna*, n. 5/122, pp. 81-84.

**Valutare (per migliorare) la qualità didattica
del sistema universitario italiano: il progetto IDEA**
di Serafina Pastore

Abstract

I sistemi universitari sono attualmente chiamati a riconsiderare le finalità della valutazione se si intende davvero consentire agli studenti di sviluppare abilità e competenze per il loro futuro personale e professionale. Perseguire tale finalità richiede l'attiva partecipazione degli studenti nel processo di valutazione. Sulla scorta dell'influenza esercitata dalle istanze di *accountability* e di assicurazione della qualità, la valutazione ha finito con l'assumere diverse connotazioni e significati, spesso in conflitto tra loro. La disseminazione dell'*outcome-based education* dimostra come sia importante rivedere e riconsiderare le politiche educative, i sistemi organizzativi e la progettazione dei corsi universitari. In ambito europeo, la diffusione dei Descrittori di Dublino (sulla scorta del Processo di Bologna, 1999) ha indotto la valutazione a porsi in termini più trasparenti e allineati con gli esiti della formazione universitaria. Di qui la necessità di definire un modello valutativo differente per il processo di insegnamento-apprendimento. Ne conseguono ulteriori domande: la valutazione migliora davvero l'apprendimento degli studenti? I docenti forniscono un *feedback* appropriato, utile e tempestivo? I dati e i *feedback* raccolti sull'apprendimento degli studenti sono poi davvero utili al processo di assicurazione della qualità? Consentono agli studenti di riconoscere e comprendere gli elementi che possono indurre un miglioramento nelle loro *performance*? A partire da un simile quadro il presente articolo riporta gli obiettivi e il disegno di ricerca del progetto IDEA vincitore del concorso di idee per la ricerca bandito dall'ANVUR.

Nowadays, higher education systems all over the world are being called to reconsider the aims of assessment if we want that students develop skills and competencies for their future personal and professional life. Pursuing such aims involves the active participation of students in the assessment process. Following the emphasis on accountability and the quality assurance requirements, assessment, in the higher education context, assumes different connotations and meanings, sometimes in conflict among them. The dissemination of outcome-based education highlights how it is important to review educational policies, higher education systems organization, and instructional design. In the European area, the widespread diffusion of Dublin Descriptors (following the Bologna Process, 1999) has led to an assessment process more transparent and aligned with learning outcomes. Hence the need to define a different assessment model for the teaching-learning process. This raises further questions: How much does assessment improve students learning? Do teachers provide useful, appropriate, and timely feedback? Gathered data and feedback on students' learning can support also the quality assurance process? Do they allow students to recognize and understand elements that can lead to an improvement in their performance? Starting from this composite framework the present paper reports the rationale and the research design of the IDEA project that is an ANVUR approved and granted research project.

1. Introduzione

La crescente pressione che negli ultimi decenni ha interessato il contesto universitario, ha visto configurarsi il tema della valutazione come uno degli aspetti di maggior interesse. I processi di massificazione, diversificazione, privatizzazione e internazionalizzazione hanno indotto il mondo accade-

mico a confrontarsi con istanze inedite di cambiamento e innovazione. È soprattutto attraverso la valutazione che, come già accaduto per il mondo della scuola, si sono veicolate le maggiori trasformazioni tanto che la valutazione stessa ha finito, non rare volte, con l'assumere significati tra loro anche molto diversi se non addirittura contrastanti. (Boud & Falchikov, 2007; Brown, & Glaser, 2003; Elwood & Klenowsky, 2002; Gehmlich, 2010; Grimaldi, 2001; Kostoris Padoa Schioppa, 2012; Laurillard, 1993; Palumbo, 2007; Reale & Pennisi, 2010; Romainville, 2007).

Il trend dell'*accountability* ha finito con lo schiacciare il dibattito su valutazione e *assessment* in termini principalmente performativi (si pensi, ad esempio, al dibattito creatosi attorno ai test standardizzati).

Sulla scia della Conferenza di Bergen del 2006 e rilanciando quanto già avviato con il Processo di Bologna, si è provato a delineare un nuovo modello di valutazione per il mondo universitario scandito *in primis* dalle forme dell'assicurazione, interna ed esterna, della qualità dei processi e dei servizi connessi alla formazione universitaria. La definizione dei sette Standard Europei per l'assicurazione della qualità così come definiti negli *Standard e Linee Guida* (ENQA) ha indirizzato le istituzioni universitarie nello sviluppo di un proprio sistema interno di assicurazione della qualità. In tale architettura, nello specifico, l'assicurazione interna della qualità della formazione (così come definito in Italia nel modello ANVUR) comporta cinque steps fondamentali:

la definizione dei risultati di apprendimento attesi (*learning outcomes* o *programm outcomes*);

1. la progettazione e pianificazione del percorso formativo (piano di studio, insegnamenti e altre attività formative);
2. il monitoraggio e la valutazione dei risultati del processo formativo;
3. la promozione di azioni di miglioramento;
4. la documentazione di quanto ottenuto e di quanto realizzato.

L'accento posto sui processi di verifica e valutazione ha oscurato ulteriori finalità legate all'*assessment* e ridotto il ruolo e la centralità che assumono i soggetti coinvolti nella formazione (Rust, Price & O'Donovan, 2003). La valutazione non dovrebbe, infatti, essere solo finalizzata a determinare quanto gli studenti abbiano acquisito in termini di contenuto alla fine di un corso (visione tradizionale e, in parte, strumentale della valutazione dell'apprendimento), ma dovrebbe, in un'ottica di miglioramento continuo, consentire agli insegnanti di fornire agli studenti informazioni sul loro apprendimento in modo da divenire come affermano T.A. Angelo e K.P. Cross (1993) "more effective, self-assessing, self-directed learners" (p. 4)

Ben si comprende, a questo punto, il ruolo strategico che assume la valutazione all'interno dell'impianto didattico. Non più solo momento finale del processo formativo ma elemento centrale in grado di rivalorizzare la natura attiva e organica del processo di insegnamento-apprendimento (Walvoord, 2004) attraverso l'individuazione degli elementi di criticità e il lavoro su tali aspetti. Il *feedback*, riveste pertanto un ruolo di densa rilevanza perché consente di monitorare il progresso degli studenti e di progettare azioni didattiche rispondenti al contesto (Taras, 2005). Le evidenze raccolte (di tipo formale e/o informale) costituiscono materiale prezioso per l'insegnante che potrà così rimodulare la sua azione didattica in modo pertinente ai bisogni di apprendimento degli studenti.

La considerevole produzione scientifica al riguardo se, da un lato, sottolinea l'influenza della valutazione nei processi di formazione (Popham, 2008), dall'altro, attesta come nella pratica essa costituisca un elemento che spesso poco sostiene docenti e studenti nei processi di formazione, risultando, a volte, addirittura irrilevante (Brown, 2006; Torrance & Pryor, 1998; Warren & Nisbet, 1999).

Diversi gli interrogativi che, a questo punto, si sollevano: quanto la valutazione migliora l'apprendimento degli studenti? I docenti forniscono un *feedback* utile, adeguato e tempestivo? Consentono agli studenti di riconoscere e comprendere gli elementi che possono indurre un miglioramento nella loro *performance*? (Brookhart & Bronowicz, 2003; Elwood & Klendowski, 2002). Interrogativi questi di non poco conto se si pensa alle funzioni esercitate dalla valutazione rispetto ai processi di insegnamento e apprendimento.

A volte si tende a dimenticare come la valutazione abbia un'influenza più forte dello stesso insegnamento sull'apprendimento degli studenti (Hattie, 2009), perché:

- veicola ciò che è davvero importante apprendere;
- influenza *cosa* e *come* gli studenti apprendono;
- consolida lo sviluppo delle strategie di apprendimento;
- influenza il valore che il soggetto attribuisce alla formazione, così come il senso di realizzazione personale e la volontà di portare a termine determinati compiti di apprendimento;
- contribuisce a definire cosa gli studenti associano, in generale, all'esperienza della valutazione in ambito universitario.

Sebbene tali aspetti siano ampiamente riconosciuti dalla letteratura di settore, gli studi in ambito universitario, specie nel nostro Paese, appaiono ancora sporadici e poco incisivi. Gli orientamenti che, negli ultimi anni, si sono sviluppati attorno alla tematica dell'*assessment* vanno dalla revisione delle forme tradizionali di *testing*, a quelle che sono le percezioni e le rappresentazioni che docenti e studenti hanno della valutazione (Brown, 2006; Brown & Hirschfeld, 2007; Brown & Hirschfeld, 2008; Pastore & Pentassuglia, 2015), dall'individuazione di forme alternative di valutazione allo studio sul ruolo chiave che il *feedback* può avere nei processi di insegnamento-apprendimento (Evans, 2013; Price et al., 2012; Taras, 2010).

Il progetto IDEA – *Improving Feedback Developing Effective Assessment for Higher Education* – si colloca proprio in quest'ultimo filone di ricerca. L'attenzione sul *feedback* nei processi valutativi in ambito universitario si aggancia così al dibattito sul miglioramento della qualità didattica (Eckel & King, 2004).

2. Domande e protocollo di ricerca

Il ruolo centrale del *feedback* all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento, pone in essere la necessità di riscattare tale pratica dalla forte disaffezione dimostrata da insegnanti e studenti (Brown, 2006; Brown & Hirschfeld, 2007). Se, da un lato, diversi sono gli aspetti positivi rimarcati dalla letteratura di settore (sostegno all'apprendimento, garanzia di validità dei criteri di valutazione, supporto per una formazione assieme personale e professionale), dall'altro, le ricerche più recenti evidenziano ancora alcune problematicità rispetto all'esperienza che ne hanno gli studenti universitari (criticità connesse all'interpretazione, all'utilità, all'opportunità di applicazione).

A partire dalla presa in carico di tali criticità, il progetto IDEA muove dalle seguenti domande di ricerca: I docenti universitari italiani che tipo di *feedback* forniscono? Il *feedback* è coerente con l'organizzazione didattica del corso? Il *feedback* fornito è funzionale al miglioramento della qualità didattica? Gli studenti come utilizzano il *feedback* che ricevono? Il *feedback* serve alla progressione del loro apprendimento? Quali sono i fattori chiave per un *feedback* efficace?

Il progetto è finalizzato a comprendere e migliorare le pratiche valutative e, in ottica *evidence-based* (Singh & Ramya, 2011; Slavin, 2008) al consolidamento di azioni funzionali alla presa di decisioni "*aware*".

Cinque le fasi che scandiranno il protocollo di ricerca e quattro gli obiettivi sui quali sono state progettate:

1. analizzare le pratiche valutative prestando particolare attenzione alle modalità d'esame, alle modalità di restituzione del *feedback* e alle modalità di attribuzione del voto (Fase uno);
2. individuare le problematiche più frequenti nella gestione del *feedback* da parte di docenti e studenti (Fase due);
3. identificare le caratteristiche chiave di una pratica efficace di *feedback* (Fase due);
4. definire un modello per promuovere e sostenere una pratica di *feedback* che sia *embedded* nel sistema di istruzione universitario italiano e agganciato al sistema di accreditamento interno della qualità dei cds (Fase tre).

In un'ottica di fattibilità e plausibilità del modello, lo strumento che si intende progettare all'interno della Fase 3 sfrutterà pratiche già adottate nel contesto italiano, ma non del tutto integrate e messe a regime nel sistema di valutazione, e sarà focalizzato sulla gestione di flussi informativi che supporteranno docenti e studenti nel monitoraggio delle attività durante l'intero percorso di insegnamento. Il focus sul *feedback* deriva dall'importanza di tale pratica già evidenziata nell'analisi della letteratura rispetto non solo alla valutazione degli apprendimenti, ma anche al supporto di tale pratica all'insegnamento stesso e al suo monitoraggio (così come del resto è nel modello Tuning).

La quarta fase sarà dedicata alla "Raccolta dati e analisi" delle evidenze raccolte a seguito della fase pilota che verrà avviata durante la terza fase. La quinta fase, infine, prevede la disseminazione dei risultati condotta presso l'Università di Bari. Il progetto coprirà una fase temporale di 14 mesi.

L'auspicio è che il progetto IDEA possa contribuire al riscatto della valutazione in ambito universitario, liberandola dai vincoli di un formalismo e tecnicismo di maniera per proiettarla concretamente al miglioramento della qualità didattica del nostro sistema accademico.

Bibliografia

- Angelo, T.A., & Cross, K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Boud, D. (2006). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), pp. 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- Brookhart, S.M., & Bronowicz, D.L. (2003). I Don't Like Writing. It Makes My Fingers Hurt: Students Talk about Their Classroom Assessments. *Assessment in Education*, 10(2), pp. 221-242.
- Brown, G.T.L. (2006). Teachers' Conceptions of Assessment: Validation of an Abridged Instrument. *Psychological Reports*, 99, pp. 166-170.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Assessment Matters in Higher Education*. London: SRHE/Open University Press.
- Brown, G.T.L., & Hirschfeld, G.H.F. (2007). Students' Conceptions of Assessment and Mathematics Achievement: Evidence for the Power of Self-regulation. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7, pp. 63-74.
- Brown, G.T.L., & Hirschfeld, G.H.F. (2008). Students' Conceptions of Assessment: Links to Outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), pp. 3-17.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Assessment Matters in Higher Education*. London: SRHE/Open University Press.
- Eckel, P.D., & King, J.E. (2004). *An overview of higher education in the United States: Diversity, access, and the role of the market place*. Washington, DC: American Council on Education.
- Elwood, J., & Klendowski, V. (2002). Creating of Shared Practice: the Challenges of Assessment Use in Learning and Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1(3), pp. 243-256.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), pp. 70-120.
- Gehmlich, V. (2010). Perspectives of Higher Education Institutions. *Quality Assurance and Learning Outcomes*. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) Vienna.
- Grimaldi, R. (2001). *Valutare l'Università. La Facoltà di Scienze della Formazione a Torino*. Torino: Utet.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analysis Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.

- Kostoris Padoa Schioppa, F. (2012). Ragioni, criteri e modalità sulle aspettative della sperimentazione sulla valutazione degli esiti effettivi dell'apprendimento universitario. Disponibile su www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=248&Itemid=308&lang=it.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching*. London: Routledge.
- Palumbo, M. (2007). Valutare l'università: perché e per chi?. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 38, pp. 9-18.
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). What university students think about assessment: a case study from Italy. *European Journal of Higher Education*, 1-20.
- Popham, W.J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Price, M., Rust, R., O'Donovan, B., Handley, K., & Bryant, R. (2012). *Assessment literacy: The Foundation for Improving Student Learning*. Oxford: OCSLD.
- Reale, E., & Pennisi, C. (2010). Valutare la crisi: effetti sull'Università e sulla ricerca. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 48(24), pp. 7-14.
- Romainville, M. (2007). Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria. In A. Baldissera, C. Coggi, & R. Grimaldi (a cura di), *Linee per una didattica universitaria* (pp. 37-51). Lecce: PensaMultimedia.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). 'Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes'. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), pp. 147-164.
- Singh, M., & Ramya, K.R. (2011). Outcome Based Education. *International Journal of Nursing Education*, 3(2), 87-91.
- Slavin, R.E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take?. *European Educational Research Journal*, 7(1), pp. 124-128.
- Taras, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), pp. 466-478.
- Taras, M. (2010). Assessment for Learning: Assessing the Theory and Evidence. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2(2), pp. 3015-3022.
- Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Walvoord, B.E. (2004). *Assessment Clear and Simple*. San Francisco: Jossey Bass.
- Warren, E., & Nisbet, S. (1999). The relationship between the purported use of assessment techniques and beliefs about the uses of assessment. In J.M. Truran, & K.M. Truran (Eds.), *22nd Annual Conference of the Mathematics Education and Research Group of Australia* (pp. 515-521). Adelaide, SA: MERGA.

Ambienti digitali e valutazione degli apprendimenti.
La co-progettazione di un e-portfolio all'interno del Living Lab ScuolAperta
di Anna Di Pace [1], Claudia Bellini [2]

Abstract

L'introduzione delle tecnologie e degli strumenti innovativi nelle pratiche lavorative quotidiane degli istituti scolastici, sia nel settore amministrativo che in quello dell'attività didattica, rappresentano a oggi una delle sfide maggiori che le scuole si trovano ad affrontare nel loro percorso verso l'innovazione. Nella diffusione della digitalizzazione del sistema pubblico, richiesto dal Piano Crescita Digitale 2014-2020, teso al perseguimento degli obiettivi dell'Agenda Digitale Europea, l'innovazione deve essere intesa innanzitutto come un processo aperto e collaborativo, che non si esaurisce entro i confini disciplinari e accademici, ma che coinvolge in maniera attiva tutta la pluralità di stakeholder interessati nella sua evoluzione; nello specifico del progetto presentato, gli studenti, i docenti e il personale tecnico-amministrativo. Il presente contributo ha la finalità di descrivere l'azione proposta attraverso il progetto Living Lab ScuolAperta, volto a costruire una piattaforma per la gestione integrata dei servizi amministrativi e didattici in quattro scuole pugliesi, nello specifico: due istituti di primo grado, un istituto comprensivo di I e II grado e un liceo tecnico. L'articolo presenta i risultati emersi dall'analisi delle aspettative e delle criticità espresse dagli utenti finali rispetto all'inserimento di una nuova piattaforma di servizi nella quotidianità lavorativa del loro sistema scolastico. Nello specifico dei progetti Living Lab, ciò che assume sempre più importanza è proprio il ruolo degli fruitori della innovazione progettata e realizzata; pertanto, ciò a cui si è teso nella progettazione della piattaforma proposta dal progetto ScuolAperta non è solo la sostenibilità del sistema, ma anche l'accompagnamento degli utenti nell'evoluzione verso processi più semplici e in linea con i cambiamenti richiesti dall'era digitale.

Il lavoro si concentra particolarmente sulle azioni di co-creazione per la progettazione dell'e-portfolio per la valutazione degli apprendimenti negli istituti scolastici. L'articolo descrive, inoltre, l'attività di Focus Group sviluppata dai ricercatori in linea con la filosofia della co-creazione del servizio, attraverso un approccio metodologico centrato sull'utente, che consente agli utilizzatori dei servizi di collaborare con i progettisti nello sviluppo e nella sperimentazione dei nuovi prodotti a essi destinati. Affinché venga avviato un processo di innovazione sostenibile, infatti, è fondamentale che ci sia il contributo dei soggetti partecipanti attraverso la loro personale creatività. L'innovazione in questo modo viene creata dalle persone, non dai sistemi, e fa in modo che attraverso il contributo creativo dei soggetti interessati si realizzino e concretizzino nuove idee a favore dell'innovazione.

The introduction of technologies and innovative tools in the school's daily working practices, both in administration and in teaching activities, is now one of the biggest challenges that schools are facing in their path towards innovation. In the field of public system digitalization, required by the Digital Growth Plan 2014-2020, running for the objectives of European Digital Innovation, innovation has to be primarily an open and collaborative process, which doesn't end within academic boundaries, but it actively involves the plurality of stakeholders interested in its evolution; specifically in this context, by 'stakeholders' we mean both students and administrative staff. This paper aims to describe the innovation introduced throughout the Living Lab ScuolAperta project: the design and implementation of a platform for integrated management of administrative and teaching system in four schools located in the Apulia Region. This article presents the results of the analysis of end-user approach towards the introduction of a new digital service platform in its daily work at school.

Specifically, in the Living Lab project, crucial is the role of the beneficiaries of innovation; therefore, the goal of the platform, designed for the ScuolAperta project, is system sustainability and the attention of end-user needs in their personal evolution towards simpler working processes.

The focus is the action of co-creation in the design of e-portfolio tool for the assessment of learning. This article also describes the Focus Group activities developed by researchers during the project, using a co-creating and methodological approach focused on the end-users, which allows them to collaborate with project designers in the development and testing of new products. In order to start a process of sustainable innovation, the contribution of the participants through their personal creativity is essential. In this way, innovation is created by people, not systems, aiming to realize new ideas for innovation.

1. Introduzione

Gli attuali scenari dell'educazione formale pongono lo studente al centro del processo di insegnamento/apprendimento e gli riconoscono un ruolo attivo, dinamico e collaborativo. D'altra parte, le ICT rappresentano strumenti in grado di offrire nuove e strategiche possibilità che favoriscono gli studenti nello sviluppo delle competenze necessarie per gestire questo nuovo importante ruolo. In tal senso, una volta identificate le competenze da promuovere, le ICT possono rappresentare il principale veicolo attraverso cui favorire opportunità di acquisizione e di sviluppo delle stesse. Progettare ambienti digitali *ad hoc*, in grado di rispondere ai bisogni degli utenti, da integrare sinergicamente nei contesti formativi, come la scuola o l'università, rappresenta una delle innovazioni più importanti da realizzare, ma anche una delle più significative sfide nell'ambito della progettazione didattica contemporanea.

L'introduzione delle ICT nei contesti scolastici richiede una continua ed efficace trasformazione del setting didattico, attraverso la promozione di una diversificazione delle metodologie e delle strategie di insegnamento (incluse ovviamente le pratiche valutative), incoraggiando una riprogettazione delle risorse didattiche.

Il Living Lab ScuolAperta parte proprio da quest'idea di riprogettazione degli ambienti digitali attraverso un'analisi dei bisogni di alcuni dei principali attori coinvolti nei processi didattici e di gestione amministrativa delle scuole.

Il presente articolo descrive alcune delle fasi del progetto LivingLab ScuolAperta, frutto della collaborazione tra il mondo aziendale e quello della ricerca scientifica al fine di realizzare una serie di opportunità per favorire le scuole coinvolte nella progettazione di ambienti digitali che possano rispondere alle reali esigenze nella gestione dei processi formativi.

In linea generale, il progetto ScuolAperta mira alla realizzazione di una piattaforma tecnologica destinata agli istituti scolastici per la gestione integrata di servizi informatizzati relativi sia ai processi didattici che a quelli amministrativi. L'unificazione dei due processi, dunque, rappresenta l'elemento qualificante e assolutamente innovativo dell'intera proposta, che ha coinvolto quattro tra gli istituti scolastici della Puglia col più alto livello di innovazione didattica e di dematerializzazione dei sistemi amministrativi. Le scuole interessate nel progetto sono le seguenti:

- Scuola primaria "Cantobelli" (Lecce);
- I.I.S.S. "Ettore Majorana" (Brindisi);
- Istituto comprensivo "Giovanni Pascoli" (Massafra);
- Scuola primaria "Pascoli – S. Chiara" (Foggia).
- Come si evince dalla sede delle scuole, il progetto ha cercato di comprendere tutte le province del territorio pugliese, così da gestire una rete completa del livello di know-how distribuito tra diverse zone del territorio regionale.

L'analisi qui presentata fa particolare riferimento alla progettazione partecipata di un e-portfolio per la valutazione degli apprendimenti degli studenti per la quale sono stati coinvolti i docenti e gli stessi studenti attraverso la partecipazione a una serie di focus group e a di workshop specifici per la formazione ai più innovativi approcci nell'ambito della ricerca docimologica.

Il progetto ScuolAperta rientra nell'ambito dei Living Lab. Si tratta di un modello progettuale teorizzato per la prima volta nel 2003 da parte del prof. William Mitchell del MIT che si sostanzia nella proposta di una nuova metodologia di ricerca di tipo *user-centered* che consente agli utilizzatori dei servizi che si intendono offrire di collaborare con i progettisti nello sviluppo e nella sperimentazione dei nuovi prodotti a essi destinati (Ericksson, Niitamo & Kulkki, 2005). Tale concetto, dunque, si accompagna a una nuova visione dell'utente finale, che non si rappresenta più come fruitore passivo di un determinato servizio, ma diviene partecipante attivo del processo di definizione dello stesso. Ciò rappresenta un passaggio evolutivo molto importante nell'ambito dell'offerta da parte delle aziende che possono, o meglio devono, usare idee e tecnologie interne ed esterne all'impresa stessa al fine di accrescere e auto-promuovere il proprio processo di rinnovamento.

In questo contesto di *open innovation* e di co-creazione si è definito il progetto Living Lab *ScuolAperta*, ammesso nell'ambito del P.O. FESR Puglia 2007-2013 – LIVING LAB SMART PUGLIA 2020 “Supporto alla crescita e sviluppo di PMI specializzate nell'offerta di contenuti e servizi digitali” e avviato nel giugno del 2014. Il team di Partner di progetto è composto dalla società di consulenza *LINKS management and technology*, capofila e responsabile di progetto, *Erid Lab* dell'Università di Foggia, *Frontiere21*, *Progetto Azienda*, *Commedia* e *AlbaProject*. Tutti i partner coinvolti hanno sede in Puglia.

2. Metodologia

Nell'ambito del Living Lab ScuolAperta, tra le attività di ricerca del Laboratorio ERID nel contesto delle tecnologie didattiche e della reingegnerizzazione dei processi, sono state articolate le seguenti azioni programmate all'interno della Struttura Analitica del Progetto:

- Analisi e comprensione dell'utenza finale.
- Definizione del modello di interazione tra i diversi attori coinvolti.
- Prototipazione e personalizzazione delle soluzioni.
- Test e sperimentazione di nuove tecnologie in applicazioni reali rispondenti agli effettivi fabbisogni dell'utenza finale.

Di seguito la definizione delle azioni realizzate dallo staff del laboratorio ERID:

- Organizzazione e conduzione di cinque Workshop tematici presso le scuole
- Organizzazione e conduzione di quattro focus group.

Lo studio finalizzato all'analisi e alla comprensione dell'utenza finale, dunque, è stato condotto attraverso la metodologia di ricerca qualitativa di conduzione di Focus Group tematici somministrati a gruppi composti dal personale tecnico amministrativo e docente e dal gruppo studenti di ogni scuola interessata nel progetto. Il focus group è una tecnica di rilevazione qualitativa dei dati, utilizzata nella ricerca sociale, che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o un argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità (Zammuner, 2003). Pertanto, tale strumento di ricerca è stato definito adatto ed efficace all'obiettivo di analisi e comprensione dei bisogni degli utenti, al fine di indurre i partecipanti a esprimere le proprie percezioni, sentimenti, atteggiamenti e idee finalizzata alla co-progettazione dei servizi di ScuolAperta. La domanda di ricerca che può essere individuata nel contesto dei focus group prodotti per ScuolAperta può essere così sintetizzata: “quali sono le percezioni degli insegnanti, del personale tecnico amministrativo e degli studenti riguardo alla digitalizzazione dei servizi e delle risorse all'interno del proprio contesto scolastico?”.

L'obiettivo, quindi, è stato quello di indagare in profondità sulle opinioni degli intervistati riguardo all'introduzione degli strumenti tecnologici nella quotidianità lavorativa sia didattica che amministrativa, le dinamiche interne alla scuola e il grado di formazione degli stessi attori nell'utilizzo dei vari strumenti disponibili, le aspettative riguardo ai servizi previsti dal progetto ScuolAperta. Un approfondimento particolare è stato previsto sulla tematica dell'e-portfolio e degli strumenti di valutazione degli apprendimenti.

3. I workshop realizzati per formare i docenti alla co-progettazione di un e-portfolio

L'e-portfolio da realizzare all'interno del progetto ScuolAperta non rappresenta un semplice e sterile strumento di valutazione da inserire all'interno dei contesti scolastici individuati nel campione di istituti selezionati. Pur riconoscendo la straordinaria innovatività ed efficacia dell'e-portfolio come strumento non soltanto di valutazione, ma anche e soprattutto come strumento di formazione continua, perché possa essere assolutamente e pienamente valido ed efficace, è opportuno che venga co-progettato con i docenti e gli studenti e che sia l'esito di una lettura e analisi dei loro bisogni. Per tali ragioni, il progetto ha previsto un percorso di formazione finalizzato all'acquisizione di competenze di progettazione didattica attraverso l'uso di strumenti di valutazione e di risorse didattiche interattive, dinamiche e partecipative.

Il progetto, oltre a una serie di focus group realizzati con l'intento di raccogliere numerosi dati per una attenta analisi dei bisogni dei destinatari dell'e-portfolio, ha previsto anche la realizzazione di una serie di workshop formativi.

Obiettivi formativi dei workshop condotti:

- Incoraggiare processi didattici che includano l'uso di strumenti digitali per la valutazione.
- Favorire esperienze di apprendimento che permettano di riprogettare la gestione della classe, al fine di incrementare il successo didattico in termini di risultati di apprendimento.
- Facilitare la condivisione di materiale autoprodotta e incoraggiare la collaborazione tra i docenti, tra gli studenti e tra docenti e studenti.
- Sostenere l'accesso ubiquo ai materiali didattici e alle attività scolastiche.
- Favorire la multimedialità delle risorse e la crossmedialità delle esperienze didattiche.
- Aggiornare le competenze dei docenti sulle metodologie didattiche per lo sviluppo della *digital literacy*.

Azioni attivate durante i workshop:

- Condivisione di processi legati all'uso strategico delle tecnologie nel contesto scolastico.
- Aggiornamento professionale sulle metodologie didattiche per lo sviluppo della *digital literacy*.
- Attività collaborative per la progettazione di soluzioni didattiche laboratoriali, che includano l'uso delle tecnologie e delle risorse didattiche digitali.
- Co-costruzione di percorsi collaborativi dei processi di apprendimento da adottare nei diversi contesti scolastici.

Nel dettaglio, le attività di formazione alle strategie di valutazione del gruppo di docenti hanno previsto:

- Partecipazione ai workshop teorico-pratici in presenza.
- Partecipazione alle attività di co-progettazione dei servizi da realizzare nell'ambito del progetto ScuolAperta.
- Produzione di contenuti progettuali da condividere con i colleghi per la progettazione dell'e-portfolio.

Tutti i workshop sono stati condotti in presenza e resi in seguito in modalità online.

La tabella che segue rappresenta una sintesi dei temi dei workshop condotti.

Titolo	Dettagli	Obiettivi formativi
Diritti e doveri digitali	Realizzato il 15.12.2014 presso la scuola primaria "Cantobelli" di Lecce, a cura del prof. Marco Mancarella e del dott. Gianpasquale Preite.	Diffusione della conoscenza dei diritti e doveri legati alla gestione informatizzata dell'amministrazione scolastica e dell'attività formativa delle scuole.
Identità di rete	Realizzato il 16.01.2015 presso l'ITIS "Ettore Majorana" di Brindisi, a cura del prof. Marco Mancarella e del dott. Gianpasquale Preite.	Ricognizione teorica sul tema della costruzione dell'identità personale attraverso l'utilizzo di strumenti digitali di socializzazione.
I social learning per la didattica	Realizzato il 26.02.2015 presso l'Istituto comprensivo "Giovanni Pascoli" di Massafra, a cura della dott.ssa Rosaria Pace.	Nozioni di base sugli strumenti di social networking e sulle loro potenzialità per la didattica, in termini di gestione e produzione di contenuti da condividere in forma collaborativa.
La valutazione autentica e gli strumenti digitali	Realizzato il 12.03.2015 presso l'Istituto comprensivo "Pascoli - Santa Chiara" di Foggia, a cura della dott.ssa Anna Dipace.	Formare alla progettazione di un e-portfolio inteso come strumento di documentazione, di orientamento e di riflessione sulle competenze acquisite e da acquisire in un'ottica di apprendimento permanente.
Creazione dell'e-portfolio	Realizzato il 21.05.2015 presso l'Istituto comprensivo "Pascoli - Santa Chiara" di Foggia, a cura della dott.ssa Anna Dipace.	Una valutazione autentica è in grado di inserirsi nel processo di apprendimento promuovendo la motivazione e il coinvolgimento dello studente. Questo approccio è capace di descrivere e far descrivere allo studente che cosa è accaduto e di farlo riflettere anche sulle modalità in cui si è realizzato il suo apprendimento. In tal modo, vengono favoriti processi metacognitivi e avviate pratiche di apprendimento autoregolato. L'insegnante diventa progettista di obiettivi significativi in ambienti di apprendimento simili a quelli reali. Inoltre, in questo nuovo ruolo, egli sostiene e guida lo studente per conseguire i risultati previsti, riflettendo con lui sulle prestazioni realizzate al fine di comprendere i risultati conseguiti e quelli da raggiungere.

Gli ultimi due workshop realizzati, “La valutazione autentica e gli strumenti digitali” e “Creazione dell’e-portfolio”, si sono concentrati in modo particolare sulla progettazione di un e-portfolio e sulla nuova cultura docimologica orientata sempre più verso modelli di integrazione sistemica tra i processi di apprendimento e i nuovi strumenti e metodi di valutazione. I docenti hanno manifestato particolare interesse per tali orientamenti didattici e hanno richiesto ulteriori momenti di formazione specifica sull’efficacia dell’e-portfolio come strumento in grado di favorire processi di *self* e *peer assessment* (Limone, 2012) e come dispositivo in grado di favorire l’apprendimento (Tillema, 2001).

Secondo alcuni studiosi (Lin, 2008; Wang, 2009), attraverso l’e-portfolio è possibile creare contesti autentici di apprendimento in grado di supportare l’apprendimento collaborativo e la valutazione. Come sostiene Pierpaolo Limone (2012), “i processi di valutazione realizzati per mezzo dell’e-portfolio comprendono lo sviluppo, la documentazione, la condivisione e la riflessione sui processi e sui prodotti dell’apprendimento. In questo modo, gli studenti hanno la possibilità di sviluppare e contemporaneamente valutare la propria conoscenza” (p. 16).

All’interno dei contesti formativi si riscontra sempre di più l’esigenza dei formatori di fare riferimento a modelli didattici che considerano la valutazione come processo integrato con l’intero progetto didattico, sia il valore della valutazione sinergica dei prodotti e dei processi dell’apprendimento (Limone, 2012).

Attraverso il ricorso a strumenti di valutazione così dinamici, come può essere ad esempio l’e-portfolio, i docenti rispondono al bisogno di sostenere gli studenti durante il loro processo formativo e di adattare i sistemi di valutazione agli obiettivi complessi di apprendimento (Gregori-Giral & Menéndez-Varela, 2014). In altre parole, si tratta di mettere in atto quello che John Biggs (1996) definisce “allineamento costruttivo” tra apprendimento, istruzione e valutazione, ma anche tutto il modello dell’*educative assessment* proposto da Grant Wiggins (1998).

La letteratura è ricca di innumerevoli casi di studio in cui si dimostra che l’e-portfolio nei contesti formativi è in grado di promuovere processi di auto-riflessione e di pensiero critico sulle proprie conoscenze, abilità e competenze (Bahous 2008; Baume & Yorke 2004; Chang, Tseng, Chou & Chen, 2011; Conrad 2008).

Nel contesto dei workshop realizzati, sono stati particolarmente stressati gli effetti positivi del portfolio-based assessment e del competence-based learning (Admiraal, Hoeksma, van de Kamp & van Duin, 2011; García, García, Del Rey, Rodríguez & De La Villa, 2014). Una pratica valutativa di questo tipo permette appropriate opportunità di riflessione, pratica, consultazione delle risorse (Wiggins, 1998), apprendimento attraverso i feedback e perfezionamento delle prestazioni e dei

prodotti. Le prestazioni autentiche sono uno degli esempi concreti di prove di valutazione non standardizzate che richiedono necessariamente l'utilizzo di uno strumento in grado di registrare la crescita dell'individuo in termini qualitativi più che quantitativi. Il concetto di *alternative assessment* (Gipps & Stobart, 2003) si inserisce a pieno titolo in questa prospettiva di valutazione poiché rappresenta un termine abbastanza flessibile che può includere *performance*, *authentic*, *formative*, e *diagnostic assessment*. In questo scenario, i processi di progettazione didattica si focalizzano direttamente sullo sviluppo di competenze che possono essere messe in evidenza attraverso l'e-portfolio, inteso come un dispositivo che permette di dimostrare lo sviluppo dell'apprendimento attraverso un meccanismo che comprende la collezione, selezione e riflessione della *performance evidence* la quale rivela la natura multi livello e multi sfaccettata dei processi di apprendimento e dei successi formativi nel corso del tempo (García et al. 2014).

3.1. I focus group per l'analisi dei bisogni degli utenti coinvolti

La co-progettazione con gli utenti finali del progetto ScuolAperta è avvenuta principalmente attraverso i focus group. Gli incontri sono avvenuti presso le singole scuole coinvolte nel progetto e i destinatari sono stati i seguenti

Istituto	Cantobelli	Majorana	Giovanni Pascoli	Pascoli-S. Chiara
Docenti	7 femmine	6 femmine 2 maschi	4 femmine 2 maschi	2 femmine 3 maschi
Personale ATA	2 femmine 2 maschi	1 femmina 3 maschi	1 femmina 3 maschi	2 femmine 4 maschi

Tabella 1. Destinatari focus group

Hanno partecipato ai focus group un totale di 18 unità del personale ATA, 26 unità del personale docente e 32 studenti. Il target scelto per i focus group è stato quello degli studenti di classe V nelle scuole primarie Cantobelli, Giovanni Pascoli e Pascoli – Santa Chiara, mentre all'incontro presso l'IISS Ettore Majorana hanno partecipato tre studenti di secondo anno, tre studenti di terzo anno, quattro studenti di quarto anno.

Come indicato precedentemente, i focus group hanno permesso la rilevazione dei bisogni e delle esigenze d'uso degli utenti in relazione all'adozione dei servizi offerti dal progetto ScuolAperta per la gestione della didattica e dell'amministrazione.

La progettazione con il personale docente e tecnico amministrativo e con gli studenti si è svolta tra dicembre 2014 e marzo 2015. Gli incontri hanno prodotto risultati rilevanti ai fini progettuali perché hanno permesso di definire in maniera dettagliata quali sono le specifiche conoscenze, il grado di formazione e le necessità degli attori interni alle scuole e, quindi, coinvolti in prima persona nel progetto.

Il focus group dei docenti e del personale ATA è stato strutturato secondo quattro aree di rilevazione. Di seguito la sintesi dei dati emersi per area.

Opinioni generali:

- digitalizzazione dei servizi scolastici come risorsa o ostacolo nella gestione dei processi amministrativi e didattici.

Quasi tutti gli attori coinvolti nel focus group hanno definito necessario l'utilizzo delle tecnologie, sia in ambito amministrativo che didattico. Tuttavia, a volte l'eccesso di strumenti digitali a disposizione può essere di ostacolo alla quotidianità della scuola, soprattutto a causa delle problematiche di accesso alle piattaforme e ai software online che non sono sempre adeguati alle esigenze delle pratiche lavorative. Dai focus group è emerso, inoltre, che nonostante l'approccio positivo nei confronti dell'utilizzo degli strumenti tecnologici, non tutti i docenti hanno dimostrato grande inclinazione all'implementazione della tecnologia nelle proprie ore d'aula, ritenendola in alcuni casi incapace di favorire lo sviluppo di determinate competenze nei discenti che, a loro parere, solo il cartaceo è ancora in grado di assicurare.

Pratiche d'uso delle tecnologie per la scuola:

- quali tecnologie sono presenti a scuola;
- frequenza e modalità d'uso;
- rapporto con esse ed eventuali necessità di innovazione;
- utilizzo didattico e amministrativo.

Il rapporto con la tecnologia della maggior parte dei partecipanti ai focus group risulta ambivalente: da un lato si riconosce la facilità d'uso e la semplificazione del lavoro, dall'altro la lentezza dei mezzi a disposizione, della connessione e la loro elevata obsolescenza. Tali elementi costringono, in determinate occasioni, a ripetere più volte lo stesso lavoro. In alcune realtà, tuttavia, sono emerse delle problematiche legate alla differenza tra la velocità di gestione amministrativa interna alla scuola, dovuta al livello avanzato delle tecnologie impiegate, e la lentezza di elaborazione dei dati degli uffici centrali.

Le risorse più utilizzate in classe sono il registro elettronico e la Lim. L'utilizzo di altri strumenti, come i tablet, variano in base alle sezioni. Il concetto del registro elettronico, invece, è apprezzato trasversalmente, ma la sua applicazione risulta difficoltosa in alcune realtà in quanto le piattaforme messe a disposizione delle scuole sono spesso lente e non sempre *user-friendly*. In sintesi, la tecnologia viene percepita dai partecipanti come elemento facilitatore delle attività e potenziante dell'esperienza di classe del discente, ma risulta evidente la necessità di una maggiore formazione al personale docente e ATA, al fine di beneficiare di tutte le possibilità offerte dalla stessa.

Bisogni in termini d'uso per la gestione informatizzata dell'amministrazione scolastica:

- facilitazione dei processi di lavoro didattico e amministrativo;
- limiti degli strumenti;
- esigenze rispetto a essi.

Dai focus group condotti è emersa la primaria necessità, da parte del personale ATA, di aumentare la capacità di connessione delle scuole e delle sedi centrali, al fine di gestire al meglio tutto il traffico dati amministrativo. In particolare in alcune realtà scolastiche, la discussione ha mostrato che, posto il pensiero comune che la digitalizzazione favorisca e velocizzi tutto il lavoro di segreteria, l'eccesso di aggiornamento tecnologico della stessa porta a volte a una incomunicabilità con gli uffici esterni, che non sono in grado di recepire determinati tipi di comunicazione. Inoltre, alcuni servizi, seppur molto vantaggiosi e richiesti, risultano avere un costo elevato e non sostenibile per la scuola.

Bisogni in termini d'uso per la gestione informatizzata dell'attività formativa dell'istituto:

- processi di comunicazione interna ed esterna alla scuola;
- valutazione degli apprendimenti;
- e-portfolio.

Nello specifico in questo contesto viene riportata esclusivamente la sintesi dei dati emersi dalla sotto-area di investigazione riguardante la co-creazione dell'e-portfolio. Dalle risposte date è emerso che l'e-portfolio non è ancora uno strumento molto conosciuto né utilizzato all'interno delle scuole investigate. Nonostante ciò, c'è da parte dei docenti un forte interesse nei confronti di questa forma innovativa e alternativa di valutazione degli apprendimenti. Molti degli intervistati hanno presentato alcune remore riguardo alla "freddezza" di un sistema elettronico utilizzato in un ambito così delicato quale la valutazione, ma non escludono che, con le adeguate componenti e sezioni, non possa entrare normalmente a far parte delle loro pratiche lavorative, così come è accaduto per molti altri strumenti digitali.

Il focus group degli studenti è stato strutturato secondo 2 aree di rilevazione. Di seguito la sintesi dei risultati emersi per traccia.

Pratiche d'uso delle tecnologie per la scuola:

- le tecnologie maggiormente utilizzate a scuola e al di fuori del contesto scolastico.

Dai focus group è emerso l'utilizzo della Lim in comune a tutti gli istituti, mentre l'uso di strumenti più avanzati quali tablet e occhiali 3D è presente solo in alcuni istituti, e non necessariamente in tut-

te le classi. Lo strumento più utilizzato dai ragazzi nel tempo libero, invece, risulta essere certamente lo smartphone, unito all'utilizzo di pc e raramente a quello dei tablet. All'interno dell'ambiente scolastico, dalle risposte è emerso che agli studenti piacerebbe utilizzare particolarmente lo smartphone e il tablet, anche al fine di migliorare la comunicazione e l'apprendimento in classe.

Ipotesi di co-progettazione per ScuolaAperta:

- scuola digitale;
- scuola aperta;
- e-portfolio e valutazione degli apprendimenti.

Dai focus emerge una volontà da parte di tutti gli studenti di potenziare l'esperienza scolastica attraverso un utilizzo maggiore della tecnologia, ad esempio con l'uso di programmi come Skype per gli allievi assenti, o la possibilità di effettuare lezioni non in presenza. La differenza di innovazione tra i diversi istituti scolastici risulta evidente, infatti in alcune scuole il pc o il tablet vengono utilizzati per gestire test e medie e in altre questi strumenti non sono affatto presenti o comunque poco utilizzati. Per quanto riguarda lo strumento dell'e-portfolio, invece, risulta sconosciuto a quasi tutti gli studenti coinvolti nei focus group.

4. Conclusioni e scenari futuri

Durante una delle prime fasi di progetto, Erid Lab ha condotto un'attenta analisi attraverso la realizzazione di un *benchmarking* delle piattaforme disponibili in versione open source per la creazione di un e-portfolio. Dopo la valutazione di elementi quali usabilità, diffusione, interfaccia, capacità di archiviazione, implementabilità social, interoperabilità mobile, si è giunti alla conclusione che lo strumento migliore a supporto di un e-portfolio per ScuolaAperta sia Mahara. Si tratta di una piattaforma che nasce nel 2006 e da allora è in continuo sviluppo. Mahara è il frutto della collaborazione tra New Zealand's Tertiary Education Commission's e-learning Collaborative Development Fund (eCDF) che include: Massey University, Auckland University of Technology, The Open Polytechnic of New Zealand, e la Victoria University of Wellington.

Mahara, termine che nel linguaggio Māori significa pensare, è una piattaforma di e-portfolio *open source* con *weblog* e funzioni di *social networking* implementate. Il sistema mette a disposizione dell'utente diversi strumenti per gestire la piattaforma di sviluppo e di presentazione.

In seguito all'analisi dei bisogni e del *benchmarking* tra le varie opportunità offerte dagli strumenti di e-portfolio, sono state individuate le seguenti sette aree fondamentali per la progettazione dell'e-portfolio per il progetto ScuolaAperta:

- 1 - spazio di archiviazione;
- 2 - inserimento di informazioni contestuali;
- 3 - selezione e auto-valutazione;
- 4 - *timeline* dei progressi formativi;
- 5 - prove di apprendimento;
- 6 - personalizzazione dell'e-portfolio e dei suoi contenuti in base al destinatario;
- 7 - abbattimento delle barriere spaziali e temporali grazie alla fruizione online e multiplatforma di Mahara.

Al momento, le aziende coinvolte nel progetto stanno procedendo con la ideazione grafica e informatica dell'e-portfolio che verrà implementato all'interno della piattaforma integrata che rappresenta il risultato finale del progetto ScuolaAperta. Si prevede una presentazione dello strumento realizzato in occasione dell'evento finale in programma per i prossimi mesi. Una fase di follow-up del progetto potrà permettere di individuare punti di forza e di debolezza, anche a partire dal punto di vista dei soggetti coinvolti nell'utilizzo dell'e-portfolio. Inoltre, attraverso azioni mirate si potranno valutare eventuali ricadute nell'apprendimento degli studenti e anche nella gestione delle attività formative da parte dei docenti.

Note

- [1] A. Dipace è autrice dei capitoli 1, 3 e 4.
[2] C. Bellini è autrice dei capitoli 2 e 3.1.

Bibliografia

- Admiraal, W., Hoeksma, M., van de Kamp, M.T., & van Duin, G. (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios: Reliability, construct validity, and consequential validity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1019-1028.
- Bahous, R. (2008). The self-assessed portfolio: A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (4), 381-393.
- Baume, D., & Yorke, M. (2004). The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 7-25.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32 (3), 347-364.
- Chang, Ch-Ch., Tseng, K.-H., Chou, P.-N., & Chen, Y.-H. (2011). Reliability and validity of Web-based portfolio peer assessment: A case study for a senior high school's students taking computer course. *Computers & Education*, 57 (1), 1306-1316.
- Conrad, D. (2008). Building knowledge through portfolio learning in prior learning assessment and recognition. *The Quarterly Review of Distance Education*, 9 (2), 139-150.
- Ericksson, M., Niitamo, VP., & Kulkki, S. (2005). State of the art in utilizing Living Labs approach to user-centric ICY innovation a European approach. Retrieved from http://www.vinnova.se/upload/dokument/Verksamhet/TITA/Stateofheart_LivingLabs_Eriksson2005.pdf/.
- García, A., García, F., Del Rey, Á. M., Rodríguez, G., & De La Villa, A. (2014). Changing assessment methods: New rules, new roles. *Journal of Symbolic Computation*, 61, 70-84.
- Gipps, C., & Stobart, G. (2003). Alternative assessment. *International handbook of educational evaluation* (pp. 549-575). Springer Netherlands.
- Gregori-Giralt, E., & Menéndez-Varela, J. L. (2014). Validity of the learning portfolio: analysis of a portfolio proposal for the university. *Instructional Science*, 43 (1), 1-17.
- Limone, P. (2012). *Valutare l'apprendimento on-line. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*. Bari: Progedit.
- Lin, Q. (2008). Preservice teachers' learning experiences of constructing e-portfolios online. *Internet and Higher Education*, 11 (3), pp. 194-200.
- Tillema, H. (2001). Portfolios as developmental assessment tools. *International Journal of Training and Development*, 5 (2), pp. 126-135.
- Wang, C. X. (2009). Comprehensive assessment of student collaboration in electronic portfolio construction: an evaluation research. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 53 (1), pp. 58-66.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

La sperimentazione di un servizio di Career Advising all'Università
di Severo Cardone

Abstract

Il presente articolo intende fornire le basi teoriche e le motivazioni pedagogiche che supportano la decisione del team di ricerca del Laboratorio di bilancio delle competenze di avviare dal prossimo anno accademico la sperimentazione di un percorso di *Career Advising* con gli studenti iscritti ai corsi di laurea triennale del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia.

Una sperimentazione che rappresenta la naturale evoluzione di un percorso di ricerca qualitativa avviato già nel lontano 2004 e che, nel susseguirsi degli anni, ha portato alla progettazione e realizzazione di molteplici iniziative, attività e servizi di orientamento formativo sempre più innovativi e in grado di rispondere con sempre maggiore efficacia alle richieste provenienti dagli studenti del nostro Ateneo e dagli *stakeholders* (scuole, imprese, enti pubblici, associazioni, professionisti) che operano sul territorio.

Il percorso di *Career advising*, coordinato da un *Career Development Center*, si compone di dieci distinte fasi distribuite nell'arco temporale di quattro anni ed è stato pensato come un percorso orientativo "trasversale" ai tradizionali insegnamenti universitari con caratteristiche fortemente laboratoriali. Prevede l'utilizzo di un portale online, come ambiente di comunicazione a distanza, e l'assegnazione a ciascun studente di un *Personal Career Advisor* (PCA), un consulente con competenze esperte nella consulenza orientativa in grado, attraverso un approccio "clinico" nella gestione della relazione di aiuto, di accompagnare e supportare (*scaffolding*) lo studente nel raggiungimento di precisi obiettivi formativi e orientativi. Se gli esiti della sperimentazione saranno positivi il percorso di *Career advising* – denominato "Job Design" – potrà rappresentare un *benchmark* di riferimento ed essere esteso anche agli altri dipartimenti dell'Università di Foggia, contribuendo da una parte a migliorare e innovare i servizi di orientamento offerti e dall'altra parte ad accrescere l'*engagement* verso la popolazione universitaria.

The article aims to provide theoretical and pedagogical reasons that support the decision of the Balance of Competences Lab research team to start testing next year a Career Advising service with student enrolled in Bachelor's degree programs in the Humanities Department of the University of Foggia. This experimentation represents the natural evolution of a qualitative research process started by 2004 and that over the years has led to the design and implementation of many initiatives, activities and educational guidance services increasingly innovative and able to respond more effectively to the needs of students and stakeholders operating in the territory (schools, firms, public corporations, associations, professionals).

The Career Advising path, coordinated by a Career Development Center, consists of ten phases spread over four years and is thought as a guidance path transversal with traditional courses with strong laboratory features. The path involves using an online portal, as distance communication environment, and assigning each student a PCA, a consultant with expert skills in counseling capable to accompany and scaffold student in achieving specific educational and guiding objectives through clinical approach in managing the relationship help. If the experimentation results will be positive the Career Advising path – called "Job Design" – could be a benchmark and be extended to other departments of the University of Foggia, helping to improve and innovate the guidance services offered and to increase engagement towards the university population.

0. Introduzione

Le caratteristiche della società contemporanea – ormai stabilmente connotata dalla liquefazione dei legami sociali (Bauman, 2002), da un lavoro che diventa sempre più flessibile, frammentato e precario (Sennett, 2001) e da una incertezza e una insicurezza che corrodono il carattere degli individui minandone la dimensione esistenziale (Beck, 2000) – hanno alimentato, soprattutto tra le nuove generazioni, un processo che potremmo definire di “defuturizzazione” che si mostra, da una parte, attraverso un eccessivo immobilismo in un presente, dilatato e infinito; dall’altra, attraverso un “vitalismo” disperato, figlio di una cultura dell’effimero, che esalta un modello di vita basato sul consumare tutto e subito, in un istante.

Il cittadino della postmodernità diventa pertanto sempre più vagabondo, girovago, nomade, continuamente alla ricerca di certezze e sicurezze che appaiono spesso invisibili, di nuove traiettorie esistenziali da percorrere per dare un senso e un significato al proprio agire quotidiano e di nuove identità, usa e getta, da indossare per adattarsi alle regole della seconda modernità. Un disorientamento che pervade gli ambiti della formazione, del lavoro, della famiglia, della vita privata e che richiede nuovi abiti mentali, una trasformazione perenne nei modi di pensare, di comprendere e di agire. Considerando queste trasformazioni in atto, che hanno generato la nascita di un nuovo paradigma culturale e sociale, l’Unione Europea già a partire dalla Strategia di Lisbona del 2000 ha prodotto una serie di raccomandazioni, comunicazioni e documenti in grado di promuovere l’orientamento come processo di accompagnamento *lifelong* e *lifewide*, insostituibile strumento formativo per sostenere e supportare i cittadini europei nella gestione delle transizioni, dei cambiamenti, nella capacità di progettare e riprogettare continuamente i personali obiettivi formativi, professionali e di vita, in grado di garantire l’inclusione sociale e pari opportunità di accesso alle informazioni, alla formazione e al mercato del lavoro.

Nella Risoluzione del Consiglio d’Europa del 2008 “Integrare maggiormente l’orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente” si parla dell’orientamento come di un “processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell’arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze”. La definizione proposta nella Risoluzione del 2008 intende sottolineare come, considerando le caratteristiche del mercato del lavoro e della società contemporanea, il singolo individuo dovrà sviluppare progressivamente una sempre maggiore ed efficace capacità di “auto-orientamento”, attivandosi autonomamente e con responsabilità nella ricerca delle informazioni, nel fare scelte, nell’autovalutazione delle personali competenze e risorse, nella capacità di gestione delle transizioni e di progettazione di nuovi itinerari esistenziali. Il sistema dell’orientamento permanente dovrà pertanto garantire dei servizi di qualità e soprattutto operatori competenti e adeguatamente formati al ruolo, in grado di supportare l’utente nel prendere decisioni, nell’individuare soluzioni percorribili, in un processo autonomizzante, emancipativo e trasformativo.

Analizzando il documento nazionale *Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento* (2014), l’orientamento viene definito un “processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative” (p. 4). Questa definizione, assai esaustiva, pone l’accento su alcuni concetti chiave e su precisi obiettivi formativi che l’individuo postmoderno deve porsi e raggiungere durante il personale percorso esistenziale per auto-orientarsi efficacemente. Il primo aspetto cruciale è che per orientarsi bisogna conoscere meglio se stessi (competenze, valori, motivazioni, vocazioni, progettualità), il contesto di riferimento (culturale, sociale, economico, professionale) all’interno del quale si

agisce e la “relazione” che si genera tra Sé e contesto, una relazione formativa che deve consentire a ogni individuo di comprendere meglio la realtà e di adattarsi flessibilmente al cambiamento che connota la contemporaneità. Non è sufficiente conoscere meglio se stessi se alla fine questa conoscenza, che richiede un notevole lavoro riflessivo e autobiografico, non è in grado di tradursi in una maggiore capacità di fronteggiare le problematiche e di gestire le transizioni, gli insuccessi, gli ostacoli ma anche le possibilità che la vita dissemiina lungo la “strada”. Il secondo aspetto è strettamente collegato all’esperienza: la capacità di leggere e comprendere i contesti, di percepirsi auto-efficaci, di affinare le strategie migliori per superare le difficoltà e le problematiche della vita dipenderà soprattutto dalla quantità e qualità delle relazioni che saremo in grado di attivare e tessere, dai contesti che frequenteremo, dalle esperienze (positive e negative) che realizzeremo e che ci serviranno per comprendere criticamente la realtà e alimentare il nostro personale processo emancipativo e trasformativo. Infine, il terzo aspetto da analizzare riguarda la valenza “formativa” dell’orientamento finalizzata a educare progressivamente gli individui nel fare scelte consapevoli, nel prendere decisioni responsabili, nel costruire e ricostruire le personali progettualità, senza temere gli imprevisti, gli insuccessi, gli ostacoli, le continue transizioni bensì capitalizzando ogni esperienza e volgendo in positivo anche gli eventi critici.

1. Orientare e orientarsi all’Università

All’interno del sistema dell’orientamento permanente – una “rete” capace di integrare differenti istituzioni, contesti e professionisti in grado di accompagnare il cittadino durante l’intero arco della vita – l’Università riveste un ruolo imprescindibile, contribuendo responsabilmente a formare quelle che Morin (2000) definisce “teste bene fatte”. Lo può fare attraverso l’offerta di una didattica disciplinare fortemente orientativa e innovativa in grado di “legare” i saperi delle singole discipline allo sviluppo di specifiche competenze utili a promuovere nello studente un pensiero aperto, critico, divergente e creativo; attraverso l’attivazione di servizi di orientamento personalizzabili, in grado di supportare gli studenti durante l’intero corso di studi nella capacità di giungere a una maggiore conoscenza del sé, del contesto universitario e professionale (anche attraverso azioni di *networking*), nello sviluppare competenze trasversali e orientative, nell’acquisire nuove *formae mentis*, nel progettare e sperimentare strumenti, metodologie di lavoro e strategie da utilizzare quotidianamente (non solo nel contesto universitario) per superare con resilienza ed efficacia le difficoltà e per progettare e riprogettare continuamente le tappe, le azioni e i tempi che scandiranno il percorso esistenziale.

Obiettivi tra l’altro in linea con la cosiddetta terza *mission* universitaria, che deve indurre le università a investire con maggiore decisione nel *public engagement* della ricerca, ovvero nel migliorare la comunicazione all’esterno e la valorizzazione dei risultati della ricerca (trasformazione della conoscenza prodotta dalla ricerca universitaria in conoscenza utile ai fini produttivi) e nella produzione di beni pubblici ad alto valore e contenuto culturale, educativo e sociale in grado di contribuire alla promozione del benessere sociale soprattutto attivando relazioni dirette con le imprese e gli *stakeholders* del territorio. Pensiamo ad esempio all’implementazione di servizi di *placement*, in grado di favorire il *matching* tra domanda e offerta di lavoro, di orientamento formativo in itinere e di orientamento in ingresso attraverso specifiche progettualità con le scuole della secondaria di secondo grado.

Consultando il documento sugli “Standard” (2014), nella sezione dedicata all’istruzione terziaria è specificato il ruolo che l’università può rivestire nella promozione del diritto all’orientamento permanente attraverso l’erogazione di servizi dedicati a specifici target di studenti (in ingresso, in itinere, in uscita e di *job placement*). Gli “Standard”, inoltre, descrivono analiticamente le cinque funzioni dell’orientamento (informativa, educativa, di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione, di consulenza orientativa, di sistema), costituite da un insieme di aree di attività (ADA), e gli standard di qualità delle prestazioni da offrire all’utenza attraverso personale qualificato in re-

lazione ai differenti contesti operativi. È molto interessante notare come, oltre alle tradizionali funzioni informativa e di accompagnamento alle transizioni (pensiamo ad esempio ai servizi universitari dedicate all'orientamento in ingresso delle matricole o di *placement* dei laureandi/laureati), tra le attività rientranti nelle funzioni "educativa", o meglio di educazione all'auto-orientamento, e di "consulenza orientativa" rientrano ad esempio attività come la progettazione di laboratori per l'acquisizione delle *Career Management Skills* (CMA) e di altre competenze trasversali e orientative, la conduzione di atelier di gruppo per una migliore conoscenza di sé, delle professioni e del mercato del lavoro, la realizzazione di colloqui individuali di sostegno alla presa di decisioni, l'organizzazione di incontri con testimoni del mondo del lavoro, la definizione di percorsi finalizzati all'analisi e autovalutazione delle competenze acquisite e il supporto nella costruzione di progetti di sviluppo personali.

Si tratta in sostanza di investire con maggiore convinzione in attività di orientamento "formativo" che dovrebbero essere erogate agli studenti anche "in itinere", ovvero durante il corso di laurea, perché perseguono la finalità non solo di favorire l'integrazione dello studente nel nuovo contesto universitario o di migliorare il posizionamento del neolaureato nel mercato del lavoro, ma anche di favorire il processo di attivazione, maturazione e trasformazione della persona. Pratiche di orientamento utili a formare ottimi studenti e professionisti nonché cittadini pronti a accogliere il cambiamento con rinnovata fiducia, a muoversi nella crisi senza soccombere, ad apprendere continuamente dagli errori e dagli insuccessi, a fronteggiare adeguatamente le continue transizioni che caratterizzeranno con sempre maggiore frequenza il loro percorso di vita.

Così, in perfetta sintonia con le indicazioni fornite nel corso degli anni dall'UE e di recente dal documento nazionale sugli "Standard", l'area pedagogica del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Foggia – anche a seguito di una ricerca di rilevante interesse nazionale (prin) del 2004 svolta con altri atenei italiani – già da quegli anni ha avviato una sperimentazione scientifica nel settore delle metodologie didattiche innovative, dell'orientamento formativo e del bilancio di competenze, con particolare riferimento al target degli studenti adulti-lavoratori, con la contestuale attivazione del "Laboratorio di bilancio delle competenze": uno spazio fisico, relazionale, progettuale all'interno del quale in questi anni è stato possibile tradurre i risultati della ricerca accademica sui temi della formazione e dell'orientamento permanente in servizi di orientamento formativo in grado di incontrare sia le esigenze degli studenti iscritti ai corsi di laurea umanistica del nostro Ateneo nonché di rispondere alle richieste provenienti dal territorio (scuole, enti di formazione, enti pubblici, imprese, altri *stakeholders*) attraverso la condivisione di progettualità e la sottoscrizione di protocolli d'intesa e partenariati strategici. Il gruppo di ricerca e i consulenti di orientamento che operano all'interno del Laboratorio, nei primi anni di avvio del servizio si sono concentrati soprattutto nella progettazione ed erogazione di percorsi di bilancio di competenze, secondo il modello francese (Aubret, Aubret & Damiani, 1990; Liétard 1991), e dei primi cicli di atelier sul "self-marketing", finalizzati ad approfondire la conoscenza dei principali canali e strumenti da utilizzare per autopromuoversi in modo competitivo e distintivo nel mercato del lavoro. Successivamente, grazie al positivo riscontro registrato nell'utenza e alla partecipazione al PRIN 2010 "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi", con un'attività di ricerca intitolata "Competenze esperte per la qualificazione dei percorsi, delle attività e dei servizi di orientamento universitario (in ingresso, in itinere e in uscita)", il gruppo di ricerca del Laboratorio di bilancio delle competenze ha potuto approfondire ulteriormente le ricerche di tipo qualitativo avviate nel settore del *lifelong guidance* e contemporaneamente offrire nuovi servizi di orientamento sempre più in linea con le aspettative degli studenti universitari, come ad esempio la sperimentazione di percorsi di bilancio di competenze di gruppo, la nascita del Job Point e dell'Europass Corner, l'introduzione delle testimonianze a lezione ("Dialoghi" con i professionisti del mondo dell'educazione e della formazione) e l'avvio del primo percorso professionalizzante "Occupabilità & Placement" in collaborazione con il Dipartimento di Scienze agrarie, degli alimenti e dell'ambiente e l'AIDP Puglia.

Si tratta di iniziative, sperimentazioni, progettualità in grado di accogliere le esigenze di un target di utenza molto diversificato e contemporaneamente di rispondere alle nuove teorie del *Life-designing* (Savickas, 2013), della *Career construction* (Savickas, 2010) e del *Lifelong self-construction* (Guichard, 2005) che si rifanno all'epistemologia del costruttivismo sociale e che interpretano l'orientamento come un processo narrativo, relazionale, trasformativo che si basa sulla valorizzazione di una riflessività biografica in grado, attraverso un continuo processo di negoziazione e co-costruzione della conoscenza, di assegnare una coerenza significativa ai propri vissuti e nuove direzioni alle personali progettualità formative, professionali ed esistenziali. La parola "costruzione", in grado di legare i differenti modelli e approcci, intende sottolineare proprio l'impegno e la tensione dell'individuo postmoderno nel "costruire e ricostruire" continuamente la propria identità, i personali progetti di sviluppo formativo-professionale e quindi il proprio futuro; un processo *lifelong* che si alimenta quotidianamente attraverso le narrazioni che condividiamo, le relazioni che instauriamo, i contesti che frequentiamo, dando maggiore importanza al linguaggio che utilizziamo e spazio a un'attività metacognitiva indispensabile per rivedere le esperienze e i ruoli ricoperti, per reinterpretare gli eventi focali e i momenti di svolta che hanno determinato il nostro cambiamento.

2. Job Design: un progetto di Career Advising presso il Dipartimento di Studi Umanistici

Se la pedagogia è una scienza costantemente orientata al cambiamento, il suo statuto epistemologico richiede di problematizzare una realtà che diventa sempre più complessa e indecifrabile, di riflettere criticamente sulle prassi educative e formative esistenti ma anche di assumersi l'impegno e la responsabilità di prefigurare nuovi scenari, di tracciare nuove direzioni, di percorrere sentieri ancora inesplorati, di sperimentare progettualità in grado di fornire nuove possibili soluzioni alle problematiche che abbracciano gli ambiti dell'educazione, della formazione, dell'orientamento. Assumendo questo paradigma, l'impegno assunto dal gruppo di ricerca pedagogico che ruota intorno al Laboratorio di Bilancio delle competenze – coordinato dalla prof.ssa Isabella Loiodice – è stato di partire da un'analisi approfondita di alcune criticità registrate a livello di Ateneo: pensiamo al persistente fenomeno del *drop-out*, all'elevato numero di studenti inattivi o che impiegano troppi anni per conseguire il titolo di laurea, fino a giungere all'evidente "disorientamento" che colpisce i nostri laureandi/laureati nel momento in cui devono tradurre le conoscenze teoriche acquisite nel contesto universitario in competenze, progettualità e piani d'azione in grado di favorire la loro transizione verso il mondo del lavoro. Il passaggio successivo è stato quello di giungere a progettare e sperimentare metodologie, strumenti, strategie, servizi di orientamento in grado di supportare gli studenti nel personale processo emancipativo e trasformativo. Compito dell'Università, d'altronde, non è solo di formare ottimi studenti ma anche professionisti e cittadini "competenti" in grado di agire in situazione, di prendere decisioni efficaci, di fronteggiare le problematiche della vita, di convivere con l'incertezza e di adattarsi flessibilmente al cambiamento continuo che caratterizza la società e il mercato del lavoro di oggi.

La valutazione finale realizzata dagli studenti/laureati che hanno partecipato alle molteplici attività organizzate dal Laboratorio e in particolare ai percorsi di bilancio di competenze individuale e ai primi cicli di atelier sul *Self-marketing* ha consentito nel tempo di migliorare la qualità e l'offerta di nuovi servizi di orientamento quali i percorsi di bilancio di gruppo, il Job Point, l'Europass corner, il corso professionalizzante e le azioni di *networking* con i professionisti che sul territorio operano nel settore "educazione e formazione". Al contempo, i feedback, i suggerimenti e le proposte migliorative fornite dagli utenti che hanno fruito dei nuovi servizi hanno confermato l'esistenza di alcune opportunità ancora da cogliere (a tal fine tutti i dati raccolti in questi anni confluiranno in una pubblicazione in corso curata dalla prof.ssa Loiodice). Per cogliere in pieno queste opportunità si rende necessario fare un ulteriore salto di qualità, accogliere una nuova sfida educativa e contemporaneamente assumere un nuovo impegno verso gli studenti attraverso la creazione di un "sistema"

integrato dell'orientamento (*Career Advising*) in grado di aggregare e “tessere” insieme, dotandole di una coerenza di significati, le molteplici attività di orientamento proposte fino a oggi e fruibili solo singolarmente e in modo episodico. È stata così progettata una sperimentazione che sarà coordinata da un *Career Development Center* (il Laboratorio di bilancio delle competenze) e sarà gestito attraverso l'operato di un numero adeguato di *Personal Career Advisors* in grado di accompagnare gli studenti nella partecipazione alle diverse attività e nel personale percorso di crescita e maturazione.

La proposta formulata dal gruppo di ricerca va, dunque, in questa direzione e ha visto il gruppo impegnato in questo anno accademico nella sua progettazione e definizione teorico-metodologica. Resta, ora, la necessità, di testare e valutare la metodologia attraverso una sperimentazione sul campo che partirà dal prossimo anno accademico 2016-2017 e che interesserà inizialmente solo gli studenti iscritti ai corsi di laurea triennale del Dipartimento di Studi Umanistici (circa 100 studenti e 10 tutor). Se gli esiti della sperimentazione, come ci auguriamo, saranno positivi, il percorso di *Career advising* – denominato “Job Design” – potrà rappresentare un *benchmark* di riferimento ed essere esteso anche agli altri dipartimenti dell'Università di Foggia, contribuendo da una parte a migliorare e innovare i servizi di orientamento offerti e dall'altra parte a trasformare le criticità registrate in soluzione formative in grado di accrescere l'*engagement* verso la popolazione universitaria.

3. Le fasi e gli obiettivi della sperimentazione

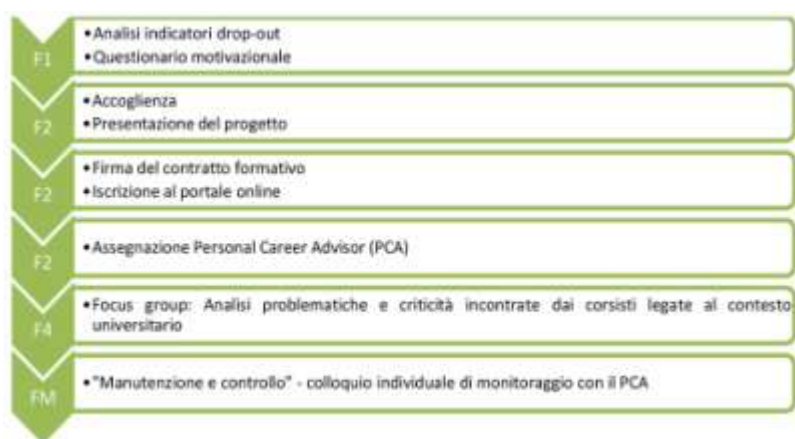
Il progetto di *Career Advising* universitario (Cardone, in press) si compone di 10 fasi distinte, nove più una fase di monitoraggio in itinere (FM) in grado di attraversare l'intero percorso [(F1) *Selezione dei partecipanti*; F2) *Accoglienza e analisi dei bisogni*; F3) *Conoscenza del Sé*; F4) *Conoscenza del contesto universitario e professionale*; F5) *Analisi delle esperienze, mappatura delle competenze e profili professionali d'interesse*; F6) *Atelier Self-marketing*; F7) *Progetto di Sviluppo Personale (PSP) e SWOT Analysis*; F8) *Documento di sintesi e valutazione finale*; F9) *Monitoraggio ex post*; FM) *Manutenzione e Controllo (monitoraggio in itinere)*]. Ciascuna fase contempla diverse attività, alcune realizzabili *online* mentre la maggioranza sono “in presenza” (colloqui individuali di consulenza orientativa, atelier di gruppo, compilazione schede biografiche e griglie di autovalutazione, ricerca e consultazione informazioni, documenti e filmati su siti e portali online, testimonianze a lezione, partecipazione a *career day* e *career fair*, servizi di *placement*, realizzazione documento di sintesi finale), distribuite nell'arco temporale di quattro anni (dalla fine del primo anno di iscrizione fino ai sei mesi successivi al termine del regolare percorso di studi) e che prevedono l'utilizzo di differenti e appropriati strumenti di indagine, monitoraggio e valutazione. “Job Design” è stato pensato come un percorso orientativo “trasversale” ai tradizionali insegnamenti universitari – la partecipazione assidua potrà consentire allo studente il riconoscimento di alcuni CFU utilizzabili per il conseguimento del titolo di laurea – e prevede l'assegnazione a ciascuno studente di un *Personal Career Advisor* (PCA), un consulente con competenze esperte nella consulenza orientativa in grado, attraverso un approccio “clinico” nella gestione della relazione di aiuto, di accompagnare e supportare (*scaffolding*) lo studente nel raggiungimento di precisi obiettivi formativi e orientativi. Nello specifico i principali obiettivi che il percorso di *Career advising* “Job Design” intende raggiungere sono i seguenti:

- sperimentare un servizio di orientamento formativo fortemente personalizzato in grado di accompagnare lo studente universitario per l'intero percorso di studi (laurea triennale);
- contribuire alla diminuzione del *drop-out* universitario e del numero di studenti inattivi;
- promuovere nello studente un processo di attivazione, emancipazione e trasformazione continua;
- facilitare l'integrazione dello studente nel nuovo contesto universitario (*drop-in*);
- supportare lo studente in una migliore conoscenza di sé, del contesto universitario e professionale;
- aiutare lo studente nel fronteggiamento delle crisi, degli insuccessi e delle transizioni (scuola-università, università-lavoro, lavoro-lavoro);

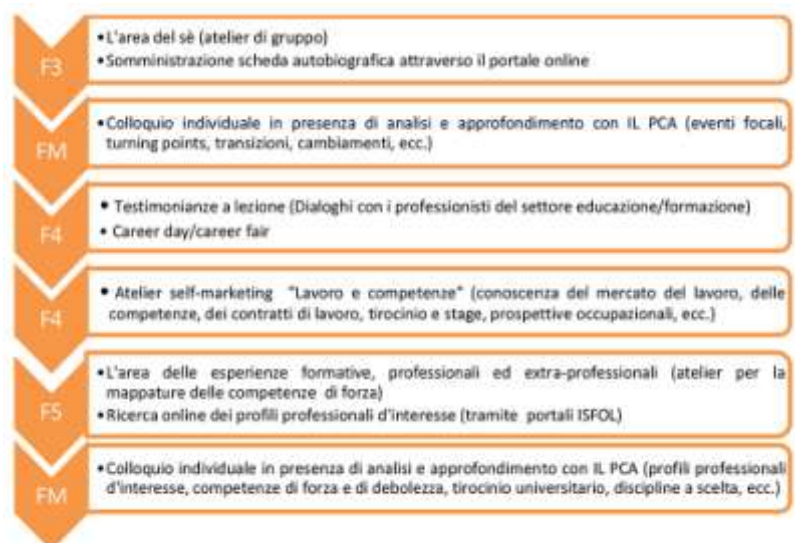
- dotare lo studente di strumenti, metodologie, *formae mentis* idonee per adattarsi al cambiamento sociale, culturale, economico;
- educare lo studente a prendere decisioni (formative, professionali ed esistenziali) in maniera autonoma, consapevole e responsabile (*educare alla scelta*);
- favorire nello studente lo sviluppo di competenze orientative e trasversali (*soft skills*), come ad esempio le *Life Skills* e le *Career Management Skills* (CMS);
- sostenere lo studente nel processo di autovalutazione delle personali competenze e risorse acquisite attraverso le esperienze formative, professionali ed extra-professionali;
- supportare gli studenti nella definizione di un personale “Progetto di Sviluppo Personale” (PSP) con descrizione analitica delle tappe, delle azioni, dei tempi e delle risorse necessari per la sua realizzazione (piano d’azione);
- migliorare il posizionamento competitivo del neolaureato nel mercato del lavoro attraverso una migliore conoscenza dei principali canali di self-marketing (*jobplacement*).

4. Distribuzione temporale delle attività previste nel percorso di Career advising

ANNO 1: Avvio del percorso di Career Advising “Job Design” (al termine dell’anno di immatricolazione)



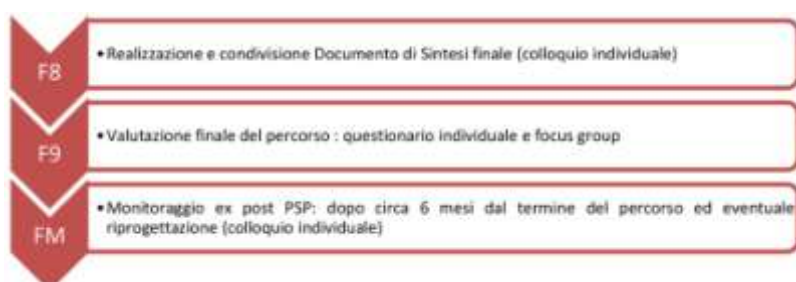
ANNO 2: Conoscenza del sé e del contesto professionale



ANNO 3: Atelier self-marketing e progetto di sviluppo personale



ANNO 4: Documento di sintesi e monitoraggio ex post



5. Conclusioni

Mark Savickas (1997), alla luce delle trasformazioni sociali, culturali ed economiche che caratterizzano la contemporaneità, in alcune sue pubblicazioni sottolinea la necessità di passare dal costrutto di “maturità professionale” (Super, 1957) a quello di “adattabilità professionale” (*career adaptability*) a suo avviso più funzionale nel descrivere le competenze, i comportamenti, gli abiti mentali che l’individuo postmoderno dovrà adottare durante l’intero corso della vita per “costruire e ricostruire” continuamente un sé professionale e una identità narrativa in grado di fronteggiare le ricorrenti transizioni e i continui cambiamenti che caratterizzeranno sempre più il futuro. Il costrutto psico-sociale dell’adattabilità professionale richiede una formazione specifica, continua e una flessibilità cognitiva, emotiva, relazionale, progettuale che dovranno essere acquisite e allenare fin da giovani, perché presuppongono la capacità di mettere in discussione continuamente i personali punti di vista, di rivedere le proprie scelte, di rivisitare criticamente i propri vissuti, di governare criticamente e creativamente il cambiamento. In questo scenario, dove nulla appare scontato o facilmente prevedibile, il ruolo dell’Università diventa strategico e insostituibile non solo nel migliorare il bagaglio culturale dello studente ma anche e soprattutto nel formare anche il professionista competente e il cittadino responsabile. La proposta di sperimentare un percorso di *Career advising* universitario deve essere letta e valutata in tale prospettiva, condividendo l’idea che solo investendo in un “sistema” di orientamento formativo integrato e di qualità, in grado di “intrecciare” differenti attività, servizi e metodologie e di “valorizzare” la soggettività e singolarità dello studente-utente (competenze, valori, vocazioni, motivazioni, risorse, progettualità), sia possibile contribuire efficacemente

alla formazione olistica e multidimensionale di una “persona” capace di attivarsi, adattarsi, trasformarsi e proiettarsi con fiducia, efficacia e consapevolezza in un futuro che percepirà come sempre meno ostile, distante e indecifrabile e, al contrario, ricco di opportunità e di ulteriori sviluppi emancipativi.

Bibliografia

- Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (4).
- Aubret, J., Aubret, F., & Damiani, C. (1990). Les bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique. Paris: EAP.
- Bandura, A. (a cura di). (1996). Il senso di autoefficacia. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bauman, Z. (2010). L'arte della vita, Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2006). Vita liquida. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2002). Modernità liquida. Roma-Bari: Laterza.
- Barbier, J.C., & Nadel, H. (2002). La flessibilità del lavoro e dell'occupazione. Roma: Donzelli.
- Beck, U. (2000). La società del rischio. Verso una seconda modernità. Roma: Carocci.
- Betz, N.E., & Hackett, G. (2006). Career Self-efficacy Theory: Back to the Future. *Journal of Career Assessment*, 14, 3-11.
- Blustein, D.L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cardone, S. (in press). Il Career advising: nuove opportunità per l'orientamento in università. In R. Pace, R. Mangione & P. Limone (a cura di), *Le competenze strategiche e l'approccio lifelong: Modelli, risorse tecnologiche, pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2014). Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro. Bari: Progedit.
- Di Fabio, A. (a cura di). (2009). Career Counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali. Firenze: Giunti O.S.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5.
- Kelly, G.A. (1955). The psychology of personal construct. New York, NY: Norton.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, L. Brooks, and Associates, *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Liènard, B. (1991). Institutionnalisation d'une pratique: les bilans. *Éducation permanente*, 108, 137-145.
- Loiodice, I. (a cura di). (2009). Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente. Bari: Progedit.
- Loiodice I., (a cura di), (2007). Adulti all'Università. Ricerca e strategie didattiche. Bari: Progedit.
- Morin, E. (2000). La testa ben fatta. Milano: Cortina.
- Pombeni, M.L., & D'Angelo, M.G. (1998). L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi. Roma: Carocci.
- Savickas, M.L. (2013, September). *Life designing in 21st century*. Closing Conference at the IAEVG Conference, Montpellier, France.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for Life-span, Life-space theory. In *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M., & Walsh, W. (1996). (Eds). Handbook of career counseling theory and practice. Palo Alto, CA: Davies Black.

- Seligman, M. (1996). *Imparare l'ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero*. Firenze: Giunti.
- Sennett, R. (2001). *L'uomo flessibile*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Sultana, R. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York, NY: Harper & Row.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds), *Career choice and development*. San Francisco, CA. Jossey-Bass.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

**La digital literacy e la credibilità delle informazioni nella società della conoscenza.
Il ruolo del feedback nell'apprendimento nei percorsi e-learning per soggetti a rischio**
di Elisa Muscillo

Abstract

Ogni giorno milioni di persone accedono alla rete e la maggior parte di queste non ha raggiunto un'alfabetizzazione digitale. Internet sta diventando la risorsa informativa più estesa e influente. La rilevanza della questione risiede nella vulnerabilità di giudizio, in particolare dei giovani, sulla qualità delle informazioni che si recuperano in rete. Nella complessità crescente delle informazioni disponibili in internet nella società della conoscenza, dato che, l'apprendimento è affidato alla scelta del singolo, acquisire una competenza digitale può consentire di ridurre al minimo i rischi legati alla valutazione e credibilità delle informazioni e anche alla privacy e sicurezza in rete. Tra gli utenti che fanno uso dell'ampio numero di ricerche di informazioni in rete, ci sono quegli studenti che hanno uno scarso livello di competenze – *low achievers* – nell'elaborazione delle informazioni definita dall'indagine OCSE-PIAAC da tre competenze chiave: comprensione della lettura, alfabetizzazione matematica e *problem solving* (OECD, 2013). In aumento sono i NEET e gli abbandoni scolastici da una parte, l'accesso a internet e apprendimento in rete dall'altra. Oggi l'istruzione a distanza risponde alla sfida della società della conoscenza di facilitare l'accesso alle risorse didattiche e potenziare l'offerta di istruzione in tutto il mondo. Nonostante la difficile sostenibilità degli studenti ai corsi in rete e le criticità relative alle competenze degli studenti nella ricerca e selezione delle informazioni, la domanda di corsi *e-learning* non è mai stata così alta. Questo implica lo sviluppo delle competenze di base di elaborazione delle informazioni e rispondere alle questioni aperte e inesplorate sul significato e sugli effetti dei feedback nei corsi di formazione in rete per soddisfare le numerose e crescenti esigenze che accompagnano l'apprendimento nei percorsi e-learning, in particolar modo per i soggetti a rischio.

Millions of people access the Internet every day and the majority has not reached a digital literacy. Internet is becoming the most widespread and influential source of information. The relevance of the issue lies in the weakness of their assessment of the quality of the information they retrieve online, especially with young users. Due to the increasing complexity of information available on the Internet in a knowledge-based society and the fact that learning depends on individual choices, gaining a digital competence can allow to minimize the risks linked with information assessment and credibility, as well as privacy and online safety. Amongst the users performing a high amount of online searches, there are students who have a poor level of competence in processing information (*low achievers*), defined by three key competencies by the OECD-PIAAC survey: literacy, numeracy and problem solving (OECD, 2013). On one hand, there are an increasing number of NEETs and school drop-outs, on the other a rise of Internet access and online learning. Today, distance learning is an answer to the challenge faced by society in terms of enabling access to teaching resources and boosting the teaching offer all over the world. Despite the students' difficulties in completing online courses and the issues related to students' competence in researching and selecting information, the demand for e-learning courses has never been so high. This requires developing basic processing skills and answering some questions that remain open on the meaning and impact of feedback in online training courses, in order to meet the numerous and increasing demands associated with e-learning, especially for high-risk subjects.

1. Analisi del contesto e definizione del problema

1.1. L'alfabetizzazione nella società della conoscenza

Ogni giorno milioni di persone accedono a internet per acquistare prodotti senza aver raggiunto spesso quel livello di alfabetizzazione che sarebbe necessario per comprendere appieno le caratteristiche del prodotto che stanno comperando. L'UNESCO stima che quasi 800 milioni di adulti in tutto il mondo non sa leggere e scrivere un semplice messaggio in qualsiasi lingua [1]. I consumatori con scarsi livelli di alfabetizzazione sono i più vulnerabili e svantaggiati (Adkins & Ozanne, 2005a; 2005b), in quanto non possiedono le competenze chiave di elaborazione delle informazioni (comprensione della lettura, alfabetizzazione matematica e *problem solving*), definite dall'indagine OCSE-PIAAC come essenziali nell'utilizzo della rete (OECD, 2013), né la capacità di costruzione e negoziazione di significati all'interno di un contesto sociale (Sandlin, 2001; Adkins & Ozanne, 2005a, 2005b). Migliorare gli standard di alfabetizzazione per adulti e bambini è un obiettivo costantemente confermato tra le priorità indicate nei più recenti documenti stilati dalla Commissione Europea (HORIZON2020, ET2020, Europe2020). I giovani, se pur all'interno delle società industrializzate, poco tempo dopo aver terminato gli studi sono a rischio di diventare incapaci di servirsi della propria lingua scritta, a livello ricettivo e produttivo e sono soggetti al fenomeno dell'"illetteratismo" (Vertecchi, 2006).

Il noto rapporto dell'OCSE intitolato "Education at a Glance: OECD Indicators" (OECD, 2014) rileva che l'Italia ha registrato aumenti significativi del livello d'istruzione, ma i giovani tra i 15 e 29 anni senza attività lavorativa e che sono usciti dal sistema d'istruzione o non sono iscritti a corsi di formazione (i cosiddetti NEET, "Neither Employed nor in Education or Training") sono in aumento. Secondo il rapporto "Panorama dell'educazione 2014", sempre dell'OCSE, fra i Paesi Europei, l'Italia è il terzo paese peggiore con il 24,6% di giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano né riescono a entrare nel mercato del lavoro, a seguire Cile (22,3%), Messico (22%) e Irlanda (21%). La recentissima ricerca "Lost" (2014) [2], realizzata dalla Fondazione Giovanni Agnelli, "We-World Intervita", Associazione Bruno Trentin in collaborazione con Csvnet, rivela che negli ultimi dieci anni, la percentuale di abbandoni nelle scuole italiane è passata dal 22,9 al 17 % ed evidenzia che perdere ogni anno decine di migliaia di studenti costi, in termini di mancato lavoro negli anni, dai 21 ai 106 miliardi di euro (a seconda della crescita del Pil), e che il Terzo settore da solo ne investe 60 miliardi per aiutare i ragazzi contro i 55 miliardi del Ministero dell'Istruzione destinati a progetti nelle scuole. Malgrado il continuo allarme lanciato a partire dalle rilevazioni internazionali sullo stato dell'istruzione del mondo per cui l'offerta educativa è cresciuta rapidamente, "non c'è stato alcun apprezzabile tentativo di modificare la politica culturale, avviando iniziative dalle quali si potesse attendere una diversa evoluzione nel possesso delle competenze alfabetiche" (Vertecchi, 2013, p. 78). Da vari anni si concorda sul fatto che l'elemento centrale delle politiche dei governi nazionali e delle organizzazioni internazionali debba diventare il sostegno ai cittadini, perché accrescano abilità e competenze e anche l'adozione di misure capaci di contrastare l'esclusione nelle opportunità (Gallina, 2006, p. 44). Già nel lontano 1972 il rapporto dell'UNESCO del 1972, intitolato "Learning to be", e successivamente il documento dell'OCSE del 1996 "Lifelong learning for all" avevano evidenziato l'inadeguatezza dei sistemi educativi tradizionali a rispondere con efficacia alle sfide del mondo contemporaneo, enunciando la strategia dell'apprendimento per tutti nel corso della vita. Il 18 dicembre 2006 il Parlamento e il Consiglio Europeo varavano la *Raccomandazione sulle competenze chiave per il lifelong learning*: le competenze chiave sono una combinazione di sapere, abilità e atteggiamenti adeguati nella situazione data necessari per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'occupazione. La società attuale, definita come società dell'apprendimento o della conoscenza – *learning society* – deve ripensare al concetto stesso di formazione in una forma orientativa e auto-realizzativa in una rete complessa di relazioni (Loiodice, 2007, p. 136). Una possibile definizione di società della conoscenza, oggetto ancora di intenso dibattito a livello mondiale, dovrebbe stimolare e consentire lo sviluppo delle co-

noscenze, competenze e attitudini di tutti i suoi membri (Van Der Zee, 1996, p. 165). La società della conoscenza potrebbe essere intesa come un sistema aperto, come visione futuristica e utopica, come conquista, come contesto mutevole e a rischio, soprattutto, come condizione di crescita democratica in cui i cittadini possano imparare a riconoscere i propri bisogni formativi e le vie per realizzarli (Alberici, 2002). Il Decennio delle Nazioni Unite per l'alfabetizzazione (2003-2012) si è concluso con la necessità di una revisione dell'alfabetizzazione. Già nel 1957 nello studio "World illiteracy at mid-century", l'UNESCO affermava che l'alfabetizzazione è una caratteristica acquisita da individui in vari gradi, alcuni individui sono più o meno alfabetizzati rispetto ad altri, ma in realtà non è possibile parlare di persone alfabetizzate e analfabetizzate come due categorie distinte (mia traduzione) [3].

Il ruolo decisivo di una crescita di alfabetizzazione deve sostenere lo sviluppo delle competenze di base nell'uso della tecnologia, le cosiddette "e-skills", come la competenza digitale ("digital literacy") [4], ossia la capacità di recuperare informazioni in rete e di valutare l'adeguatezza rispetto ai propri bisogni di istruzione.

La competenza digitale riguarda la consapevolezza, l'atteggiamento e la capacità degli individui di utilizzare in modo appropriato risorse digitali, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, in un concetto più ampio di alfabetizzazione informatica perché include alfabetizzazione tecnologica, alfabetizzazione mediatica e alfabetizzazione visiva (Martin, 2006). L'alfabetizzazione digitale è un termine complesso e controverso, spesso inteso come la possibilità di partecipare a una serie di pratiche critiche e creative che coinvolgono comprensione, condivisione e creazione di significato attraverso diversi tipi di tecnologia e dei media (Hague, 2010). Al di là del concetto di alfabetizzazione digitale, si può parlare oggi di "alfabetizzazioni digitali" caratterizzate da otto componenti: culturale, cognitiva, costruttivo, comunicativa, sicura, creativa, critica, civica (Belshaw, 2011). Le quattro competenze chiave dell'alfabetizzazione digitale sono (Koltay, 2011): la ricerca su internet, la navigazione ipertestuale, la creazione della conoscenza, la valutazione dei contenuti (Bawden, 2008). I dati suggeriscono che Internet è diventato la risorsa informativa più importante per i giovani che hanno accesso alla tecnologia digitale e che dovrebbero avere le competenze di base per utilizzarlo, infatti, la rilevanza della questione è nella loro vulnerabilità di un giudizio sulla qualità delle informazioni (Palfrey & Gasser, 2008). Acquisire un'alfabetizzazione digitale può consentire di ridurre al minimo i rischi legati alla gestione e credibilità delle informazioni, la privacy e la sicurezza in rete, per i giovani e in particolare, per i giovani a rischio (Mascheroni & Ólafsson, 2014).

1.2. La competenza informativa in ambienti digitali

La libertà di espressione e di accesso alle informazioni sancite dall'articolo 19 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Nazioni Unite, 1948) solleva nel XXI secolo importanti questioni relative alla loro autenticità, validità e affidabilità. Il XXI secolo ha visto grandi cambiamenti a tutti noti: lo sviluppo rivoluzionario delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, la nascita della società della conoscenza e le nuove modalità di apprendimento della *Net Generation* [5]. A causa della complessità crescente delle informazioni disponibili nella società della conoscenza, appare ineludibile l'acquisizione di competenze informative (*information literacy*), che si estrinsecano nel saper accedere alle informazioni in modo efficiente, saper valutare criticamente le informazioni e le loro fonti; saper classificare, memorizzare, manipolare e riformulare le informazioni raccolte o prodotte; saper stabilire il limite delle informazioni necessarie; saper integrare le informazioni selezionate con le proprie conoscenze pregresse; saper utilizzare le informazioni in modo efficace per imparare, creare nuove conoscenze, risolvere problemi; saper comprendere questioni economiche, giuridiche, sociali, politiche e culturali nell'uso di informazioni; saper utilizzare le informazioni rispettando i diritti d'autore; saper utilizzare le informazioni secondo una prospettiva di cittadinanza partecipativa e di responsabilità sociale (Bundy, 2004). In realtà, come già premesso, la qualità delle informazioni spesso incerta, connotata di suggestionabilità, almeno apparente e pervasiva, pone non

poche questioni su come sia possibile favorire le competenze necessarie per utilizzare consapevolmente le informazioni, nell'ottica formativa di "promuovere il pensiero critico" (Rivoltella, 2012, p. 120). Oggi la formazione nel senso dei processi del conoscere, dello sviluppo delle competenze, della promozione, della facilitazione e del sostegno delle possibilità di apprendere, in direzione dell'autoformazione, dell'autoapprendimento, divengono questioni centrali (Alberici, 2006). Superata la distinzione tra nativi digitali e immigranti digitali (Prensky, 2001), se l'utente del web sa utilizzare le tecnologie per il potenziamento dei suoi processi di apprendimento, ovvero per trovare risposte più efficaci a problemi complessi con consapevolezza, senso critico, rispetto del proprio limite e responsabilità, egli possiede quella che viene definita "saggezza digitale" (Prensky, 2009).

Il numero medio di ricerche su Google al giorno è cresciuto da 9.800 nel 1998 a oltre 4,7 milioni oggi [6]. Gli studi dimostrano che l'"effetto Google" sta cambiando il nostro modo di pensare, di scegliere, di imparare. In Italia il tempo medio trascorso ogni giorno su internet è di quasi cinque ore e l'utilizzo di internet dal proprio cellulare riguarda il 47% della popolazione totale con circa due ore al giorno speso su internet [7]. Studi neuro-scientifici sull'attività delle aree cerebrali durante la ricerca di informazioni su Google non presentano risposte univoche, per esempio, alcuni meno recenti avevano allarmato sull'"effetto nullo" di Internet sull'apprendimento che era stato definito il "paradosso di Internet" (Weglinsky, 1998), altri più recenti da una parte sottolineano una diminuzione nella rievocazione di informazioni, con una caduta della memoria a lungo termine (Sparrow, Liu, & Wegner, 2011), dall'altra evidenziano come l'attività cerebrale durante la ricerca di informazioni sia all'incirca doppia, in particolare quella dei lobi frontali, a dimostrazione di come nella ricerca in internet i processi esecutivi (riflessione, metacognizione, processi decisionali) siano particolarmente coinvolti (Small, 2008). Ma quanto e come viene utilizzata tutta questa attività cerebrale? In Italia il tempo medio trascorso ogni giorno su internet è di quasi cinque ore e l'utilizzo di internet dal proprio cellulare riguarda il 47% della popolazione totale con circa due ore al giorno speso su internet [8]. I rischi da esposizione a internet interessa diversi campi di studio: dal punto di vista delle neuroscienze l'affacciarsi di una condizione definita "demenza digitale", termine coniato in Sud Corea, ossia una situazione di "declino mentale" in individui sottoposti fin dall'età evolutiva a intensa e incontrollata esposizione a media digitali di ogni tipo (Spitzer, 2013); dal punto di vista della psicopatologia, la questione della dipendenza da internet, fenomeno descritto in Italia per la prima volta nel 1998 (Cantelmi, 2000), dal punto di vista della giurisdizione, la relazione tra imputabilità e "dipendenza da internet" sollevata da una recente sentenza della Cassazione Penale sezione terza (n. 1161 del 20 novembre 2013, depositata il 14 gennaio 2014). Per i giovani e i giovanissimi la percezione del rischio è ridotta e molti sono i meccanismi psicologici e gli allarmanti fenomeni psico-sociali, in aumento, alcuni perseguibili anche penalmente: "cyberbullismo" (una modalità di attacco continuo, ripetuto e sistematico attuato mediante la rete), "cyberpornografia" (fruizione di materiale pornografico come immagini e video in rete e la comunicazione attraverso chat erotiche) "sexting" (invio di messaggi sessualmente espliciti e/o immagini inerenti al sesso, principalmente tramite telefono cellulare, ma anche tramite altri mezzi informatici), molestie, "fear of missing out" (l'ansia sociale "di essere tagliati fuori"), giochi d'azzardo on-line, "trading online" (fare investimenti in azioni o obbligazioni) (Smahel, & Wright, 2014; Mascheroni & Ólafsson, 2014).

Internet fa ormai parte della vita del 68% della popolazione europea, del nostro Paese del 58%, con un alto primato nelle ore medie trascorse in rete. In Italia, come nel panorama internazionale, social network e blog si confermano come gli spazi online maggiormente frequentati dagli utenti, seguiti a distanza dai videogiochi in rete e dai sistemi per la messaggistica istantanea [9]. L'enorme popolarità di social network site (SNS) deriva dal fatto che essi permettono alle persone di ricevere un elevato grado di autostima e soddisfazione attraverso rapporti con gli amici e con nuovi amici di reciprocità e fiducia (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007). Studiare e comprendere il comportamento degli utenti di internet è un tema di ricerca vasto e interdisciplinare. Molte le ricerche sull'utilizzo di internet da parte di adolescenti: *social network* (per esempio, Ellison, 2007; Valkenburg & Schouten, 2006), forum, applicazioni di messaggi istantanei, *e-mail*, *chat*, *blog*, YouTube (Boneva,

et al., 2006; Gross, 2002, 2004). L'ampio utilizzo di *social network site* (SNS) non equivale a favorire lo sviluppo personale e sociale dei partecipanti, così come indicato tra gli obiettivi dell'apprendimento non formale dalla Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea, all'interno del programma "Gioventù in Azione 2007-2013", ma chiaramente è un dato che non può essere trascurato che risponde al bisogno del giovane e del giovane adulto a trovare una interazione in grado di fornirgli stima, riconoscimento e soddisfazione.

Accanto ai *social network site* (SNS), c'è un altro utilizzo in aumento in rete, quello del ricorso a corsi di formazione: l'apprendimento è affidato alla scelta del singolo e, quindi, alla sua competenza digitale e informativa.

Tra gli utenti che fanno parte dell'ampio numero medio di ricerche su Google, della partecipazione ai *social network site* (SNS), del ricorso a corsi di formazione in rete, ci sono con molta probabilità anche quegli studenti che raggiungono uno scarso livello di competenze (*low achievers*) nella elaborazione delle informazioni (comprensione della lettura, alfabetizzazione matematica e "problem solving"). Ma come si orientano gli studenti con basso livello di competenze per cercare le informazioni e valutarne l'adeguatezza che guidi loro nella scelta di un corso di formazione?

2. Sostenibilità e abbandono dei percorsi di istruzione in rete

La Commissione Europea ha lanciato nel 2003 l'"e-Learning Programme" il cui obiettivo generale è di supportare e sviluppare l'uso efficace delle competenze di base nei sistemi educativi europei. Nel programma si sottolinea l'importanza strategica dell'e-learning: "l'E-learning ha la potenzialità di aiutare l'Unione a rispondere alle sfide della società della conoscenza, a migliorare la qualità dell'apprendimento, a facilitare l'accesso alle risorse didattiche, a dedicarsi a bisogni speciali, e a portare una formazione più efficace ed efficiente nel posto di lavoro".

Vengono indicati otto tra fattori chiave di un'attività e-learning (Calvani & Rotta, 2000): risparmio di tempo e denaro negli spostamenti; autonomia di elaborazione; velocizzazione ed esplosione delle interazioni possibili; memoria del percorso didattico; ampliamento del sistema di supporto e dei materiali di lavoro; flessibilità delle forme di condivisione-cooperazione; possibilità di avvalersi dell'esperienza stessa dei partecipanti. La storia della istruzione a distanza riguarda gli ultimi due secoli e viene tracciata da molti saggi, solo per citare alcuni (Nipper, 1989; Vertecchi, 1994, 1996; Trentin, 1998, 1999). Permangono, tuttavia, numerose incertezze interpretative sulla natura e la funzione dell'istruzione a distanza e sembra che oggi non più "si possa parlare di istruzione a distanza" (Vertecchi, 2014, p. 13), in quanto l'aspetto nodale che resta è "costituito dalla presenza di interazioni fra un certo numero di soggetti che si potrebbe distinguere tra didattica a interazione diretta e didattica a interazione mediata" (Vertecchi, 2014, p. 14). Con l'evoluzione tecnologica l'istruzione a distanza ha moltiplicato le possibilità di comunicare messaggi d'istruzione e, soprattutto, di stabilire una comunicazione di ritorno a scopo di verifica intermedia e finale degli apprendimenti (Vertecchi, 2014). Il momento di svolta è stato la creazione nel Regno Unito della Open University, a breve distanza nacquero altre importanti istituzioni nazionali come la FernUniversität in Germania o l'Uned in Spagna. Oggi l'istruzione a distanza può considerarsi un'alternativa che concorre, con l'istruzione a interazione diretta, a potenziare l'offerta di istruzione e la linea di ricerca più impegnativa è sviluppare procedure pre-controllate cioè quelle che tendono a evitare che si presentino difficoltà nel percorso di apprendimento, attraverso inferenze che si fondano su elementi noti già acquisiti in precedenti esperienze (Vertecchi, 2014). Gli sviluppi sull'utilizzo didattico del computer, di software e la diffusione crescente della rete non hanno portato abbastanza a interpretare gli esiti educativi degli studenti e a interrogarsi su un disegno culturale più ampio per le scuole per introdurre proposte innovative che non devono equivalere a "qualche ammennicolo tecnologico" (Vertecchi, 2013). Dotare le scuole di dispositivi tecnologici per la didattica, dall'altra parte, può determinare an-

che altre problematiche, in quanto la possibile varianza delle scuole è anche un segnale forte di un sistema iniquo che non garantisce un'eguaglianza delle opportunità (Vertecchi, 2010, p. 37).

Negli ultimi anni c'è stata una rapida espansione di corsi di formazione in rete, come ad esempio, i MOOC ("Massive Open Online Courses"), nel 2010 ci sono stati più di sei milioni di studenti (31% degli studenti) che hanno partecipato a un corso e la partecipazione ai corsi è cresciuta del 358% dal 2003 (Allen, Seaman, 2011). Molti sono i fattori che possono influenzare la sostenibilità da parte degli studenti ai corsi in rete, come ad esempio, l'adesione affettiva dei partecipanti (Poce, 2014, p. 32), l'utilità percepita di un corso (Ilgaz, 2008; Parlak, 2004, 2007), l'esperienza pregressa dell'uso di internet o l'accessibilità a internet (Cakir, 2010, 2012).

Molti sono i fattori che influenzano la soddisfazione dello studente: interazione, supporto istituzionale, orientamento al compito, assistenza, colloquio, flessibilità, supporto tecnico, ergonomia, partecipazione, informazione, struttura, design, facile gestione, finalità dell'apprendimento, preferenze dello studente, alfabetizzazione informatica, interesse, cooperazione, pensiero riflessivo (Parlak 2007; Ilgaz 2008; Askar et al., 2005; Askar et al., 2008; Jesus et al., 2011), perseguimento dell'obiettivo (Miltiadou, 2000), il genere femminile (Bower & Kamata, 2000), l'esperienza di corsi precedenti (Parlak, 2004), la flessibilità e la padronanza di utilizzo del computer (Sahin & Shelly, 2008). Incidono sulla persistenza al corso: l'uso frequente dei forum (Tello, 2007), la condivisione (Brown, 2001), le caratteristiche degli studenti e il grado di preparazione degli studenti e precedenti esperienze di corsi online (McGivney, 2009), il senso di appartenenza dello studente (Braxton, et. al., 1997), aspettative coerenti con l'esperienza del corso (Herbert, 2006). Nonostante siano stati individuati numerosi elementi che condizionano la soddisfazione dello studente e, dunque, la sostenibilità del corso, e sebbene diversi studi supportino l'efficacia dell'apprendimento in rete rispetto all'apprendimento tradizionale in classe (Hobbs, 2004; Tallent-Runnels et al., 2006), il numero di studenti che non completano corsi in rete è consistente: circa il 50-70% di studenti infatti si ritira (Carr, 2000; Roblyer, 2006; Rovai & Wighting, 2005; Simpson, 2004; Hachey, Wladis, & Conway, 2014).

Le ragioni per cui gli studenti si ritirano da un corso sono sovrapponibili in parte sostanzialmente agli stessi motivi di probabilità di abbandono a un corso didattico tradizionale (Martinez & Munday, 1998; Willging, 2009). Una rassegna della letteratura rivela alcuni possibili aspetti: la sensazione di isolamento come una delle principali cause di confusione e di ansia per lo studente (Hara & Kling, 2001; Palloff & Pratt, 1999, 2005), l'assenza di contatto con i docenti (Motteram & Forrester, 2005), la mancanza di chiarezza nella didattica e nelle aspettative (Chyung & Vachon, 2005), i problemi tecnici e la mancanza di feedback (Motteram & Forrester, 2005).

Nelle situazioni di istruzione a distanza emerge anche in tutta la sua complessità il compito valutativo, in particolare, deve essere verificata la disponibilità affettiva ad apprendere, l'efficacia della soluzione adottata per la comunicazione del messaggio di istruzione, la stabilizzazione dell'apprendimento acquisito attraverso la sua utilizzazione in funzione riproduttiva (esercizi) e produttiva (problemi), la differenziazione del messaggio in modo che corrisponda alle esigenze individuali (individualizzazione) (Vertecchi, 2014). In anni recenti ha incominciato a svilupparsi la consapevolezza che l'istruzione a distanza e quella in presenza non sono necessariamente alternative, ma possono concorrere a potenziare la proposta di studio (Vertecchi, 2014).

Alcuni studi sulla formazione in rete (Draves, 2000; Palloff & Pratt, 1999, 2007; Moore & Kearsley, 2004; Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2008) concordano e concludono sul ruolo chiave dell'interazione con lo studente nei processi di insegnamento-apprendimento in rete. Nello specifico, questi ultimi due aspetti, feedback e interazione verranno discussi nel paragrafo seguente.

3. Aspetti interpersonali del feedback: la percezione di interazione nello studente

Come già sottolineato, l'accesso a Internet è continuato a crescere e l'apprendimento in rete ha continuato a espandersi. Nonostante l'abbandono degli studenti ai corsi in rete e le criticità relative alle

competenze degli studenti nella ricerca e selezione delle informazioni in rete, la domanda di e-learning non è mai stata così alta. Questo implica una nuova serie di competenze che possano soddisfare le numerose e in aumento esigenze che accompagnano la formazione in rete. La ricerca sul modo di adattare il messaggio di apprendimento alle esigenze degli allievi ha costituito uno degli aspetti ricorrenti dello sviluppo della conoscenza educativa nella seconda metà del Novecento. In un primo tempo (anni Cinquanta e Sessanta) le proposte hanno teso soprattutto alla messa a punto di soluzioni organizzative capaci di interpretare il principio della retroazione (o feedback).

Il primo significato di feedback educativo è “qualsiasi messaggio generato in risposta all’azione di uno studente” (Mason & Bruning, 1999, p. 1) e “consiste nell’utilizzare l’informazione al fine di ristrutturare un percorso di attività, all’interno di tale percorso è perciò inserita una specifica azione di controllo che consente la prosecuzione dell’attività se i dati raccolti sono conformi a quelli previsti. Molte sono le questioni aperte e inesplorate sul significato e sugli effetti dei feedback nei corsi di formazione in rete e sulle caratteristiche che tale feedback dovrebbe possedere per incentivare il completamento dei percorsi e-learning. La letteratura scientifica sull’apprendimento in rete supporta l’ipotesi che l’interazione è importante per un corso di successo (Picciano, 2002; Gallien & Oomen-early, 2008; Morton, Storch & Thompson, 2014) ma esistono ancora molte domande relative alla natura e agli effetti delle interazioni sulle prestazioni degli studenti. Occorre chiedersi “perché un allievo debba essere disposto ad apprendere ciò che gli si propone tramite interazione diretta o mediata?” “Come poter orientare positivamente l’affettività dello studente verso il compito di apprendimento?” (Vertecchi, 2014, p. 21), come integrare i tre riferimenti che nel corso degli anni sono sempre stati visti come antagonisti nella didattica in rete “momenti in cui tutto è apprendimento, momenti esclusivamente dedicati alla socializzazione o agli aspetti affettivi” (Agrusti, 2014, p. 75). Gran parte della ricerca si basa sulle percezioni degli studenti su quanto hanno imparato da un corso in rete. Ma le prestazioni degli studenti devono essere comprese come un fenomeno ampio condizionato, per esempio, dalle abitudini nello studio, dalle conoscenze pregresse, dalla capacità di comunicazione, dal tempo a disposizione per lo studio, dall’efficacia degli insegnanti.

L’evidenza empirica suggerisce che un “alto livello” di interazione con lo studente è importante per promuovere un senso di “connessione” (Gallien & Oomen-Early, 2008) e che la presenza sociale sembra avere un’influenza positiva sulla soddisfazione degli studenti e le loro prestazioni (Richardson & Swan, 2003). La presenza sociale è influenzata dalla modalità di consegna utilizzata per la comunicazione verso lo studente (Hackman & Walker, 1990). Per aumentare la percezione della presenza sociale nello studente è necessario che vi sia un’interazione tra studenti e tutor (Woods & Baker, 2004). Poiché la definizione di presenza si è ampliata ed evoluta, l’interazione non sempre include la presenza: è possibile per uno studente interagire inviando un messaggio su una bacheca elettronica, ma non necessariamente che abbia la sensazione di far parte di un gruppo o di una classe (Picciano, 2002). L’immediatezza nel fornire feedback da parte dell’insegnante permette la percezione di “una presenza” ovvero migliora la distanza percepita (Hackman & Walker, 1990), per esempio attraverso l’utilizzo di incoraggiamento verbale, lodi, porre domande, umorismo e apertura all’altro (*selfdisclosure*). L’utilizzo di feedback incoraggia la comunicazione perché crea una vicinanza psicologica (Hackman & Walker, 1990; Woods & Baker, 2004), permette la percezione di “una presenza” ovvero migliora la distanza percepita (Hackman & Walker, 1990). Gli stessi studenti hanno bisogno di continuo supporto e di feedback (Vrasidas & McIsaac, 1999): “ogni allievo ha bisogno di supporto per qualche aspetto del suo compito di apprendimento” (Vertecchi, 2012, p. 107). Allo stesso modo, nel documento intitolato “*Five Pillars of Quality Online Education*” (Sloan Consortium, 2002, p. 5), viene dichiarato che l’apprendimento in rete deve garantire un elevato livello di interazione e di collaborazione. Il concetto di interazione in rete è in espansione e ancora ampiamente dibattuto (Fulford & Zhang, 1993; Sherry, 1996; Picciano, 1998; Kumari, 2001; Gallien & Oomen-Early, 2008; Morton, Storch & Thompson, 2014). Il concetto di interazione in rete è in espansione e ancora ampiamente dibattuto (Fulford & Zhang, 1993; Sherry, 1996; Picciano, 1998; Kumari, 2001; Gallien & Oomen-early, 2008; Morton, Storch & Thompson, 2014). Gli studenti

in genere riportano una maggiore soddisfazione a seconda della qualità e quantità delle interazioni e una relazione tra soddisfazione, interazione, e prestazione (Shea, Fredericksen, Pickett, Pelz, & Swan, 2004), correlazioni molto alte tra l'interazione e la soddisfazione degli studenti (Dziuban, 2007). Mentre la letteratura sul concetto di presenza esiste da un certo numero di anni (Lombard & Ditton, 1997), poco esplorati sono i fattori che inducono lo studente in rete a un senso di presenza in relazione al feedback, che non può essere studiata senza considerare il contenuto e la forma del feedback, la tipologia del feedback (scritto, uditivo, visivo), i livelli di competenza pregressi dello studente, i suoi stili di apprendimento.

Note

- [1] Rapporto Mondiale sull'Educazione per Tutti, "Education for All 2000-2015: achievements and challenges" Rapporto 2015, Rapporto 2010 "Reaching the marginalized"; Rapporto 2013/4 "Teaching and learning: Achieving quality for all".
- [2] Lost. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore, 2014.
- [3] "Literacy is a characteristic acquired by individuals in varying degrees from just above none to an indeterminate upper level. Some individuals are more literate or less literate than others, but it is really not possible to speak of literate and illiterate persons as two distinct categories". (UNESCO, 1957 – World illiteracy at mid-century – A Statistical Study, Paris).
- [4] Il concetto di "competenza digitale", così come quello in generale di "competenza", difficile da tradurre in un costrutto, è oggetto di dibattito internazionale e ci sono diversi termini utilizzati in letteratura, come ad esempio, competenza informativa, alfabetizzazione mediatica, alfabetizzazione digitale, e-Skills. Nel 2006 il Parlamento Europeo e la raccomandazione del Consiglio definiscono la competenza digitale come: "La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base delle TIC: l'uso del computer per recuperare, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet". Nel campo specifico della valutazione, OCSE-PIAAC, IEA-ICILS e ATC21S rappresentano, pur con diverse prospettive e obiettivi, le iniziative di ricerca più recenti e importanti che si occupano di concettualizzare la competenza digitale.
- [5] Bennet, S., Maton, K., Kervin, L., (2008). The 'digital natives' debates: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39,5, 775-786; Oblinger, D.L., Oblinger, J.L. (edited by) (2005). Educating the Net Generation. EDUCAUSE, [net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf] (accessed 2015-03-16); Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., Healing, G. (2010). Net generation or digital natives: is there a distinct new generation entering university?, *Computers & Education*, 54, 722-732.
- [6] Google Annual Search Statistics, 2013.
- [7] Report "We are social", European Digital Landscape, 2014.
- [8] Report "We are social", European Digital Landscape, 2014.
- [9] State of the Media – The Social Media Report 2012.

Bibliografia

- Adkins, N. R., & Ozanne, J. L. (2005a). The low literate consumer. *Journal of Consumer Research*, 32 (1), 93-105.
- Adkins, N. R., & Ozanne, J. L. (2005b). Critical Consumer Education: Empowering the Low-Literate Consumer. *Journal of Macromarketing*, 25 (2), 153-162.

- Agrusti, F. (2014). Come la tecnologia qualifica le interazioni. *Orbis dictus*. In B. Vertecchi, A. Poce, C. Angelini, F. Agrusti, *Un ambiente adattivo multilingue per l'istruzione in rete* (pp. 65-79). Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza* (pp. 3-22). Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2006). Educazione degli adulti e lifelong learning: le nuove figure professionali. In A. Alberici, & P. Orefice (a cura di). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitari*. Milano: FrancoAngeli.
- Allen, I.E., & Seaman, J. (2011). *GoingtheDistance: Online Education in the United States 2011*, Babson Survey Research Group [http://sloanconsortium.org/publications/survey/going_distance_2011].
- Askar, P., Altun, A., & Ilgaz, H. (2008). Learner Satisfaction on Blended Learning. *Paper presented in E-Leader Conference*, in Krakow, Poland, Chinese American Scholars Association, June 19 to 21, 2008.
- Askar, P., Donmez, O., Kizilkaya, G., Cevik, V., & Gultekin, K. (2005). The dimensions of student satisfaction on on-line learning programs. In C. Howard, J.V. Boettecher, L. Justice, K.D. Schenk, P.L. Rogers, & C. Berg Eds.). *Encyclopedia of Distance Learning*. Volume 4, 585-590.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear, & M. Knobel (Ed.), *Digital Literacies: concepts, policies and practices*, 17-32, New York: Peter Lang.
- Belshaw, D. (2011). *The Essential Elements of Digital Literacies*. Online at: <http://www.slideshare.net/dajbelshaw/the-essential-elements-of-digitalliteracies?ref=https://digilitda.wordpress.com/> (Accessed: 19 March 2015).
- Boneva, B. S., Quinn, A., Kraut, R. E., Kiesler, S., & Shklovski, I. (2006). Teenage communication in the instant messaging era. In R. Kraut, M. Brynin, & S. Kiesler (Eds.). *Information technology at home* (pp. 612-672). Oxford University Press.
- Bower, B.L., Kamata, A. (2000). *Factors influencing student satisfaction with online courses*. *Academic Exchange Quarterly*, 4(3), 52-56.
- Braxton, J., Shaw Sullivan, A. V., & Johnson, Jr., R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. C. Smart (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. 12. New York: Agathon Press.
- Brown, R.E. (2001). The process of community building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 18-35.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework, principles, standards and practice* (2 ed.). Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- Cakir, O. (2012). The development of online students' satisfaction scale. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, Special Issue-1, 4(5): 947-950.
- Cakir, O., & Oguz, E. (2010). Situations of distance education institutions in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 1722-1730.
- Cantelmi, T., Talli, M., Del Miglio, C., & D'Andrea, A. (2000). *La mente in Internet. Psicopatologia delle condotte on-line*. Padova: Piccin.
- Carr, S. (2000, February 11). *As Distance Education Comes of Age, the Challenge Is Keeping the Students*. *Chronicle of Higher Education*, 46(23), A39-A41.
- Chyung, S.Y., & Vachon, M. (2005). An investigation of the satisfying and dissatisfying factors in e-learning. *Performance Improvement Quarterly*, 18, 97-114.
- Draves, W. A. (2000). *Teaching Online*. River Falls. Wisconsin: LERN Books.
- Dziuban, C., Moskal, P., & Futch, L. (2007). Reactive behavior, ambivalence, and the generations: Emerging patterns in student evaluation of blended learning. In A. G. Picciano, & C. D. Dziuban (Eds.). *Blended learning: Research perspectives* (pp. 179-202). Needham, MA: Sloan Center for Online Education.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.

- Fulford, C.P., & Zhang, S. (1993). Perceptions of interaction: The critical predictor in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 7,(3), 8-21.
- Gallien, T., & Oomen-Early, J. (2008). Personalized Versus Collective Instructor Feedback in the Online Course room: Does Type of Feedback Affect Student Satisfaction, Academic Performance and Perceived Connectedness With the Instructor? *International Jl. on E-Learning*, 7(3), 463-476.
- Gallina, V. (2006). *La presentazione dell'indagine ALL*. In V. Gallina (a cura di). *Letteratismo e abilità per la vita – Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni* (pp. 41-55). Roma: Armando.
- Google Annual Search Statistics (2013). *Statistic Brain*. N.p., n.d. Web. 30 Apr. 2013.
- Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 633–649.
- Gross, E. F., Juvonen, J., & Gable, S. L. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58(1), 75–90.
- Hachey, A. C., Wladis, C., & Conway, K. (2014). Do prior online course outcomes provide more information than G.P.A. alone in predicting subsequent online course grades and retention? An observational study at an urban community college, *Computers & Education* 72, 59-67.
- Hackman, M. Z., & Walker, K. B. (1990). Instructional communication in the televised classroom: The effects of system design and teacher immediacy on student learning and satisfaction. *Communication Education*, 39, 196-206.
- Hague, C. (2010). 'It's not chalk and talk anymore': School approaches to developing students' digital literacy. Online at: http://www.futurelab.org.uk/sites/default/files/Digital_participation_strand_1_final_report.pdf
- Hara, N., & Kling, R. (2001). Student distress in web-based distance education. *Educause Quarterly*, 3, 68-69.
- Herbert, M. (2006). Staying the course: A study in online student satisfaction and retention. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(4), 300-317.
- Hobbs, V. (2004). *The promise and the power of online learning in rural education*. Arlington, VA: Rural School and Community Trust.
- Ilgaz, H. (2008). *The Contribution of Technology Acceptance and Community Feeling to Learner Satisfaction in Distance Education*. Master Thesis, Unpublished. Ankara: University of Hacettepe.
- Jesus, A., Cruz, A., & Gomes, M.J. (2011). Online learning environment surveys for higher education: Comparative analysis and future research. Paper presented in *Actas da VIII Conferencia Internacional de Tecnologias de Informacao e Comunicacao na Educacao-Challenges 2011*, Braga: Centro de Competencia da Universidade do Minho, pp. 1439-1451.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media Culture Society*, 33, 2, 211-22.
- Kumari, D.S. (2001). Connecting graduate students to virtual guests through asynchronous discussions: analysis of an experience. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5, (2), 53-63.
- Loiodice, I. (2007). *Formazione e orientamento degli adulti: il ruolo dell'università*. In A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice (a cura di). *Adulti e Università: sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli.
- Lombard, M., & Ditton, T. (1997). At the heart of it all: The concept of presence. *Journal of Computer Mediated Communications*, 3, (2).
- Martin, A. (2006). Towards a Framework for Digital Literacy. Glasgow. DigEu-Lit Project. Online at: <https://jturner56.files.wordpress.com/2013/01/digital-literacy-paper.pdf>
- Martinez, P., & Munday, F. (1998). *9,000 Voices: Student persistence and drop out in further education*. London: Further Education Development Agency.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net children, Go mobile. Risks and opportunities*. Milano: Educatt.
- Miltiadou, M. (2000). *Motivational Constructs as Predictors of Success in the Online Classroom*. Dissertation, Unpublished. USA: Arizona State University.

- Mason, B. J., & Bruning, R. (1999). *Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us*. University of Nebraska-Lincoln, Center for Instructional Innovation. Online at: <http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html>
- McGivney, V. (2004, February). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning*, 19(1), 34-46.
- Moore, M.G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Morton, J., Storch, N., & Thompson, C. (2014). Feedback on writing in the supervision of post-graduate students: Insights from the work of Vygotsky and Bakhtin. *Journal of Academic Language & Learning*, 8, 1, 24-36.
- Motteram, G., & Forrester, G. (2005). Becoming an online distance learner: What can be learned from students' experiences to distance programmes? *Distance Education*, 26(3), 281-298.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R.D. Mason, & A.R. Kaye (a cura di). *Mindweave: Communication, computers and distance education*. Oxford: UK, Pergamon Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD. (2014) *Education at a Glance 2014. OECD indicators*. Paris: OECD- Educational Resources Centre for Educational Research and Innovation.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. 155-183, New York, Basic Books.
- Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palloff, R.M., & Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Parlak, O. (2004). *Student Satisfaction Scale on Internet Based Distance Education*. Master Thesis, Unpublished. Ankara: University of Ankara.
- Parlak, O. (2007). Student satisfaction scale on internet based distance education. *Educational Sciences and Practices*, 6(11): 53-72.
- Picciano, A.G. (1998). Developing an asynchronous course model at a large, urban university. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2, (1).
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6, 1, 21-40.
- Poce, A. (2014). Soluzioni operative per l'istruzione a distanza in rete. In B. Vertecchi, A. Poce, C. Angelini, & F. Agrusti, *Un ambiente adattivo multilingue per l'istruzione in rete*(pp. 25-40). Milano: Franco Angeli.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-12.
- Prensky, M. (2009). Homo sapiens digital: From digital natives and digital immigrants to digital wisdom. *Innovate*, 5 (3).
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7, 68-88.
- Roblyer, M. D. (2006). *Integrating educational technology into teaching* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Sahin, I., & Shelley, M. (2008). Considering Students' Perceptions: The Distance Education Student Satisfaction Model. *Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223.
- Sandlin, Jennifer A. (2001). Out of Balance: Contradictory Depictions of Adult Literacy Learners as Consumers. *Adult Basic Education*, 11 (1), 17-39.

- Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., & Pelz, W. (2004). *Student Satisfaction and Reported Learning in the SUNY Learning Network*. In T. Duffy, & J. Kirkley. *Learner Centered Theory and Practice in Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sherry, L. (1996). Issues in distance learning. *International Journal of Distance Education*, 1, (4), 337-365.
- Simpson, O. (2004). The impact on retention of interventions to support distance learning students. *Open Learning*, 19(1), 79-95.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2009). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sloan Consortium. (2002). *The Sloan Consortium report to the nation: Five pillars of quality online education*. Online at: https://cc.pima.edu/~d2lfaculty/PDFs_Word_docs/5_pillars_report1.pdf
- Smahel, D., & Wright, M. F. (Eds) (2014). *Meaning of online problematic situations for children. Results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries*. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science.
- Small, G. W., Teena, M.D., Moody, D., Siddarth, P., & Bookheimer, S. Y. (2009). Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation during Internet Searching, *Am J Geriatr Psychiatry*, 17,2, 116-126.
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*, Aug, 5.
- Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale: come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. (trad. ita.) Milano: Corbaccio.
- Tallent-Runnels, M.K., Thomas, J.A., Lan, W.Y., Cooper, S., Ahern, T.C., Shaw, S.M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*, 76(1), 93-135.
- Tello, S. (2007). An analysis of student persistence in online education. *International Journal of Information and Communication Technology in Education*, 3(3), 47-62.
- Trentin, G. (1998). *Insegnare e apprendere in rete*. Bologna: Zanichelli.
- Trentin, G. (1999). *Telematica e formazione a distanza: il caso Polari*. Milano: Angeli.
- Van Der Zee, H. (1996). *The learning society*. In P. Raggat, R. Edwards, & N. Small (a cura di). *The learning society* (pp. 162-183). London-New York: Routledge.
- Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: a decade of research. *Curr. Dir. Psychol. Sci.*, 18, 1-5.
- Vertecchi, B. (1994). Lo sviluppo dell'istruzione a distanza. *IAD- Istruzione a distanza*, 11, 12, 1-6.
- Vertecchi, B. (1996). Le fonti di una didattica a distanza. *IAD- Istruzione a distanza*, 1, 2, 1-14.
- Vertecchi, B. (2006). *La scuola disfatta* (pp. 26-41). Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2010). La scuola iniqua. *Tuttoscuola*, 502, 5.
- Vertecchi, B. (2012). *Le parole per la scuola* (pp. 105-107). Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2013). L'alfabeto perduto dell'Italia: una educazione per gli adulti. *L'Unità*, 13-10-2013.
- Vertecchi, B. (2013). Alla scuola serve un progetto non solo qualche computer. *L'Unità*, 12-09-2013.
- Vertecchi, B. (2014). *Nuove ipotesi per lo sviluppo della didattica in rete*. In B. Vertecchi, A. Poce, C. Angelini, & F. Agrusti. *Orbis dictus. Un ambiente adattivo multilingue per l'istruzione in rete* (pp. 13-24). Milano: Franco Angeli.
- Vrasidas, C., & McIsaac, M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *Journal of Distance Education*, 13, 22-36.
- Weglinsky, H. (1998) *Does it computer? The Relationship between Educational Technology and Achievement in Mathematics*. Princeton NJ: Policy Information Center, Research Division, Educational Testing Service.
- Willging, E. A., & Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students' decisions to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13 (3), 115-127.

Woods, R. H., & Baker, J. D. (2004). Interaction and immediacy in online learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5 (2). Online at: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/186/801>.

Woods, R. H. (2002). How much communication is enough in online courses? Exploring the relationship between frequency of instructor-initiated personal email and learners' perceptions of and participation in online learning. *International Journal of Instructional Media*, 29, 377-394.

Recensione a:

Mattei, F. (2015). *Persona. Adnotationes in lemma*. Roma: Anicia
di Giuseppe Annacontini

Fuori di ogni dubbio, il recente libro di Francesco Mattei si presenta del tutto originale e inusuale se considerato in seno alle consuete trattazioni pedagogiche sulla persona. E questo probabilmente perché, molto più che procedere a una analisi argomentativa dell'affermarsi di un orizzonte formativo che ha decisamente straripato ben al di là dei suoi originari margini, Mattei si concentra sulle più profonde e fondamentali questioni legate alle ragioni socio-storico-filosofiche della rinnovata affermazione dell'idea-concetto "persona". Questioni, queste ultime, di fatto basilari e causali rispetto alle prime.

Seguire le differenti semantizzazioni del "lemma persona" (e di qui in poi anche noi ci riferiremo in questo contesto alla "persona" con la più efficiente e neutrale attribuzione di "lemma") permette, *more etymologico*, di ricostruire, seguendo un percorso non lineare ma non per questo meno efficace, la direzione storica che esso ha seguito nel corso delle più recenti vicende socio-politiche Otto-Novecentesche, nonché delle sue avventure (e disavventure) in seno al pensiero confessionale di matrice cristiana e alla relativa concettualizzazione.

In tal senso, Mattei sente, è evidente, il bisogno di richiamare (ri-cordare? ri-appellare?) le esigenze pratico-concettuali che avevano segnato la nascita del personalismo, che cercava di: "salvare l'individuo dal suo inglobamento nel Tutto idealistico [...] o nella classe marxiana di evidente ispirazione idealistica. E tentava [...] di preservare il soggetto da un angoscioso naufragio esistenzialistico che [...] continuava a mantenere il distacco essenza-esistenza e, insieme, si sforzava di salvaguardarlo da una oggettività (o oggettivismo?) neopositivistica che lo irrigidiva in una dimensione di esperienza solo misurabile e solo verificabile" (p. 22).

Nel tentativo di "salvare l'individuo" nella comunità e dall'autoimplosione in un interesse limitato ai confini del proprio io, il personalismo ha avuto modo, segnala Mattei, di affermarsi come corrente pedagogico-educativa di prolungata fortuna, "Forse, troppo prolungata" aggiunge l'Autore. Finendo non di rado per costituire una scorciatoia teorica esonerante il pensiero e la critica degli stessi "sodales e adepti" nei confronti di posizioni che, se pure distanti, non per questo potevano essere semplicemente considerate prive di prospettiva e interesse.

Premesso ciò, e proprio al fine di riattivare quanto perso nel senso comune del lemma persona, Mattei ricostruisce il suo personale profilo storico, ritrovando un personalismo che è sottilmente vissuto della riflessione e della elaborazione critica di alcuni importanti, ma non sempre riconosciuti, interpreti.

Il primo che viene rievocato in tal senso per aprire le "adnotationes" è Antoni le cui ragioni dell'argomentare sembrano originare in primo luogo, nella ricostruzione proposta, in motivi di ordine morale, in un senso di responsabilità nel riaffermare dialetticamente la presenza della persona libera in uno stato etico, con Hegel, oltre Hegel.

Non troppo in là (teoreticamente naturalmente) si ritrovano, secondo Mattei, Gentile e Gramsci, entrambi presi nel "groviglio pratico-concettuale" che vede giocare (nella dialettica figura-sfondo) Hegel e il "vecchio Marx", rendendo impossibile – recuperando qui le considerazioni di Natoli – pensare il prassismo di Gramsci senza l'attualismo di Gentile, che pure il primo rifiuta. Mattei propone, quindi, una genealogia del soggetto gramsciano che deriverebbe dalla speculazione gentiliana su di esso. È così che, per deduzione, secondo Broccoli, indimenticato interprete della filosofia dell'educazione gramsciana, si rivelerebbe un soggetto "presupposto e preesistente al rapporto di egemonia" (p. 36).

Tanto già basterebbe per sottolineare come la questione principe del contendere sia, in fondo, sempre la stessa: ripensare "l'interpretazione del concetto di individuo" al fine di identificare le diverse

correnti interpretative che intorno al soggetto e all'essere dell'essere umano (p. 44) hanno variamente articolato il nesso singolarità-organicità o, ancora, soggettività-socialità. E questo senza addentrarsi ma fermandosi sulla soglia del concetto di persona che, naturalmente, restava inaccessibile e impraticabile lì dove la società risultava essere “strutturante rispetto all'individuo” (p. 46).

E allora altro, sottolinea in definitiva Mattei, deve essere l'*humus* argomentativo su cui può attecchire il discorso sulla persona. Altre le lande teoriche (p. 48), tra le quali un posto spetta al pensiero di Gentile che viene rievocato per il suo organicismo antimaterialista (p. 49). Un organicismo che vincola, anzi co-definisce, l'individuo e l'aggregazione sociale che, in quanto comunità, è il “noi” in fondo all'“io” (pp. 50-1). Su questa relazione intima e sostanziale, Gentile definisce la “società trascendentale” (concretizzantesi nello stato etico) per cui, e attraverso cui, l'individuo finisce per essere coincidente con la persona (p. 52).

Quasi per fare un controcanto alla figura di Gentile, Mattei richiama subito dopo il Mill del “Saggio sulla libertà” che, da parte sua, pone immediatamente al cuore della tematizzazione della relazione individuo-società-stato la questione della *Bildung*. Per il Mill che qui più interessa, imprescindibile assunto è la considerazione della individualità come “bene comune” nella relazione con lo stato e con la società. Un principio che vien posto a salvaguardia dell'individuo dal controllo sociale (politico e religioso) e dai suoi condizionamenti e dalle sue repressioni. Dunque l'educazione è qui antidoto “di stato”, ma sempre con molta attenzione alle degenerazioni normative che producono “piccoli uomini che possono realizzare solo piccole cose”. L'individualismo che così si afferma diventa primo motore e sostegno della società come dello stato, ed è sull'inquietudine circa le sue capacità di assolvere a tale ruolo (senza ingenerare effetti deleteri per sé e per l'altro come singolo e come società e stato) che ha le sue radici la cesura personalista: “nell'intento [...] di schivare l'annullamento dell'individuo (qui persona) nel legame *organicistico* di derivazione hegelomarxista e di star lontano dalla sua *hybris* di marca liberale” (p. 61).

La varietà e la polisemia dei lemmi “individuo” e “persona” è dunque assodata ed è tanto più utile percorrerla, seguendo Mattei, in quanto essa è direttamente attiva nel figurare specifiche dinamiche con i suoi contraltari di stato e società.

Mattei parte da Maritain e dalla sua naturalizzazione dell'individuo e dinamizzazione della persona (per via educativa) spirituale. Prospettiva duale e, appunto, al “bivio” che, ricostruisce l'autore, ha una storia lunghissima che trova in Calcedonia lo snodo “semantico-ontologico” cui sarebbe seguito ampio commento nella scolastica del XII e XIII secolo. Grazie ai greci e al loro attaccamento alla “realtà individuale”, stando a Gilson, si è aperta la strada della elaborazione di una metafisica della persona che, a tutto il Medioevo, è ruotata intorno alla “causa finale” dell'“uomo intero”, aprendo all'elaborazione di un fondamento dell'individuo e del suo procedere per individuazione che, ricorda Mattei, ha avuto in Scoto e Tommaso i principali interpreti del tempo, pur nelle diverse alchimie di forma e materia, esitanti in individualità razionale e (con Boezio) libera. “E da qui partiranno, per lunghi secoli, le discussioni e le interpretazioni più varie sul soggetto e sulla persona [...]. E tutto funzionò bene fino a Valla” (pp. 76-7).

In particolare fu con il suo “Encomion S. Thomae” che Valla si rese protagonista della storia del lemma “persona”. In questa sede, infatti, Valla chiarisce l'attacco al tomismo, al neo-tomismo e alla funzionalizzazione filosofica della teologia-filosofia di Boezio, a vantaggio di una “teologia umanistica” rifondata sull'“imitatio Apostolorum”. In particolare, è intorno al concetto di persona che, ancora, Valla e Boezio si ritrovano su posizioni pressoché inconciliabili. Una persona come singolare “substantia”, quella boeziana, e come plurale “qualitas”, per Valla. Disputa cui ancora si sarebbero aggiunte le voci degli antitrinitaristi e degli anabattisti, dei *dejados* e dei *alumbrados*, di Serveto e di Erasmo... nonché il terrifico silenzio dell'inquisizione.

Tutto ciò, mette puntualmente in luce Mattei, a partire “dal rinnovamento filologico e [da]lla sua applicazione non timorosa alla Scrittura. Senza tacere, ovviamente, delle altre cause di natura più squisitamente politica, economica o religiosa” (p. 100).

Così accadde anche nella traduzione di Erasmo del *Prologo* giovanneo, quando sostituì “Verbum” con “Sermo”. Una scelta le cui implicazioni non sarebbero state di poco conto anche dal punto di vista pedagogico-educativo, in un clima che vedeva crescere il ruolo del singolo nella conquista della salvezza. E qui la storia di Serveto, del suo “incontenibile spirito filologico”, sono ottima esemplificazione. Resta il fatto che dalla metà del 300 alla fine del 500 la temperie culturale vide il progredire della torsione platonica degli *studia humanitatis*, in cui l’uomo è chiamato a dar corpo all’appello dello “iuvat vivere”. Un uomo come nuovo “canone” con annessa teoria della formazione e dell’educazione che, *in nuce*, poteva essere identificata con una attenta “preoccupazione per l’uomo”, mai stato, come ora, tanto mirabile e degno di “dignitate”.

E mai come ora, l’uomo appariva essere bisognoso di una “domus” che, per allora, trovò solo nella penisola italica. In una *civitas* che ebbe il suo più acuto interprete in Hobbes, soprattutto in ragione dell’interesse del filosofo per le relazioni che essa intratteneva con la persona. Questione, questa, di cui Hobbes si preoccupò lungamente e puntualmente, specie in riferimento alla persona e ai ruoli di autore/attore che a essa competono e alla rappresentanza per delega che esso può praticare, in modo tale da poter “personalizzare” lo stato a uso della propria garanzia di sicurezza e pace.

Un “realismo politico-antropologico”, così lo definisce Mattei, che propone il contrattualismo come principio per la formazione della legittimità del potere. Un Hobbes in cui, fra l’altro, Schmitt rintraccia l’atto traspositivo che porta dall’uomo cartesiano al “grande uomo che è lo stato” (p. 151), aprendo a una visione meccanicistica che si ricompone intorno alla “persona sovrano-rappresentativa”, una mortale “grande macchina” circondata dalla paura.

Cartesio è, dunque, lo sfondo della “grande macchina” di Hobbes, e Cartesio è anche lo sfondo della piccola macchina-uomo di de La Mettrie, dove dominano, illuministicamente, “corpo, sensazione, meccanicismo, movimento, natura senziente” e che sprona alla ricerca della felicità individuale per via empirico-sperimentale e materiale. Un uomo modificabile proprio in ragione del suo essere empirico e materiale e, allora, tanto più educabile. Ma, per cortesia, sembra dire de La Mettrie, cerchiamo di non parlare di “anima” che, pur non potendo essere altro che l’organizzazione stessa dell’uomo (corpo-cervello) resta un “vano termine del quale non si ha alcuna idea”. Il monismo della/nella natura è così, con de La Mettrie, completamente rappresentato.

Menzione a parte merita Kant, di cui Mattei ricorda “l’assolutezza che egli ha offerto del concetto di persona” e la correlata elaborazione personalistica di Manno per cui il criticismo è “l’affermazione della trascendenza dell’essere” (p. 163). Di Kant, in particolare, Mattei ricostruisce la nota concettualizzazione della dignità-autonomia dell’uomo come vincolata alla legge morale. Una dignità che si universalizza portando a sintesi i concetti di uomo, persona, umanità e, soprattutto, prospettando tale sintesi come fine. Evidentemente l’intento di Mattei è stato mettere l’illuminismo di fronte alla sua doppia coscienza, quella di de La Mettrie, fisiologico-meccanicistica, e quella di Kant, teologico-morale.

E poi giunge Mounier a “chiudere il lungo periplo storico sulle accezioni e sull’uso frastagliato (e spesso dirimente) del lemma persona” (p. 168). Il Mounier critico e proiettato al di là delle prospettive marxiste a quel tempo votate alle derive totalitarie e capitalistico-individualiste. Il Mounier alla ricerca di un “volto d’uomo” che sia specchio della relazione io-altro oltre la “cultura della separazione” e dell’individualismo. Un Mounier la cui proposta è tutta nella rivalutazione di un impegno concreto e storico per dare spazio a una rivoluzione personalistica che rivaluti la persona corpo, trascendenza e comunità. Una persona che va, naturalmente, educata e costruita.

Mattei ci accompagna, dunque, lungo un prezioso viaggio nei secoli e nelle interpretazioni del lemma persona che offre al lettore assolutamente inaspettati e ulteriori sentieri interpretativi e di ricerca. Un viaggio che non finisce, ma che mette invece nelle condizioni di poter guardare ancora in avanti, proprio a partire dalle ricche fonti che in questo volume l’autore ha saputo indicare e rivelare, “ad usum educationis”.

Recensione a:

Elia, G. (2015). La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione.

Milano: FrancoAngeli

di Viviana De Angelis

In questo volume a più voci, il curatore Giuseppe Elia, partendo da alcune riflessioni circa il dibattito pedagogico attuale, affronta in forma multiprospettica e interdisciplinare un tema di grande attualità: “la complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione”, evidenziando prospettive di analisi volte, seppur nella loro *diversità*, a rafforzare la complessa *identità* del sapere pedagogico. Interrogandosi su quali siano le attuali linee di ricerca, sulle relazioni da mettere in campo per rafforzare gli apporti degli altri saperi, su come mettere in luce la valenza etica dell’educazione, sulla formazione degli adulti e delle professioni fragili, sulla dimensione epistemologica della pedagogia sociale, sulle nuove forme di educazione alla democrazia, su come costruire e realizzare un nuovo *welfare* e su tanto altro ancora, gli Autori si confrontano in un dialogo ricco e articolato. L’opera si struttura in tre parti: la prima raccoglie sei saggi che presentano alcuni modelli contemporanei di pedagogia attraverso i quali è possibile cogliere la complessità del sapere pedagogico al *crocevia* tra innovazione e tradizione; le altre due presentano ciascuna uno specifico approfondimento tematico. In particolare, la sezione intitolata a “La ricerca storica e pedagogica” è composta da diciotto saggi che affrontano da differenti punti di vista tematiche afferenti alla ricerca pedagogica; la sezione intitolata a “La ricerca didattica e sperimentale” è composta da otto saggi che affrontano in modi differenti temi e problematiche relative alla ricerca didattica e sperimentale.

Nel saggio di Simonetta Ulivieri, intitolato “La componente storica del sapere pedagogico. La ricerca storica educativa oggi. Tendenze storiografiche e linee di ricerca”, si passa in rassegna il percorso fatto in Italia dalla ricerca storica della Pedagogia a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, sottolineando come la storia della scuola e delle istituzioni educative sia stata collegata al moderno processo di alfabetizzazione, reso obbligatorio dalla cultura europea a partire dalla fine del XXVII secolo. In tale processo un ruolo importante è stato svolto anche dalle agenzie extra-scolastiche che si sono occupate e che tutt’ora si occupano di problemi educativi, ri-educativi e di prevenzione. La riflessione di tipo storico, sottolinea l’Autrice, nell’ambito delle discipline pedagogiche, svolge un ruolo rilevante e in certa misura fondante della Pedagogia “in quanto ne mantiene in vita la memoria storica e l’identità” (p. 16). Il lungo percorso delle idee, delle esperienze concrete e dei vari problemi educativi che ha avuto un lungo iter cronologico si riflette nel seguente andamento. Inizialmente la pedagogia italiana “si è precisata nelle forme della storia della pedagogia e della scuola. In seguito, in particolare nel XX secolo, e soprattutto negli ultimi decenni, essa ha assunto l’ampiezza di una storia dell’educazione, molto attenta agli aspetti sociali dei fatti educativi” (p. 16). Negli ultimi decenni gli orientamenti storiografici della Pedagogia si rivolgono verso un’articolazione più ampia della ricerca storico educativa che tenga conto degli apporti provenienti da altre discipline e, in modo particolare, quelli provenienti da *antropologia*, *psicologia evolutiva*, *geografia* ed *ecologia*. Un altro elemento di assoluta novità può essere colto nella dilatazione del campo d’indagine, per cui la storia della pedagogia manifesta ormai una tendenza simile alla storia generale che reclama sempre più spesso “un’indagine al plurale che si misuri su nuovi metodi e soprattutto su nuovi oggetti” (p. 22).

Il saggio di Ignazio Volpicelli, intitolato “Educazione ed etica: un problema aperto”, affronta una questione cruciale del dibattito pedagogico contemporaneo, la relazione che lega *educazione* ed *etica*. L’Autore richiamando Platone che collocava il bene al vertice della sua filosofia e articolando la sua riflessione a partire dalla visione di Scheleiremacher che assimilava la pedagogia a “una disciplina che muove dall’etica” e che, per converso, “è la prova dell’etica” (p. 29) stessa, afferma la du-

plicità del rapporto pedagogia-etica. In tale prospettiva la realizzazione del sommo bene coincide con la meta ideale “che coinvolge l’intera umanità nel corso del suo lento cammino evolutivo” (p. 29). Il dovere di educare, invece è visto come risposta al bisogno d’aiuto del bambino e costituisce un’istanza morale che nasce dalla natura delle cose. L’Autore, richiamando Kant e approfondendo ulteriormente la delicata questione pedagogica, afferma che l’educazione è un’attività fondamentale, nella misura in cui da essa dipende la possibilità che l’individuo possa diventare ciò che egli realmente è: cioè persona umana. L’uomo, infatti, “è l’unica creatura che deve essere educata [...]”. Egli non è se non ciò che l’educazione fa di lui” (p. 30). Non sempre, però, la scuola si è mostrata e si mostra una valida agenzia educativa. Numerosi e celebri romanzi, commedie, poesie, raccontano di esperienze scolastiche che non sono all’altezza degli ideali educativi di Kant e Scheleiremacher, così come numerosi sono coloro che, guardando retrospettivamente alla loro esperienza educativa sono indotti a ritenere che “molto, forse il meglio di ciò che sono diventati lo debbono non alla loro educazione, quanto piuttosto alla loro resistenza a essa” (p. 31). La buona educazione non può identificarsi con l’ingegneria comportamentale di Pavlov, né con quella genetica di Wagner; vieta “agli adulti, ai genitori e agli insegnanti di imporre le loro aspettative distorte, il loro desiderio di precocità e di efficienza [...] l’esaltazione della razionalità, dell’estetica del corpo, dell’effimero e del banale” (p. 39) e promuove il *coraggio della scelta*, l’*autonomia* e la *libertà* individuali. Essa si ispira a un’etica equilibrata e lungimirante che previene l’*arte della dissimulazione* [1], come mirabilmente sottolinea Brecht in un’opera del 1995, perché pone l’individuo con la sua unicità e irripetibilità nel cuore del processo formativo.

Il saggio di Giuseppe Spadafora, intitolato “La teoria dell’esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea”, documenta il rilancio del pensiero di John Dewey nella filosofia contemporanea soprattutto grazie all’interpretazione di Richard Rorty che ha dato avvio a una rilettura del pensiero deweyano che lo avvicinano ad alcune questioni della contemporaneità e in modo particolare della filosofia postmoderna. Dewey, ponendo al centro della sua riflessione la *teoria dell’esperienza*, rivela la sua appartenenza al pragmatismo classico, seppure con alcune peculiarità. L’Autore mostra come “nella filosofia di Dewey si profila la continua ricerca di un equilibrio tra l’idealismo e il realismo, caratteristica specifica delle filosofie pragmatiste e neo-pragmatiste” (p. 43). Nel saggio si mette in evidenza la complessità della filosofia deweyana e la sua attualità rispetto ad alcune istanze contemporanee [2], a partire dall’analisi del concetto di esperienza così come esso emerge nella seconda edizione del 1929 di *Experience and Nature*, testo che rappresenta una “organica sistemazione del pensiero del filosofo” (p. 43). La ricerca tenta di chiarire tale complessità, anche alla luce del confronto con l’incompiuta revisione del 1949-1951 del filosofo, in cui il concetto di *esperienza* viene sostituito con il concetto di *cultura* “per motivazioni legate alle grandi trasformazioni scientifiche, sociali e politiche della modernità” (p. 43). Ne consegue una visione del soggetto ricca di conseguenze pedagogiche. Nella prospettiva deweyana esiste una relazione non solo *conoscitiva*, ma anche *esistenziale* che lega individuo, *esperienza* e *natura*. Il soggetto è visto come “un’artista che produce ed esprime una sua completa dimensione costruttiva dall’esperienza all’interno della natura” e che è espressione di un processo continuo di costruzione di valori, la cui finalità “non è solo un momento consumatorio, per così dire, ma è anche e soprattutto un momento preparatorio e progettante per la vita umana futura” (p. 48).

Il saggio di Luigi Pati, intitolato “Discorso pedagogico e prospettiva sistemico-relazionale” riassume il contributo che i principi della prospettiva sistemica offrono al discorso pedagogico. La riflessione prende l’avvio dalla constatazione che nell’arco degli ultimi cinquant’anni molti studiosi di differenti settori disciplinari si sono rifatti alla Teoria Generale dei Sistemi (TGS) e fra questi anche i pedagogisti [3]. Fino alla metà degli anni Settanta, tuttavia, prevaleva l’idea che la TGS non fosse utilizzabile in campo pedagogico e, in modo particolare, emergeva l’indirizzo della cosiddetta “Pragmatica della comunicazione umana, coltivato dai Mental Research Institute di Palo Alto in California” (p. 53). In realtà approfonditi studi successivi hanno dimostrato che “se non tutti, almeno i principi più generali della teoria sistemica possono essere assunti anche dal discorso pedagogico,

per precisare meglio il rapporto educativo e per provare scientificamente vecchie e nuove intuizioni” (p. 57). Nella prospettiva sistemica si definisce *sistema* un complesso di parti che presentano caratteristiche peculiari e che intrecciano tra loro relazioni. Approfondendo tale definizione l’Autore afferma che le parti conferiscono al sistema proprietà che “non sono la mera derivazione della somma delle note distintive delle varie parti, ma risultano del tutto originali” (p. 57). Da ciò ne consegue che “l’insieme è maggiore della somma delle parti” (Ibidem) e che, quindi, non è possibile definire le caratteristiche del *sistema* a partire dalle caratteristiche delle *parti* isolate, perché le caratteristiche finali del sistema risultano completamente *nuove* ed *emergenti*. Esistono *sistemi chiusi*, che non stabiliscono, cioè, relazioni con l’esterno e che sono soggetti al principio termodinamico dell’*entropia* formulato da R. Mayer; e *sistemi aperti*, come gli *organismi viventi* che stabiliscono relazioni con l’esterno, e che “si adattano con prontezza ai cambiamenti del contesto in cui sono situati” (p. 58). La TGS consente di studiare l’uomo come *sistema attivo di personalità* e pone il rapporto educativo in prospettiva sistemica come “totalità [...], interazione [...], equilibrio dinamico” (p. 60) e nei termini di circolarità del rapporto di comunicazione. Essa consente, altresì di accostarsi all’importante tema di *unità delle scienze* e di *unità del sapere*, attraverso l’idea d’isomorfismo scientifico, di corrispondenza, cioè, fra principi di discipline differenti e apre la strada a una *unità più originaria* che possa essere utile sia per far sorgere discipline nuove, sia per sviluppare discipline tradizionali che “trovandosi in un impasse, sperano di uscirne con questo mezzo” (p. 59). Muovendo verso un tipo di conoscenza che l’Autore definisce *onnicomprendiva*, a mio avviso, sarà forse possibile superare quella che Morin definisce *parcellizzazione* dei saperi [4] e, partendo dal presupposto della *relatività* delle conoscenze, sarà forse possibile abbattere le *barriere* che dividono i vari settori di ricerca, sì da permettere un fecondo *incontro dialettico* fra *umanesimo* e *scienza*, al servizio dell’uomo e dell’intero pianeta [5].

Il saggio di Giuseppe Elia, intitolato “La ricerca pedagogica tra saperi e pratiche educative” si apre con la fondamentale considerazione della necessità per la pedagogia di rafforzare la *riflessività critica e problematica* per far fronte, così, alle importanti sfide educative della postmodernità, che attengono l’educazione anche quando si modellano in ambiti non pedagogici e che “sorgono di fronte a fatti, eventi, contesti differenziati”, non sempre riconducibili ai modelli educativi tradizionali e non sempre *abbracciati* da un sapere eccessivamente tecnicistico e strumentale; e che richiedono, quindi, un approccio differente: riflessivo, globale e sistemico (p. 67). Richiamando la teoria pedagogica di Michele Corsi [6], l’Autore afferma che essa deve disporsi come un’osservazione puntuale degli eventi e dei progetti educativi, cioè come una “microanalisi dettagliata dei fenomeni psicologici, sociali, economici, politici” (pp. 67-68) e che “deve avere di mira la messa a fuoco dell’evento educativo in sé”, in modo da poter discriminare “quello che l’educazione è, da quello che l’educazione non è” (p. 68). La prospettiva della pedagogia che emerge, è dunque quella di una *scienza della pratica*, che analizza le varie pratiche secondo metodi di ricerca e paradigmi diversificati. Di fronte a fenomeni educativi nuovi e inediti, “che emergono nella sfera economica, sociale e politica”, la sfida per la pedagogia è “coniugare educazione e prassi del vivere comune” (p. 68), per costruire un nuovo *ethos* civile.

Il saggio di Antonio Bellingreri, intitolato “Tratti innovativi di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico” presenta la struttura epistemologica, cioè il *logos integrato*, come l’Autore lo definisce, di una pedagogia fondamentale in cui convivono sia il paradigma scientifico che il paradigma filosofico e in cui sono presenti e dialogano in una sorta di *circolarità dialettica* due forme di *razionalità*: quella *fenomenologica* e quella *ermeneutica*. La pedagogia fondamentale è una scienza pedagogica “distinta dalle altre scienze pedagogiche e dall’educazione, per l’oggetto formale e per il metodo” (p. 79), ma non per questo essa è autoreferenziale o *autarchica*, perché strutturalmente è costituita da un dialogo critico con esse. La pedagogia fondamentale “parte da un pieno di esperienza e di coscienza e assegna un valore veritativo già alla *pedagogia spontanea*, che si muove sul piano *pre-riflessivo* e *pre-scientifico*” (p. 79). La ricerca della *verità* “è l’inizio della scienza e insieme il suo propellente” (p. 79); tuttavia è necessario che le domande intorno alla verità siano poste non in forma inge-

nua e pre-riflessiva, ma “secondo uno specifico *codice epistemologico* che regola l’essere scienza di una scienza, in un determinato momento della storia delle scienze” (ibidem).

Il saggio di Bellingreri chiude la rassegna dei contributi presenti nella prima parte del volume e introduce la sezione di saggi dedicata alla Ricerca storica e pedagogica, in cui sono presenti gli interessanti contributi di: Paolina Mulè, La complessità del sapere pedagogico; Domenico Simeone, Il profilo epistemologico della pedagogia sociale; Livia Cadei, Professioni fragili: il ruolo della ricerca; Giuseppina D’Addelfio, La ricerca sul campo della pedagogia fondamentale; Damiano Felini, Scienza e “oltre-scienza”. La complessità del sapere pedagogico nella lezione di Sergio De Giacinto; Franca Pesare, L’educazione alla decisionalità e al dialogo nella prospettiva della filosofia pratica. Prodromi storici e valenze pedagogiche; Livia Romano, La ricerca pedagogica e la ricostruzione storica delle buone pratiche nel tempo del presentismo. Riflessioni intorno a un paradigma. Valeria Rossini, Il senso del margine in pedagogia; Alessio Annino, L’educazione alla democrazia di John Dewey e l’attuale educazione alla cittadinanza; Antonia Rubini, La pedagogia tra ricerca di radici e complessità esistenziale; Vito Balzano, Pedagogia e politiche sociali per un nuovo welfare state Crescenza Mazzaraco, Pedagogia: scienza di confine o scienza tra confini?; Paola Zini, Riflessioni pedagogiche per la formazione degli adulti; Maria Vinciguerra, Il valore della responsabilità nella ricerca pedagogica; Fiorenza Loiacono, La contemporaneità e l’esercizio del pensiero critico: una scelta per l’educazione; Maura Simone, Performatività estetica e genere; Giovanna Rosa Maria Romito, La componente storica del sapere pedagogico; Rosa Piazza, La riflessione pedagogica sulla vita interiore.

Segue la sezione di saggi dedicati alla Ricerca didattica e sperimentale in cui sono presenti i contributi di: Loredana Perla, Il rapporto Università-Scuola: una quaestio “semplessa”; Andrea Traverso, Ricerca educativa e complessità del sapere pedagogico tra rigore e creatività; Serafina Pastore, Per una ricerca pedagogica “ad arte”; Ilenia Amati, L’“insegnante inclusivo”. Una ricerca-formazione di didattica universitaria; Nico Andriani, Uno “scenario dell’altrove”: il vissuto dello studente nel progetto “Diritti A Scuola”; Anna Erika Ena, Lorella Balestrucci, Eleonora Vera, Scuola in ospedale: un laboratorio di ricerca e innovazione per l’inclusione; Nunzia Schiavone, Raccontare l’ambiente: alla scoperta di una ecologia narrativa; Viviana Vinci, La complessità del fare ricerca sulla valutazione educativa: questioni e prospettive.

Note

[1] Brecht afferma che un’educazione eccessivamente *rigida e repressiva* induce il bambino a perdere irrimediabilmente il proprio *candore* e la propria *innocenza* infantile e a divenire, *scaltro*, pronto a dire bugie e abilissimo a usare stratagemmi per sfuggire alle minacciate punizioni (Brecht, 1995).

[2] Mi vengono in mente, ad esempio, il senso di precarietà e la ricerca di stabilità; l’incertezza e la ricerca di certezza, che caratterizzano la società contemporanea.

[3] Si pensi ad esempio a Bertoldi (Bertoldi F., 1974; Bertoldi F., 1977); si pensi anche alle opere di A. Agazzi, di G. Corallo, di G.W. Allport, di J. Nutton e di J. Bruner.

[4] Morin, 2015.

[5] Anche De Santillana, in un’opera del 1972 sviluppa questa importante tematica che è ancora di grande attualità.

[6] Si legga ad esempio l’opera del, 1997.

Riferimenti bibliografici

Bertoldi F., (1974). I sistemi della didattica. Milano: Vita e Pensiero.

Bertoldi F., (1977). Teoria sistemica dell’istruzione. Brescia: La Scuola

- Brecht B., (1995). Flüchtlingsgespräche, in Id., Prosa, Bd. 3, Sammlungen und Dialoge, in Id., Werke, Bd. XVIII, Aufbau Verlag-Suhrkamp, Berlin-Frankfurt a. M.
- Corsi, M., (1997). Come pensare l'educazione. Brescia. La Scuola, p. 111.
- De Santillana G., (1972). Per un incontro di umanesimo e scienza, in Cappelletti V. (a cura di). L'interpretazione dei fenomeni della vita. Bologna; Il Mulino, p. 20.
- Dewey J., (1981). Experience and Nature, The Later Works 1925-1953, vol. I; 1925, edited by Boydston Jo Ann, SIUP; Carbondale and Edwardsville, 1981. Appendix I pp. 329-364. Cfr. Cecchi D., "John Dewey, Esperienza e natura venti anni dopo e Dilemma di un liberale", in *MicroMega* 6/2014 pp. 193-229.
- Morin, E., (2015). Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Recensione a:

Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche.*

Torino: L'Harmattan Italia

di Luca Giuseppe Ingrosso

Alla costruzione della realtà sociale concorrono una serie di variabili, a volte immediatamente interpretabili, altre volte di più difficile individuazione, che l'uomo mette in atto, sottoforma di rappresentazioni simboliche e di narrazione del sensibile, per comprendere il proprio ruolo nel mondo e la reciproca relazione che si instaura con questo.

Il suggestivo titolo che l'autore ha voluto attribuire all'opera evoca le pagine di Dostoevskij in cui, in riferimento al *sottosuolo*, si scorgono nebbie di difficile diradazione attraverso le quali è possibile solo intravedere le fondamenta alla base dei pilastri della conoscenza del soggetto in formazione.

La riflessione pedagogica sul sottosuolo si fa, dunque, soggetto e oggetto di una indagine volta a svelare gli aspetti dei problemi educativi intrinseci al vivere storico dell'uomo e che si sostanziano nella ricorsiva circolarità formativa *io-mondo-possibile*, tematizzando il rischio, per il potenziale intellettuale e creativo dell'uomo, di restare imprigionato nella gabbia totalizzante delle ideologie dominanti e che possono finire col condizionare pesantemente l'evoluzione personale e sociale del soggetto in formazione. Trattasi di processi formativi e auto formativi complessi nei quali l'esplicito si intreccia con l'implicito, quel *tacito* spesso trascurato dalla pedagogia e che, se opportunamente approcciato con una *visione problematicista* del sistema uomo-mondo, può rivelare risorse utili a favorire la mobilità del pensiero e la significatività interpretativa del sottosuolo stesso, attraverso la decostruzione delle pre-comprensioni del reale e il riconoscimento della transattività, della infinità processuale e ricorsiva del rapporto uomo con-nel mondo.

Nel primo capitolo del libro, Annacontini indaga con sguardo critico la costruzione, da parte del soggetto, dei sistemi di credenze e delle epistemologie proprio a partire da quanto agisce nel sottosuolo del campo educativo. Partendo dal riferimento agli studi di Perry e di numerosi altri ricercatori nel campo del *learning improvement* quali, per citarne solo alcuni, Chan, King, Kitchener, Buehl, l'autore apre uno spaccato di studio in riferimento a come il processo del conoscere e l'oggetto della conoscenza sono interpretati dagli attori coinvolti nel processo formativo, in ragione delle proprie *epistemological beliefs* (epistemologie personali implicite) e della situazionalità, multidimensionale e plurilivello, delle stesse. In riferimento al sottosuolo della conoscenza sono da prendere in considerazione, suggerisce Annacontini, tanto le cosiddette *epistemologie personali*, ovvero orientate alla costruzione di credenze riguardanti la natura della conoscenza e del conoscere, quanto le *teorie implicite*, ossia interpretazioni e credenze "ingenue" riguardo a particolari aspetti del sé e/o del mondo sociale che giocano, però, un ruolo importante, assieme alle prime, nell'orientare e *condizionare* l'interpretazione del sé, dell'altro da sé e del mondo, da parte dell'individuo.

È tuttavia d'uopo sottolineare, aggiunge l'autore, come le teorie implicite siano caratterizzate da una maggiore *ambiguità*, quando si trovino dinanzi al compito di dover spiegare un'esperienza, poiché ricorrono alla tipizzazione e *categorizzazione pregiudiziale* dei fenomeni, una sorta di lettura di "senso comune" che rivela la pre-scientificità dell'influenza del *Lebenswelt*, il mondo di vita, che crea una pesante impalcatura socioculturale nella costruzione della conoscenza. Ne deriva, allora, una rappresentazione eco sistemica dello sviluppo del singolo uomo, il quale applica una propria relativa logica ordinatrice dei dati sensibili e delle argomentazioni a sostegno delle narrazioni che lo stesso fa delle proprie esperienze, mettendo in atto dispositivi cognitivi, emotivi, relazionali e sensoriali tesi a riorganizzare continuamente gli schemi di interpretazione della realtà. La complessa gestione della relazione uomo-mondo nel suo essere *multidimensionale, plurilivello, interattiva, si-*

tuazionale/contestuale ed evolutiva/trasformativa si radica, in tal modo, a un livello ampio e profondo della sfera cognitiva ed emotiva del soggetto in formazione.

A questo punto del volume, Annacontini evidenzia le criticità, legate anche alla considerazione delle variabili ecologiche, personali e del procedere evolutivo del mondo e dell'essere umano, che i professionisti dell'educazione possono incontrare nel coinvolgere i sistemi di credenze e di conoscenze all'interno di una progettualità formativa.

Suddetti presupposti comportano, da parte delle professionalità educative, l'assunzione di un'idea di formazione che tenga conto della legittima com-presenza non solo dei linguaggi formalizzati e disciplinati, i cosiddetti *saperi freddi*, ma anche di una varietà di linguaggi e dimensioni informali derivati dal mondo del sottosuolo degli impliciti, i cosiddetti *saperi caldi*. Peraltro, sottolinea l'autore, dinanzi all'esigenza di promuovere competenze di lettura delle relazioni triangolari *docente-ambiente-discente*, occorre mettere in discussione la professionalità stessa dei formatori affinché possano *agire* pratiche educative mirate a favorire una efficace mobilitazione di risorse cognitive, emotive e relazionali. In questo modo è possibile ridefinire nuovi orizzonti inclusivi dell'io nel-con-per il mondo nella direzione di un "cambiamento orientato" nella gestione della relazione soggetto-ambiente così da strutturare, nella *crisi*, nuove possibilità rappresentative. Appare chiaro allora che il formatore è chiamato ad assumere un punto di vista problematicista in grado di mettere in discussione quelle cornici socio-culturali talmente ingerenti da privare l'uomo di una sua essenziale prerogativa ontologica, ossia della capacità di autoformare la propria coscienza critica, soffocando ogni forma di creativa relazione e integrazione io-mondo. Così facendo, le professionalità educative si pongono in un atteggiamento di osservazione e giudizio di quelle dimensioni che uniformano e "normalizzano" la creatività del pensiero umano per aprirsi, criticamente e costruttivamente, alle rappresentazioni del sottosuolo, in modo tale che si possano definire nuove prospettive di liberazione del soggetto dai condizionamenti antropologici e dei sistemi simbolici monopolizzanti.

Nel secondo capitolo l'autore approfondisce i *tòpoi* del conoscere e del pensare, soffermandosi sulla funzione di connessione tra le istanze del sapere codificato e quelle dell'esperienza vissuta che essi svolgono nei contesti formativi. Muovendosi a partire dallo "Schema tripartito delle tipologie di conoscenza" di Alexander, Annacontini analizza in maniera puntuale le pluralità delle forme del conoscere elaborate dallo studioso: la *conoscenza procedurale*, trasmissiva; la *conoscenza concettuale*, costruttiva; la *conoscenza metacognitiva*, autoregolata. Rintracciando, in queste, diversi livelli di tematizzazione e consapevolezza rispetto all'*oggetto conosciuto* (il cosa conoscere), al *contesto eidetico-discorsivo* (le idee della conoscenza) e all'*agente conoscitivo* (il controllo dei processi del conoscere), viene riconosciuta la tipologia della "conoscenza metacognitiva" come quella maggiormente indicata per la promozione di interventi pedagogici riflessivi che tengano conto del mondo del sottosuolo.

Ipotesi, quest'ultima, che si rinforza ulteriormente in considerazione di quanto già intuito da Dewey nella prima metà del Novecento. Il pedagogista americano aveva, all'epoca, efficacemente descritto come "Il pensiero esplicito proceda nell'ambito di ciò che è implicito", portando alla luce come la dinamica del pensare attinga da un campo implicito che è "fondo" interpretativo condizionante la pratica stessa del pensiero riflessivo. Ciò finisce necessariamente con l'introdurre la categoria del *problematico*, la quale impone la ricerca di soluzioni non assolute bensì ragionevoli, veicolando un'azione costruttiva, riflessiva e mediatrice che interpreti la relazione soggetto-mondo secondo logiche di giudizio critico conciliabili con le esigenze storico-materiali del contesto.

Annacontini stesso definisce il "problema" come il territorio dell'errare, un viaggio formativo lungo strade non definibili a priori che fanno dell'*esplorare* e dello *sbagliare* le chiavi per il realizzarsi dell'*iter* morfogenetico dell'uomo e del mondo, in un'ottica di adattamento e apertura reciproci. La logica lineare viene, così, integrata all'interno di una rete argomentativa in cui esplicito e implicito si intrecciano, favorendo l'emersione di nuove possibilità critico-conoscitive che facciano leva sulla mobilitazione dei cosiddetti *patrimoni di comprensione* per superare le inerzie rappresentative della relazione che il soggetto instaura col mondo.

Giungere a un tale livello di padronanza meta-interpretativa non si configura però come un percorso facile né immediato e, parimenti, non è semplice impostare azioni formative che tendano efficacemente all'acquisizione dell'*awareness*, di quella consapevolezza, cioè, corrispondente al livello massimo di elaborazione formale e regolativa che il soggetto detiene in funzione del controllo e orientamento dei propri processi cognitivi.

L'educatore deve allora garantire l'emersione razionale della fenomenologia dei *possibili interpretativi* predisponendo situazioni formative problematiche che mettano in crisi gli abituali schemi di approccio cognitivo-operativo. Al fine di rendere i soggetti in formazione consapevoli dei propri processi di rappresentazione della realtà, è necessario, dunque, stimolare una prima esplicitazione della struttura interpretativa personale facendo ricorso alle *teorie formali* che, a differenza di quelle tacite, sono *intenzionalmente* tese a ridurre la complessità della relazione soggetto-ambiente. Riconoscerne i campi di applicabilità, applicarne le utilità interpretative e/o di *shifting* tra i vari domini della conoscenza, promuovere spazi di formalizzazione dei saperi taciti e di esplicitazione degli impliciti significa porre in essere uno stile epistemico indagatorio e non scontato che ridefinisce le possibilità del soggetto in formazione di rappresentare sé stesso e il mondo realizzando, così, *competenza*. Come dichiara l'autore, la consapevolezza della continua tensione dialettica e dialogica tra rappresentazioni della realtà di chiara matrice storica e codificazioni orientate soggettivamente, è alla base della stessa possibilità di fare-avere esperienza.

In coda al secondo capitolo (e proprio in riferimento allo stile epistemico indagatorio di cui la pratica pedagogica deve farsi portavoce), Annacontini si rifà a Pierce e alla sua "Teoria dell'Abduzione" per sostenere come lo stile di *ragionamento abduttivo* sia certamente la tipologia di pensiero che, attraverso la ricerca di una ragionevole ipotesi che possa essere empiricamente confermata come valida, mette il soggetto in condizioni di appellarsi alle regole generali, nonché di rendere espliciti quei taciti patrimoni di comprensione, per rendere un fenomeno intelligibile. Si realizza, per questa via, la cosiddetta *intelligenza delle rappresentazioni* che, in relazione col mondo ecologico, riesce a produrre teorizzazioni della realtà.

L'autore dedica il terzo capitolo all'approfondimento delle dinamiche socio-relazionali e intrapsichiche che concorrono alla costruzione del sottosuolo sottolineando, ancora una volta con approccio problematico, come esistano e operino una serie di *modelli rappresentazionali pre-intellettuali* di natura biologica, ideologica, culturale, che precedono la riflessione intenzionale e condizionano la stessa attività riflettente e di costruzione epistemologica dell'individuo. Come esempio di quelle abitudini epistemologiche attribuibili al campo del tacito, Annacontini cita il dispositivo dell'*imitazione* che, salvo alcuni casi in cui sia esplicitamente promossa, è un'azione inconsapevole che porta il soggetto in formazione a tras-formare i propri *habiti* cognitivi e comportamentali, inducendolo alla costruzione di quell'implicito *spazio-evento*, poiché non possiede i caratteri propri dell'esperienza, definibile come *noi centrico*, in accordo con la neurofisiologia di Gallese. Naturalmente il processo di costruzione di *habiti* ed epistemologie secondo un modello imitativo non è, come ricorda Simmel, esente da rischi. Difatti tale *forma mentis*, quando radicata e perpetrata, si accompagna all'incapacità, da parte del soggetto, di autorappresentarsi in qualità di un sé compreso in un sistema multilaterale di condivisione tra persone grazie al quale attribuire carattere volontario e personale alle azioni sociali che altrimenti risulterebbero impersonali e pre-individuali. Suddetto modello risponde maggiormente a un ideale pedagogico allorquando, a questa dimensione "eventuale pre-individuale", faccia seguito la transizione verso forme di relazione col mondo e con l'altro maggiormente evolute e mediate.

Il superamento dei confini dell'indifferenziato spazio *noi centrico* rende possibile attingere a quel nucleo empatico che favorisce l'interazione, lo scambio, il dialogo aperto e riflessivo di natura *polifonica* che apre al possibile, arricchendo l'*hic et nunc* di una evolutività aperta e transattiva che spezza i confini del tempo presente e trova valore nella progettualità tesa al futuro.

Il capitolo quarto pone l'accento sulle *scelte etiche*, così definite perché operate secondo un *principio di responsabilità*, che la pratica pedagogica deve attuare conseguentemente alla valuta-

zione di limiti posti dalla realtà storico-materiale e alla prefigurazione di ipotesi possibili orientate, invece, dall'emersione del tacito e degli impliciti personali.

Fondamentale valore assume, in tal senso, il lavoro responsabile che il formatore compie con i propri allievi, nel rispetto della *pluralità* dei talenti, delle storie di vita e delle esperienze di ognuno. Ne consegue che i soggetti in formazione devono essere incoraggiati e aiutati nel percorso di emersione delle dimensioni tacite sulle quali poter metacognitivamente riflettere attivando, in tal modo, quelle aree di sviluppo potenziale grazie alle quali integrare, in maniera complessa e funzionale, le condizioni poste dal contesto, affinché possano essere coltivate competenze di autoefficacia, autostima ed *empowerment*.

Nel progettare esperienze formative, dunque, la consapevolezza teoretica dell'esistenza di una variabilità di fattori, espliciti e impliciti, coinvolti nel processo consente una proiezione pratico-strumentale dello stesso che sia ogni volta originale e contestuale, orientando così un'analisi critico-operativa *in itinere* che ricerca l'*autenticità* del processo pedagogico ed evita di cadere in derive teoreticiste o empiriste.

In siffatta ottica, appare evidente che tutti gli attori coinvolti nella relazione formativa, in questo caso specifico riferendosi al docente, al discente e alle istituzioni educative, devono poter dimostrare, nel rispetto dei propri ruoli e in ottemperanza alle proprie pratiche, una *intelligenza critica ed etica*.

L'ultimo capitolo focalizza l'attenzione sull'individuazione di una possibile metodologia d'indagine che consenta ai docenti di indagare il sottosuolo della vita formativa dei propri alunni. La tematizzazione del sotterraneo e la variabilità che questa dona alle teoresi formative pone il docente nella posizione di dover promuovere un approccio metodologico che tenga considerazione della influenza della multidimensionalità delle latenze formative, delle pluralità di *formae mentis* veicolate dai taciti e dagli impliciti, e della relatività storica e culturale dell'azione formativa.

L'autore suggerisce, in attinenza con l'approccio etnografico di Boas, di considerare l'opzione *descrittivo-interpretativa* dell'evento educativo come un approccio funzionale all'apertura di possibili alternative di senso nella relazione docente-ambiente di vita-discente. Descrivere criticamente e animare riflessivamente la dialettica tra esplicito e tacito è condizione imprescindibile per la promozione di una visione relativistica che non si accontenti di offrire una lettura univoca della realtà, ma che esorti il ricorso a una progettazione formativa mediata tra i "piani intrasoggettivi", le "identità intersoggettive", gli "assetti disciplinari" e le "progettualità istituzionali e personali".

In questa direzione, la *descrizione osservativa*, tipica della ricerca etnografica, consente la circoscrizione del *campo* di intervento, in seguito alla quale passare all'identificazione del *problema* e alla traduzione dello stesso in una serie di *unità di analisi*, corrispondenti a un insieme di domande volte a far chiarezza sui vari aspetti del contesto formativo. In questo modo viene facilitato il rimando del suddetto *campo/mappa* a un più ampio *territorio*, utile a rintracciare elementi grazie ai quali poter indirizzare l'azione pedagogica partendo dall'indagine osservativo-descrittiva, appunto.

Come scrive l'autore: "Il passaggio da una dimensione *pre-empirica* (incentrata sulla conoscenza del contesto, sull'identificazione degli argomenti, sulla selezione dei piani rilevanti e delle relative letterature, sulle formulazioni delle domande ecc.) a quella *empirica* (di progettazione della ricerca etnografica, di raccolta dei dati, di analisi e descrizione degli stessi, di formulazione di risposte al problema)".

Il docente-ricercatore, attivo operatore che interpreta e descrive il fenomeno diventa, così, un *agente epistemico* che promuove conoscenza mentre opera l'incontro/scontro tra soggetto e realtà, nella consapevolezza critica delle proprie pre-supposizioni, destrutturando i pre-giudizi di cui è portatore al fine di orientare il proprio agire in direzione di un'apertura al dialogo con universi cognitivi, emotivi e relazionali altrimenti inesplorabili.

L'ultimo paragrafo è dedicato a quell'insieme di strumenti di indagine, a disposizione del docente-etnografo, che mettono le proprie radici nel campo del ragionamento induttivo. Il docente-ricercatore ha dalla sua parte numerose e variegate strumentalità documentarie e descrittive per mettere in atto la raccolta dei dati e la catalogazione delle informazioni. Alcune di queste, quelle di uso

maggiormente comune corrispondono a: *documentazione tramite note; osservazione partecipante; intervista; ricerca di archivi e analisi dei documenti storici; analisi dei dati; elaborazione di asserti finali e produzione di ipotesi.*

È opportuno ricordare che lo sguardo critico del docente-etnografo riflessivo non prescinde mai dall'osservazione della continua relazione dialettica/dialogica tra esplicito e implicito delle parole e dei comportamenti, dai piani semantici delle epistemologie a quelli delle credenze, per suggerire creative letture della realtà che si traducono in originali approcci formativi, partendo, sempre e comunque, dalle risultanze di una partecipazione diretta alla vita dei propri studenti.

Recensione a:

Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Prefazione di Giulio Giorello.

Roma: Studium
di Ludovica Lops

La fine dell'onniscienza di Mauro Ceruti è un'articolata raccolta di saggi, scritti dall'autore nel corso della sua pluridecennale attività di studio e di ricerca, attorno al delicato tema della complessità e della sua necessaria accettazione come condizione imprescindibile per il superamento del mito dell'onniscienza, attraverso un ripensamento dell'uomo nel suo rapporto con l'ambiente.

Nella sua prefazione, Giulio Giorello riconosce nella "identificazione di quella 'indomita tendenza' a semplificare il mondo della vita per poter disporne a piacimento, che sembra trovarsi alla base della *hybris* cui *Homo sapiens* sottopone sia l'ambiente che i propri simili" (p. 11) l'idea che attraversa tutti i saggi contenuti nella presente opera.

Gli interventi di Ceruti che concorrono alla definizione del tema affrontato ne *La fine dell'onniscienza* sono suddivisi in sei tematiche e altrettanti capitoli: *La fine dell'eternità*, *La hybris dell'onniscienza*, *L'osservatore dell'osservatore*, *La riscoperta della physis*, *Off the line*, *L'incompiutezza, condizione dell'umano*. La complessità di una simile articolazione e la completezza argomentativa di ogni singolo capitolo non nuocciono all'unità interna dell'opera; le questioni di volta in volta enucleate risultano esposte secondo una consequenzialità logica e, man mano che si procede nella lettura, i rimandi a quanto affrontato in precedenza sono impliciti ma facilmente riconoscibili, dando la percezione di un progetto nel suo complesso assai coerente.

Passando all'esame del testo, la prima tematica in cui ci si imbatte è, come si è detto, *La fine dell'eternità*. Il tempo tra sacro e profano, tra un piano superiore voluto e pensato da Dio e l'insieme degli eventi contingenti, incapaci di turbare il corso della storia universale. Il tempo tra *aevum* e *tempus*, secondo quella divisione cara agli uomini del Medioevo bisognosi di aver fede nella certa realizzazione del progetto divino. Nell'età moderna cambiano i termini della questione. Le scoperte geografiche e, soprattutto, quelle cosmologiche contribuiscono a modificare la percezione che l'essere umano ha non solo dello spazio ma anche del tempo in cui si muove. Pur accogliendo l'idea di *aevum*, "lo scenario dell'eterno presente si lacera e consente di percepire la profondità del divenire storico, di scandagliare le dimensioni stesse del passato e del futuro" (p. 18).

Il dibattito tende, allora, all'individuazione della natura del tempo, sia essa stazionaria, ciclica o lineare, risentendo ancora di quel tentativo di setacciamento della pluralità degli eventi nella ricerca di una semplicità sostanziale. Ma se, eliminando tutto ciò che è superfluo – quindi sottraendo il contingente, il casuale, l'episodico – si può arrivare all'individuazione di tale semplicità, allora si può ambire all'elaborazione di un metodo che, depurando il rilevante dall'accessorio e tenendo conto di poche leggi generali, renda possibile fare previsioni sul futuro.

Spazio privilegiato diventa allora quello del laboratorio, inteso come unico luogo controllabile e controllato in cui è possibile attuare il necessario isolamento del sistema che si intende considerare. È tuttavia proprio nel tentativo di rintracciare questo "invisibile semplice" che l'unicità del modello di razionalità delineato tra il XVIII e il XIX secolo entra in crisi, scontrandosi con tutti i suoi limiti. Ecco allora che si delinea la "sfida della complessità [...] come necessità di adottare un radicale 'pluralismo sistemico'" (p. 24), nella presa di coscienza che tutti quegli attributi fino a allora epurati (casualità, contingenza, disordine ecc.) in realtà "rivelano [...] l'inesauribilità e la molteplicità delle architetture del cosmo" (p. 24).

L'accettazione della possibilità che un sistema non sia definibile attraverso la categoria della semplicità ma che, al contrario, sia da considerare nella sua complessità, diminuisce sensibilmente la capacità previsionale dell'osservatore e la riproducibilità di un evento: non solo a un input non corrisponde

sempre e comunque un determinato output, ma il sistema può rispondere con una fase di *breakdown*, con una reazione cioè inattesa, da un lato destabilizzante, dall'altro carica di nuove opportunità.

Ne *La hybris dell'onniscienza*, seconda tematica proposta da Ceruti nel suo volume, la questione della conoscenza umana esplode in tutta la sua problematicità. L'uomo che, nell'età moderna, è chiamato a riflettere sulle proprie potenzialità conoscitive è consapevole della loro finitezza; il riconoscimento di tale limite non equivale, tuttavia, a un'ammissione di imperfezione ma comporta la determinazione di un obiettivo a cui tendere in un costante sforzo di avvicinamento, stabilito nell'infinità della conoscenza divina. Fondamento di simile aspirazione è l'assunzione di un punto di vista assoluto ammesso dall'individuazione di una legge, "luogo fondamentale di descrizione e di spiegazione dei fenomeni" (p. 37). Presupposto della scienza contemporanea è, però, proprio la rinuncia all'assolutezza del punto di osservazione e alla ricerca dell'agognato accostamento all'onniscienza della divinità. Conseguenza è, allora, "il riconoscimento di una molteplicità irriducibile di direzioni, di ritmi, di tempi, di meccanismi dei decorsi evolutivi e storici. [...] La scienza contemporanea è una scienza a un tempo del generale e del particolare, dell'ordine e del disordine, del necessario e del contingente, del ripetibile e dell'irripetibile" (p. 41).

Crolla la passata corrispondenza tra "esistente" e "necessario", con la ridefinizione del mondo del "possibile". Cambia anche l'idea di legge, abilmente illustrata dall'autore attraverso la metafora del gioco: le regole – come le leggi – non prescrivono l'esito di una partita ma delineano le possibilità a disposizione dei partecipanti; ogni mossa elimina alcuni potenziali scenari e ne crea di nuovi. Il giocatore, nelle cui imprevedibili mani risiede quindi in parte l'esito della sfida, è parte integrante del gioco, come l'osservatore lo è del sistema che si trova a osservare.

Il riconoscimento dell'imprescindibilità della libertà decisionale che l'osservatore esercita su un sistema è eredità della scienza contemporanea, come la consequenziale accettazione della pluralità dei punti di vista di osservazione. In una simile prospettiva, i limiti cessano di essere semplici elementi di demarcazione e preclusione, facendosi "vere e irriducibili matrici costruttive della conoscenza, di ogni cambiamento e di ogni dialogo intersoggettivo" (p. 49), "opportunità di nuovi possibili" (p. 50). Necessario diviene un ripensamento del concetto di chiusura – e, quindi, di apertura – del sistema osservato e del rapporto con l'ambiente in cui è inserito. Ceruti cede qui la parola a Jean Piaget: "l'equivoco fondamentale è quello del sistema aperto, perché, se si tratta di un sistema, interviene qualche cosa che somiglia a una chiusura e che deve essere conciliata con l'apertura. [...] L'apertura è dunque il sistema degli scambi con l'ambiente, ma ciò non esclude affatto la chiusura nel senso di un ordine ciclico e non lineare" (p. 55).

La questione della conoscenza umana, che abbiamo indicato come perno di questo secondo capitolo, si acuisce traghettandoci al problema della conoscenza della conoscenza stessa; noi, osservatori umani, non possiamo che acquisire consapevolezza della nostra impossibilità ad abbandonare il dominio di osservazione in cui siamo inseriti. L'immagine conclusiva che Ceruti sceglie di rievocare, quella del capo Sioux Alce Nero che osserva il mondo dal luogo che ha scelto come suo punto di osservazione tra le innumerevoli possibilità, non solo imprime nella mente del lettore il senso delle sue parole, ma fa da testa di ponte per introdurci nella tematica seguente, in cui la figura dell'osservatore è protagonista.

Al ruolo dell'osservatore e alla sua libertà decisionale si è già fatto riferimento. Ora, ne *L'osservatore dell'osservatore*, la domanda su cui l'autore si sofferma è: chi osserva l'osservatore? E, soprattutto, in che rapporto si trova l'osservatore rispetto al sistema osservato? Una parziale risposta alla prima domanda – che lascia però spazio a ulteriori interrogativi – è fornita da Heinz von Foerster: "[...] abbiamo bisogno di una teoria dell'osservatore. Poiché solo un organismo vivente può aspirare alla qualifica di osservatore, sembrerebbe che questo compito spettasse al biologo. Ma egli stesso è un essere vivente, il che significa che nella sua teoria non deve soltanto render conto di se stesso, ma anche del fatto che sta scrivendo questa teoria" (p. 67).

Alle parole di Francisco Varela spetta invece il compito di affrontare la questione del rapporto osservatore-sistema: "Il mondo non ci si presenta diviso ordinatamente in sistemi, sottosistemi, am-

bienti e così via. Queste sono divisioni che operiamo noi stessi con vari scopi. È evidente che differenti comunità di osservatori troveranno conveniente dividere il mondo in differenti maniere [...]” (p. 70). Tra osservatore e sistema si stabilisce, dunque, una relazione di vicendevole determinazione; un sistema viene individuato dagli occhi di chi è chiamato a descriverlo, come, a sua volta, è condizione necessaria a rendere il suo osservatore tale. Quest’ultimo è multiplo e autonomo. Multiplo in quanto il suo universo cognitivo risulta dall’incontro/scontro di sistemi differenti; autonomo poiché, come tutti gli organismi biologici, possiede una variabilità del sistema globale inferiore alla somma delle variabilità dei sottoinsiemi che lo compongono, e questo garantisce un alto grado di invariabilità e l’autonomia del totale rispetto alle singole parti e alle interferenze ambientali sull’organismo.

Proprio una riflessione su tali interferenze si rende opportuna. Dall’idea di un ambiente che si intromette in un dato sistema, inviando degli input responsabili dei consequenziali output che si producono all’interno di esso, si passa, proprio in virtù di quell’autonomia appena motivata, ad una prospettiva che fa dell’adattamento di un sistema agli interventi ambientali la possibilità del sistema di mantenere la sua chiusura organizzazionale. “In questa prospettiva, basata sulla caratterizzazione della chiusura organizzazionale, si delinea una teoria dell’osservatore che definisce l’osservatore stesso come parte del processo di specificazione del sistema, non solo in quanto lo descrive, ma in quanto è un momento ricorrente, un anello interno alla rete di processi che definisce il sistema” (p. 81). Ciò non implica l’impossibilità di porsi come punto di vista esterno – condizione attuabile ridefinendo i limiti del sistema da considerare – ma la consapevolezza che un osservatore che si colloca al di fuori di tale sistema si troverà a prendere atto della propria ignoranza in relazione agli elementi compresi nella chiusura.

Si giunge così a *La riscoperta della physis*. Ceruti torna a servirsi di un termine di memoria greca, sfruttando sfumature semantiche precise e non rintracciabili altrove, caricando i titoli dei capitoli del suo volume di una chiarezza argomentativa degna di nota. Come il vocabolo *hybris* bastava a riassumere la posizione dell’autore in rapporto all’onniscienza (la *hybris* non è, nella tradizione ellenica, semplicemente la “tracotanza”, ma quel particolare tentativo degli uomini di innalzarsi al di sopra della propria condizione, arrogandosi l’accesso a conoscenze e competenze non a loro destinate e sfidando, seppur talvolta involontariamente, la divinità, da cui vengono puniti), così è significativa la scelta del termine *physis*, che ha in sé la radice del verbo φύω (“generare” o, in forma media, “nascere”).

Se nell’età moderna è stata costante la ricerca di quell’ “invisibile semplice” a cui si è già accennato e di una scienza orientata secondo i principi, tra gli altri, di universalità, causalità lineare, isolamento di oggetto e ambiente, separazione di oggetto e soggetto osservante, i secoli contemporanei hanno assistito a una riscoperta delle “potenzialità rimosse dell’idea di *physis*, dell’idea cioè di ‘qualcosa’ che ha in sé principio e origine di cambiamento e di creazione di forme (di leggi). La scienza del generale ha preso coscienza del carattere irriducibile e costruttivo del singolare e dell’evento” (p. 93). Ha cercato, quindi, la complessità della realtà. La strada verso il pieno riconoscimento delle problematicità dei criteri di unicità e semplicità – messe drammaticamente in luce dalle scoperte riguardanti le dinamiche evolutive – non è stata, però, lineare e progressiva. Per molti decenni si è assistito a un conflitto tra l’accettazione di tale reale complessità degli eventi della storia naturale e l’ostinata riduzione nell’ “invisibile semplice”, conflitto che “un contemporaneo sforzo di costruzione della teoria dell’evoluzione degli organismi biologici attraverso il dialogo e l’ibridazione fra molteplici discipline” (p. 102) ha aiutato a risolvere.

Sottraendo ciò che, in un fenomeno, è percepito come contingente, episodico, non necessario, la scienza classica si è opposta al coinvolgimento del caso, eliminandolo nell’atto della presa in esame finalizzata allo studio e alla comprensione degli eventi. La scienza contemporanea vede, invece, una reintegrazione del suo ruolo nelle dinamiche della realtà, riconsiderando e ridefinendo il legame tra casuale e necessario.

Tali riflessioni in ambito scientifico trovano un corrispettivo nel dibattito storico e storiografico a cavallo tra ‘800 e ‘900, di cui uno dei protagonisti fu Eduard Meyer. Il caso e la sua presenza nella

vita furono temi centrali nel pensiero dello storico tedesco. In aperto contrasto con la posizione di Karl Lamprecht, determinato a eliminare dalla considerazione scientifica della storia i concetti di “caso” e di “libero volere”, ritenuti non riducibili a leggi e, quindi, irrazionali, Meyer, ammettendo la presenza di eventi casuali in ogni momento della storia universale, ne afferma il ruolo determinante e non ignorabile. Ricorrendo al celebre esempio della tegola che cade dal tetto ferendo un passante, lo storico definisce il caso come l’incontro di due eventi causali: c’è una causa identificabile che spiega la caduta della tegola, una che giustifica il passaggio di quell’uomo, ma ci sfugge il motivo per cui le due traiettorie e i due momenti coincidano. La coincidenza dei due avvenimenti, tuttavia, è in qualche modo necessaria. E Ceruti, asserendo che “le scienze evolutive contemporanee ci fanno vedere [...] non soltanto le interazioni ricorrenti e mutevoli fra ‘caso’ e ‘necessità’, ma anche i rapporti di coproduzione reciproca di queste polarità. Mostrano cioè come dietro a ogni ‘caso’ vi sia della ‘necessità’, e come dietro a ogni ‘necessità’ vi sia del ‘caso’” (p. 106), non si allontana, in fondo, da tale tradizione.

Un approfondimento sulla rilevanza causale che gli ecosistemi esercitano nel corso della storia evolutiva e sullo studio delle estinzioni, considerate per il loro potere creatore oltre che distruttore, conclude il capitolo.

Off the line è il titolo che Ceruti sceglie di dare alla quinta tematica affrontata, ricordando le parole utilizzate da Stephen J. Gould in *Wonderful life*. Il richiamo a tale espressione giunge, però, solo a conclusione della trattazione, come punto di arrivo della lunga riflessione del capitolo.

La rivoluzione determinata dagli studi di Charles Darwin comportò un necessario, anche se non sempre lineare, abbandono delle posizioni scientifiche precedenti rinneganti ciò che è particolare, disordinato, contingente, irripetibile, a favore di una visione concedente spazio al caso, all’imprevedibile, al mutevole, al diverso. A lungo, dopo Darwin, la storia della tradizione evolutiva è stata accompagnata dall’idea di competizione. È in quest’ottica, ad esempio, che la scomparsa dei dinosauri è stata fatta dipendere da uno scontro con i mammiferi in cui a risultare vincitori, e, quindi, a sopravvivere, furono questi ultimi. È merito del progresso e delle conseguenti scoperte in campi come la paleografia se, oggi, la nostra prospettiva è significativamente mutata. Perché se non vi è alcun dato a dimostrazione della competizione – o della semplice possibilità della realizzazione di questa competizione – allora significa che altri fattori, plausibilmente indipendenti da quelli inizialmente indicati e del tutto casuali, improvvisi e imprevedibili, siano intervenuti provocando uno stravolgimento tale da mutare il corso della storia. Se, allora, i dinosauri scomparvero per cause simili, l’evoluzione dei mammiferi, il mondo come lo conosciamo e la nostra stessa esistenza sono frutto della realizzazione di un evento che, per sua natura, avrebbe potuto non verificarsi affatto.

Come il passato ha assistito a stravolgimenti che hanno aperto la strada alla concretizzazione della realtà che conosciamo, così il futuro potrebbe comprenderne altri di portata eguale o maggiore, tale da imprimere un ulteriore cambiamento di rotta. Il fatto che i possibili scenari siano infiniti, alcuni più probabili di altri ma tutti comunque realizzabili, rende vano ogni tentativo di previsione ma non sottrae una certezza: in ogni caso, non si potrà tornare a identiche forme passate, poiché dotate di una storia diversa, garante di unicità e del valore della diversità. Ogni discorso sulle infinite possibilità future non è, dunque, altro che uno sforzo immaginativo e tutti i futuri sono dei possibili controfuturi a cui si potrebbe o potrà arrivare a seconda degli eventi che si potrebbero incrociare o che si incroceranno.

Arriviamo allora alle parole di Stephen J. Gould, il quale “ha ben delineato la nuova immagine della storia che scaturisce dalle esplorazioni delle scienze evolutive contemporanee. Alla tradizionale opposizione polare tra lo stretto determinismo e la casualità pura si sostituisce una ecologia concettuale più ampia e complessa” (p. 144): “Io rifiuto decisamente qualsiasi schema concettuale che situi le nostre scelte su una linea e che sostenga che l’unica alternativa a due posizioni estreme si trovi in una posizione intermedia. Punti di vista più fecondi richiedono spesso che, per sottrarci alla dicotomia, usciamo decisamente dalla linea. Scrivo questo libro per suggerire una terza possibilità, fuori dalla linea [*off the line*]. Se cambia un evento remoto, anche di pochissimo [...] l’evoluzione im-

boccherà un canale radicalmente diverso. Questa terza possibilità rappresenta né più né meno che l'essenza della storia" (p. 144).

Sesta e ultima tematica, in strettissima consequenzialità logica con la precedente, è *L'incompiutezza, condizione dell'umano*. La consapevolezza temporale ha un percorso di affermazione più lento e tardivo rispetto a quella spaziale. Se già tra il XVI e l'inizio del XVII secolo d.C. le parole di Copernico, Keplero e Galileo avevano dato percezione della profondità dello spazio, fu solo nel corso del secolo seguente che si iniziò a mettere in discussione l'autorità della cronologia biblica, fino alla scoperta del tempo profondo, che arriva a comportare l'accettazione non solo di una dilatazione temporale della storia della natura ma anche dell'esistenza di "un tempo in cui vi era un universo senza Terra; un tempo in cui vi era una Terra senza vita; un tempo in cui vi era una vita senza specie animali; un tempo in cui vi erano specie animali senza la specie umana" (p. 149).

Questo eleva il dibattito sulla collocazione dell'uomo in uno scenario in cui la sua presenza non sopraggiunge che in un passato relativamente prossimo. Non pochi, dopo Darwin, furono i tentativi di preservare la centralità e la dignità dell'esistenza umana, considerandola come il necessario e migliore punto di arrivo del processo evolutivo. Le scoperte degli ultimi decenni hanno, tuttavia, reso inammissibile tale posizione: il sopraggiungere dell'uomo nel mondo non è frutto di alcuna necessità e non ha, in sé, giustificazione di miglioramento; "le nostre remote origini sembrano indissolubilmente portare l'impronta di un fortunato colpo di dadi cosmico" (p. 154) e le condizioni della biosfera condizionano la nostra come la vita di tutte le altre specie viventi.

Nella storia della specie *Homo sapiens* sono rintracciabili quattro umanità, distinguibili per modalità comportamentali e sociali differenti e per il rapporto con la realtà naturale circostante: i cacciatori-raccoglitori (a partire da 150.000 anni fa), che si muovono in un ambiente che è ancora predominante; l'umanità agricola (da 10.000 anni fa), legata alla diffusione delle pratiche di coltivazione; l'umanità scaturita dall' "incontro colombiano" (1492), i cui interessi agiscono in modo sempre più attivo sull'ambiente; l'umanità ora nascente, consapevole del tempo profondo e delle proprie responsabilità.

Recensione a:

De Serio, B. (2014). Educare dalla nascita. Il progetto di Adele Costa Gnocchi.

Roma: Anicia

di Valentina Mustone

In un mondo in cui, sempre più spesso, si tende a essere spettatori passivi di eventi drammatici che coinvolgono l'intera società umana, commettiamo il gravissimo errore di decentrarci dagli avvenimenti che ci circondano. Diveniamo inconsapevolmente complici di una spettacolarizzazione del tragico che paradossalmente ci allontana sempre di più dalla realtà e la partecipazione emotiva con cui ci limitiamo a guardare ciò che accade diviene un semplice modo di alleggerire le nostre coscienze, nella mera consapevolezza di non poter fare altro che assistere "da lontano" alla sofferenza e alle ingiustizie vissute da altri.

In questo contesto l'educazione acquista, più che mai, un ruolo di primaria importanza. Strumento attraverso il quale è possibile rinnovare la società, l'educazione è infatti chiamata a progettare percorsi che, a partire dalla primissima età, promuovano nell'individuo una piena consapevolezza di sé e delle proprie azioni, restituendogli, dunque, responsabilità sociali e morali che coinvolgono, inevitabilmente, l'umanità intera.

A tale complessa finalità rispondeva, negli anni Quaranta del Novecento, il progetto di Adele Costa Gnocchi, allieva di Maria Montessori ed educatrice alla quale è dedicato il testo di Barbara De Serio.

Le iniziative pedagogiche della Costa Gnocchi, di riconoscibile impronta montessoriana, nascono dalla consapevolezza di dover partire dalla nascita "per studiare l'essere umano adulto, per recuperare le sue potenzialità di crescita e metterle al servizio del cambiamento, di se stesso e della società" (p. 13). Alla Costa Gnocchi va riconosciuto non solo il merito di aver indagato per la prima volta un settore dell'infanzia fino allora di esclusiva competenza medico-pediatrica, ma anche quello di aver conferito un ruolo attivo al neonato, considerato "parte di piano cosmico che si rinnova ogni volta che una nuova vita viene al mondo" (p. 14). Per trasformare la società occorre progettare l'educazione infantile, valorizzare un'educazione "dilatatrice" in grado di formare un adulto "nuovo", riappropriarsi dell'infanzia e ripartire dalla nascita per costruire un ambiente di pace. Infatti, "solo un'educazione che dilata [...] nell'ottica di una dimensione cosmica potrà condurre alla costruzione di una 'società umanizzata' fiduciosa dell'intelligenza umana, unico strumento realmente in grado di liberare gli esseri umani dalla condizione di isolamento sociale e di impoverimento culturale cui sono approdati" (p. 35). Da qui la necessità di "riconsegnare il parto alle donne e ai loro saperi di cura, che la medicina ha invece istituzionalizzato" (p. 16).

Nel primo capitolo l'Autrice riflette sul processo che ha condotto a una svalutazione della valenza formativa della cura e, di conseguenza, di tutti quegli stati emotivi che il sapere tecnico-scientifico ha medicalizzato, a partire dai saperi materni. Il XVIII secolo ha segnato una tappa importante nella storia del parto, che per la prima volta è stato privato dei significati simbolici che hanno caratterizzato, da sempre, l'evento nascita, dalla forte carica emotiva, per renderlo oggetto di studio del sapere medico, un sapere allora affidato esclusivamente a competenze maschili. La progressiva deresponsabilizzazione della donna, che ha preferito affidare la gestione del proprio corpo a estranei, ha pian piano abbassato il livello di percezione della donna nei confronti del proprio corpo "in attesa" e della madre nei confronti delle richieste del neonato. Da qui la necessità dell'assistente alla nascita, una figura professionale ideata dalla stessa Montessori, in grado di realizzare "interventi psicopedagogici specificatamente destinati ad accompagnare la madre in un percorso psichico di ricostruzione dell'unità di se stessa con i propri vissuti interiori e con il proprio bambino" (p. 46).

Il sano sviluppo del bambino – precisava la Montessori – sarà tanto più facilitato quanto più l’adulto saprà rispettarlo, rimuovendo gli ostacoli presenti nell’ambiente, e quanto più sarà in grado di garantire all’infanzia un “aiuto alla vita” (p. 106).

A portare a compimento il progetto di formazione di questa nuova figura professionale fu una delle sue migliori allieve, Adele Costa Gnocchi, il cui profilo viene ricostruito dall’Autrice nel terzo capitolo. Anche lei credeva profondamente nell’instimabile valore dell’infanzia, a cui dedicò la sua vita e le sue ricerche. Con la sua intensa e appassionata attività di studio e di ricerca nel settore dell’infanzia contribuì a sensibilizzare le scienze mediche nei confronti dei problemi legati alla nascita e ai primi tre anni di vita del bambino e insistette sulla necessità di un connubio tra medicina e pedagogia. Nel 1949 istituì a Roma la Scuola Assistenti all’Infanzia Montessori finalizzata alla formazione di tale figura professionale. A lei la Costa Gnocchi affidava il compito di supportare la madre, soprattutto nel momento successivo alla nascita, per “renderla consapevole degli ‘istinti d’amore’ che in quanto madre possiede, non solo perché ‘nutrice di un bambino’, ma soprattutto poiché ‘protettrice della posterità’” (p. 116). Lo scopo dunque era quello di formare un nuovo modello di donna, consapevole delle proprie competenze e della responsabilità sociale che esse comportano, accanto a un nuovo modello di uomo, in grado di partecipare attivamente all’educazione dei figli e alla creazione di una famiglia che sappia costruire un sano ambiente relazionale. Secondo la Costa Gnocchi la donna “doveva essere guidata a vivere la maternità con maggiore libertà e consapevolezza oltre che con maggiore responsabilità [...] [poiché] solo una madre emancipata e priva di pregiudizi può generare figli liberi e capaci di pensare in modo critico e creativo” (p. 130).

Il pensiero di Adele Costa Gnocchi ebbe risonanza anche nella città di Foggia, dove a partire dal 1967 si diffusero i primi nidi Montessori.

Il testo di Barbara De Serio non si limita semplicemente a valorizzare il profilo di un’educatrice poco nota, ma intende conferire dignità alla primissima età e a percorsi di formazione delle figure professionali a vario titolo si occupano dell’educazione infantile. L’Autrice afferma che “educare alla nascita [...] deve essere assunto come tema centrale dell’educazione dell’età adulta, poiché costituisce un bene universale e un motivo di investimento per l’umanità intera” (p. 22).

Ripensare a interventi educativi dedicati al neonato rappresenta pertanto un’adeguata opportunità che ci consente di abbandonare la nostra posizione di spettatori passivi della realtà e divenire parte attiva del rinnovamento sociale: “ogni nuova nascita è uno strumento per umanizzare la società, poiché insieme al bambino rinasce l’uomo” (p. 23).

Recensione a:

Dipace, A. (2015). Videogiochi, scuola e salute.

Bari: Progedit

di Viviana Vinci

Videogiochi, scuola e salute sembrano, solo apparentemente, tre mondi distanti.

La recente teorizzazione didattico-pedagogica, soprattutto internazionale, si sta interrogando sul ruolo, i limiti e le potenzialità dell'attività del *videogiocare*: il fine di tali studi è quello di comprendere in quali condizioni – e attraverso quali specifici contesti e strumenti – il videogioco non assume una funzione negativa (come spesso è avvenuto, inteso in quanto “nemico” della salute e causa di sedentarietà), ma può, al contrario, diventare strumento di promozione del benessere.

L'utilizzo dei videogiochi costituisce un'attività che incide assai positivamente sull'educazione a stili di vita sani e può diventare un esempio di grande innovazione per ridefinire l'offerta formativa scolastica. La scuola, infatti, è chiamata a rapportarsi con uno scenario socio-culturale mutato, in cui nuovi linguaggi, alfabeti, modalità di comunicazione, bisogni e desideri accompagnano i destinatari degli interventi formativi.

I videogiochi rappresentano degli artefatti strategici capaci di rispondere *creativamente* a tali mutati scenari, di stimolare motivazione, attenzione e apprendimento significativo degli studenti, di promuoverne l'intelligenza, l'esplorazione e la capacità di gestire problemi complessi, grazie a esperienze simulate, interattive, avvincenti e immersive.

Si tratta di ambienti di apprendimento che permettono, a seguito di una progettazione strategica e integrata all'interno di metodologie innovative, di promuovere lo sviluppo di competenze diverse, cognitive, motorie e spaziali: puntano al cosiddetto “apprendimento collaterale” di deweyana memoria, che struttura le attitudini personali, alimenta l'interesse e promuove la motivazione, incentivando un modo più divertente di apprendere.

Si enfatizzano, attraverso il videogiocare, il coinvolgimento diretto degli studenti in apprendimenti multisensoriali, attivi, esperienziali, basati sulla risoluzione di problemi e sulla sperimentazione di nuovi mondi e modalità di azione, che, pur se virtuali e simulati, risultano comunque utili per attivare schemi cognitivi diversamente inaccessibili.

I videogiochi costituiscono anche potenti strumenti di valutazione e auto-valutazione, che forniscono al giocatore un feedback immediato incentivandone la crescita e il miglioramento delle proprie abilità. Infatti, “attraverso la ripetizione dell'azione per il superamento della sfida, il giocatore ha la possibilità di apprendere dall'errore che diventa un'opportunità e non una punizione per sviluppare nuovi significati e apprendimenti” (p. XII).

L'Autrice evidenzia con grande originalità il legame fra videogiochi e salute, valorizzando un'accreditata e pionieristica letteratura scientifica internazionale sul tema, e presentando i risultati di alcune ricerche sul campo, svolte fra il 2014 e il 2015 presso la School of Information Sciences dell'Università di Tampere, che hanno permesso di descrivere e comprendere approfonditamente l'*esperienza finlandese* e la sua consolidata pratica di educazione alla salute degli studenti, già in giovanissima età.

Il sistema scolastico finlandese, descritto nel terzo capitolo del volume, viene assunto come una *best practice*, a livello internazionale, “per la promozione di interventi didattici orientati a promuovere stili di vita sani attraverso la combinazione strategica tanto di strumenti digitali e non, quanto di una progettazione didattica partecipata che vede i docenti e gli studenti protagonisti indiscussi dei processi formativi in un'ottica di continua evoluzione secondo modelli condivisi e negoziati” (p. XIV). Tutte le azioni che mirano al benessere dei bambini e alla promozione della loro salute non sono considerate

appannaggio esclusivo delle famiglie, ma vengono sostenute dallo Stato finlandese attraverso sovvenzioni, servizi di assistenza e politiche basate sulla corresponsabilità nella crescita dei bambini.

Il concetto di *salute*, approfondito nel primo capitolo di inquadramento teorico-normativo attraverso un'analisi delle politiche europee e degli obiettivi strategici internazionali sul tema, viene rivisitato superando la visione che lo vede sinonimo di *assenza di malattia e di fattori di rischio*, per includere altri significati di *promozione del benessere* psicofisico e di *educazione a stili di vita sani*. Inteso come "opportunità per sperimentare una costruzione collettiva e condivisa del sapere" (p. 15), il concetto di salute richiama anche quelli di *healthliteracy* e *lifelong healthy learning*, a fondamento della gestione della *salute personale e pubblica* di un paese, e a dimostrazione del suo evidente impatto sociale.

Un percorso educativo di educazione alla salute, intesa secondo i significati richiamati dal testo, mira a promuovere la consapevolezza delle proprie scelte, l'autocontrollo e la promozione della responsabilità (individuale e collettiva) e, pertanto, non può essere episodico, non può avvenire attraverso interventi sporadici e frammentari.

Richiede tempi lunghi, contesti stabili, proposte progettuali *intenzionalmente* tese verso precise finalità educative.

La scuola può rappresentare il contesto d'elezione dell'educazione alla salute, e tante iniziative, soprattutto in alcuni paesi nordeuropei e negli Stati Uniti, sono state promosse in questa direzione, incentivando l'alimentazione sana, l'attività fisica e, di conseguenza, anche l'*apprendimento*, che tanto è potenziato dalle capacità attentive, dalla concentrazione e dal benessere psicofisico.

Le possibilità di agire in questa direzione, a livello scolastico, sono molteplici e possono spaziare dall'erogazione di pasti bilanciati, in cui sia promosso il consumo di frutta e verdura, fino alla proposta di inserire l'educazione alimentare all'interno del curriculum scolastico, dalla promozione di una maggiore attività fisica, fino alla possibilità di usufruire di luoghi (anche "non luoghi", all'aperto, che permettano momenti di *outdoor learning*) in cui contrastare la sedentarietà eccessiva delle attività didattiche. Il richiamo va immediatamente alla Finlandia, dove la *Health Education* è disciplina insegnata a scuola, inserita come qualsiasi altra disciplina nel *Core Curriculum*.

L'obiettivo delineato nel volume è quello di pensare a un "sistema di sostenibilità a lungo termine in grado di educare gradualmente i bambini alla costruzione di un vero e proprio stile di vita orientato al benessere" (p. 4).

A supporto del perseguimento di questo obiettivo, la proposta innovativa consiste proprio nel progettare percorsi didattici orientati alla promozione della salute attraverso i videogiochi educativi, i *games for health* e gli *exergame* (p. 26), approfonditi nel secondo capitolo del volume: si pensi, ad esempio, al gioco Kaledo, che consente di conoscere i valori nutrizionali degli alimenti e il bilancio energetico durante lo svolgimento di attività fisica (consente, cioè, di fare scelte alimentari in relazione ai propri bisogni energetici) o a vari tipi di *active video game*, "che prevedono diverse attività fisiche, come il ballo, e sono collegati a simulatori di equilibrio fisico o a simulatori di sport virtuali" (p. 37).

L'attenzione all'utilizzo esperto e critico dei videogiochi si connette pienamente con l'impegno scientifico nel campo educativo teso verso la ricerca di nuove forme di organizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento e il riconoscimento degli apprendimenti promossi anche (e soprattutto) da canali e contesti non formali e informali, oltretutto formali (un impegno che attraversa le riflessioni dell'Autrice e del laboratorio Erid dell'Università di Foggia, in cui opera).

In conclusione, la proposta finale, che apre un possibile percorso di approfondimento del seguente volume: quello di indagare le "tracce" del profilo docente alla luce dei nuovi stimoli e istanze sociali cui è chiamato a rispondere, fra cui l'*educazione alla salute* assume carattere prioritario, anche attraverso il supporto dei *videogiochi a scuola*.