

scuola ticinese
(ri)costruire la realtà



- 3 | Roberto Falconi
(ri)costruire la realtà
- 5 | Andrea Vosti
L'era della mistificazione
- 9 | Marco Labbate
Il rapporto tra storia e presente
- 15 | Sara Greco
L'argomentazione, un processo di indagine della realtà?
- 23 | Gianluigi Simonetti
La realtà inventata. Un sopralluogo nel *non-fiction novel*
- 29 | Michelangelo Zaccarello
La mappatura semantica delle fonti: una nuova chiave per gli studi danteschi
- 35 | Alessandro Trivilini
La speciazione del dato digitale
- 41 | Roberto Garavaglia
Biblioteche scolastiche e *information literacy*. Un nuovo ruolo educativo
- 45 | Tommaso Corridoni
Le due biblioteche. Dal metodo scientifico a una didattica che costruisca metodi
- 51 | Chiara Bramani, Marcello Martinoni
***Sarà vero?* Un progetto per orientarsi nell'era della iperinformazione**
- 55 | Giovanni Lombardi, Matteo Crivelli
Mi mento. Le trappole dell'autoinganno
- 59 | Spartaco Calvo
L'educazione di fronte alle sfide degli effetti dei media: alcune riflessioni

(ri)costruire la realtà

Roberto Falconi, redattore di Scuola ticinese

- 65 | Cristiana Lavio
Per un pugno di like: un teatro forum per esplorare e sperimentare la complessità dell'uso dei media digitali
- 71 | Nahyeli Benni
La Città dei mestieri della Svizzera italiana. Servizi su formazione e lavoro a portata di mano
- 75 | Mariasole Agazzi, Ferdinando Lehmann
Scienza e gioventù: promuovere la curiosità e l'inventiva dei giovani
- 79 | Ueli Anken
Educa: l'agevolatore digitale nello spazio formativo svizzero

L'aula in cui trascorro la maggior parte del mio tempo al Liceo di Bellinzona è la 202. Le finestre guardano a sud-est, verso i castelli cittadini. Quando chiedo ai miei studenti, specie a quelli del primo anno, per quali motivi abbiano apprezzato un romanzo, di solito mi parlano di trame avvincenti e di personaggi memorabili; al massimo di ambientazioni ben delineate. Nessuno tira mai in ballo il tipo di narratore e di focalizzazione o le scelte stilistiche operate dallo scrittore. È abbastanza normale, del resto. Per cercare di convincerli dell'importanza di questi aspetti, indico una delle finestre, e chiedo di osservare quel che vedono e di immaginare di descriverlo in una paginetta. Fidatevi, dico loro, ne uscirebbero venti testi diversissimi: ciascuno guarda quel rettangolo da una particolare angolazione, tenderà a fissarsi sugli alberi ormai spogli anziché sui ragazzi che giocano al pallone nel campo accanto alla scuola, leggerà un determinato dettaglio a seconda delle proprie esperienze pregresse. E poi, anche se l'immagine fosse davvero la stessa per tutti, ci sarebbe il problema della lingua da utilizzare per restituirla, e saremmo d'accapo.

Ora, non so se quel paesaggio esista in sé, al di fuori della lingua che lo dice (e lascio che altri, ben più attrezzati di me, si occupino della questione), ma sono abbastanza certo del fatto che ogni volta che diciamo quel paesaggio, aggiungiamo un pezzetto di realtà al mondo. Dire il mondo è pertanto un atto che presuppone un'alta responsabilità: lo si può abbruttire con la parola manipolatoria e semplificante, o renderlo nobilmente più complesso scrivendo *Madame Bovary* o un saggio storico ben documentato.

Non è il caso, lo si è già capito, di affrontare in questa sede il problema della realtà e della sua esistenza in termini teorici, bensì, molto più modestamente, di cercare di capire, grazie ai contributi degli autori che ospitiamo, come la realtà possa essere (ri)costruita ogni volta che proviamo ad avvicinarla e a descriverla: quando argomentiamo una posizione, quando prendiamo una decisione, quando leggiamo un libro, quando insegniamo qualcosa agli studenti. Centrale è dunque (anche e soprattutto) il rapporto che abbiamo con le fonti cui ci affidiamo per formarci un'opinione o costruire la nostra visione del mondo. È pertanto una questione che interpella tutti, ma in particolare, come spiega Marco Labbate, lo storico, sempre alla ricerca di una verità che non potrà mai essere pienamente raggiunta, costretto a muoversi nello iato, tragico, che separa gli eventi accaduti dalla loro narrazione. Una narrazione che può anche essere costruita per fini strumentali, come argomenta Andrea Vosti soffermandosi sul contesto politico e mediatico statunitense degli ultimi anni. E tutto pare complicarsi in un'era in cui il mondo digitale tende a (con)fondersi in modo sempre più pervasivo con quello che abbiamo (ancora?) l'abitudine di considerare 'reale', come spiega Alessandro Trivilini.

Poi ci sono, ovviamente, anche frammenti di realtà che vengono manipolati per esigenze artistiche, come avviene in letteratura e come illustra Gianluigi Simonetti. Basterà il caso, celeberrimo, de *L'Avversario* di Emmanuel Carrère, in cui il protagonista non è tanto il pluriomicida

4 |

Jean-Claude Romand, bensì l'autore-narratore-personaggio Emmanuel Carrère, che in quella storia di sangue si imbatte e che si interroga sulle possibilità etiche ed estetiche per raccontarla.

È un mondo complesso, quello in cui viviamo e nel quale speriamo possano muoversi con sempre maggiori sicurezza e consapevolezza i nostri studenti. Ragazze e ragazzi che arrivano a scuola con preconoscenze ed esperienze che dobbiamo valorizzare ed eventualmente riorientare (ne parla Tommaso Corridoni a proposito della costruzione di un metodo scientifico); allieve e allievi ai quali dobbiamo insegnare, tra le altre cose, a fruire in modo sempre più efficace di una biblioteca, il luogo in cui il sapere si stratifica e si raffina (ne parla Roberto Garavaglia).

Per evitare di muoverci, come i pesci del noto discorso di David Foster Wallace, ignari del mondo in cui ci muoviamo.



L'era della mistificazione

Andrea Vosti, giornalista e corrispondente per la RSI dagli Stati Uniti

Il 6 gennaio 2021 un patibolo veniva eretto di fronte all'edificio del Congresso di Washington, DC, sulla spianata monumentale del National Mall. Sotto il capio penzolante che si stagliava contro il cielo plumbeo, nella gelida aria invernale, un gruppo di sedicenti patrioti cantava in coro “Hang Mike Pence!”, impiccate Mike Pence, il vicepresidente degli Stati Uniti d'America, reo di non aver ostruito – potere di cui neppure aveva facoltà – il processo di certificazione del voto elettorale davanti alle camere riunite in seduta congiunta.

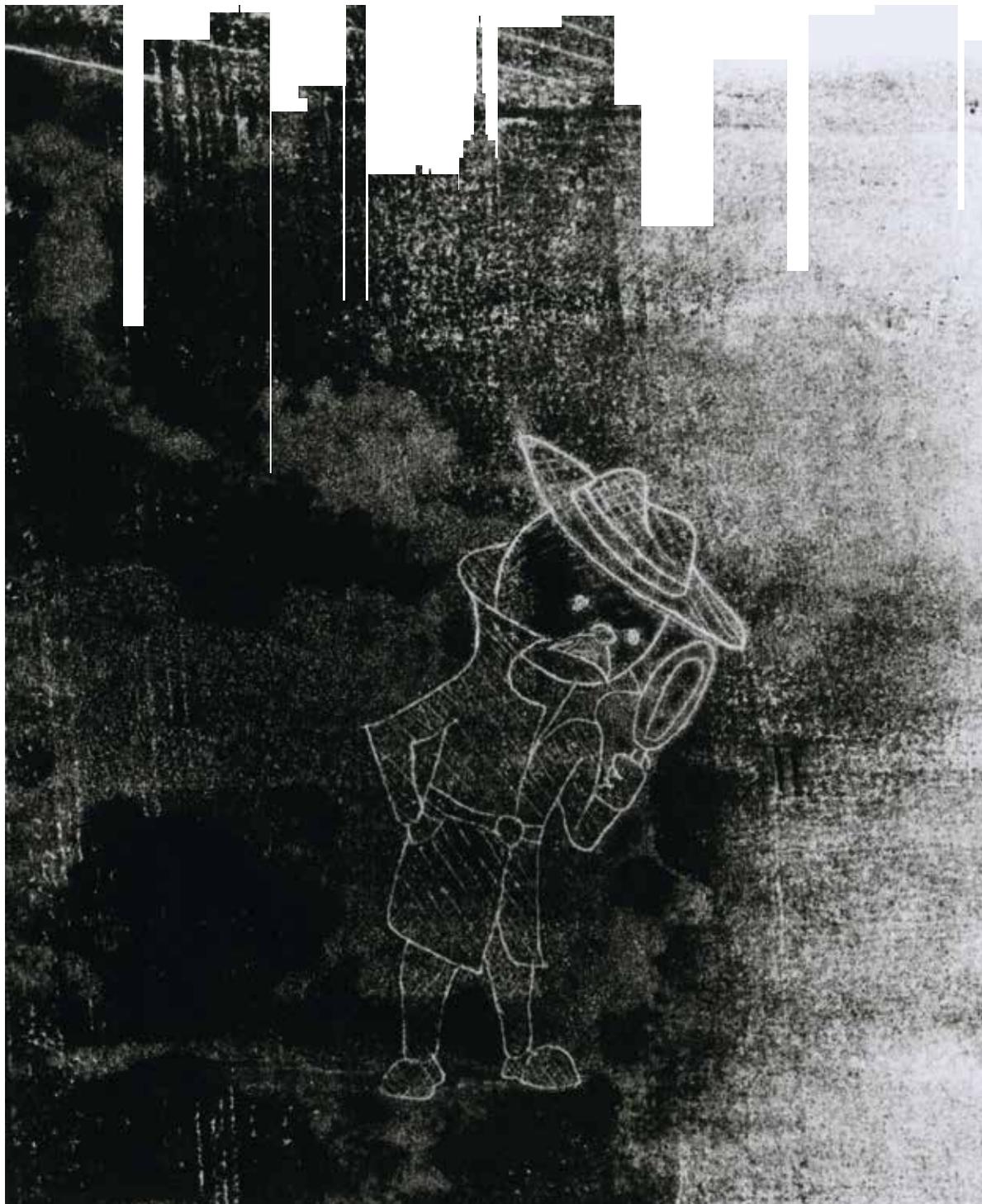
Quel giorno – che per sempre sarà ricordato e letto e riletto nei libri di storia come il ‘giorno dell’assalto a Capitol Hill’ – ha significato il punto di non ritorno, l’apice di una pericolosissima e antidemocratica parabola che non è cominciata soltanto con la presidenza di Donald Trump, istigatore di quel folle attacco, ma che affonda le sue radici e le sue origini nella sempre più pervasiva polarizzazione politica e sociale che gli Stati Uniti hanno conosciuto negli ultimi tre decenni. Una polarizzazione stratificata a molteplici livelli: ideologica, razziale, geografica, tra città e aree rurali, tra persone con formazione accademica e persone meno istruite. Il risultato di questo processo – iniziato negli anni Novanta del secolo scorso con l’avvento di una nuova generazione di politici rampanti, scaltri e massimalisti come Newt Gingrich, e con la nascita delle televisioni *all news* concorrenti come CNN e FOX – sono due Americhe ormai incapaci di dialogare e che – come si era visto nel primo, indecente dibattito televisivo delle ultime presidenziali tra Donald Trump e Joe Biden – si urlano addosso senza ascoltarsi, senza rispettarsi e senza capirsi.

Un fenomeno, quello della polarizzazione, che con Trump ha ricevuto una vigorosa, definitiva spinta sull’acceleratore. La prova? Ancora oggi – a mesi di distanza da quelle immagini vergognose che hanno fatto il giro del mondo e minato il luogo simbolo e le fondamenta della democrazia americana – milioni di americani e la maggioranza degli elettori repubblicani credono alla farsa delle elezioni rubate. Un’accusa smentita in oltre sessanta tribunali e respinta dallo stesso ministro della giustizia dell’amministrazione Trump.

Eppure, per una parte consistente dell’elettorato statunitense, la mistificazione della realtà ha esercitato una presa e una capacità di persuasione superiori alla realtà dei fatti. E ciò è una diretta conseguenza di una polarizzazione politica – esasperata dai social media e nu-

trita dal fenomeno delle *fake news* – tanto estrema da rendere impossibile non soltanto un dialogo civile tra chi non la pensa allo stesso modo, ma addirittura da offuscare la capacità di discernimento di milioni di cittadini, che non sono più in grado di distinguere la verità dalla menzogna, l’informazione fattuale dalla mistificazione. Gli strateghi della campagna elettorale di Donald Trump erano perfettamente consapevoli di questa ‘deriva’ informativa del dibattito politico e hanno sfruttato questa porosità per costruire una campagna basata in buona sostanza su quelle che la consigliera Kellyanne Conway aveva definito “realtà alternative”: il patto di verità con gli elettori viene stracciato, la fattualità manipolata per un cinico calcolo politico e per esacerbare divisioni e contrapposizioni, il concetto di trasparenza e quello di *accountability* calpestati o semplicemente rimossi dalla sfera morale di riferimento, e sostituiti dal martellante ricorso alla provocazione, alla falsità e all’insulto come strumenti di governo. Alcuni osservatori l’hanno descritta come “la strategia del caos”, in cui vengono incessantemente fatte alzare folate di polvere per dominare il ciclo mediatico, creare confusione e privare gli avversari politici di punti di riferimento.

Ecco che allora l’elezione presidenziale del novembre 2020 diventa “il più grande crimine della storia americana”; che Joe Biden – una carriera politica trascorsa sempre al centro dell’arco politico – diventa un pericoloso estremista di sinistra che sta “distruendo l’America e i valori americani”; che i rappresentanti dei media *mainstream* diventano i “nemici del popolo”. Oltre naturalmente a tutta una serie di affermazioni incendiarie e del tutto inaccurate o palesemente false – dalla presunta invasione di clandestini al confine meridionale alla teoria del complotto secondo la quale Obama sarebbe nato in Africa – che hanno costellato la parabola politica di Donald Trump e contraddistinto la sua presidenza. I *fact checkers* del “Washington Post” – il quotidiano ora di proprietà del boss di Amazon, Jeff Bezos, e famoso per aver smascherato lo scandalo *Watergate* che obbligò Nixon alle dimissioni – hanno registrato 492 frasi false, parzialmente false o inaccurate nei primi cento giorni di Trump alla Casa Bianca. Sull’arco dei quattro anni della sua presidenza le ‘bugie’ contabilizzate dal quotidiano sono state ben 30’573: una media di 21 affermazioni non veritiere al giorno, addirittura 39 al giorno nell’ultimo anno in carica.



Gianluca Rainone
2° anno di grafica – CSIA

Eppure, per decine di milioni di elettori – e mi riferisco qui all’elettorato repubblicano e conservatore – questa deliberata, calcolata mistificazione della realtà diventa una indiscutibile verità. La capacità di dubitare e di mettere in discussione le affermazioni del leader carismatico viene anestetizzata. I canali televisivi *all news* partigiani come FOX News e gli algoritmi che controllano i social media creano una bolla all’interno della quale nessuna informazione contraria al proprio pensiero viene lasciata penetrare. D’altra parte, anche que-

sto è un fenomeno ben noto da tempo, tanto che già nel Seicento il filosofo inglese Francis Bacon, nel suo *Novum Organum* (1620), scriveva che “la nostra mente tende a credere a fatti, per quanto fragili, che sostengono la nostra teoria e rifiuta le prove ben più solide che la rovesciano”.

Una ricerca sul rapporto tra polarizzazione politica e *fake news* pubblicata nel 2021 dal Brookings Institute di Washington ha dimostrato che l’elettorato repubblicano è molto più incline di quello democratico a cerca-

re informazioni presso fonti di dubbia attendibilità o note per disseminare false notizie. E il motivo di tutto questo è piuttosto semplice: i media *mainstream* tradizionali come i canali televisivi ABC o CBS, la radio pubblica NPR, giornali come “Washington Post” e “New York Times”, pur nella loro dichiarata imparzialità, tendono ad allinearsi – che si tratti della lotta ai cambiamenti climatici, della riforma del sistema migratorio o del ruolo degli USA in un ordine globale multilaterale – alle posizioni della maggioranza dei democratici. Per gli elettori repubblicani, soprattutto per quegli elettori molto conservatori che vivono nelle aree rurali impoverite o in quelle post-industriali dimenticate della cosiddetta ‘America profonda’, dagli Appalachi alla *rustbelt* del carbone e dell'acciaio, la conseguenza è evidente: per cercare e trovare informazioni in linea con il loro pensiero, con le loro convinzioni politiche e con la loro ideologia, sono costretti a nutrirsi di fonti giornalistiche partigiane, ad andare sui social media o a cadere nella trappola delle teorie complottiste come Q-anon, che teorizza una presunta trama occulta organizzata da elementi dello Stato profondo, il cosiddetto *Deep State*, per soggiogare il popolo in collusione con una rete globale di pedofili e trafficanti di bambini. Per i seguaci delle teorie del complotto di Q-anon – che spaziano dalla perniciosità della tecnologia 5G all'idea che la pandemia COVID-19 sia frutto dell'ingegneria umana e sponsorizzata dalla lobby delle multinazionali farmaceutiche – Donald Trump rappresentava l'eroe anti-establishment che si batte per i diritti dei più deboli contro questa potente e diabolica loggia massonica internazionale.

Gli analisti del Center for International Strategic Studies di Washington hanno cercato di misurare sui social network l'ampiezza del fenomeno Q-anon e i risultati sono allarmanti, e dimostrano la crescita esponenziale, durante gli anni della presidenza Trump, degli adepti delle più assurde e deliranti teorie del complotto: nel 2019 sono stati computati più di 22 milioni e 232 mila tweet con l'hashtag #Qanon. In confronto, altri hashtag molto in voga hanno generato un ‘traffico’ decisamente inferiore: sette milioni e mezzo di tweet per #climatechange e poco più di cinque milioni e 231 mila per #MeToo. La stessa cosa vale per il social network più diffuso al mondo, Facebook, che conta a livello globale circa 93 mila account riconducibili a Q-anon. E qui torniamo al fenomeno della bolla. Una bolla che offusca in primo luogo la capacità di discernimento in-

dividuale, che cementa – basandosi su *fake news* e teorie del complotto – una visione del mondo e della realtà monolitica e che priva la democrazia americana di una delle sue componenti più sane e indispensabili al buon funzionamento di una società democratica aperta: la possibilità di un confronto senza pregiudizi fra idee, posizioni e opinioni divergenti, nonché la ricerca del compromesso nell'interesse generale. Tutto questo ha ovviamente implicazioni di enorme importanza per il futuro dell'unica superpotenza mondiale, perché con queste premesse è reale il rischio – in un futuro nemmeno troppo lontano – di una deriva autoritaria. L'eccezionalità della presidenza Trump ha testato fin quasi al suo limite la tenuta della democrazia americana, e la resilienza dimostrata dopo l'assalto al Congresso e il tentativo di delegittimare il risultato del voto, l'esercizio più sacro di una democrazia rappresentativa, sono certo confortanti. Il sistema democratico ha retto l'ondata d'urto, ma il prezzo da pagare sono istituzioni fondamentali per la democrazia – la Camera dei rappresentanti, il Senato, la Corte suprema e il sistema giudiziario nel suo insieme, un giornalismo indipendente dalle logiche politiche e cane da guardia contro gli abusi del potere – che soffrono una pesante crisi di credibilità e di legittimità agli occhi di milioni di cittadini americani che credono alla menzogna delle elezioni rubate e che sono sempre più facilmente sedotti da *fake news* e mistificazioni della realtà. La presidenza Trump ha dimostrato che basta un personaggio scaltro, ma con un innegabile fiuto politico e una innegabile capacità comunicativa, per far deragliare le regole non scritte della decenza e minare le fondamenta stesse di una grande e indispensabile democrazia come quella americana. Trump non è stato rieleto, certo, ma l'esperimento sociale chiamato Donald Trump è stato comunque un tragico successo, alla luce dei 76 milioni di cittadini che lo hanno rivotato nel 2020 e che sono pronti a riportarlo alla Casa Bianca: il terreno è stato contaminato, la falda acquifera della democrazia inquinata, il populismo incurante della scienza e della verità sdoganato. L'era della mistificazione è appena iniziata.



Il rapporto tra storia e presente

Marco Labbate, assegnista di ricerca in storia contemporanea presso l'Università 'Carlo Bo' di Urbino¹

Nota

¹ La versione originale dell'articolo è apparsa su "La ricerca", 13, 2017, Torino, Loescher; e la versione aggiornata nel volume *Vero, falso, web. Attendibilità, autorevolezza e democraticità in rete, a scuola*, a c. di Alessandra Nesti e Simone Giusti, Cosenza, Pellegrini editore (collana Ossidiana), 2020.

Contrariamente a quanto piace spesso scrivere agli editori sulle fascette, nessuna storia può definirsi vera. Il rapporto tra verità e storia è tanto profondo quanto irrisolto (e forse non risolvibile). Hegel attribuiva alla storia un duplice dominio: quello degli eventi accaduti (*res gestae*) e quello della loro narrazione (*historia rerum gestorum*). Nello scarto tra queste due dimensioni si colloca lo iato, tragico, che porta la storia a tendere costantemente alla verità senza poterla mai raggiungere (Traverso, 2006). Proprio mentre si fa più stretto il rapporto tra giurisdizione e storia, fino alla determinazione delle ‘verità’ storiche per mezzo dello strumento legislativo, diventa necessario ribadire come la ricerca morda il freno quando si cerchi di ingabbiarla nella certezza deduttiva di uno Sherlock Holmes o di un Porfirij Petrovic. Nell’intervento scritto in occasione del processo ad Adriano Sofri, Carlo Ginzburg sottolineava come lo storico non possa proporsi come giudice: solo nei regimi totalitari, dove svolge il ruolo di propagandista o di ideologo, può ergersi a depositario di una verità ufficiale (Ginzburg, 1986).

Con l’investigatore e con il magistrato lo storico condivide un metodo, il paradigma indiziario, e uno scopo, la ricerca della verità. Ma diritto e storiografia muovono da fondamenti epistemologici diversi. Radicalmente differente è la definizione stessa della verità: risolutiva e vincolante quella scaturita da un processo giudiziario, provvisoria e inesorabilmente parziale quando emerge da una ricerca storica. Inoltre, per lo storico, l’accertamento della falsità registrata da un documento non comporta la sua estromissione dall’ambito dell’indagine: la sua semplice esistenza può condurre una miriade di notizie che possono dirci molto sulla società in cui ha trovato credito. Nel suo fondamentale libro sul “mestiere dello storico”, Bloch (1969, p. 69) ricordava come i *Mémoires* di Saint-Simon o le vite dei santi dell’Alto Medioevo ci interessassero non per i riferimenti a racconti evidentemente falsi, ma per le luci che accendevano sulla mentalità di allora. Per quella via era possibile “saperne di più di quanto esso [il passato] avesse creduto di farci conoscere”.

L’inaccessibilità a una traccia degli eventi senza mende coesiste nello storico con la prospettiva dell’esule, contestato tra il passato che esplora e il presente che vive, nella quale Siegfried Kracauer (1985) lo ritrae: egli abita un’extraterritorialità dalla quale può fissare, sul passato che non gli appartiene, lo sguardo critico che viene da un difetto di immedesimazione e che perciò permette di esaminare un’epoca passata con il nitore negato ai contemporanei dall’eccessiva vicinanza. Il compenso della

perdita dei dettagli è la maggior chiarezza che si riflette su quelli superstiti.

Nell’allegoria hegeliana, Kronos, il dio tempo che divora i suoi figli, è dominato da Zeus, dio della politica, che attraverso la fondazione dello Stato trasforma in storia tutto ciò che Mnemosine, dea della memoria, ha raccolto dal passaggio devastante del tempo. Le anguste cateratte del testo di Hegel, volte ad attribuire il potere della storia al potere politico e la capacità di comporre la storia alla sola codificazione scritta (e dunque solamente alle culture capaci di ciò), sono state rotte dal processo di ‘democratizzazione’ e ‘universalizzazione’ intrapreso dalla ricerca storica. Ma rimane valida la suggestione che il mito di Hegel ancora suscita nel definire il rapporto tra storia e presente: non solo il passato serve a spiegare l’oggi secondo l’assunto tucidideo, ma lo storico ricostruisce il passato solo con gli elementi sopravvissuti nel presente. È la grande lezione di Marc Bloch (1969, pp. 38 e ss.).

La ricostruzione storica di un evento è dunque un modello di laboratorio che tenta di approssimarsi all’accadimento e di comprenderlo. Ma il compito dello storico non si ferma qui. Per quanto l’accostamento agli eventi non possa che essere frutto di un’approssimazione, le fonti sono talvolta tanto sterminate da necessitare una selezione, sia nella consultazione, sia nella loro restituzione. La ricerca storica non può dunque proporsi come un’autorità insondabile e dogmatica. Ma non è neppure discrezionale. È una forma di narrazione e di scrittura del passato, che risponde alle regole proprie di quest’arte: l’identificazione di un ‘dato fattuale’ verificato da una fonte; la definizione del suo contesto; il confronto con gli studi precedenti. La scoperta di fonti inedite che gettano una luce diversa sugli eventi, o semplicemente un’altra interpretazione di fatti noti appartengono al naturale dispiegarsi della ricerca storica. La ricerca procede discutendo, contestando l’esistente. Ciò che non può fare è eludere il confronto. Al tempo stesso, poiché nessuno storico può ambire a una ricerca universale, egli deve partire da dove altri si sono fermati. La fiducia nei risultati raggiunti dalla storiografia precedente è un aspetto essenziale del metodo storico. In realtà nessuna comunità scientifica potrebbe esistere, prescindendo da questa.

L’adesione dello storico a un metodo non significa tuttavia che questo sia perfettamente indifferente o neutrale rispetto al modo in cui gli eventi interrogano l’etica personale. Né che sia portatore di una moralità superiore: anch’egli è corruttibile da molte sirene, *in primis* quella del mercato. Semplicemente, lo storico che mette onesta-

mente in atto il metodo della sua disciplina non può essere al servizio di una finalità preconstituita. È una creatura bicefala, libera e serva: può decidere quali domande porre alle fonti, ma rimane vincolato nelle risposte a ciò che i documenti dicono.

Il perché di un falso

Conoscenza del contesto, delle fonti e della storiografia sono dunque i tre elementi indispensabili per analizzare un evento storico con la volontà di capirlo. La falsificazione della storia interviene su uno o più di questi aspetti. Il processo è antichissimo. L'uomo sembra aver sviluppato un interesse a falsificare la storia non meno intenso di quello di scoprirla (Canfora, 2009). Perché questo avviene? La storia non è mai neutra: interagisce con memorie singole e collettive che suscitano emozioni e dolori, che possono essere conflittuali e divisive. Nel momento in cui si iscrivono nello spazio pubblico, i ricordi sono sottoposti alla pressione della comunità: esistono memorie ufficiali, istituzionalizzate, protette dalle autorità che detengono il potere, e memorie deboli, sotterranee, perseguitate. Storia e memoria entrano in collisione in uno spazio comune nel quale si affrontano e si influenzano reciprocamente. Nella stessa misura in cui forniscono materiale alla storia, le memorie mettono in gioco il proprio esorbitante carico emotivo, obnubilando tutti gli elementi che possono offuscare la narrazione desiderata. Al tempo stesso, la storia serve alla rappresentazione pubblica (e alla legittimazione) di un potere, di una nazione, di una fede, di un'idea, dei principi attorno a cui una comunità si raccoglie. La sua sottomissione a una necessità ideologica insinua la tentazione di creare fonti compiacenti o comunque di indirizzare la loro interpretazione.

Se ci limitiamo a considerare la costruzione della nazione moderna, ne ritroveremo le fondamenta in quel patto tra memoria e oblio delineato da Renan. L'anamnesi del rimosso, tuttavia, può a sua volta farsi ossessione della memoria (Roussou, 1990) e riemergere in controstorie che rifiutano la narrazione egemone, veicolando memorie e valori alternativi. Queste, per ottenere il successo, possono ricorrere a una contraffazione ancor più pervicace dei dati. Il campo di scontro non è dunque il passato, ma il presente. Si pensi ai 'revisionismi' che da almeno un ventennio hanno preso possesso dello spazio pubblico, appoggiandosi sulla reticenza della narrazione dominante nell'affrontare aspetti che annebbiavano una rappresentazione esclusivamente eroica e solare. Alla loro base non vi è alcun desiderio di verità, ma un obiet-

tivo predeterminato che si radica in una finalità politica attuale: l'equiparazione tra Resistenza e Repubblica di Salò o la pseudo storia neoborbonica, giusto per citare i casi più eclatanti, perseguono, nel primo caso, un superamento delle istituzioni repubblicane e della Costituzione, nel secondo, una risposta alla preponderanza economica del nord Italia, attraverso la contronarrazione di un sud negletto, il cui riscatto è legato all'enfatizzazione del carico di sofferenze e di abusi subiti. Negando la legittimità morale del Risorgimento e della Resistenza, le due mitologie fondative della Repubblica italiana, si interviene inevitabilmente sul nucleo di valori irradiati sul presente. In gran parte della pubblicistica revisionista, il dibattito storiografico non viene quasi mai preso in considerazione, se non per delegittimarlo in un'entità che volutamente nasconde 'la vera storia'.

Come si falsifica la storia

Il processo di falsificazione della storia può avvenire in due modi: attraverso la falsificazione del dato fattuale oppure attraverso la falsificazione del contesto storico. La contraffazione del dato fattuale è il procedimento più noto: può essere attuato tramite la fabbricazione di elementi fittizi o attraverso la negazione di elementi reali (esempio eclatante è il negazionismo della shoah da parte dei nazisti). L'adulterazione di un documento è fatto diffuso fin dall'antichità. Si tratta di culture in cui il legame con le fonti era meno stringente: colmare un vuoto attraverso la verosimiglianza era ritenuta un'operazione assolutamente legittima per gli storici dell'antica Roma o del Medioevo. Solo a partire dal Rinascimento si precisa il dibattito sull'uso dell'invenzione che serve come ornamento per dilettere (Ginzburg, 2006). Tuttavia, la costruzione del verosimile e la creazione del falso storico, utile al potere per trarne una legittimazione – come può essere la celebre Donazione di Costantino – non sono sovrapponibili. Lo scarto rimane ed è profondo.

Il Novecento rappresenta comunque un salto di qualità nella costruzione del falso. Questa partecipa infatti alla nascita di una società di massa. In un'intervista rilasciata nel 2015 a "La Repubblica", Adriano Prosperi afferma che dal 'falso' si è passati al 'finto', ovvero alla 'storia delle rappresentazioni mentali': "prima ancora che nella realtà la storia, a volte, nasce nella nostra testa. Solo successivamente diviene un fatto storico. Le leggi razziali furono la conseguenza storica, dunque reale, di un paradigma immaginario: che l'ebreo fosse per natura un essere infido e il suo sangue marcio" (Gnoli, 2015).

In questa sorta di canale ininterrotto tra l'immagine mentale e la sua traslazione in dato fattuale, le operazioni di falsificazione intervengono sulla rappresentazione pubblica delle cose. Dove devono inventare un nuovo immaginario si fanno raffinate e sofisticate, come il testamento di Deng Xiao Ping. Dove invece intercettano una rappresentazione preesistente possono rimanere a un livello basico e grossolano. È il caso dei *Protocolli dei savi Anziani di Sion* (Cohn, 2013; De Michelis, 2004), che rabberciano rozzamente pezzi dei *Dialoghi degli inferi* di Joly, traendo la propria credibilità dal clima di esasperato antisemitismo (Ginzburg, 2006): è di poco precedente l'affare Dreyfus, a sua volta costruito attraverso la fabbricazione di falsi.

Non sempre la falsificazione necessita della creazione fisica di un falso su cui imbastire l'operazione. Può anche essere sufficiente una realtà immateriale, come la messa in circolazione di una voce che si radica nella memoria collettiva fino a essere accettata come verità. Ne è un esempio la leggenda nera dei comunisti che mangiano i bambini: Stefano Pivato le ha dedicato una documentatissima opera che ne ricostruisce la genesi nelle grandi carestie dell'Unione Sovietica e ne segue lo sviluppo e l'utilizzo politico, nei manifesti, sulla carta stampata, fino alla sua reviviscenza nel discorso pubblico di Silvio Berlusconi (Pivato, 2013).

Dietro la creazione di un falso si può dunque intuire molto del tempo storico in cui nasce: sia delle motivazioni che presiedono alla sua produzione, sia dei contesti che lo recepiscono e diffondono. Eppure il suo smascheramento non sempre assicura la morte del falso messo alla berlina, o la sua scomparsa. Pensiamo alla sorte dei diari contraffatti di Mussolini, rifiutati dalle redazioni di mezza Europa, dopo il vaglio di numerosi esperti. Nel momento in cui il senatore Marcello Dell'Utri, all'epoca all'apice della sua fortuna politica, li acquista e li mette in circolo, conoscono un nuovo immotivato successo: al "tambureggiamento su quotidiani, settimanali, radio e televisioni, seguito da una quantità di conferenze nelle quali Dell'Utri esibisce fotocopie a mo' di reliquia comprovante l'umanità, la sensibilità, la preveggenza di Mussolini" (Franzinelli, 2011), segue la pubblicazione di Bompiani e persino la loro citazione da parte di Silvio Berlusconi in un vertice Ocse. Si tratta di una frode conclamata – anche piuttosto grossolana – che unisce la spregiudicatezza di un'operazione commerciale di dubbia moralità con l'intento di fornire una "identità nuova di Mussolini" per riabilitarlo. Attraver-

so il canale dell'intimità e della segretezza presenta un duce dal 'volto umano': "statista autocritico, nemico dei tedeschi, desideroso di tenere l'Italia fuori dalla guerra, insofferente delle pagliacciate del segretario del Partito nazionale fascista Achille Starace... Altra scoperta sconvolgente sono le riserve mentali del duce riguardo alle leggi razziali, per cui il diario – secondo il suo scopritore – demistificherebbe la vulgata del Mussolini persecutore degli ebrei". L'evento stupefacente ci ha lasciato il bel lavoro sul caso di Mimmo Franzinelli (2011), che ricostruisce la storia di una frode lunga cinquant'anni. Ma i risvolti rimangono inquietanti. Emerge il diletantismo furfantesco di un'operazione che coinvolge esponenti di punta della politica italiana. Come nel caso dei *Protocolli dei savi Anziani di Sion*, l'attendibilità non viene dalla cura con cui il falso è stato costruito, ma dal clima generato da una parte della produzione giornalistica e editoriale, che già negli anni precedenti si era adoperata per rilegittimare un despota e le sue posizioni liberticide. Tentativo ancora florido, che dice molto (e lo dirà agli storici del futuro) sulla mentalità e gli scopi reconditi che presiedono a questa operazione.

Nei casi di falsificazione del contesto i dati fattuali sono riprodotti correttamente, mentre ciò che viene adulterato è il 'contorno'. Si pensi ad esempio alla narrazione che accompagna il ricordo degli eccidi nelle foibe, perpetrati nei confronti degli italiani, e del successivo esodo negli anni che vanno dal 1945 al 1947; il carico di dolore e di oblio gravato per decenni sulle vittime è innegabile. Tuttavia, non può rappresentare una riparazione il suo inserimento nel mito acritico degli 'italiani brava gente', che omette il programma di distruzione dell'identità slovena e croata perseguita sotto il generale Roatta, la dichiarazione di guerra dell'Italia alla Jugoslavia, il clima di violenza instaurato dal fascismo nelle campagne istriane, gli eccidi perpetrati sulle popolazioni slave da truppe naziste e fasciste (Capogreco, 2004; Gobetti, 2013; Rodogno, 2003).

Anche i paradigmi di 'memoria condivisa' o di 'storia scritta dai vincitori', cari a una rilettura svalutante della Resistenza, rappresentano processi di falsificazione del contesto. Come scrive Sergio Luzzatto (2004), una memoria condivisa è una smemoratezza patteggiata, la comunione della dimenticanza. La commemorazione nel 2001 da parte del presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi di 'tutte' le vittime della guerra, ebrei, soldati, partigiani, e 'ragazzi di Salò', rimuove, in nome dell'uguaglianza nella morte, la disuguaglianza nella vita. Al-

tra cosa è la storia condivisa, ovvero la definizione comune del territorio storiografico, nel quale però le differenze non possono essere annullate (Crainz, 2005).

Similmente, l'equiparazione della narrazione antifascista a una narrazione dei vincitori rappresenta un'alterazione disonesta della complessità delle relazioni. Sono vincitori gli ebrei ammazzati nei campi di sterminio? Sono vinti, forse, i molti esponenti del regime, capaci di riciclarsi e di mantenere posizioni di potere durante la Repubblica? Basta ricordare che nel 1960 la voce 'epurazione' dell'*Enciclopedia dell'antifascismo e della Resistenza* segnalava che 62 dei 64 prefetti in servizio e tutti i 135 questori e i 139 vice-questori erano stati funzionari sotto il fascismo (Ginsborg, 2006, p.120). Se vi sono dei vinti, questi sono le classi subalterne, le donne, le minoranze che hanno scontato un lento e non sempre completo riconoscimento dei propri diritti. E con esso un ingresso tardivo nello studio storiografico.

Il 'revisionismo', una falsificazione che fa tendenza

Il 'revisionismo' – termine ambiguo e sfuggente, o meglio usurpazione di una parola per conferire autorevolezza a tesi che spesso non ne hanno – rappresenta il più noto processo di falsificazione della storia oggi in atto (Collotti, 2000; Del Boca, 2009). Il 'revisionare' è in realtà un'azione connaturata all'indagine storica. Tuttavia, per il modo in cui si è strutturato nello spazio pubblico, il revisionismo oggi si configura come un'operazione antitetica alla ricerca storica, a partire dalla narrazione che dà di sé. La comunità degli storici è avversata come un'entità imperscrutabile che permette l'accesso ad alcune memorie e ne occulta altre. Contro di essa si batte il revisionista, una sorta di Robin Hood che restituisce al popolo la memoria di cui è stato privato.

Più che inventare, il revisionismo ricicla solitamente materiali già noti, facendo leva sulla forza e l'immediatezza del linguaggio. I revisionisti rifiutano spesso l'elemento cardine del saggio storico, la nota, ovvero lo strumento che lega il fatto e la fonte, simbolo di una 'accademia' alla quale si oppone una semplicità pensata per il 'popolo'. Frequente è l'indugio in un'aneddotica che può suscitare l'attrazione di un'ampia fetta della popolazione. Nel caso del revisionismo sul regime fascista, l'assoluzione del capo e della classe dirigente si accompagna spesso all'indugio sul dettaglio voyeuristico che ben si adatta alla sua neutralizzazione in un ritratto benevolo e umano (Monelli, 1950; Montanelli, 1947).

Nonostante la sua opera di contraffazione, il revisionismo ambisce tuttavia a una dignità scientifica, travestendosi da revisione dell'interpretazione storica. In realtà, tra una revisione fondata su un'articolata interpretazione dei documenti, come può essere il paradigma di "guerra civile" utilizzato per la Resistenza nei capitali studi di Claudio Pavone (1991), e gli espedienti utilizzati da Giampaolo Pansa (2003) nei suoi libri, la distanza è abissale. Eppure, nel passato, Pansa è stato un discepolo attento del metodo storiografico: l'utilizzo di quelle strumentalizzazioni della storia, da lui stesso condannate all'inizio degli anni Novanta, è dunque una scelta deliberata di abbandonarlo, per avvalorare una demonizzazione della Resistenza non sostenuta da un attento studio delle fonti.

Lo spazio che il revisionismo ha saputo ricavarsi non può tuttavia essere disgiunto dalla prima patologia della memoria provocata dall'ideologizzazione dell'antifascismo. Anch'esso ha avuto inevitabili riflessi deteriori sulla ricerca storica, nella misura in cui la mera denuncia del fascismo ha sormontato l'analisi. Proprio la categoria di "guerra civile" applicata alla Resistenza ha incontrato forti e ingiustificate resistenze, in ambienti preoccupati di preservare la lotta partigiana da qualsiasi interpretazione che intaccasse il mito. Il conflitto tra una 'storia ufficiale' dell'antifascismo e una 'storia revisionista' che utilizza strumenti di contraffazione ancora più radicali, per quanto non equiparabili, rappresenta una contrapposizione tra falsificazioni che si contendono lo spazio pubblico e si alimentano reciprocamente.

Esiste una terza storia, quella critica, che si muove sul piano della complessità. Ma la sua diffusione rimane difficile e limitata. Ne sono un esempio i dibattiti parlamentari in occasione dell'istituzione dei giorni della Memoria o del Ricordo. Nell'aula, la prima grande assente era proprio la storiografia (De Luna, 2011).

La storia di fronte ai social network: una problematica sopravvivenza

Beato quel Paese che sa dialogare con la storiografia nel definirne la propria rappresentazione pubblica della storia! Eppure, non è un'operazione facile, soprattutto oggi, nel tempo del *World Wide Web*. La rete permette alla storia di occupare nuovi spazi di comunicazione: archivi digitali, clip televisive, video su YouTube, podcast. La comunità accademica ha aperto un'importante fase di riflessione sull'inevitabile confronto con i nuovi media, attorno alla categoria di *Public History*.

Eppure, al tempo stesso, di fronte a questi linguaggi la ricerca storica appare a disagio. Essa contempla la problematicità, accetta la possibilità di disporre di affreschi scialbati. Le piazze social si alimentano invece di MEME, in cui la semplificazione è massima e i contorni del discorso sono nitidissimi. Nel rapporto con i nuovi media, la complessità di piani su cui si muove l'analisi storica è meno performante rispetto a parole gridate e spettacolari. Se permette lo sviluppo di nuovi canali in cui la storia può essere comunicata, internet moltiplica *fake news* (e *fake photos*), che non necessitano di legarsi al dato fattuale, avendo la sola preoccupazione di fare presa sull'immaginario collettivo (Purini, 2015). Ancor più che in passato, il valore conferito alla semplice opinione smarrisce criteri di valutazione quali l'autorevolezza, o il tempo profuso in una ricerca. Anzi: la narrazione accattivante che guarda al blogger intrepido o al giornalista estraneo alle logiche di potere come all'oracolo di una storia diversa, occultata dalla comunità scientifica, è pervasiva. Se pochi anni fa solo alcune agenzie avevano la forza di imporre una falsa notizia, oggi questa possibilità è parcellizzata da una diffusione virale. Si pensi al caso scoppiato attorno alla proposta

di una lapide a Giuseppina Gherzi, uccisa durante i giorni della Liberazione. La divulgazione dei particolari di un omicidio atroce ha immediatamente colonizzato le piattaforme del web con diatribe feroci, che avevano il solo scopo di sporcare l'immagine della Resistenza. La questione delle fonti è stata completamente abbandonata. Eppure l'assassinio di Giuseppina Gherzi è una vicenda alquanto nebulosa. Narrazioni estemporanee e fittizie, tutt'altro che candide, hanno pensato di sopperire all'assenza di appigli concreti, divulgando dettagli per i quali manca un aggancio con i documenti noti, come ha messo in luce il collettivo Nicoletta Bourbaki (2017). Ed è certamente l'emblema di un rapporto distorto con la storia il fatto che la proposta di una lapide abbia preceduto una ricostruzione che definisce con precisione le responsabilità, i moventi e il contesto dell'omicidio. Non sarebbe stato che un monumento al falso storico, un nuovo sfregio, a distanza di settant'anni, alla vita e morte di una ragazza.

Bibliografia

Bloch, Marc, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 1969 (1949).

Bourbaki, Nicoletta, *Il caso Giuseppina Gherzi. Incongruenze, falsi e zone d'ombra (Una prima ricognizione)*, pubblicato il 19 settembre 2017 in <https://www.wumingfoundation.com/giap/2017/09/il-caso-giuseppina-ghersi-1/>, consultato il 15 novembre 2021.

Canfora, Luciano, *La storia falsa*, Milano, Rizzoli, 2009.

Capogreco, Carlo Spartaco, *I campi del duce. L'internamento civile nell'Italia fascista (1940-1943)*, Torino, Einaudi, 2004.

Cohn, Norman, *Licenza per un genocidio: i "Protocolli dei savi Anziani di Sion" e il mito della cospirazione ebraica*, Roma, Castelvaggi, 2013.

Collotti, Enzo (a c. di), *Fascismo e antifascismo: rimozioni, revisioni, negazioni*, Roma, Laterza, 2000.

Crainz, Guido, *Il dolore e l'esilio. L'Istria e le memorie divise d'Europa*, Roma, Donzelli, 2005.

Del Boca, Angelo (a c. di), *La storia negata: il revisionismo e il suo uso politico*, Vicenza, Neri Pozza, 2009.

De Luna, Giovanni, *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Bologna, il Mulino, 2011.

De Michelis, Cesare Giuseppe, *Il manoscritto inesistente. I "Protocolli dei savi di Sion"*, Venezia, Marsilio, 2004.

Franzini, Mimmo, *Autopsia di un falso: i diari di Mussolini e la manipolazione della storia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011.

Ginsborg, Paul, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino, Einaudi, 2006.

Ginzburg, Carlo, *Spie, radici di un paradigma indiziario*, in Id. (a c. di), *Miti, emblemi, spie: morfologia e storia*, Torino, Einaudi, 1986.

Ginzburg, Carlo, *Il filo e le tracce. Vero falso finto*, Milano, Feltrinelli, 2006.

Gnoli, Antonio, *Adriano Prosperi: lo ci provo, ma quello dello storico sta diventando un mestiere inutile*, in "La Repubblica", 29 giugno 2015.

Gobetti, Eric, *Alleati del nemico: l'occupazione italiana in Jugoslavia (1941-1943)*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

Kracauer, Siegfried, *Prima delle cose ultime*, trad. it., Alessandria, Marietti, 1985 (1969).

Luzzatto, Sergio, *La crisi dell'antifascismo*, Torino, Einaudi, 2004.

Monelli, Paolo, *Mussolini piccolo borghese*, Milano, Garzanti, 1950.

Montanelli, Indro, *Il buonuomo Mussolini*, Milano, Edizioni Riunite, 1947.

Pansa, Giampaolo, *Il sangue dei vinti*, Milano, Sperling & Kupfer, 2003.

Pavone, Claudio, *Una guerra civile: saggio storico sulla moralità della Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

Pivato, Stefano, *I comunisti mangiano i bambini: storia di una leggenda*, Bologna, il Mulino, 2013.

Purini, Piero, *Come si manipola la storia attraverso le immagini: Il Giorno del Ricordo e i falsi fotografici sulle foibe*, in <https://www.wumingfoundation.com/giap/2015/03/come-si-manipola-la-storia-attribuito-le-immagini-il-giornodelricordo-e-i-falsi-fotografici-sulle-foibe/>, consultato il 3 dicembre 2019.

Rodogno, Davide, *Il nuovo ordine mediterraneo. Le politiche d'occupazione dell'Italia fascista in Europa (1940-43)*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

Rousso, Henry, *Le syndrome de Vichy: de 1944 à nos jours*, Paris, Editions du Seuil, 1990.

Traverso, Enzo, *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*, Verona, Ombre corte, 2006.



L'argomentazione, un processo di indagine della realtà?

Sara Greco, professoressa straordinaria di argomentazione presso l'Istituto di Argomentazione, Linguistica e Semiotica (IALS) dell'Università della Svizzera italiana

Introduzione

Il termine ‘argomentare’ si associa in primo luogo al discorso ragionevole, ovvero ai concetti di parola e ragione, che nella retorica antica erano rappresentati con l’unico termine ‘lógos’ (Rigotti e Cigada, 2004). Tuttavia, il binomio parola-ragione nasconde in realtà una relazione a tre poli: linguaggio, ragione e *realtà*. L’argomentazione, infatti, ha a che fare con una realtà da indagare e comprendere: essa nasce con l’emergere di un aspetto problematico, che diventa una domanda a cui rispondere in modo ragionevole. Nella relazione tra linguaggio, ragione e realtà, quest’ultimo polo costituisce quindi il punto di partenza del processo argomentativo; ma è anche il punto di arrivo, perché chi argomenta punta a modificare la realtà, attraverso una persuasione idealmente ragionevole. L’argomentazione può cambiare i rapporti istituzionali e sociali, risolvere conflitti, costruire iniziative. In un momento storico nel quale assistiamo a fenomeni di sfiducia nella parola e nella comunicazione, è importante sottolineare la valenza positiva dell’argomentazione come strumento di indagine e intervento sulla realtà fondato su ragioni.

Per una definizione di argomentazione come dialogo

Prima di considerare nel dettaglio il ruolo dell’argomentazione nell’indagine della realtà, sono necessarie alcune premesse, che affronteremo nei prossimi paragrafi.

L’argomentazione è dialogica

Si parla spesso, soprattutto in ambito scolastico, di ‘testo’ argomentativo. Quali sono le analogie tra un testo argomentativo monologico, come uno scritto, l’editoriale di un giornale, un testo che un insegnante chiede di produrre, un post sui social media, e una discussione faccia a faccia? Per quanto queste pratiche siano diverse, un punto unitario qualifica l’argomentazione in questi contesti. In effetti, argomentare significa dare le ragioni di una posizione che si è assunta: un giudizio sulla realtà o una decisione pragmatica. Non si tratta di un esercizio astratto ma di coinvolgersi con uno o più interlocutori che hanno espresso visioni differenti o di cui possiamo anticipare possibili obiezioni. L’altro, quindi, è sempre presente, anche quando produciamo un testo scritto apparentemente monologico.

Dialogo, in questa prospettiva, non significa semplicemente alternanza di turni di parola. L’argomentazione è

intrinsecamente dialogica. La fiducia nel dialogo si appoggia sul fatto di credere che le persone siano ultimamente persuase da ciò che è più giusto e positivo (Rocci, 2017) – credenza, questa, già espressa compiutamente da Aristotele nel primo libro della sua *Retorica*.

L’argomentazione richiede uno ‘spazio per il dialogo’ argomentativo

Il termine inglese utilizzato per indicare la tesi che si vuole sostenere nel dialogo argomentativo, *standpoint* (dal tedesco *Standpunkt*), significa letteralmente “il punto in cui si sta in piedi”. Se, fuor di metafora, il termine *standpoint* viene a indicare la propria presa di posizione rispetto alla realtà, riflettendo sulla metafora stessa possiamo osservare che, per stare in piedi, occorre un pavimento: nel vuoto si fluttua, non ci si può alzare facendo pressione su un punto specifico. In altre parole, non si può avere una tesi, una propria posizione, se non si ha un punto di appoggio certo.

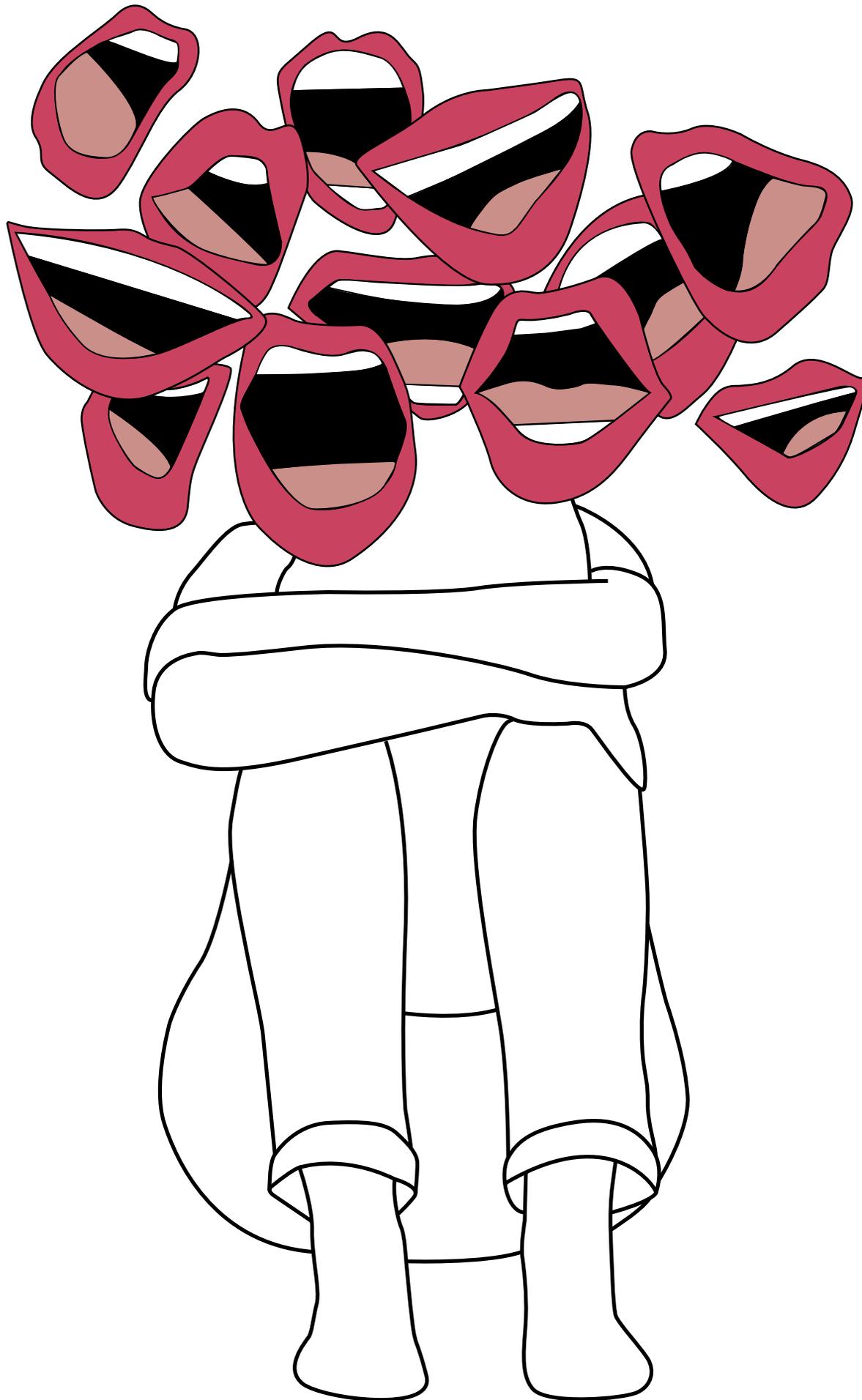
In effetti, l’argomentazione, così come la abbiamo descritta, richiede una fiducia reciproca e un rispetto da parte degli interlocutori che non possono essere dati per scontati. Su questo punto, diversi studi relativi alle condizioni psicosociali dell’argomentazione hanno messo in evidenza il fatto che occorrono alcune precise condizioni per argomentare. Queste condizioni si verificano in uno spazio (Perret-Clermont, 2015). Spesso, agli adulti (insegnanti, genitori e altri educatori) è attribuibile il ruolo di architetti di uno spazio dialogico (Greco, 2020) nel quale sia possibile lo scambio reciproco di ragioni, la valorizzazione degli interessi, l’apertura di discussioni anche da parte dei più giovani. Chi fa architettura, come si sa, costruisce uno spazio che sarà abitato da altri. Così, nella metafora del dialogo, l’adulto può creare uno spazio per il dialogo dei più giovani.

L’argomentazione non ha limiti di età

Prima di addentrarci a considerare il rapporto tra argomentazione e indagine del reale, è importante eliminare un possibile pregiudizio. L’argomentazione è qualcosa che si insegna a scuola e che si impara; ma non è dominio degli adulti. Da un recente progetto di ricerca¹ nel quale sono stati raccolti dati relativi a interazioni in famiglia in diversi Cantoni, bambini di due-tre anni, ancora alle prime armi con il linguaggio, risultano abili argomentatori. Ad esempio, uno di loro osserva, giocando con personaggi immaginari, che

Nota

¹ Ringrazio il Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica per il progetto “Analysing children’s implicit argumentation: reconstruction of procedural and material premises” (100019_156690; richiedenti: A.-N. Perret-Clermont, S. Greco, A. Iannaccone, A. Rocci; ricercatrici: R. Schär, J. Convertini).



non si può far sedere su un camioncino una “signora” (un personaggio femminile) sul sedile di fianco a una mucca, “perché la signora avrebbe paura”, sottolineando così in modo acuto l’influenza che le emozioni hanno sulle nostre decisioni e il legame profondo che esiste tra ragione ed emozioni (Schär, 2021). In un altro contesto, la piccola Elina, di circa tre anni e mezzo, si oppone a suo padre, che vuole insegnarle le regole di un celebre gioco di memoria, sostenendo che infrangere le regole scritte è possibile, perché “all’asilo si fa così”. In questo modo, Elina esplora il concetto di autorevolezza, paragonando le norme apprese in ambito familiare con quelle apprese in ambito scolastico (Schär, 2021). In una parola, ciò che emerge dai risultati di questo progetto è che, anche se talvolta con un lessico e una sintassi traballanti, i bambini piccoli argomentano spesso, e sempre in connessione con un desiderio di esplorare il mondo reale o possibile, come illustreremo nel prossimo paragrafo. Un possibile insegnamento che si trae dai risultati di questo progetto è che chi insegna ad argomentare in ambito scolastico potrà mettersi nella prospettiva di chi vuole far crescere quello che gli allievi sanno già fare, piuttosto che nella prospettiva di chi si accinge a piantare un seme in un terreno non coltivato.

L'argomentazione come strumento di indagine della realtà

Fatte queste premesse, possiamo porci l’interrogativo centrale di questo contributo: in che senso l’argomentazione rappresenta un’indagine sulla realtà? Nei prossimi paragrafi, vedremo in particolare due aspetti chiave che qualificano questo rapporto: l’esplorazione del problema e il rapporto con l’autorevolezza delle fonti.

Il problema come punto sorgivo dell’argomentazione

Quando si pensa alla parola *argomentazione*, dentro e fuori i contesti scolastici, le si associano pratiche come sostenere una tesi in un dibattito pubblico, rispondere a un quesito filosofico, oppure prendere una decisione in merito a come agire in un contesto di incertezza, a livello personale o di società. Spesso abbiamo davanti agli occhi esempi di dibattito argomentativo nei quali l’aspetto oppositivo, quasi polemico, è prevalente. Pensiamo a grandi controversie attuali (per esempio sui cambiamenti climatici), a complesse decisioni politiche che vengono prese in luoghi e piattaforme sempre

più vari, a dispute filosofiche ed etiche che si protraggono nel tempo.

La parola *argomentare* include, certamente, l’idea di portare avanti una propria posizione o tesi, avanzando argomenti a suo supporto. Tuttavia, l’argomentazione non inizia con una posizione presa ma con un *problema* aperto. *Problema* è un termine aristotelico, poi tradotto con *quaestio* (‘questione’) nella tradizione latina e medievale degli studi argomentativi. Il problema è il punto sorgivo dell’argomentazione: nella realtà (inclusa, naturalmente, la realtà sociale) si presenta qualcosa che richiede un’indagine, un approfondimento. Qualcosa che non si spiega da solo, che rende necessario un confronto tra idee e posizioni diverse per essere risolto. Può trattarsi di un problema epistemologico così come di un quesito decisionale.

Il problema è il primo aspetto che ancora l’argomentazione alla realtà; esso precede la sfida tra persone, precede lo svolgersi di un dibattito in cui qualcuno è ‘contro’ qualcun altro così come i reciproci tentativi di persuasione. Il problema reale che in qualche modo ‘domanda’ di essere affrontato argomentativamente è chiamato, nella tradizione retorica moderna, con il termine *esigenza* (Bitzer, 1968); l’esigenza è il problema che la realtà impone, richiedendo un intervento argomentativo. Reinterpretando questa tradizione in senso dialogico, possiamo osservare che il problema non è semplicemente una sfida per il retore isolato, ma, piuttosto, una domanda aperta che mette in dialogo persone diverse.

Appoggiamoci nuovamente all’esempio di un bambino di meno di tre anni (già analizzato in Greco, 2017). Siamo in inverno. Il bambino sta per uscire con i genitori e i fratelli, e la mamma gli porge due cappelli di lana. Il bambino li osserva prima di scegliere uno dei due, quello blu con il pompon bianco di lana, lasciando da parte un cappello multicolore e senza pompon. Nessuno degli adulti o dei fratelli maggiori pone particolare attenzione a questa scelta; nessuno lo invita ad argomentare, nessuno gli pone domande. Eppure, il bambino sembra voler capire il motivo per cui uno dei due cappelli è dotato di pompon – lui lo chiama “il pompelmo” – e l’altro no. Infine, avanza un’ipotesi: “quelli colorati non ce l’hanno, il pompelmo”. Questa generalizzazione è eccessiva (indebita, si direbbe), non è corretta: in effetti, esistono certamente anche cappelli colorati con il pompon. Ma non è questo il punto che ci interessa: ci interessa invece veder sorgere il desiderio del bambino di trovare le ragioni di un problema quotidiano (la differenza tra i due



Nathan Jenzer
2° anno di grafica – CSIA

cappelli) attraverso un possibile argomento: “non ha il pompon” (tesi) “perché è colorato e i capelli colorati non hanno pompon” (argomento). Come si vede da questo esempio di argomentazione esplicativa, il dare le ragioni tipico dell’argomentare nasce da un problema reale che dell’argomentazione costituisce l’origine (nel nostro caso: per quale ragione un cappello ha il pompon e l’altro no?), precedendo la relazione dialettica e retorica con gli interlocutori.

Nel nostro esempio, la ‘grammatica’ fondamentale dell’argomentazione è già presente nel bambino e, come si è detto, è soprattutto già presente il riconoscimento del punto sorgivo dell’argomentazione, ovvero il problema. Se ben nutriti, questi aspetti potranno svilupparsi fecondamente nella crescita e nell’età adulta. Questa osservazione ci invita a proporre l’argomentazione, anche a scuola, come un lavoro di indagine e ri-

sposta rispetto a un problema aperto. A questo proposito, vale la pena di osservare che questa prospettiva ha delle conseguenze sul tipo di domande che si possono porre agli allievi: per esempio, la domanda deve essere vera, per avere una risposta ben argomentata.

Il rapporto con i dati: la conoscenza mediata e le fonti

Un secondo aspetto che ancora fortemente l’argomentazione all’indagine della realtà è il rapporto con il dato. Dovendo rispondere a un problema aperto attraverso un ragionamento inferenziale, l’argomentazione deve potersi appoggiare su dati condivisi o condivisibili per essere accettata dagli interlocutori coinvolti nel dialogo: se i dati non sono accettati, non vi sarà infatti persuasione ragionevole. Il rapporto con i dati è un aspetto delicato, forse incrinato oggi dalla paura delle *fake news*.

Quando si parla di esperienza diretta, per esempio sensoriale, la verifica del dato è immediata. In molti casi, però, noi non conosciamo il dato direttamente ma attraverso il rapporto con altre fonti. La verifica personale si sposta perciò sulla verifica dell'autorevolezza delle fonti che ci forniscono i dati. Spesso inevitabile quanto 'rischioso', il rapporto con l'argomento di autorevolezza si gioca su tre possibili varianti. Prima di tutto, spesso facciamo ricorso all'autorevolezza dell'*esperto*, fondata su un profilo scientifico o di esperienza tecnica (nel secondo caso, pensiamo, ad esempio, a un esperto carpentiere o a una chef). Abbiamo poi l'autorevolezza del *testimone*, che conosciamo perché utilizzata sovente in ambito giuridico. Il testimone deriva la sua autorevolezza non dalla conoscenza scientifica ma da quello che viene chiamato il suo 'posizionamento rispetto alla conoscenza'. Il testimone oculare, per esempio, è qualcuno che ha visto, quindi sa; in questo senso, per essere testimoni, ad esempio dello svolgersi di fatti in un contesto di manifestazione civile, non occorre essere esperti di manifestazioni: è sufficiente essere lì, vedere e riportare. Il testimone, in ogni caso, non è una figura presente soltanto nell'ambito giuridico; testimone può essere anche qualcuno che ha vissuto una certa epoca storica e ne parla, attraverso le sue lettere o i suoi diari, rendendoci accessibili epoche che non abbiamo vissuto direttamente. Un terzo tipo di argomento di autorevolezza, forse meno diffuso nell'indagine della realtà che si sviluppa nelle discipline scolastiche, eppure molto importante nella vita di allievi e docenti, riguarda l'autorevolezza del *consiglio amichevole*, relativa a una persona benevola che dà consigli. Questo aspetto, da sempre presente nella vita personale, si amplia oggi con una dinamica molto simile nella figura degli *influencer*, che spesso sui social media forniscono consigli presentati come suggerimenti da amico su temi vasti, come viaggi, musica, abbigliamento, stile di vita, ecc. Anche questa, in fondo, è una fonte di conoscenza mediata, con la quale ci troviamo ad avere a che fare.

Riflettendo su queste pratiche, si osserva che nell'argomentazione non compaiono solo dati diretti, ma anche dati mediati da conoscenze e suggerimenti di altri. Quali sono, quindi, le facoltà argomentative da sviluppare in questo delicato rapporto immediato e mediato di indagine sulla realtà? Uno degli aspetti sui quali l'argomentazione si è sempre focalizzata, fin dalle origini, è la capacità di porre *domande critiche*, che sap-

piano andare a cogliere i punti delicati sui quali si fondano gli argomenti e valutarli alla luce di altre conoscenze e dati acquisiti diversamente.

In particolare, per quanto riguarda la conoscenza mediata resa possibile dall'argomento di autorevolezza, sono tre i tipi di domande critiche pertinenti per valutare se sia ragionevole affidarsi a questo tipo di procedimento argomentativo. In primo luogo, occorre porsi domande sulle persone che, in una data situazione, ci sono proposte nei ruoli autorevoli di esperto, testimone o amico. Di volta in volta, possiamo chiederci: questa persona è davvero ciò che dice di essere? Ci sono conflitti di interesse (per esempio, ha interesse a farmi credere qualcosa che non è vero per possibili motivi personali)? Se il nostro 'esperto' è un sito web nel quale abbiamo trovato delle informazioni, possiamo chiederci se è affidabile, se è stato aggiornato di recente, chi lo ha creato e perché, se ci sono siti equivalenti di migliore qualità, ecc.

In secondo luogo, è giusto valutare il dato che l'esperto, il testimone o l'amico ci propone come punto di partenza del ragionamento. Questo dato è stato confermato da altri? Se è un dato in contraddizione con quello che gli altri dicono, la nostra fonte ha obiettivamente una possibilità di accedere a dati più affidabili, e perché? La fonte che consideriamo autorevole ha fornito a sua volta dei rimandi ad altre fonti verificabili, in modo trasparente? In effetti, anche nelle notizie non veritiere, non sempre il dato è completamente falso. Talvolta, quello che accade è che i dati presentati vengano comunicati in modo vago o incompleto, facendo riferimento a fonti di ottima reputazione ma non verificabili. Ad esempio, per quanto riguarda l'autorevolezza fondata su esperti scientifici, possiamo osservare che, in alcuni casi, sui media ci vengono proposte come fonti autorevoli formule generiche e vaghe come "la scienza", o "una ricerca scientifica", o ancora "uno studio importante" ma non meglio specificato. Questi casi rappresentano argomentazioni vaghe, per non dire fallaci, perché non mettono il destinatario in condizione di poter fare ulteriori verifiche sulla reale affidabilità degli "importanti studi" cui ci si riferisce. Uno stile più modesto, con citazioni precise, indica invece normalmente il fatto che chi scrive mette il destinatario in condizione di approfondire, pur mantenendo il ruolo di 'mediazione' di competenze che l'esperto necessariamente ha rispetto al largo pubblico.

Da ultimo, occorre porsi domande anche sul principio logico stesso per il quale accettiamo la verità di ciò che una fonte autorevole ci comunica. È giusto accettare un argomento fondato sull'autorevolezza sempre e comunque? In effetti, non tutti i campi del sapere e dell'azione umana sono ugualmente permeabili a questo tipo di argomentazione indiretta. È accettabile, ad esempio, andare a riprendere una ricetta di cucina da uno chef famoso o da una tradizione autorevole; così come è giusto considerare attendibili i dati sull'evoluzione epidemiologica della pandemia di Covid-19 forniti da fonti autorevoli come l'Ufficio del medico cantonale (perché non avremmo un accesso diretto e individuale a questi dati). Non è altrettanto sensato, invece, lasciare che un principio acritico di autorevolezza si sostituisca a noi nelle scelte personali importanti – per esempio, quale università scegliere. Non è giusto nemmeno assumere come fonte autorevole qualcuno che consideriamo uno scienziato celebre in un certo campo, rendendolo un'autorità indiscussa anche in altri campi dell'esperienza.

Come si vede dagli esempi brevemente tratteggiati, le domande critiche possono diventare uno strumento anche didattico per meglio comprendere il rapporto tra argomentazione e fonti e metterne in luce il potenziale positivo ma anche i limiti di applicabilità.

Conclusioni e aperture

Il rapporto tra parola, ragione e realtà nell'argomentazione non può prescindere dall'emergere di un problema o 'esigenza' e dal desiderio di modificare la realtà nel rispondere a questo problema in modo dialogico e ragionevole. Dovendo rispondere a una domanda su un punto da chiarire, l'argomentazione necessariamente si appoggia a dati condivisi, conosciuti in modo immediato o mediato; in caso di conoscenza mediata, spesso il rapporto con il dato può fondarsi su argomenti di autorevolezza, che devono poi essere vagliati criticamente.

Per concludere, è bene osservare che gli aspetti illustrati in questo contributo confermano che l'argomentazione è un ragionamento di indagine sulla realtà che si svolge in modo dialogico. In effetti, il problema si pone in modo dialogico perché è una domanda che interroga interlocutori che possono avere posizioni e risposte diverse; e anche il ricorso all'autorevolezza richiede un appoggio sull'altro. Argomentando, quindi, si fa appello alla ragione ma anche alla capacità di apertura e fiducia.

Bibliografia

Aristotele, *Retorica*, a c. di Marco Dorati, Milano, Mondadori, 1996.

Bitzer, Lloyd, *The rhetorical situation*, in "Philosophy and Rhetoric", 1, 1968, pp. 1-14.

Greco, Sara, *Quando si inizia ad argomentare?*, in *Argomentare: per un rapporto ragionevole con la realtà*, a c. di Paolo Nanni et al., Castel Bolognese, Itaca, 2017, pp. 123-137.

Greco, Sara, *Dal conflitto al dialogo: Un approccio comunicativo alla mediazione*, Milano, Apogeo, 2020.

Perret-Clermont, Anne-Nelly, *The architecture of social relationships and thinking spaces for growth*, in *Social relations in human and societal development*, a c. di Charis Psaltis et al., New York, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 51-70.

Rigotti, Eddo; Cigada, Sara, *La comunicazione verbale*, 11a edizione, Milano, Apogeo, 2013.

Rocci, Andrea, *Ragionevolezza dell'impegno persuasivo*, in *Argomentare: per un rapporto ragionevole con la realtà*, cit., pp. 88-120.

Schär, Rebecca, *An argumentative analysis of the emergence of issues in adult-children discussions*, Amsterdam, John Benjamins, 2021.

COSA È BELLO?

Concorso di disegno e quiz per bambini e giovani

Ponete le domande ai vostri scolari e studenti e fateli rispondere sotto forma di disegni o collage. I lavori più creativi vinceranno fantastici premi.

La documentazione del concorso è disponibile presso la Banca Raiffeisen o su raiffeisen.ch/concorso

Invia il tagliando di partecipazione alla tua Banca Raiffeisen oppure a Raiffeisen Schweiz, Marketing / Jugendwettbewerb, 9001 St.Gallen, jugendwettbewerb@raiffeisen.ch



Desidero _____ copie dell'opuscolo del concorso.

Nome, cognome

Via

NPA, luogo

52° Concorso internazionale Raiffeisen per la gioventù

RAIFFEISEN



La realtà inventata. Un sopralluogo nel *non-fiction novel*

Gianluigi Simonetti, professore associato di letteratura italiana
contemporanea presso l'Università di Losanna

‘Storie inventate’ e ‘storie vere’

Centrale nel dibattito sull’arte occidentale, la nozione di ‘realismo’ è vaga ma resistente nei secoli, nonostante l’uso del termine sia relativamente recente e diventi comune nella discussione estetica solo a partire dall’Ottocento¹. È molto antico, in compenso, l’antico e illustre precursore del realismo, la *mimesis*: nato con la teoria socratica dell’imitazione, tale ideale estetico viene raccolto e sviluppato da Platone e Aristotele in opere che fissano il problema epistemologico cruciale della nostra cultura estetica: la relazione tra arte e realtà, o meglio tra mondo empirico e rappresentazione artistica. È soprattutto Aristotele a riconoscere il ruolo decisivo dell’invenzione nella messa in forma del reale: la *Poetica* aristotelica attribuisce infatti alle ‘storie inventate’ allo scopo di imitare le azioni umane il più alto prestigio culturale e artistico. La tragedia, fatta di invenzione, ha per esempio un valore di significazione superiore rispetto alla storiografia, che per statuto non può staccarsi troppo dalle ‘storie vere’. Insomma, la grande letteratura, come il mito, se da una parte rinvia inevitabilmente a un mondo empirico, oggetto di imitazione, dall’altro si esercita sul campo del verosimile, non del vero. La letteratura, anche quella più attratta dalla mimesi dei fenomeni empirici, è quindi sempre finzione, perché plasma e ricrea la realtà a cui rinvia; la riproduzione della realtà, anche quella più fedele e per così dire fotografica, avviene ‘reinventando’ ogni volta la realtà stessa.

La fortuna della *fiction* e il prestigio culturale di arti come la narrativa d’invenzione (o la pittura figurativa...) sono dunque legati alla nostra antica predilezione antropologica per un’arte realistica: una sorta di “universale estetico”², di cui si intravede l’ambiguità di fondo, ogni rappresentazione artistica essendo in qualche misura simbolica: sempre attratta dalla mimesi, ma sempre mediata da convenzioni e codici, e spesso, anzi spessissimo tentata dalla contraffazione e dall’inganno.

“Questo non è un romanzo”

I rapporti tra ‘storie vere’ e ‘storie inventate’ si complicano alle origini della modernità letteraria, quando il sistema dei generi è sconvolto dall’ascesa di un nuovo tipo di romanzo, il *novel*. Genere realista per eccellenza, indifferente alle avventure fiabesche e meravigliose tipiche del *romance*, il *novel* si concentra su una materia quotidiana e prosaica, in apparenza banale, ma resa densa dai simboli, e sovraccaricata di significati etici ed essenziali.

Nel corso del Settecento il romanzo si specializza definitivamente come genere della realtà, non solo perché sempre più spesso trae ispirazione da vicende effettivamente accadute, ma anche perché tende a valorizzare i suoi legami con la cronaca, o perfino a inventarli, pur di travestire la propria invenzione formale da ‘storia vera’. Molti romanzi importanti del periodo – *Pamela* di Richardson, o *Julie ou la Nouvelle Héloïse* di Rousseau, per non parlare del *Werther* di Goethe e dell’*Ortis* di Foscolo – si esprimono attraverso le finzioni del diario o delle lettere, perché così è possibile – e di fatto succede – che i lettori pensino di avere a che fare con veri diari, con epistolari autentici. Defoe lascia credere che il suo *Robinson Crusoe* documenti le vere vicissitudini di un naufrago, e che la storia di *Moll Flanders* sia quella di una prostituta autentica: “oggi il mondo è così invaso da romanzi e racconti d’avventure” – scrive l’autore nella *Prefazione* al romanzo – “che è difficile a una storia di cronaca esser presa per vera”. In sostanza, il *novel* si affaccia nel moderno sistema dei generi rinnegando sé stesso come opera di finzione, ovvero affermando tutte le volte che può di non essere un romanzo³.

Più avanti, conquistato un ruolo egemone e un pubblico stratificato, il *novel* tornerà ad attestarsi nell’ambito del verosimile, lasciando intravedere perlopiù in filigrana i suoi rapporti, peraltro sempre molto intensi, con la cronaca e la storia. In Manzoni e in Stendhal, poi in Balzac e in Tolstoj, la ricostruzione e l’invenzione si mescolano sapientemente; lo scopo è quello di annettere al dominio del romanzo porzioni di realtà sempre più grandi, sempre più comprensive dell’intero universo borghese. All’apice del suo successo, nel corso dell’Ottocento, il romanzo europeo non si farà scrupolo di dichiarare al mondo la propria esigenza di registrazione esatta, valida anche scientificamente: dietro tutte le minuziose architetture mimetiche del naturalismo resiste però, nonostante tutto, la tensione aristotelica per le ‘storie inventate’. La vicenda raccontata nei *Malavoglia* non riguarda, secondo Giovanni Verga, “la realtà com’è stata”, ma “come avrebbe dovuto essere”: il nostro massimo scrittore verista si dichiara seguace del verosimile assai più che del vero.

Nel Novecento

Nel corso del Novecento due novità modificano i rapporti tra finzione e realtà in letteratura. La prima è rappresentata dalla scoperta che i nostri sentimenti più autentici si esprimono attraverso il linguaggio in forme

Note

¹ Bertoni, Federico, *Realismo e letteratura. Una storia possibile*, Torino, Einaudi, 2007, p. 19.

² Hamon, Philippe, *Semiologia, lessico, leggibilità del testo narrativo*, Parma, Pratiche, 1977, p. 22.

³ Siti, Walter, *Il romanzo sotto accusa, in Il romanzo. La cultura del romanzo*, vol. I, a c. di Franco Moretti, Torino, Einaudi, 2001, p. 131.



Clara Prisco
2° anno di grafica – CSIA

inconsapevoli o addirittura menzognere. Il risultato narrativo della diffusione della psicanalisi è “un affrancamento dalla concezione naturalistica di verità”⁴, che è implicitamente polemico verso la pretesa di ‘trasparenza’ del realismo ottocentesco. Il romanzo modernista, da Proust a Joyce (senza dimenticare Pirandello e Sve-

vo), assume anche per questo un atteggiamento critico verso le tecniche della mimesi tradizionale, interrogandosi non solo sugli strati e le contraddizioni che compongono la nostra idea di realtà, ma anche sul carattere artificiale e autoriflessivo dell’arte.

Un secondo cambiamento si registra nella seconda metà

Nota

4

Contini, Gabriella, *La coscienza di Zeno di Italo Svevo*, in *Letteratura italiana. Il Novecento, L’età della crisi*, a c. di Alberto Asor Rosa, Torino, Einaudi, 1995, p. 601.

del Novecento, ed è legato all'avvento definitivo, su larghissima scala, dei mezzi di comunicazione di massa: stampa quotidiana, radio, cinema e televisione. Linguaggi nuovi ed energici, di grande successo popolare, diversi dalla tradizione letteraria per rapidità di fruizione e semplicità espressiva, ma affini ad essa per la forte tensione narrativa (e identificativa) che li anima. Ai racconti letterari si sommano quindi, fino a sovrastarli da un punto di vista quantitativo, i racconti mediatici. Ma se, come abbiamo visto, le storie raccontate dal romanzo erano e sono in larga parte 'storie inventate' – sia pure talvolta travestite da 'storie vere' – quello della comunicazione di massa, e in particolare del giornalismo, si manifesta di solito come un 'narrare senza inventare'. Se la letteratura deve vincere attraverso la forma l'incredulità del lettore, il giornalismo l'ha già vinta in partenza, per statuto.

L'effetto di realtà legato al 'vedere le cose con i propri occhi' agisce come elemento centrale soprattutto nel giornalismo di inchiesta e nello spettacolo televisivo⁵: quello che leggiamo nei giornali o vediamo sul piccolo schermo ci pare naturalmente essere accaduto *davvero*, senza ricorrere ad artifici o travestimenti particolari. Nella seconda metà del Novecento, e soprattutto a partire dagli ultimi decenni del secolo, la letteratura si trova ad affrontare la concorrenza sempre più spietata di una macchina narrativa – quella dei mass media – capace di immettere nel circuito della comunicazione un numero esorbitante di storie apparentemente vere, che spingono alle estreme conseguenze le seduzioni illusionistiche del realismo tradizionale.

Non è dunque un caso se proprio alla confluenza tra comunicazione di massa e letteratura, e più specificamente tra giornalismo e romanzo, muova i suoi primi passi un genere destinato a declinare in modo originale e potente il rapporto tra verità e invenzione letteraria; né è un caso che nasca negli Stati Uniti, dove i mass media sono più forti e più sperimentali. Nell'ambito del cosiddetto *New Journalism* alcuni giovani reporter come Tom Wolfe, Hunter Thompson, Joan Didion o Gay Talese, o narratori prestati alla stampa come Norman Mailer o Truman Capote scoprono che il racconto giornalistico funziona meglio se il reporter, come il romanziere, rappresenta episodi ai quali non ha assistito, inventando dialoghi avvenuti lontano da lui, talvolta perfino impiegando personaggi fittizi accanto a quelli veri. Racconti di fatti realmente verificatisi vengono proposti attraverso scene-madre sapientemente strutturate (e spesso ri-

calcate sulla sintassi cinematografica); un'attenzione speciale è rivolta a esplorare la coscienza dei personaggi implicati, o attraverso un coinvolgimento diretto dell'autore, che si fa testimone, o attraverso strumenti romanzeschi come il monologo interiore.

La tentazione di mescolare il vero e l'inventato è costante, come abbiamo visto, nella storia del romanzo moderno (e già per il Manzoni esploratore di opere miste di storia e d'invenzione "nel conoscere ciò che è stato davvero, c'è un interesse vivo, potente e speciale"); ma è il *New Journalism* a mettere a punto e imporre un preciso stile romanzesco, il *non-fiction novel*, che prevede la rielaborazione narrativa di materiali autentici, raccolti con metodi giornalistici e filtrati da una esperienza diretta e personale: "scritti di cronaca e reportage che ambiscono ad avere un respiro più ampio della scrittura giornalistica ma che non inventano, in senso stretto, niente"⁶. Norman Mailer scrive *Le armate della notte* (1968) dopo aver partecipato alla marcia sul Pentagono contro la guerra in Vietnam: il sottotitolo del libro ("History as a novel, the novel as history") sembra fondere in un solo genere quei due ambiti – le 'storie inventate' oggetto della letteratura, le 'storie vere' a disposizione della storiografia – che la *Poetica* di Aristotele teneva separati. Con un'energia ancora maggiore *A sangue freddo* (1966) di Truman Capote mescola generi tradizionalmente distinti come romanzo-verità, confessione autobiografica e reportage raccontando un fatto di sangue avvenuto in una cittadina del Kansas nel novembre del 1959: al massimo di fedeltà alle vicende quali realmente accaddero – ottenuta attraverso documenti vari (verbali processuali, lettere, perizie, interviste alle persone coinvolte, colpevoli inclusi) – corrisponde in *A sangue freddo* un massimo di libertà letteraria nella costruzione formale, in particolare nel ricorso ai dialoghi, ai dettagli inessenziali e alla focalizzazione multipla. E se l'autore resta apparentemente estraneo al racconto, in questo caso affidato a un ideale flaubertiano di impersonalità, il suo forte coinvolgimento emotivo verso la personalità degli assassini risulta forse l'elemento chiave del libro, il fattore che aumenta vertiginosamente la temperatura narrativa, la vivacità, l'ambiguità di un'opera destinata a fare scuola. Qualcosa di simile, peraltro, l'aveva fatto Meyer Levin, giornalista e romanziere, nel folgorante *Compulsion* (1956): un celebre caso di cronaca nera nella Chicago del 1924 – l'omicidio gratuito di un bambino ad opera di due giovani e colti milionari – ricostruito da uno scrittore non solo grandissimo, ma tutt'altro che asettico,

Note

5
Siti, Walter, *Il 'recitar vivendo' del 'talk show' televisivo*, in "Contemporanea", 3, 2005, pp. 73-79; p. 74.

6
Mongelli, Marco, *Non-fiction novel e New Journalism*, in *Fiction e non fiction. Storia, teorie e forme*, a c. di Riccardo Castellana, Roma, Carocci, 2021, p. 116.

perché amico e compagno di università dei due assassini, e a suo tempo personalmente coinvolto, con un ruolo decisivo e risolutivo, nello svolgimento delle indagini.

La non-fiction circostante

Il Novecento italiano ha prodotto interessanti commistioni tra letteratura e giornalismo: basti pensare a scrittori come Primo e Carlo Levi, Parise, Bianciardi, Sciascia – tutti capaci di scrivere non solo grande letteratura d’invenzione, ma anche eccellenti libri di *non-fiction*. E però è soprattutto negli ultimi trent’anni che anche il nostro campo letterario mostra un interesse spiccato per il *non-fiction novel* e per tutte le sue ibridazioni – segno che il verosimile non basta più a eccitare la nostra sensibilità, golosa di fatti veri o finto-veri.

Durante gli anni Ottanta, in effetti, la *fiction* letteraria italiana aveva badato soprattutto a sottolineare la sua distanza dalla sfera d’influenza dei media, rifugiandosi spesso e volentieri in scritture antirealistiche, ricche di rinvii metaletterari e giochi con la forma. Dagli anni Novanta in poi, a una reazione critica all’abbuffata mediatica (e soprattutto televisiva) si somma una decisa e per molti versi inconsapevole spinta emulativa verso i mass media stessi e il loro ‘narrare senza inventare’ ad alto tasso di spettacolarità. Una sempre più intensa *Reality Hunger*, o “fame di realtà”⁷, attraversa tutta l’estetica occidentale, forse perché è la realtà vera e propria, mediata da troppi simulacri, ad apparirci meno solida e certa: l’attuale fortuna del *non-fiction novel* (e di tante scritture ‘di frontiera’, al confine tra diversi livelli discorsivi, veridici e non) riposa proprio sul fascino che esercita, ai nostri occhi, la possibilità di *rettificare* la realtà con l’invenzione – quella ‘correzione formale’ che attraversa tanto la tradizione del romanzo moderno quanto, più forte ancora, e con tutt’altri scopi, il nuovo giornalismo-spettacolo e la tv-verità. E affini, nei due campi, sono a volte le tendenze stilistiche: ad esempio il convergere vero una sorta di ‘forma senza forma’, attraverso l’elaborazione di vari effetti di realtà, e di ‘inartisticità’, che sul piano mediatico producono i *reality show*, mentre sul piano letterario contribuiscono a quella semplificazione della lingua narrativa che è tendenza diffusa in buona parte del romanzo circostante⁸.

Ma va detto che soprattutto a partire dal Duemila anche la ricerca narrativa più ambiziosa e culturalmente consapevole sembra spesso voler attraversare i confini tra l’autentico e l’inventato; quasi a fare della ‘post-realtà’ contemporanea un oggetto poetico a tutti gli effetti.

Le componenti essenziali di questa retorica contemporanea, spesso mescolate se non inestricabilmente fuse, sono soprattutto due: il racconto in prima persona, con tanto di espedienti testimoniali, e l’esibizione della ‘storia vera’, con tanto di ricorso a materiali fattuali, autentici o inventati⁹.

Nella zona di confine tra letteratura e testimonianza, e tra romanzo e reportage, si è sviluppato un vasto bacino di scritture a dominante soggettiva, impregnate di una realtà empirica costantemente filtrata da una prima persona. Prendendo le mosse dalle regole di base del cosiddetto patto autobiografico, generi di recente fortuna come l’*autofiction* o il *memoir* (ma anche la *biofiction* per certi aspetti) mettono in scena le esperienze di un io che sembra coincidere con quello dell’autore, al punto da dividerne le generalità. Forme ibride ma di solito ‘leggere’, e in un certo senso ‘deboli’, perché disposte a prendersi tutte le libertà narrative della letteratura d’invenzione, di solito però rinunciando alla stratificazione strutturale, all’architettura ingombrante, alle responsabilità creative della ‘macchina’ romanzesca.

In quest’ambito il reportage narrativo guadagna spazio, ascolto e prestigio insistendo non solo sulla ricostruzione esatta e sull’approfondimento ‘dal vero’, ma anche sulla forza testimoniale di un io narrante sempre più esposto (e forse proprio per questo sempre più fragile). Un libro come *Gomorra* (2006), di Roberto Saviano, risulta esemplare di questa stagione anche perché percorre *tutte* queste strade contemporaneamente, incarnando tendenze profonde della contemporaneità letteraria, come il declino delle forme narrative pure e l’ascesa di una soggettività situata e parziale¹⁰: gli innumerevoli documenti su cui il racconto si basa non vengono distinti, ma al contrario assorbiti dalla voce che racconta. E tuttavia va ricordato che l’esordio di Saviano non è affatto isolato: al contrario il suo percorso va letto accanto a quello di autori attivi fin dai primi anni Novanta sul terreno del *non-fiction novel*, anche più di Saviano disposti a battere sul tasto della dimensione mutevole e parziale di ogni verità, sull’incertezza di questa soggettività esposta, sulla forza dello stile. Così Antonio Pascale, fin dal suo primo e bel libro, *La città distratta*; così lo splendido romanzo di Ermanno Rea, *Mistero napoletano*; così il capolavoro di Edoardo Albinati, *La scuola cattolica*; così tutti i libri di Antonio Franchini, e soprattutto *L’abusivo* e *Cronaca della fine*, dedicati entrambi, in fondo, al rapporto tra letteratura e verità (e il primo anche specificamente a quello tra giornalismo e letteratura). Dopo-

Note

7 Shields, David, *Fame di realtà. Un manifesto*, introduzione di Stefano Salis, Roma, Fazi, 2010.

8 Simonetti, Gianluigi, *La letteratura circostante. Narrativa e poesia nell’Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 2018.

9 Donnarumma, Raffaele, “Storie vere: narrazioni e realismi dopo il post-moderno”, in “Narrativa”, 31/32, 2010, pp. 39-60, p. 47.

10 Ricciardi, Stefania, *Gli artifici della non-fiction. La messinscena narrativa in Albinati, Franchini*, Veronesi, Massa, Transeuropa, 2011, pp. 173 e 203.

tutto è lo stesso campo in cui a suo modo si esercita, ormai da molti anni, Emanuele Trevi, che interpreta il genere in chiave spiccatamente autoriflessiva, scegliendo nei suoi romanzi-non-romanzi di pedinare storie e biografie di artisti, critici, poeti, romanzieri. In *I cani del nulla*, *Senza verso*, *Qualcosa di scritto*, *Sogni e favole* (fin qui forse il suo miglior libro), Trevi ha messo a punto uno stile personale, fatto di un tipico tono conversevole e nobilmente saggistico, di una prosa avvolgente e agrodolce, di un uso seducente e intelligentemente vampiresco della memoria letteraria, per cui una voce narrante, suo malgrado ‘integrata’ eppure malinconica – e forse malinconica *perché* integrata – ruba e racconta le vite di grandi disadattati, più disperati di lui. Ed è interessante, anche sociologicamente, che questa ricetta torni in *Due vite* (2020), che ha permesso a Trevi di vincere il premio Strega di quest’anno. Così come è istruttivo che nello stesso 2020 due dei maggiori scrittori italiani di *fiction*, Nicola Lagioia e Walter Siti, abbiano sentito l’esigenza di misurarsi a loro volta col *non-fiction novel*, e più precisamente con quel *non-fiction novel* per eccellenza che è *A sangue freddo*.

Nella *Città dei vivi* Lagioia affronta un omicidio (vero) che ricorda quello narrato da Capote, perché perpetrato da due giovani assassini uniti da legami misteriosi, e ancor più misteriosamente ossessionanti per lo scrittore che li racconta. Anche *La natura è innocente* rielabora, intrecciandole, due biografie autentiche, quella di un

matricida e quella di un pornoattore. Ciò che torna di *A sangue freddo* (e in parte anche de *L’Avversario*, di Emmanuel Carrère, altro romanzo-chiave del genere) è qui però soprattutto il rivelarsi progressivo di una specularità, di una oscura simmetria tra autore, persone e personaggi. Qui davvero le ‘storie vere’, dipanandosi, spingono l’autore nell’andare a fondo di cose che non ha capito di sé (dal massimo dell’oggettività al massimo della soggettività); verità che da questi abissi rimbalzano fuori dal libro, verso il lettore stesso. La deformazione che le biografie raccontate subiscono nel processo narrativo, se da un lato le rende ‘quasi vere’ – quindi esattamente a metà tra verità e invenzione – dall’altro le carica di significati che da sole non avrebbero. Così il *non-fiction novel* continua la vecchia missione del *novel*: esplorare le zone sconosciute e nascoste della cronaca e della storia – svelare quanto di straordinario si nasconde nelle pieghe della realtà più banale, quanto banale possa essere il più eccezionale dei fatti.

Bibliografia

- AA.VV., *Fiction e non fiction. Storia, teorie e forme*, a c. di Riccardo Castellana, Roma, Carocci, 2021.
- Auerbach, Erich, *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale* (1946), Torino, Einaudi, 2007.
- Bertoni, Clotilde, *Letteratura e giornalismo*, Roma, Carocci, 2009.
- Bertoni, Federico, *Realismo e letteratura. Una storia possibile*, Torino, Einaudi, 2007.
- Castellana, Riccardo, *Finzioni biografiche. Teoria e storia di un genere ibrido*, Roma, Carocci, 2019.

- Contini, Gabriella, *La coscienza di Zeno di Italo Svevo*, in *Letteratura italiana. Il Novecento, L’età della crisi*, a c. di Alberto Asor Rosa, Torino, Einaudi, 1995.
- Donnarumma, Raffaele, ‘Storie vere’: narrazioni e realismi dopo il post-moderno, in “Narrativa”, 31/32, 2010.
- Donnarumma, Raffaele, *Ipermodernità. Dove va la letteratura contemporanea*, Bologna, il Mulino, 2014.
- Hamon, Philippe, *Semiologia, lessico, leggibilità del testo narrativo*, Parma, Pratiche, 1977.

- Manzoni, Alessandro, *Del romanzo storico e, in genere, de’ componimenti misti di storia e d’invenzione* (1850), a c. di Silvia De Laude, Milano, Centro nazionale studi manzoniani, 2000.
- Marchese, Lorenzo, *Storiografie parallele. Cos’è la non-fiction?*, Macerata, Quodlibet, 2019.
- Mazzoni, Guido, *Teoria del romanzo*, Bologna, il Mulino, 2011.
- Mongelli, Marco, *Il reale in finzione. L’ibridazione di fiction e non-fiction nella letteratura contemporanea*, in “Ticentre”, 4, 2015.

- Palumbo Mosca, Raffaello, *L’invenzione del vero. Romanzi ibridi e discorso etico nell’Italia contemporanea*, Roma, Gaffi, 2014.
- Shields, David, *Fame di realtà. Un manifesto*, introduzione di Stefano Salis, Roma, Fazi, 2010.
- Siti, Walter, *Il romanzo sotto accusa, in Il romanzo. La cultura del romanzo*, vol. I, a c. di Franco Moretti, Torino, Einaudi, 2001.
- Siti, Walter, *Il ‘recitar vivendo’ del ‘talk show’ televisivo*, in “Contemporanea”, 3, 2005.

- Siti, Walter, *Il realismo è l’impossibile*, Roma, notteteempo, 2013.
- Ricciardi, Stefania, *Gli artifici della non-fiction. La messinscena narrativa in Albinati, Franchini, Veronesi*, Massa, Transeuropa, 2011.
- Simonetti, Gianluigi, *La letteratura circostante. Narrativa e poesia nell’Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 2018.
- Tirinzani De Medici, Carlo, *Il vero e il convenzionale*, Torino, UTET, 2012.



La mappatura semantica delle fonti: una nuova chiave per gli studi danteschi

Michelangelo Zaccarello, professore ordinario di filologia della letteratura italiana presso l'Università di Pisa

Fra i settori degli studi danteschi che hanno conosciuto un maggiore progresso negli ultimi anni, un posto di rilievo spetta alle ricerche sul contesto sociale e culturale in cui il Poeta si è formato, fra gli ambienti fiorentini delle grandi biblioteche, come S. Croce e S. M. Novella, e quelli bolognesi delle *disputationes* laiche o religiose. Prima ancora dell'apporto decisivo degli ambienti e dei contatti dell'esilio, Dante aveva immagazzinato, grazie anche alla prodigiosa memoria, uno straordinario bagaglio di *auctoritates* che lo accompagnerà per tutta la vita, nella complessa stratigrafia del poema come nelle opere minori. La mole di conoscenze espresse dal secolare commento, se adeguatamente mappata e interrogata, permette di estendere e integrare l'analisi della multiforme cultura dantesca, dalle fonti classiche alle compilazioni scientifiche, dalle raccolte sapienziali ai cicli cavallereschi romanzi, per rispondere a domande sempre più articolate e complesse sulla *Commedia* e i suoi vari contesti di riferimento.

Nello studio degli autori specie medievali, la ricerca sulle fonti e sui vari fenomeni d'intertestualità è una prospettiva di estremo interesse, tanto per la definizione della cultura dello scrittore quanto per l'interpretazione della sua opera. Negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, è stata messa a punto una importante impalcatura teorica per la definizione dei fenomeni dell'intertestualità (si pensi a *Palinsesti* di Gerard Genette, Einaudi 1997, ma anche a studi precedenti di Julia Kristeva e Roland Barthes). Ciò nonostante, le concorrenti spinte di fattori storici e contestuali (restrizioni legate al genere letterario o ai committenti) e l'adozione di codici espressivi di particolare complessità (come il linguaggio allegorico o profetico) rendono sempre difficile tracciare le filigrane culturali di un testo.

Nel caso di Dante, poi, lo straordinario ritmo di pubblicazione delle ricerche sui testi e l'estrema varietà delle proposte d'interpretazione rendono particolarmente arduo orientarsi in questo *mare magnum*: è per questo che gli studi danteschi sono sempre stati all'avanguardia nelle applicazioni delle *Digital Humanities*, che hanno offerto un supporto insostituibile alla 'navigazione' dei dati disponibili. Ad esempio, fin dagli anni Ottanta del secolo scorso è stata allestita una biblioteca digitale, il *Dartmouth Dante Project* (DDP)¹, che permette di interrogare – per verso, terzina o porzioni più ampie – il secolare commento alla *Commedia*, confrontando in modo rapido e diretto l'annotazione antica e moderna, mettendone subito in rilievo le frequenti dissonanze.

Presto seguito da analoghe iniziative, il DDP è ancor oggi un punto di riferimento degli studi al più alto livello, affiancato da risorse maggiormente orientate alla didattica e alla multimedialità: il *DanteLab*, sempre sviluppato dal Dartmouth College, che usa la tecnologia *split screen* per creare visualizzazioni sinottiche dei testi, dei commenti e delle traduzioni. Presso la Columbia University, è stato sviluppato il *tool* Digital Dante sotto la direzione di Teodolinda Barolini, che vi ha integrato il proprio commento: attraverso una serie di link, il sito permette di evidenziare la complessa intertestualità del poema ed accedere direttamente ai passi paralleli².

Benché appaia oggi offline, il sito *Mapping Dante* della University of Pennsylvania mette il poema in relazione con il contesto geografico e cosmologico, permettendo di visualizzarlo in modo intuitivo alla luce delle coeve conoscenze in materia. L'ultima generazione delle risorse digitali, non solo dantesche, verte infatti sulle possibilità di interrogazione e visualizzazione. Nel caso della *Commedia*, poi, l'estremo accumulo e la dispersione della conoscenza espressa dai commenti antichi e moderni rende di fatto obbligatorio il ricorso agli strumenti informatici e ai motori di ricerca.

Considerate le molteplici stratificazioni retoriche e semantiche della poesia di Dante, e la diversa portata delle sue implicazioni allegoriche, un fattore chiave per stabilire l'interpretazione di un dato brano è il riconoscimento delle sue varie fonti, che spaziano dall'intertestualità diretta a forme più ampie di riecheggiamento delle conoscenze enciclopediche medievali, tenendo conto del ruolo chiave giocato dall'oralità e dalla memoria nella circolazione delle idee, che spesso risale a fonti non scritte quali dispute e discorsi pubblici: *quaestiones* e *disputationes* di ambito accademico o religioso, come quelle citate in *Convivio* II xii 7 (le "scuole dei religiosi e le disputazioni dei filosofanti"); le varie forme di predicazione nelle pubbliche piazze.

Nel caso di Dante, la quantità di informazioni disponibili su tali aspetti è imponente e soggetta all'estrema dispersione delle tradizionali pubblicazioni scientifiche: anzitutto i commenti, ma anche le riviste, le miscellanee, le enciclopedie e altri repertori generali. Con l'avvento dei media digitali, l'accesso a queste fonti è stato notevolmente accresciuto dall'indicizzazione e dalle ricerche testuali. Comunque, tali interrogazioni sono perlopiù orientate a ipotesi già formulate nella mente degli studiosi e/o nella biblio-

Note

¹ Gli strumenti sviluppati nell'ambito del Dartmouth Dante Project sono ospitati dal sito <https://dante.dartmouth.edu>.

² Digital Dante è consultabile sul sito <https://digitaldante.columbia.edu>.

grafia progressiva; un reale progresso della conoscenza ha bisogno di superare la rigidità delle interrogazioni basate sul testo (e sulle marcature in linea incorporate nel testo) e di legare la conoscenza a un più vasto campo di classi e categorie, in connessione con parti e/o caratteristiche astratte dei testi primari più ampie. Tale evoluzione può essere agevolata dagli standard di descrizione e interrogazione del ‘web semantico’, un’estensione del normale web compiuta attraverso standard descrittivi che rendono le informazioni già disponibili sul web comprensibili al computer, mediante una descrizione formale e schemi classificatori chiamati ‘ontologie’.

Queste ultime possono essere definite come una ‘rappresentazione semantica dell’informazione’³, espressa in un formato comprensibile e interrogabile dalla intelligenza artificiale, che può a sua volta espandere tale rappresentazione mediante le varie possibili inferenze logiche estraibili dalle asserzioni formulate in input dai collaboratori del progetto, con il risultato di costruire una rete semantica espandibile. Applicate alla conoscenza specifica espressa dai vari domini, disponibili da repertori tematici o progettati in modo specifico, le ontologie sono un fattore chiave per governare la difficile transizione al web semantico. Le annotazioni già disponibili (per esempio nella marcatura ormai pressoché generalizzata XML, cioè *eXtensible Markup Language*, che è però vincolata alla sequenza verbale e ai normali rapporti di contiguità e dipendenza sintattica) sono integrate da una marcatura offline, dove un motore di calcolo basato sulle ontologie aggiunge tutte le proprietà che possono essere dedotte o indotte da esse; così, la ricerca basata sulle ontologie può sfruttare le risorse web preesistenti e renderle più ‘comprensibili’ per le macchine, dando dunque risposta a interrogazioni più ampie e sofisticate.

Anche se risulta assai complicato definire degli standard che possano essere adattati alle molteplici finalità e caratteristiche dei testi annotati, esistono naturalmente grandi repertori di ontologie disponibili alla descrizione di risorse specie bibliografiche: il progetto europeo C-IDOC-CRM, lo standard di descrizione bibliografica *Functional Requirements for Bibliographic Records* (FRBR) sviluppato dalla *International Federation of Library Association* (IFLA) e soprattutto il *Dublin Core Metadata Initiative* sviluppato negli Stati Uniti⁴; tuttavia, è inevitabile dover progettare e sviluppare ontologie dedicate per venire incontro alle particolari caratteristi-

che che si intende evidenziare nella marcatura (e rendere quindi disponibili all’interrogazione).

Data la sua straordinaria vastità e complessità, la cultura dantesca si presta a una mappatura basata sulle ontologie, improntata a standard descrittivi quali la famiglia di linguaggi RDF (*Resource Description Framework*), e sono stati progettati strumenti specifici per esprimere gli aspetti più complessi e articolati della produzione letteraria dantesca, quali il suo uso di fonti bibliche, classiche e medievali. Basandosi sul *tool Dante Sources*, l’*Hypermedia Dante Network* (HDN) che qui si propone ha lo scopo di raffinare ed estendere le ontologie sviluppate per le opere minori di Dante al più complesso mondo della *Commedia*. Applicare i nuovi standard al poema sarà impegnativo perché a) il suo diverso campo di riferimenti richiederà un vero approccio ipermediale (per esempio un lavoro di rete collaborativo fra risorse comunicanti) e b) la sua sterminata bibliografia pone seri problemi nell’estrarre informazioni rilevanti, un compito che può essere svolto solo sviluppando strumenti per l’elaborazione semi-automatica delle fonti.

Potendo contare su alcune delle più importanti istituzioni scientifiche per gli studi su Dante, quali la Società Dantesca Italiana di Firenze, l’Accademia della Crusca e la Scuola Normale Superiore di Pisa, HDN si baserà su competenze specialistiche, essenziali per amministrare le fasi iniziali della ‘popolazione’ di ontologie specificamente designate, per esempio identificare ed estrarre istanze di classe ontologica dai testi archiviati. Mentre i testi sono dapprima analizzati per estrarre e codificare tutte le informazioni che possono essere elaborate automaticamente da un apposito software, questo processo deve essere seguito da una integrazione ‘manuale’ dei dati, codificati da specialisti, e dalla loro pubblicazione sul web come *Linked Data*, standard aggiornato che facilita la connessione e il riuso di dati strutturati.

In altri termini, HDN ha lo scopo di costituire un ambiente collaborativo per il commento delle opere dantesche, con particolare attenzione alle questioni di lingua, stile e soprattutto intertestualità, andando a costituire una importante integrazione dei *tool Dante Search* – che delle opere dantesche indaga la dimensione propriamente linguistica mediante una marcatura dedicata agli aspetti morfosintattici – e *DaMA. Dante Medieval Archive*, che punta a ricostruire “le principali fonti classiche, tardoantiche e medievali, latine e volgari, delle opere dantesche e i commenti oggetto della riflessione teorica e letteraria di Dante”⁵. Usando fonti

Note

3 Cfr. Metilli, Daniele, *Gli strumenti informatici per lo studio di Dante. Prospettive di sviluppo e integrazione*, consultabile online su <http://www.labcd.unipi.it>.

4 Cfr. <http://dublincore.org>.

5 Dante Medieval Archive è ospitato sul sito <https://dama.dantenetwork.it>.

primarie affidabili in formato XML, la biblioteca digitale HDN risponderà a una vasta gamma di interrogazioni, grazie a una descrizione delle risorse basata sulle ontologie e alla più facile condivisione di dati con risorse preesistenti.

Indirizzato all'uso didattico e scientifico ma disponibile a un'utenza più generale, HDN avrà ampia accessibilità grazie a interfacce di facile utilizzo e potrà dunque essere utilizzabile anche per importanti scopi educativi. Per esprimere efficacemente le conoscenze condivise sugli autori citati o allusi nel testo, la biblioteca digitale HDN parte da simili applicazioni precedenti di linguaggi descrittivi basati sulle ontologie, quali lo strumento *Dante Sources*, dedicato alle fonti individuate dai commenti moderni nelle opere minori di Dante.

Vediamo adesso di entrare dentro all'articolazione del *tool* HDN, nel modo cioè in cui le asserzioni di un dato commento vengono interpretate dalla marcatura semantica e rese dunque disponibili a una serie di operazioni svolte dal motore di ricerca per future interrogazioni. Si è detto che, a partire dai repertori disponibili, il nostro team – in particolare, l'unità di ricerca pisana assistita dal CNR – ha sviluppato un'ontologia dedicata. La classe al centro dell'ontologia HDN è il 'riferimento', che può essere definito nel modo seguente:

Il testo A (il commento dantesco, detto 'sorgente' del riferimento) dice che la conoscenza sul testo B (un brano della *Commedia*, detto 'soggetto' del riferimento) si può arricchire grazie al testo C (la fonte di Dante, detta 'oggetto' del riferimento).

Per citare un esempio dal canto proemiale dell'*Inferno*:

Poeta fui, e cantai di quel giusto / figliuol d'Anchise che venne di Troia, / poi che 'l superbo Ilíon fu combusto (*Inf.* I, 73-75).

In proposito, la chiosa dell'Anonimo Fiorentino recita: "Qui si manifesta Virgilio all'Autore, et dice ch'elli fu poeta, et che fece versi d'Enea, il quale venne di Troja, et fu figliolo d'Anchise et di Venere. Chiamalo giusto per seguitare Virgilio in ogni sua opera; onde Virgilio nel primo dell'Eneida: Rex erat Eneas nobis, quo justior alter Nec pietate fuit nec bello major et armis etc.". Dunque, ai nostri fini, possiamo sintetizzare:

l'Anonimo Fiorentino (sorgente del riferimento) dice che la conoscenza su *Inf.* I, 73-75 (soggetto del riferimento) si può arricchire grazie a *Aen.* I, 544-545 (oggetto del riferimento).

Naturalmente, i riferimenti possono essere di diversi tipi, a seconda del rapporto instaurato dal testo sorgente fra soggetto e oggetto: l'importante è che tale rapporto sia sempre determinato dalla conoscenza espressa dal commento (e non, ad esempio, dalla nostra sensibilità moderna, magari più evoluta o con un più ampio accesso alle fonti). Si possono individuare tre tipologie fondamentali di riferimento:

- supporto esterno: il commentatore menziona un testo per supportare una propria interpretazione del passo dantesco;
- luogo parallelo: il commentatore menziona un testo in cui un concetto, uno stilema o un personaggio manifestano delle somiglianze con il testo dantesco, senza implicare una derivazione;
- citazione: il commentatore ritiene che Dante stia citando un testo.

Anche se non è sempre possibile stabilire il tipo di riferimento, anche in presenza di tipologie 'miste', l'esempio citato da *Inf.* I può agevolmente rientrare nel terzo tipo, con rinvio dichiarato a un'*auctoritas*. Sulla base dell'esperienza maturata da *Dante Sources* sulle opere minori, l'ontologia HDN è stata modellata per poter esprimere la tipologia della citazione, che può assumere tre forme fondamentali:

- citazioni esplicite: il commentatore ritiene che Dante citi in maniera esplicita una fonte;
- citazioni stringenti: il commentatore individua una citazione implicita ma riconducibile a un preciso brano fonte;
- concordanze generiche: il commentatore individua un concetto che si trova genericamente alla base di un brano dantesco.

Per fare un altro esempio, a *Inf.* III, 112-114 Dante usa una celebre similitudine:

Come d'autunno si levan le foglie / l'una appresso de l'altra, fin che 'l ramo / vede a la terra tutte le sue spoglie

Buona parte dei commenti, ad esempio quello assai diffuso di Umberto Bosco e Giovanni Reggio (1979), cita un passo virgiliano: "quam multa in silvis autumnus frigore primo / lapsa cadunt folia aut ad terram gurgite ab alto / quam multae glomerantur aves, ubi frigidus annus / trans pontum fugat et terris immittit apricis" (*Aen.* VI 309-312: 'Quante foglie cadono nelle selve ai primi freddi dell'autunno o quanti uccelli si riuniscono sulla terra venendo dal mare quando la fredda stagione

li mette in fuga attraverso l'oceano e li fa andare nelle terre soleggiate'). Come si vede, la citazione è implicita, perché Dante non nomina espressamente il passo dell'*Eneide*, ma la concordanza è stringente e può ricadere nel secondo tipo illustrato sopra.

Queste e altre specificazioni non sono, naturalmente, nuove nel panorama degli studi danteschi: nuovo è però il modo di esprimerle all'interno di un reticolo logico comprensibile all'intelligenza artificiale, che può dunque espanderne la portata e testarne il funzionamento, consentendo interrogazioni complesse e articolate di una tipologia non praticabile sulla base della tradizionale ricerca di concordanze verbali. L'immissione dati è laboriosa, data la grande mole di commenti coinvolti (in questa fase, 51 degli oltre 70 digitalizzati dal DDP), ma sono stati implementati sistemi di autocompletamento per sostenere il lavoro degli annotatori. Inoltre, per alcuni elementi del poema (ad esempio i personaggi e i luoghi) sono state importate e codificate le informazioni dell'*Enciclopedia Dantesca* e di *Wikidata*. Anche in questo caso è possibile, ove necessario, rettificare e ridefinire ogni dato alla luce degli studi più recenti.

Bibliografia

Meghini, Carlo; Tavoni, Mirko; Zaccarello, Michelangelo, *Mapping the Knowledge of Dante Commentaries in the Digital Context: A Web Ontology Approach*, in "Romanic Review", CXII/1, 2021, pp. 138-157.

Tavoni, Mirko; Andriani, Paola; Meghini, Carlo; Bartalesi, Valentina; Metilli, Daniele, *L'esplorazione delle fonti dantesche attraverso la biblioteca digitale Dante Sources*, in "Sulle tracce del Dante minore. Prospettive di ricerca per lo studio delle fonti dantesche", a c. di Thomas Persico e Riccardo Viel, Bergamo, Società Dante Alighieri/Sestante edizioni, 2017, pp. 29-52.

Tavoni, Mirko, *DanteSearch: Il corpus delle opere volgari e latine di Dante lemmatizzate con marcatura grammaticale e sintattica*, in "Lectura Dantis 2002-2009. Omaggio a Vincenzo Placella per i suoi settanta anni", a c. di Anna Cerbo et al., Napoli, Il Torcoliere, 2011, pp. 583-608.

Tavoni, Mirko, *DanteSearch: Istruzioni per l'uso. Interrogazione morfologica e sintattica delle opere volgari e latine di Dante*, in "Sintassi dell'italiano antico e sintassi di Dante", a c. di Marta D'Amico, Pisa, Felici, 2015, pp. 59-79.

COSTRUIAMO INSIEME LA SCUOLA DEL FUTURO

IMPARARE E INSEGNARE NELLA SOCIETÀ DIGITALE

La digitalizzazione sta trasformando il mondo del lavoro. Ciò incide sui contenuti che gli allievi devono acquisire e, soprattutto, su come e dove li apprendono. Con il programma «Digital Education Pioneers», la fondazione Gebert Rüt Stiftung vuole dare una spinta decisiva al futuro della scuola. La fondazione incoraggia il personale docente a testare e realizzare dei laboratori didattici per permettere a forme e moduli di apprendimento nuovi di affermarsi.

È DA UN PO' CHE VI RONZA IN TESTA UN'IDEA NUOVA ?

Siete insegnanti o membri di direzione di una scuola elementare, media, media superiore o professionale e desiderate introdurre un nuovo formato didattico per sviluppare nei vostri allievi competenze essenziali per il futuro quali creatività, pensiero critico, capacità collaborative e una cultura dell'errore costruttiva? Vi mancano il tempo o i mezzi per sviluppare questo progetto?

SOSTENIAMO IL VOSTRO PROGETTO CON:

CHF 10'000 – 100'000

CONTATTATECI:

061 270 88 22 o bozza del progetto a idee@grstiftung.ch

CRITERI DI SOSTEGNO ED ESEMPI DI PROGETTI

www.grstiftung.ch → Champs d'activité → Digital Education Pioneers

**WISSENSCHAFT.
BEWEGEN**
GEBERT RÜT STIFTUNG



SCOPRIRE PERCORSI FORMATIVI GRAZIE ALLA TECNICA

Con il suo progetto TechnologiAMO, Diego Santimone (docente alla Scuola media di Losone) trasmette conoscenze interdisciplinari di meccanica, elettronica e robotica.



ATELIERS CONCEPITI DAGLI ALLIEVI

Gli allievi di una scuola di commercio approfondiscono i temi digitalizzazione, mediazione e imprenditoria grazie al progetto PEER TO PEER LEARNING di Renée Lechner e Silvia Wetter (Kantonsschule am Brühl, San Gallo)



LIBRI COME NON CE NE SONO

Nella classe di scuola dell'infanzia di Caroline Cortès (docente al Collège 123 Soleil di Les Ponts-de-Martel) gli allievi creano i propri libri digitali partendo da foto, video e disegni.



La speciazione del dato digitale

Alessandro Trivilini, docente e ricercatore al Dipartimento tecnologie innovative della SUPSI

Prendendo in prestito dalla botanica il significato del termine ‘speciazione’, è possibile intraprendere un breve viaggio alla scoperta dell’evoluzione del dato digitale negli ultimi vent’anni. Un ciclo di sviluppo importante caratterizzato da un processo evolutivo digitale che soltanto oggi, dopo molto tempo, desta l’attenzione e la perplessità di molti cittadini, che, sorpresi, iniziano a porsi domande su come sia stato possibile arrivare al punto che “Facebook sa cosa pensi, Google predice cosa cerchi, WhatsApp identifica con chi parli e Amazon condiziona il modo con cui spendi il tuo denaro”.

Come siamo giunti a una ‘profilazione’ di massa dove un insieme di algoritmi riesce a persuadere le persone con una precisione emotiva millimetrica? Per trovare la risposta a questa e ad altre domande, che toccano da vicino la speciazione del dato digitale, è doveroso fare un passo indietro, per capire gli snodi principali attorno ai quali si è compiuta una serie di mutazioni che oggi portano a classificare il dato digitale come l’oro del nuovo millennio.

Lo snodo dei dati strutturati

Partiamo dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, quando l’uso della rete Internet da parte delle persone comuni stava per raggiungere il suo decimo anno di età. Un periodo storico molto importante, perché ha coinciso con un cambio di paradigma nei confronti della Rete, che ancora oggi caratterizza e condiziona il nostro comportamento quando cerchiamo le informazioni online. A quell’epoca le informazioni che si potevano trovare con i motori di ricerca di prima generazione, come Altavista, Hotbot, Excite, Arianna, Virgilio e Yahoo, erano memorizzate in un classico database, perché la loro quantità e la loro forma estetica permetteva di gestirle tranquillamente e ordinatamente nei singoli cassettei di una banca dati relazionale. Tutto era una novità, per cui tutto andava bene.

Infatti, il modello che ha contraddistinto questa fase tecnologica identifica il dato digitale come ‘dato strutturato’. In pratica, ogni volta che un utente esprimeva una richiesta attraverso uno dei motori di ricerca appena citati, si innescava dietro le quinte, tra *client* e *server*, un comando specifico (*query*), che in modo preciso e mirato cercava tra i cassettei del database l’esistenza o meno del dato desiderato. Da un punto di vista tecnologico, in rapporto al numero limitato di dati diffusi in Rete, si può dire che la complessità tecnica di gestione era tutto sommato contenuta.

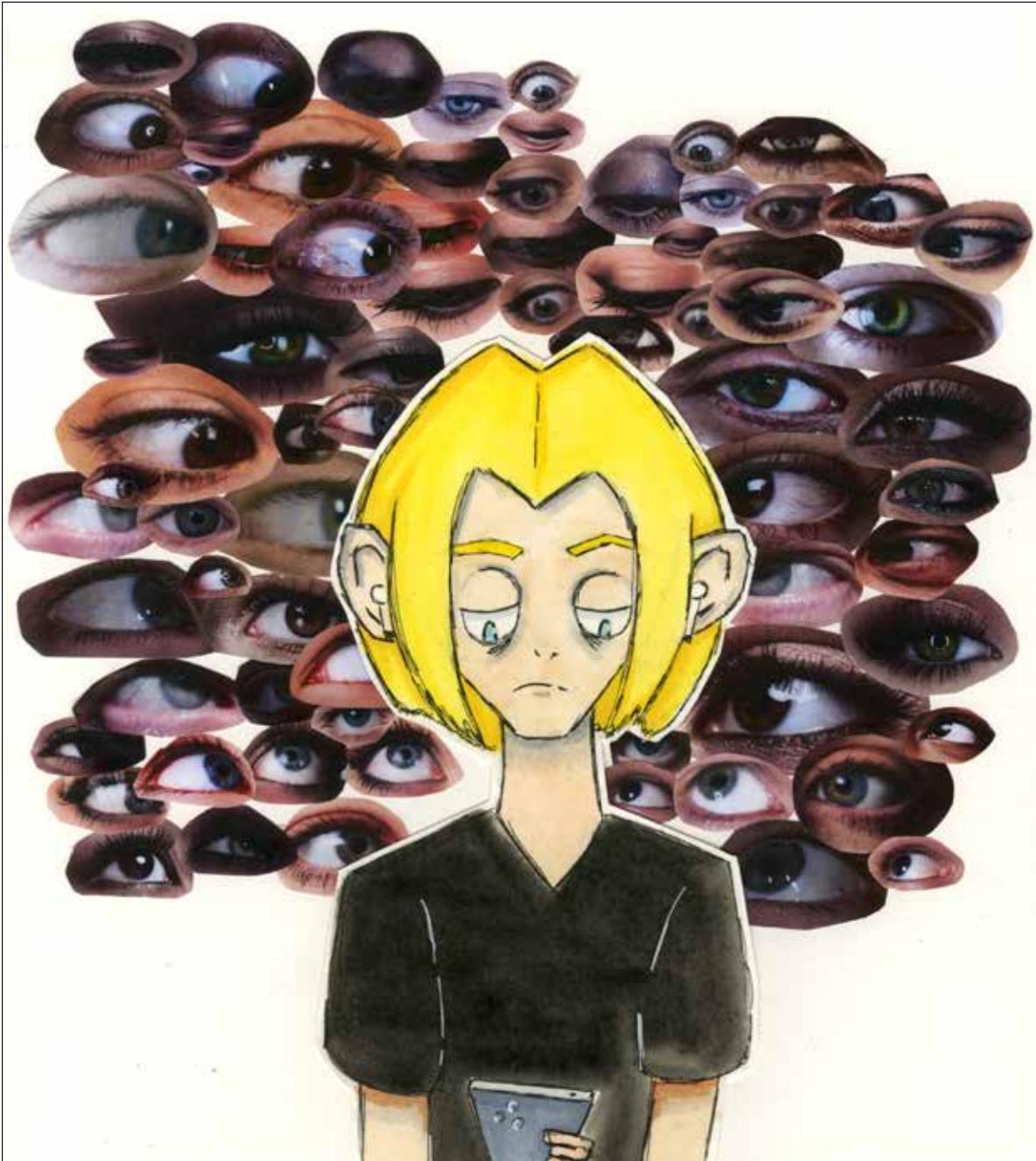
Ma la prima accelerazione non si è fatta attendere. Col passare del tempo un numero crescente di persone ha avuto accesso alla Rete, contribuendo così a far lievitare la quantità delle informazioni disponibili nel mondo virtuale. Si è trattato di un’evoluzione cruciale, che ha decretato ufficialmente la fine dei motori di ricerca di prima generazione, per dare spazio – ampio spazio – a qualcosa di completamente nuovo e travolgente.

Lo snodo delle informazioni non strutturate

Il 2001 è stato l’anno dell’arrivo di Google in Europa. Come un soccorritore fa con una persona in difficoltà, Google ha permesso al mondo intero, grazie al suo motore di ricerca, di continuare a cogliere le opportunità di Internet senza introdurre barriere tecniche dovute alla crescente dimensione dei contenuti. Il suo approccio e la sua efficacia ci hanno dato l’illusione che cercare gratuitamente informazioni in Rete fosse un diritto imprescindibile. Google ha gestito con cura il processo di speciazione del dato digitale, assicurandosi di dare il giusto benserivito a chi, in precedenza, ha avuto l’arduo compito di aprire le porte alle ricerche online. La sua spinta innovativa ha classificato per sempre i dati strutturati, e ha dato vita alle informazioni non strutturate. Niente più database in cui memorizzare i dati diffusi in Rete dagli utenti, ma informazioni di ogni forma e genere contenute nelle pagine web, secondo il principio della popolarità.

Questo è stato il vero grande cambiamento di schema che ancora oggi ci supporta in ogni attività quotidiana, quando gestiamo ogni tipo di contenuto che possa essere digitalizzato, diffuso o condiviso in Rete. Con esso è cambiato anche l’approccio alla creazione e alla gestione dei contenuti multimediali. Il Web 1.0, in cui soltanto la figura del webmaster aveva le capacità tecniche per pubblicare in Rete, ha lasciato il posto al Web 2.0, ossia al paradigma in cui chiunque, senza competenze tecniche e manuali d’uso, può generare, gestire e diffondere in Rete contenuti multimediali con l’ausilio di nuovi strumenti tecnici, costruiti per essere semplici, multiplatforma e pragmatici.

Con l’avvento di Google, oltre a un forte monopolio, è iniziata l’era dell’Internet senza limiti. Quanto più le parole contenute in una pagina web pubblica erano, e sono tuttora, ricercate, apprezzate e condivise da altre pagine web, tanto più Google le considera popolari. Questo motore di ricerca è ancora oggi il più diffuso e utilizzato al mondo. Per questo motivo, vale la pena di



Giada Balinzo
2° anno di grafica – CSIA

conoscere, attraverso parole semplici, le quattro componenti fondamentali che caratterizzano il suo *modus operandi*.

La prima componente si occupa della gestione delle parole chiave che l'utente inserisce all'interno del riquadro adibito alle ricerche, sia dal punto di vista linguistico sia da quello matematico. Possiamo simpaticamente chiamarlo il 'gestore dei termini di ricerca'. Le regole usate dietro le quinte per interpretare la logica con cui l'utente inserisce le parole di ricerca sono definite da un modello e sono riconducibili all'algebra booleana. La sequenza con cui scriviamo le parole è importante, e in funzione dell'ordine di inserimento cambiano i risultati. Il loro concatenamento attraverso specifici operatori è la logica che usa questa componente per valutare in tempo reale la qualità delle ri-

cerche e la loro concreta attuazione. Ovviamente, più parole inserisco, a prescindere dal loro significato, e più lo spettro di ricerca si riduce e, verosimilmente, meno risultati potrò ottenere. Per esempio, se inserisco le parole "Alessandro and Trivilini", otterrò risultati diversi da "Alessandro or Trivilini". Nel primo caso, il sistema imposterà le ricerche in tutti i documenti (pagine web) da esso indicizzati in cui le parole inserite compaiono forzatamente insieme. Nel secondo caso, invece, le ricerche vengono estese a tutti i documenti indicizzati (pagine web) in cui i termini inseriti compaiono singolarmente, portando così ad una unione dei risultati maggiore. Ogni ricerca effettuata dall'utente è codificata e analizzata dal sistema attraverso un albero binario che consente la sua rappresentazione formale e univoca.

La seconda componente è l'indicizzatore. Esso corrisponde a un archivio digitale potenzialmente infinito, nel quale vengono indicizzati i termini (parole) più popolari trovati in Internet rispetto alle pagine web che li contengono. Il principio dell'indicizzatore è che una pagina web di forte interesse non viene memorizzata nei grandi server di Google, ma indicizzata attraverso il suo indirizzo web e i termini (parole) che contiene. Di fatto, l'importanza di questa componente è strategica ai fini di un efficace ed efficiente reperimento delle informazioni, e il suo compito è oneroso e senza tregua. L'indicizzazione è un processo che una volta avviato non si ferma più. Lavora a stretto contatto con la prima componente (la gestione), dalla quale provengono le parole (termini) che l'utente inserisce nel motore di ricerca. Fra le sue peculiarità vale la pena di citare il processo di 'pesatura dei termini', ossia quella procedura altamente strategica che attraverso algoritmi molto complessi consente di assegnare un peso variabile ad ogni termine (parola) nel momento in cui viene identificato all'interno di una determinata pagina web. Segnalare semplicemente che un termine è presente in una pagina risulterebbe banale e poco interessante, mentre farlo attraverso un peso dinamico, che stabilisce il suo vero valore rispetto agli altri termini indicizzati, diventa molto interessante e redditizio.

Senza entrare in speculazioni, che di fatto non porterebbero a nulla, risulta comunque interessante osservare quanto diventi cruciale la generazione e la manipolazione dei pesi associati ai singoli termini. In questo modo, come per magia, una pagina web, per quanto rilevante e popolare possa essere, potrebbe non essere mai visualizzata sullo schermo dall'utente, se le venisse associato un peso molto basso. Al contrario, pagine web poco rilevanti potrebbero improvvisamente comparire fra i primi posti della classifica dei risultati. È una semplificazione, ma utile per conoscere cosa avviene dietro le quinte.

Una delle strategie usate per la generazione del peso di ogni termine prende in considerazione due fattori: la frequenza di ogni termine in ogni pagina web (quantità) in rapporto alla frequenza massima di quel termine in tutte le pagine web disponibili; la specificità di un termine e la sua precisione (qualità) per ogni singola pagina web. Questo approccio considera i termini meno presenti nelle pagine, consentendo così al sistema di ottenere un peso adeguato da associa-

re ad ogni termine. Una sorta di bilanciamento per evitare che i furbi possano ingannare gli algoritmi di valutazione.

Passiamo alla terza componente, sicuramente quella più difficile da descrivere, poiché ricca di formule e di algoritmi matematici: il meccanismo di controllo. Possiamo definirlo il 'cervellone dell'intero sistema', colui che ha il compito di stilare la classifica finale dei risultati che il motore di ricerca in tempi brevissimi mostra sul video dell'utente. Le sue interazioni maggiori sono con la prima componente, dalla quale riceve i termini di ricerca che l'utente ha inserito in tempo reale, e con l'indicizzatore quale detentore assoluto del patrimonio di informazioni digitali precedentemente elaborate e indicizzate. Dispone di una quantità tale di algoritmi matematici capaci di apprendere autonomamente e di far rabbrivire anche il più talentuoso degli scienziati. A esso spetta il compito di codificare e modellare tutto ciò che l'utente chiede attraverso le parole chiave, e di stilare in tempi supersonici la famosa *ranking list*, ovvero la lista dei risultati con le pagine web più rilevanti per l'utente finale.

Infine, c'è una quarta e ultima componente principale: il *crawler*. Si tratta di un particolare programma informatico appositamente addestrato per la ricerca di informazioni rilevanti all'interno della rete Internet. Il suo compito consiste nel girovagare costantemente per la Rete in cerca di pagine web i cui contenuti sono molto visualizzati, cliccati o scaricati (cioè popolari). Un vero segugio digitale capace di stanare pagine web di ogni tipo. L'unico requisito è che esse siano popolari e fortemente referenziate da altre pagine web. Insomma, che abbiano un'ottima reputazione digitale. Quando un *crawler* identifica con precisione una pagina web che ritiene popolare, cerca di entrare in possesso dei suoi metadati, memorizzati all'interno dell'intestazione della pagina. Si tratta di informazioni descrittive come il titolo, gli autori, le etichette sul genere dei contenuti e altre informazioni utili. A tal proposito, vengono analizzati i contenuti della pagina in questione attraverso due fattori iniziali: la ricorrenza delle parole nella pagina e lo stile grafico con cui esse sono state espresse e pubblicate.

Queste sono le quattro componenti fondamentali che per vent'anni hanno silenziosamente lavorato per soddisfare tutte le nostre richieste, senza mai mostrare un segno di cedimento tecnico.

Lo snodo dei social network

Successivamente all'arrivo di Google hanno fatto la loro comparsa i social network. È senza dubbio una conseguenza naturale di un'evoluzione antropologica che ha trovato nelle informazioni non strutturate un forte alleato, oltre che un interessante stimolo.

I social network hanno dato alle persone una nuova dimensione virtuale in cui esprimere sé stesse. Tecnicamente facile da usare, e caratterizzata da una visibilità e popolarità pressoché illimitate, questa nuova dimensione, permettendo alle persone di condividere emozioni, gusti e comportamenti, si è affermata anche grazie alla forza propulsiva delle informazioni non strutturate.

Ancora una volta il processo di speciazione dei dati muta ed evolve, portando alla creazione di un nuovo continente digitale globale chiamato Facebook, popolato da oltre due miliardi di persone, che senza alcuna barriera culturale, tecnica, linguistica o ideologica diffondono spontaneamente le proprie informazioni sensibili.

Google e Facebook danno silenziosamente vita a un nuovo modello di business in cui il prodotto siamo noi, e la privacy è la conseguenza del nostro comportamento in termini di responsabilità e di consapevolezza nell'uso delle tecnologie digitali. Una situazione tanto semplice, quanto spietata.

Da poco si è concluso un ciclo di venti anni e questi colossi hanno raccolto dati che partono dall'ecografia per proseguire senza fine con i ricordi *postmortem* del proprietario dell'identità digitale social. Una macchina affascinante ma anche senza freni, che ha fatto della raccolta dati un modello tecnicamente inarrestabile, che a sua volta ha portato al più grande sistema di profilazione di massa che l'essere umano abbia mai conosciuto.

Un semplice blog come Facebook ha saputo spremere fino in fondo il valore delle informazioni, per capire quanto fosse volubile l'essere umano di fronte alla ghiotta opportunità di esprimere sé stesso oltre i fatidici quindici minuti di notorietà pronosticati da Andy Warhol. Il tocco creativo che ha decretato il successo di questa ulteriore accelerazione digitale risiede ancora una volta nella forza dei dati, dei nostri dati, unici e preziosi.

Per molto tempo la privacy sembra non essere mai esistita, nonostante ancora oggi in molti dimentichino che tutto ciò è stato possibile grazie al nostro consenso implicito, fornito al momento della creazione dell'identità digitale che ci permette di esistere all'interno di diversi social network. Ecco, quindi, che la pesca a

strascico dei nostri dati personali, per come l'abbiamo conosciuta, potrebbe avere i giorni contati. È infatti in atto un cambiamento senza precedenti, e l'uomo deve farsi trovare pronto.

Lo snodo della privacy

Nonostante i problemi imposti dalla pandemia, da un punto di vista tecnico e tecnologico emergono all'orizzonte importanti novità che influenzeranno ulteriormente il processo di speciazione del dato digitale.

Tra queste spicca la nuova Legge federale sulla protezione dei dati (LPD), approvata dall'Assemblea federale nel settembre del 2020. Si tratta della revisione totale di una legge che guarda esclusivamente, e con particolare attenzione, ai dati personali delle persone fisiche. Come sempre accade in questi casi, quando entrano in gioco nuove regole, è auspicabile, oltre che dovuto, che si comprenda il dominio di applicazione delle stesse, onde evitare spiacevoli sorprese. In questo caso specifico, la prima cosa importante da conoscere e da non dimenticare è la definizione legale di 'dato personale', ossia di tutto ciò che in termini di informazione può identificare direttamente o indirettamente una persona fisica. Ad esempio, appartengono ai dati personali la data di nascita, il numero AVS, il numero di telefono, l'indirizzo e-mail, il numero IP fisso, il colore degli occhi, il peso e i tratti del carattere, oppure la religione, le opinioni politiche e tutte le informazioni sulla salute. Queste e altre informazioni sono soggette alla tutela della nostra privacy. Il diritto alla riservatezza è un diritto fondamentale e come tale è tutelato dalla nuova Legge svizzera sulla Protezione dei Dati, allineata a quella europea (GDPR).

Si apre quindi una nuova era, in cui chiunque decida di trattare dati personali deve sottostare a regole chiare, pensate per offrire maggiore trasparenza, senza correre il rischio di limitare le innumerevoli opportunità offerte dalle tecnologie digitali del prossimo futuro.

Da tempo abbiamo chiesto nuove regole per la tutela della nostra privacy, ed ora sembra che il nostro desiderio sia stato esaudito. È tuttavia opportuno guardare oltre, e cercare di capire preventivamente quali potrebbero essere le possibili conseguenze di queste nuove regole, che, senza il buon senso e il principio di proporzionalità, rischierebbero di diventare troppo rigide e controproducenti.



Clara Prisco
2° anno di grafica – CSIA



Biblioteche scolastiche e *information literacy*. Un nuovo ruolo educativo

Roberto Garavaglia, bibliotecario presso il Liceo cantonale di Lugano 2

Il concetto di *information literacy*

Da decenni si assiste al moltiplicarsi delle fonti informative, fenomeno che ha conosciuto un'accelerazione con la diffusione di Internet e della connettività mobile. Le informazioni, un tempo accessibili perlopiù da persone istruite e ricorrendo a un intermediario, sono ora divenute fruibili da chiunque, in maniera diretta e immediata. Se da un lato ciò ha indubbiamente comportato una democratizzazione dell'accesso all'informazione, dall'altro ha creato anche dei problemi. A fronte di una massa incredibile di informazioni, talvolta incoerenti e contraddittorie, non è infatti semplice valutarne l'attendibilità e la pertinenza rispetto a quanto cercato.

Diviene pertanto di primaria importanza che qualcuno possa mediare tra i bisogni informativi della popolazione e la massa crescente di informazioni, aiutando le persone a trovare ciò di cui hanno bisogno e, soprattutto, fornendo loro gli strumenti necessari a districarsi nella marea di fonti disponibili. Negli ultimi anni questo è divenuto uno dei campi d'azione delle biblioteche. È infatti naturale che i bibliotecari, in qualità di esperti di informazione e di documentazione, possiedano le competenze necessarie per trovare, valutare e utilizzare le informazioni e, di conseguenza, possano trasmetterle agli altri.

Per definire questo nuovo compito assunto dalle biblioteche è stato coniato il concetto di *information literacy*. *Literacy* è la condizione di chi è *literate*, ossia alfabetizzato. Già nell'Ottocento le biblioteche, assieme alla scuola, ebbero un ruolo centrale nel promuovere la *literacy*, allora intesa come semplice capacità di leggere e scrivere. Oggi, in un contesto in cui l'alfabetizzazione di base non è più sufficiente, esse possono contribuire a diffondere una nuova forma di *literacy*, legata all'informazione. E infatti una delle espressioni impiegate più spesso per tradurre in italiano *information literacy* è 'alfabetizzazione informativa'¹.

L'*information literacy* concerne principalmente due tipi di istituti: le biblioteche pubbliche – nell'ambito della promozione del cosiddetto apprendimento permanente – e, ancora di più, le biblioteche annesse alle istituzioni educative. Qui i bibliotecari dovrebbero operare in sintonia con gli insegnanti affinché gli studenti divengano non solo alfabetizzati (*literate*) ma anche dotati di competenze informative (*information literate*), ossia di quelle necessarie al reperimento, alla valutazione e all'uso

dell'informazione. Questo è proprio uno degli obiettivi che la Federazione internazionale delle associazioni e istituzioni bibliotecarie (IFLA) e l'UNESCO assegnano alle biblioteche scolastiche, considerate "parte integrante del processo educativo"². Accanto alla promozione della lettura, attività che rientra tra le sue funzioni tradizionali, l'alfabetizzazione informativa è definita dall'IFLA come "il secondo compito di una biblioteca scolastica". Per svolgerlo, i bibliotecari sono spronati a impiegare di concerto con i docenti dei "modelli di insegnamento attraverso l'indagine", il cui scopo è quello di trasmettere agli studenti, per il tramite di processi guidati di ricerca, le competenze necessarie per "individuare e utilizzare le informazioni in modo responsabile ed etico"³. Il bibliotecario è perciò investito di una missione prettamente educativa, che non sostituisce quella degli insegnanti, ma integra le competenze didattiche e disciplinari di questi ultimi con quelle che gli sono proprie. Centrale è dunque la collaborazione tra le due figure, che può declinarsi nelle forme più varie, in accordo con gli obiettivi e le caratteristiche delle diverse istituzioni educative, dalla scuola dell'obbligo all'università.

L'*information literacy* nelle biblioteche scolastiche in Svizzera e in Ticino

Analogamente al mondo anglo-sassone, dove il concetto di *information literacy* è nato, anche in Svizzera le prime ad agire in tale ambito sono state le biblioteche universitarie, che nel 2011 hanno pubblicato gli *Standard svizzeri sulla competenza informativa*⁴. Tra gli enti che vi hanno contribuito figura la Biblioteca universitaria di Lugano, che da più di dieci anni si dimostra particolarmente attenta al tema, offrendo ai propri studenti corsi di formazione, strumenti e tutorial online. Tali materiali, benché non privi di spunti interessanti, sono però concepiti prevalentemente per un'utenza universitaria e, di conseguenza, risultano di non facile uso per persone estranee al mondo accademico.

Quanto alle scuole secondarie, in assenza di prescrizioni uniformi, in Svizzera coesistono realtà piuttosto eterogenee. Le *Norme per biblioteche scolastiche* – elaborate dalla Comunità di lavoro delle biblioteche svizzere di pubblica lettura (CLP, dal 2019 Bibliosuisse) – accennano alla trasmissione di competenze informative quale compito delle biblioteche scolastiche⁵, ma si tratta unicamente di una raccomandazione non accompagnata da proposte concrete. L'unico progetto

Note

1 Sulla definizione e lo sviluppo del concetto di *information literacy* si vedano in particolare Ballestra, Laura, *Information literacy in biblioteca*, Milano, Ed. bibliografica, 2011, pp. 21-46 e Lana, Maurizio, *Introduzione all'information literacy*, Milano, Ed. bibliografica, 2020, pp. 25-58.

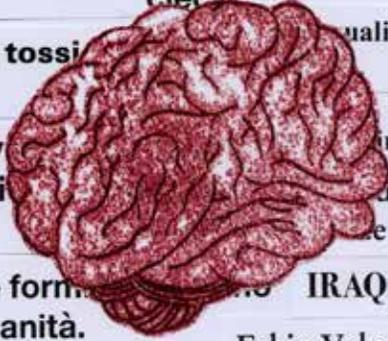
2 *Manifesto IFLA/Unesco sulla biblioteca scolastica*, Roma, AIB, 2009.

3 *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche*, a c. di Barbara Schultz-Jones e Dianne Oberg, 2ª ed., Roma, AIB, 2015, pp. 40-44.

4 *Standard svizzeri sulla competenza informativa*, Zurigo, E-lib.ch, 2011.

5 *Normes pour bibliothèques scolaires*, 3ª ed., Aarau, CLP, 2014, p. 32.

ra Ferragni denunciata dal Codacons blasfemia	ANIMALI Quando dormiamo ingoia- mo 100 ragni all'anno.
JTE Inghiottire il chewing gum fa si rischia di morire.	Fedez e le "scarpe di Satana" con il sangue nella suola
te attenzione, quando fate il bagno in un	SALUTE Leggere a luce bassa fa diventare ciechi
Le patate cotte sono tossi mangiate subito.	uali devono sempre nuotare per poter re-
A, Kim Kardashian div nye West: "Già deposi la separazione"	in regalo per i dieci anni di Whatsapp dencer hanno iniziato a visualizz le storie su Instagram.
ANIMALI Tutte le form come l'intera umanità.	IRAQ: I tassi al servizio di sua maestà.
SALUTE La febbre cuoce i microbi.	Fabio Volo si scaglia contro fedez: "La bene si fa in silenzio"
Il coccodrillo piange dopo aver mangiato.	Il pianeta Nibiru minaccia di colpire la Terra.



Ester Salemi
2° anno di grafica – CSIA

di un certo rilievo sul piano nazionale dedicato a questo tema è quello sfociato nella guida alle *Competenze medialità nella realtà scolastica*, ora alla terza edizione⁶. Il documento, che si rivolge a insegnanti e altri specialisti dell'educazione, fornisce indicazioni sull'utilizzo dei media a scuola, mettendone in luce rischi, opportunità e possibilità di sviluppo. Poiché tratta, tra l'altro, di come insegnare a selezionare, valutare e interpretare le informazioni, rientra a pieno titolo nella sfera dell'*information literacy*. Tuttavia, pur ammettendo che libri e altre fonti tradizionali mantengono una posizione centrale nell'apprendimento, si focalizza unicamente sui media digitali. L'attenzione alle competenze informative è quindi inserita nel discorso più ampio dell'educazione all'uso delle nuove tecnologie. Tale prospettiva, benché legittima, sottende però una dicotomia tra documenti analogici e documenti digitali che ostacola un approccio globale all'alfabetizzazione informativa, la quale, per contro, dovrebbe considerare tutte le fonti a prescindere dal supporto. Un'attenzione rivolta esclusivamente agli strumenti e alle competenze per l'elaborazione digitale dell'informazione tende peraltro a trascurare il ruolo dei bibliotecari, i quali, come detto, possiedono invece competenze specifiche che potrebbero risultare utili ai fini dell'insegnamento. Non è forse un caso che nella guida i termini 'biblioteche' e 'bibliotecari' non compaiano mai. La situazione in Ticino risente di questa visione. Nei piani di studio gli unici accenni alle competenze informative rientrano infatti nell'educazione all'uso delle tecnologie e dei media (scuole medie)⁷ e nell'insegnamento dell'informatica (licei). In parte diverso sembra essere l'orientamento delle scuole professionali, dove

tematiche di *information literacy* sono trattate all'interno della cultura generale ed esiste una guida destinata agli apprendisti che devono redigere il proprio lavoro di approfondimento. Scritta da un docente e bibliotecario, affronta le competenze informative in una prospettiva non legata esclusivamente alle tecnologie digitali. Purtroppo, essa non viene più aggiornata da diversi anni e risente comunque del contesto in cui è stata sviluppata, poiché fornisce essenzialmente consigli pratici all'elaborazione di una ricerca scolastica⁸. Ciononostante, non sono mancate iniziative da parte di docenti e bibliotecari volte a integrare maggiormente l'*information literacy* nella scuola ticinese, come la sperimentazione svolta nel 2014-2015 alla Scuola cantonale di commercio in collaborazione con la Biblioteca cantonale di Bellinzona⁹. Più recentemente, nel quadro della revisione del piano di studi della scuola dell'obbligo, il Centro di risorse didattiche e digitali, che dal 2020 ha assunto anche il coordinamento delle biblioteche scolastiche, si sta impegnando per coinvolgere queste ultime nell'insegnamento delle competenze informative. Nel settore medio superiore, la nuova *Guida alle competenze di base della lingua italiana* cita, tra quelle che uno studente liceale deve acquisire, il saper "cercare informazioni nei diversi media a [sua] disposizione e [...] valutare l'affidabilità delle fonti", affermando che "i docenti e i bibliotecari saranno a disposizione per accompagnar[e] nell'uso delle risorse informative, ad esempio spiegand[o] come consultare i testi della biblioteca o come fare ricerche bibliografiche in rete"¹⁰. Si tratta del primo documento prodotto dalla scuola ticinese in cui alle biblioteche viene esplicitamente riconosciuto un ruolo nel campo dell'*information literacy*.

Note

6 *Competenze medialità nella realtà scolastica*, 3ª ed., Berna, Giovani e Media, 2021.

7 *Piano degli studi della scuola dell'obbligo ticinese*, Bellinzona, DECS, 2015, pp. 44-46.

8 Pfund, Nicola, *Fare ricerca a scuola*, 5ª ed., Mendrisio, GLIMI, 2010.

9 Lepori, Natalia, *Educare alla ricerca documentale nelle scuole medie superiori*, lavoro di diploma MAS LIS SUPSI, 2014.

10 *Guida alle competenze di base della lingua italiana*, Bellinzona, DECS, 2019, pp. 2-3.

Le attività di *information literacy* alla biblioteca del Liceo Lugano 2

Questo è il contesto in cui ho iniziato a lavorare presso una biblioteca scolastica. Il punto da cui sono partito sono stati i docenti, ai quali mi sono rivolto per capire come integrare l'alfabetizzazione informativa negli obiettivi scolastici e connetterla alle reali esigenze dell'insegnamento. L'ambito in cui è parso da subito più efficace operare è quello legato alla stesura del lavoro di maturità (LaM), con cui viene infatti richiesto agli allievi di "orientarsi in una bibliografia e formulare una o più ipotesi di lavoro, ricerca, esame critico e selezione delle fonti"¹¹. Anche la già citata guida alle competenze linguistiche di base individua proprio nel LaM un momento privilegiato per ampliare e approfondire le competenze informative.

Ho dunque elaborato un percorso didattico che fosse allo stesso tempo basato su un approccio per processi, come raccomandato dall'IFLA, e modulare, poiché il tempo che mi è solitamente messo a disposizione coincide con le due ore-lezione in cui si tiene il LaM. Lo scopo non era di sostituirmi ai docenti titolari, ma di integrare le competenze che vengono da loro trasmesse agli allievi con quelle che reputavo necessarie affinché questi acquisissero un livello di alfabetizzazione informativa tale da svolgere il LaM con successo. Ho quindi definito cinque obiettivi fondamentali che, a mio avviso, gli studenti dovrebbero raggiungere:

- Conoscere gli strumenti per reperire l'informazione (motori di ricerca, cataloghi, banche dati, altri strumenti online e cartacei)
- Riconoscere le diverse tipologie di fonti e le loro caratteristiche.
- Capire l'organizzazione del sapere in biblioteca.
- Imparare a valutare criticamente l'informazione.
- Saper gestire le fonti.

Per conseguire tali obiettivi, ogni anno propongo ai docenti dei LaM delle attività complementari e di supporto alle normali lezioni, che possono essere scelte e modulate in base alle singole esigenze. È pertanto fondamentale accordarsi in anticipo con i docenti per comprendere ciò che è già stato fatto in classe e quali sono le loro aspettative. La collaborazione è importante anche perché ovviamente non possiedo le loro competenze disciplinari e non so quali fonti vengano abitualmente impiegate nelle singole materie. Ciò mi permette inoltre di sgravare gli insegnanti dalla conoscenza approfondita del catalogo e di altri strumenti disponibili in biblioteca o in rete.

Il primo genere di attività proposte sono delle lezioni (in biblioteca) di introduzione alla ricerca. La parte teorica è seguita da un esercizio pratico, generalmente svolto a piccoli gruppi, in cui chiedo ai ragazzi di trovare delle risorse specifiche inerenti al tema della loro ricerca, metà delle quali su supporti fisici (reperibili nella biblioteca di sede o in altre biblioteche) e l'altra metà online. Tale esercizio dà poi luogo a una valutazione formativa, che permette di rivedere i punti più ostici e calibrare le lezioni successive in accordo con i docenti. Un secondo tipo di attività offerta è dedicato all'uso del software Zotero per la gestione dei riferimenti bibliografici. Da ultimo, su richiesta, ho tenuto anche lezioni su temi più specifici, quali le diverse tipologie di fonti disponibili su Internet, le loro modalità di accesso e gli elementi da valutare per stabilirne l'autorevolezza. Durante le giornate autogestite, inoltre, ho avuto in due occasioni l'opportunità di sviluppare corsi più lunghi e strutturati sulle metodologie di ricerca e la valutazione delle fonti¹². Avvalendomi dell'aiuto di una studentessa SUPSI, che ho seguito nel suo lavoro di diploma¹³, ho raccolto il materiale prodotto (tra cui alcune videolezioni registrate durante il periodo di didattica a distanza) in una pagina Moodle, a cui gli studenti possono collegarsi in ogni momento e ritrovare le tematiche trattate nonché strumenti e approfondimenti utili.

Il riscontro finora è stato positivo. Da un lato, sempre più docenti mi chiedono di contribuire alle lezioni dei LaM con momenti formativi in aula o in biblioteca. Dall'altro, gli allievi ricorrono più di frequente alla mia consulenza, nell'ottica di un apprendimento che non si limiti alla singola lezione ma si iscriva in un percorso. A mio avviso è cruciale far loro comprendere che le competenze acquisite durante la preparazione del LaM non sono finalizzate unicamente al raggiungimento di un risultato scolastico, ma torneranno utili negli studi successivi e specialmente nella vita di tutti i giorni, dove saranno costantemente confrontati a un universo informativo sempre più complesso e articolato.

Note

¹¹ Piano degli studi liceali, Bellinzona, DECS, 1995, p. 277.

¹² Esempi di attività di questo tipo si trovano in Cavaleri, Piero; Ballestra, Laura, *Manuale per la didattica della ricerca documentale*, Milano, Ed. bibliografica, 2014, pp. 165-273.

¹³ Ortelli, Alice, *Educare alla ricerca documentale nelle scuole medie superiori*, lavoro di diploma DAS BSI SUPSI, 2020.



Le due biblioteche. Dal metodo scientifico a una didattica che costruisca metodi

Tommaso Corridoni, docente di fisica presso il Liceo cantonale di Bellinzona

| 45

In equilibrio su un limite

Ogni docente ha due biblioteche: una composta da testi specialistici su singole materie, l'altra dalle innumerevoli osservazioni dei propri studenti¹. La prima cresce lentamente, perché è materiale e organizzata da quando l'insegnante ha cominciato a leggere; la seconda resta invece spesso aneddotica perché in continua ed ingestibile espansione da quando insegna. Soprattutto poi per quel che riguarda le *scienze sperimentali*, la prima è costituita da trattazioni complicate ma rassicuranti nella loro coerenza, perché il docente sa che per quanto una *teoria* (che vuol dire 'fila') possa essere lunga e difficile nella sua *lettura* ('lezione'), la sua validità è stabilita dal grado con cui esperti di un'intera società riconoscono collettivamente che riesce a *s-piegare* qualcosa della *com-plicata* ('piegata su di sé') realtà sperimentale. La seconda appare invece sempre come un *com-plesso* ('intreccio', Morin 2008) di osservazioni individuali, meravigliose o incomprensibili ma sempre eccezionali, sia nel loro dis-/accordo con la realtà, sia nel loro dimostrare il *mestiere di apprendere* degli studenti.

Perché ciò che alla fin fine differenzia le due biblioteche è il modo in cui in esse sono ricercati, definiti e utilizzati *metodi e strumenti*, di lavoro e pensiero. Nella prima sono talmente sicuri e chiari che la fase di ricerca è spesso ridotta al minimo, lasciando spazio a teorie costruite con il gusto anche irrazionale ma consapevole della narrazione di un'interpretazione del mondo. Nella seconda, invece, il loro mestiere di apprendere spinge gli studenti a continui tentativi di ricerca e sperimentazione di metodi, con approcci individuali molto variegati (scrivere, disegnare, formulare, calcolare, elencare, analizzare, ricordare, dedurre...), e selezionati soprattutto in base al fascino e alla paura di scoprire chi si potrebbe essere, cosa si sa decidere, pensare, realizzare, qui e ora, nel mondo e nel futuro (ORM 2018). Non a caso, i tentativi sono sempre intermedi fra la capacità di riproporre/estendere autonomamente qualcosa di già visto e la totale perdita di riferimenti, i due estremi di *inter-esse* ('essere in') che si osservano se *in-segnando* ('mettendo i segni') si lascia totalmente allo studente la responsabilità di *trovarsi* in precisi metodi e strumenti.

A forza di comparare le due biblioteche, un docente dovrebbe invece riconoscere quanto sia importante la *ricerca di metodi a scuola*. Importante per lui, che si accorgerebbe di come il suo lavoro non consista nel far domande di cui sa già la risposta, ma nel cogliere quali

siano invece quelle di chi scopre un sapere, per arrivare a rispondere alle quali, insieme, ha l'immenso privilegio di re-imparare quello che sa in altri modi e con altre emozioni. Importante per i ragazzi, che si renderebbero conto di essere incoraggiati a raggiungere autonomamente una rappresentazione di sé nel mondo, riconoscendosi in una crescita identitaria che permetta di dire che, una volta che l'ho costruito io, il *teorema di Pitagora* (ad esempio) non è *di Pitagora*, ma *mio*. Importante infine per la società, che ricorderebbe che la *scuola* non è 'precedente' alla vita, ma un laboratorio tecnico e sociale 'di vita', dove i docenti innescano nei ragazzi (e viceversa) processi di rielaborazione di esperienze scientifiche che non è detto incontrerebbero 'dopo e fuori', affinché trovino metodi e strumenti autonomi e consapevoli, vecchi e nuovi (tutto è nuovo, se lo scopri tu), che li portino a pensare da oggi il mondo che verrà.

È bello, da docente, arrivare a tale consapevolezza. Ma il lavoro di tutti i giorni rischia spesso di far apparire retorica ogni visione complessiva dell'istruzione, perché comprendere problemi, soprattutto nelle scienze sperimentali, non vuol dire risolverli. Le due biblioteche restano infatti separate: gli specialisti continuano ad applicare metodi sottintesi per capire il mondo, i ragazzi a cercarne per capire chi siano loro nel mondo, e sebbene il docente aggiunga decine di testi ibridi su come si insegna, si apprende e si pensa (Morin 2001, Vygotsky 1986, Lakoff & Johnson 2003, Freeman 2000, Bateson 1984), ciò non fa che aumentare la risoluzione con cui osserva il confine fra le biblioteche, che appare sempre più come un'invalidabile frontiera, raggiunta *al limite*. Così, a scuola, il docente è a volte più disciplinare, a volte più pedagogico, a volte *in equilibrio sul limite*, dove le domande dei ragazzi lo spingono verso lezioni bellissime, nelle quali non può però porre loro il problema delle biblioteche così com'è, perché un funambolo non porta sul filo chi potrebbe cadere.

L'unica strategia è *costruire con i ragazzi percorsi che diano senso alla costruzione di metodi*, percorsi su cui sia loro, sia il docente possano riconoscere sulle rispettive scale di tempo e spazio una propria esperienza di vita, una propria identità in continuo sviluppo (Roletto 2005). E dato che la scuola si fa a scuola, nel senso che ogni sua astrazione va tradotta in azioni coerenti e utili, soprattutto nelle scienze sperimentali occorre far vedere a cosa serva un metodo, renderlo riconoscibile

Nota

¹ Per esigenze editoriali, molti sostantivi si utilizzeranno solo al maschile.

ai ragazzi nel fare. Ma questo obbliga il docente a riflettere prima su *quale sia il problema del metodo scientifico*, cosa che conviene affrontare analizzando esempi della prima biblioteca da cui comprendere quali elementi del processo di costruzione di un metodo siano traducibili in una prospettiva didattica.

Uno, nessuno et cetera: c'era una volta un metodo

L'etimologia di *metodo*, dal greco, è 'oltre il percorso': in termini metaforici, la strada da percorrere per arrivare a una conoscenza, teorica o pratica. Esistono così metodi per imparare a suonare uno strumento, scrivere una poesia, dipingere un quadro, differenti sia nei saperi tecnici, sia nella sensibilità estetica. Nascono così *diverse scuole*. Suonare la chitarra, ad esempio, implica sia usare le mani o un plettro in modo diverso, sia conoscere diversi stili, diversi metodi di scrittura, diversa letteratura, diversa sensibilità estetica. Si hanno quindi *scuole diverse quando i metodi divergono*, perché *'diverso' è il participio passato di 'divergere'*.

Nelle scienze sperimentali, la ricchezza data dalla diversità dei metodi deve tuttavia confrontarsi con il vincolo assoluto del reale. Il *metodo scientifico* (o *sperimentale*, a seconda che se ne voglia discutere in termini più filosofici o tecnici), vorrebbe essere infatti quello che definisce come arrivare alla conoscenza del mondo in base al confronto fra costruzione teorica e realtà sperimentale. Si tratta quindi di un metodo che porti a saperi che sappiano spiegare cosa accade e perché nella realtà, fino addirittura a controllarla e *pre-vederla*.

Innumerevoli testi di filosofia, epistemologia e storia della scienza trattano l'intero sviluppo del *problema* di trovare un tale *metodo* in ogni tempo (Bellone 1990, Russo 1996). Ma per capire perché sia un problema, perché si riproponga nei secoli e *come possa costituire un aspetto inevitabile della didattica di una scienza sperimentale* (soprattutto nella scuola media superiore), si analizzeranno pochi esempi, ben noti perché non a caso continuano a coinvolgere tanto i docenti quanto i ragazzi.

Il primo è la paradigmatica vita scientifica di Galileo Galilei, per la semplice ragione che, ritenuto l'iniziatore del metodo sperimentale, ha invece sempre dimostrato una notevole trasversalità metodologica (Bellone 1990). Senza laurea, diventa professore di matematica a Pisa risolvendo problemi di idraulica e calcolo dei baricentri; procuratosi alcuni cannocchiali dall'O-

landa, li perfeziona con l'artigiano Marcantonio Mazzoleni per venderli ai Veneziani, che, potendo vedere le navi nemiche in anticipo, lo fanno professore *a vita* a Padova; pur continuando a redigere oroscopi, cerca conferma alle idee di Copernico: nel 1609 punta il suo cannocchiale sulla Luna, scoprendo che ha montagne e 'mari'; ciò contraddice la teoria di Aristotele, *quindi* decide che la cosa migliore sia raccontarlo a tutti in un libretto che diventa un best-seller... (Bianucci 2012, Kuhn 1972, Scandaletti 1989).

In tutto questo Galileo non ha *un* metodo, ma l'eccezionale capacità di costruirne a seconda di quello che soddisfa la sua mirabile curiosità, mescolando strumenti matematici, capacità di osservazione, innovazione tecnologica, buon senso, orgoglio e spirito di sopravvivenza. Nella metafora delle due biblioteche, più che un professore, sembra divertirsi ad essere uno studente entusiasta e brillante, alla continua ricerca di metodi e strumenti per capire le maree, studiare i satelliti di Giove, osservare le macchie solari, scrivere pezzi di teatro in volgare per parlare di fisica con tutti.

Se viene considerato l'iniziatore del metodo scientifico, è perché da quando comprende il ruolo della matematica nei modelli della fisica, scopre che per andare oltre spiegazioni scientifiche *per analogia*, ad esempio osservando che i satelliti di Giove possono essere *visti come* il sistema solare ipotizzato da Copernico, occorre confrontare sistematicamente *teoria e dati sperimentali*. Ma anche a questo arriva divergendo, mescolando matematica e tecnica (Bellone 1990): liutista come il padre Vincenzo, usa la tecnologia dei tasti per studiare i moti sui piani inclinati; si accorge così di relazioni numeriche fra spazi e tempi *misurati*, che comincia a cercare sistematicamente (non riuscirà a definire matematicamente la velocità: Frajese 1964). Forse in tal modo (non abbiamo documenti certi) *vede che* sia nel moto lungo il piano inclinato, sia nell'oscillazione di un pendolo, una lunghezza è proporzionale al quadrato di un tempo, relazione *logica* fra due sistemi *non analoghi* (Drake 1992).

In sostanza, come molti suoi predecessori, Galileo passa anni a confrontare teorie e dati sperimentali, ma è il primo a far sì che *l'innovazione tecnologica consenta di mettere in primo piano*, fra tutti i suoi metodi divergenti, *il passaggio da un 'vedere come' analogico (fra sistemi), senza gradi di verità, ad un 'vedere che' logico (fra misure), capace di portare ad un vero-falso* (Hanson 1978).

È talmente evidente quel che scopre in tal modo, che non si preoccupa (anzi: ne è orgoglioso) del fatto che un tale passaggio, in quel momento storico, significa *avere un metodo* per stabilire la verità dell'unica conoscenza allora accettata. E infatti, nel 1633 l'Inquisizione lo processa non per le analogie visibili al cannocchiale (*viste come bizzarrie ottiche...*), ma *per il metodo logico*, ripetibile e pubblico grazie al cannocchiale (Redondi 1983).

È così che *il metodo scientifico* diventa *uno*, legandosi fortemente alla fisica. Non a caso, colleghi e seguaci di Galileo risultano molto più metodici di lui, perché avendo capito di dover esporre l'accordo fra teoria e dati mediante inattaccabili vero-falso logici, si dedicano in particolar modo allo sviluppo matematico delle teorie: Keplero passa l'intera vita a costruire e verificare sperimentalmente le sue leggi (e non evita comunque l'Inquisizione); Cartesio parla di *metodo* ma nelle scienze torna alla pura speculazione filosofica (in ottica usa esperimenti altrui); Newton pubblicherà le sue idee (1678) dopo vent'anni di revisione delle rigorose dimostrazioni matematiche e dell'accordo con i dati sperimentali, senza ipotesi filosofiche sul *perché* proprio in polemica con Cartesio (Bellone 1990, Kuhn 1972, Koyré 1968).

E proprio l'approccio metodologico di Newton costituisce il secondo esempio. Sebbene in un contesto storico e sociale totalmente differente, con una personalità antitetica e una maggior consapevolezza del suo ruolo, anche Newton utilizza *più* metodi. Alla sua morte si scopre come abbia passato gran parte della vita a fare esperimenti di alchimia e a scrivere trattati di teologia con la stessa attenzione con cui, e solo su insistenza degli amici, pubblica le sue idee sulla gravitazione (Bianucci 2012). Ciò che porta la molteplicità metodologica di Newton 'oltre' quella di Galileo è che se questi sa scoprire quali metodi facciano capire il mondo, Newton vuole scoprire il mondo dai metodi: ne accetta più d'uno, ma li vuole definire prima. È in questo modo che fa convivere il rigore matematico e la perizia tecnico-sperimentale (inventa il telescopio, scompone la luce...), con ipotesi alchemiche come i 'sette colori' dell'arcobaleno (Bianucci 2012).

In sostanza, Newton sembrerebbe già consapevole di come all'interno di un unico processo di costruzione della conoscenza, uno stesso fenomeno possa essere spiegato in più *paradigmi* (Kuhn 1978), diversi *insiemi di concetti/grandezze, relazioni fra esse e linguaggi*

per esprimerle. È questo il passo avanti. A Newton non basta trovare accordi quantitativi che portino da rappresentazioni analogiche a verità logico-matematiche. Sia che si debba interpretare un insieme di dati sperimentali mediante una costruzione teorica, sia che si voglia progettare un esperimento di convalida, Newton cerca *modelli*, intesi come *rappresentazioni in un certo linguaggio della struttura delle relazioni fra concetti/grandezze, all'interno di un paradigma* (Hestenes 2006). Ad esempio, dove Galileo avrebbe visto una palla, compiacendosi di capire come fare a selezionare *ogni volta* da una sua rappresentazione analogica e complessa quali grandezze (massa, raggio...) ne influenzino un singolo comportamento (rotolare, rimbalzare...), Newton modella la palla con poche relazioni matematiche fra poche grandezze fisiche, valide in *tutti i casi*. La sua meccanica s-piega e pre-vede tanto il moto dei pianeti quanto quello degli oggetti sulla Terra, proiettando la realtà su una logica astratta. Il suo paradigma della meccanica genera modelli in cui *grandezze fisiche* astratte (posizione, tempo, massa...) si trovano in relazioni specifiche (*i principî della dinamica, il principio di conservazione della quantità di moto*) espresse nel linguaggio delle *flussioni*, oggi detto calcolo integro-differenziale.

La prudenza di Newton non nasce tanto da aspetti di fede, ma dal fatto che *se i modelli nascono in un paradigma, un metodo che voglia avvalorarli dipende da quest'ultimo*, ossia ci sono tanti metodi. Non a caso le sue idee sono subito messe in dubbio, o estese, in *altri paradigmi*: Leibniz gli contesta le flussioni, che ha inventato anche lui; Huygens che la luce sia composta da particelle, poiché pensandola come onda si hanno modelli di più fenomeni; nel Settecento si cominciano a definire paradigmi in cui i principî della dinamica diventano 'espressioni istantanee' di *principî di conservazione*, portando a modelli nei quali, non considerando l'evoluzione temporale, cambia radicalmente il modo di *vedere* i fenomeni (Viennot 1972, Feynman 1971).

Dall'Illuminismo in poi, lo schema 'paradigma, modelli teorici, metodi sperimentali' si ripete con frequenza crescente. Basti pensare che fra Otto e Novecento, e solo in fisica, nascono: il concetto di *campo* (equazione del calore di Fourier), la *meccanica analitica* (Lagrange, Hamilton), l'elettromagnetismo (Maxwell, Faraday), il paradigma microscopico della *meccanica statistica* (Boltzmann), la termodinamica

(nei paradigmi di Carnot, Kelvin, Clausius, Onsager: Zemansky & Dittman 1996, Ben-Naim 2012), i ‘fotoni’ (Planck, Einstein) e la meccanica quantistica nelle formulazioni di Bohr, Heisenberg (*meccanica delle matrici*), Schrödinger (*meccanica ondulatoria*), Dirac (i *bra(c)ket*), Feynman (*integrali di cammino*): Bellone 1990, Donini 1982.

Il terzo esempio da considerare, ossia l’opera di Einstein, vista sempre come eccezionale (Gallo 2016), è invece coerente con questo processo. Esterno alla comunità scientifica, nel 1905 Einstein riesce ad unificare paradigmi (Born 1973): mette fenomeni meccanici ed elettromagnetici in uno stesso riferimento (relatività ristretta); spiega l’effetto fotoelettrico con la quantizzazione di Planck; cerca una prova macroscopica della natura discreta della materia (random walk). Non a caso non lo convincono le teorie quantistiche in cui il dualismo onda-particella *rende necessari più paradigmi* (il senso probabilistico della funzione d’onda fa sì che il *come* si misura influenzi *cosa* si può sapere: Born 1961), mentre è convinto dalle idee di De Broglie e soprattutto di Schrödinger (1928), che costruisce un potente modello dell’atomo di idrogeno con metodi matematici ben noti. Il lavoro di Einstein è quindi unico in quanto la sua capacità di spaziare fra tematiche diverse gli ha permesso di cogliere i nodi concettuali rimasti insoluti fino a quel tempo, ma dal punto di vista del metodo conferma il quadro finora dato (non a caso, anche Poincaré, matematico simile ad Einstein per creatività e profondità di visione, aveva costruito una teoria della relatività).

Pur ricercando grandi teorie unificanti, e ferma restando la necessità dell’accordo dati-teoria, oggi si è tornati ad accettare la molteplicità metodologica. Se quarant’anni fa Feyerabend (1979), da filosofo, dichiarava che non possono porsi limiti ai metodi, oggi Penrose (2021), da Nobel in fisica, ritiene che alcune teorie di fisica moderna si sviluppino per *moda, fede o fantasia* (intesa come favola); tendenze considerate *fantascientifiche* nella ricerca scientifica del Novecento. Eppure, basta considerare casi analizzati solo oggi, ‘finito’ il Ventesimo secolo, come la storia della crittografia quantistica (Kaiser 2012), per capire che la scelta di Penrose nasce dal non sapere proprio definire con quale metodo oggi si sviluppino la scienza in generale e la fisica in particolare. Probabilmente il problema di avere un solo metodo scientifico è destinato a restare aperto. Ma per introdurre le scienze sperimentali a scuola, come vedremo ora, ciò è paradossalmente molto utile.

Concezioni e modelli

Sebbene superficiale e limitata a pochi esempi della sola fisica, l’analisi precedente ha introdotto tutte le idee che servono nella didattica di una disciplina sperimentale a scuola, dall’infanzia in poi.

Si è chiamato *paradigma* un insieme di concetti, relazioni fra essi e linguaggi per esprimerle, e *modello* una rappresentazione in questi linguaggi della struttura di queste relazioni (Hestenes 2006). Il disegno di un sistema (un animale, un ingranaggio) che ne illustri la struttura, la dinamica, l’organizzazione interna o riferita ad un ambiente è un modello, così come la rappresentazione cartesiana o la formulazione di relazioni quantitative come equazioni algebriche, differenziali, formule chimiche. Riconoscere ogni *rete organizzata di relazioni* come oggetti di pensiero permette di scoprire come tutte le persone facciano scienza, quelle di tre anni così come i professori.

Ovviamente, è questione di consapevolezza. Un bambino, un ragazzo e un docente non hanno le stesse immagini mentali, non definiscono le stesse relazioni e non utilizzano gli stessi linguaggi, e mentre un docente condivide gran parte della sua scienza con altri, un ragazzo può non saper illustrare le sue idee. Ma questo evidenzia proprio gli obiettivi cui deve mirare il docente a scuola.

Il punto di partenza è differenziare, all’interno di un paradigma comune, i modelli costruiti dagli adulti da quelli di bambini e ragazzi, detti *concezioni* (De Vecchi & Giordan 2002, Astolfi 1998). In generale, un modello è *complicato ma (meta)stabile*, perché è un *prodotto, un punto di arrivo collettivo, indipendente dall’identità* del singolo; una concezione è invece *complessa e instabile* perché è un *punto di partenza di un processo individuale di ridefinizione delle rappresentazioni* (Karmiloff-Smith 1995), *innescato dalla ridefinizione dell’identità a seguito dell’esperienza*.

Date queste caratteristiche, sembrerebbe più semplice far crescere le concezioni di un bambino o di un ragazzo verso una stabilità identitaria e di pensiero, che portare un’intera società a cambiare i propri modelli (ad esempio di sviluppo), il che richiede in effetti una rivoluzione scientifica che li destabilizzi. Ma è solo questione di scala: tutti i giorni a scuola si innescano rivoluzioni scientifiche *nella classe*, dimostrando come sia *‘metodo’ qualunque processo di riorganizzazione/rielaborazione consapevole di un’esperienza, in grado di far evolvere una concezione instabile, personale, com-*

pressa in un modello stabile, collettivo, complicato, a seconda dell'accordo con il dato sperimentale. Quando nuovi esperimenti evidenzieranno poi l'esigenza di nuovi concetti, nuove relazioni o nuovi linguaggi, si parlerà di paradigmi, definiti quindi più nel loro cambiamento che nella loro stabilità (Viennot 1972, 2003, 2008), perché ogni paradigma porta a cambiare modelli e quindi anche metodi per ottenerli dalle concezioni (come accade considerando la luce come *raggio*, poi *onda*, poi *insieme di 'quanti'*).

Nella didattica delle scienze sperimentali, quindi, la molteplicità metodologica serve proprio ad avere più modi per *passare da concezioni a modelli, da paradigmi spontanei a specifici*, cosa che per essere vissuta a scuola deve tradursi in pratiche di aula e soprattutto di laboratorio. Pensare in questo modo aiuta a capire quali difficoltà possano incontrare i ragazzi nell'affrontare consapevolmente il problema delle biblioteche, *la prima fatta da modelli, la seconda da concezioni*. Probabilmente, sono già divise in tal modo anche le loro bi-

biblioteche, dove oggi dovrebbero conciliare testi sull'esigenza di nuove visioni dell'educazione (Morin 2001) e di sintesi disciplinare (Penrose 2005) con tentativi di raccontare la scienza senza i linguaggi propri dei modelli (ossia senza matematica, *#Mathfree*: Greison 2020), o partendo da paradigmi non spontanei (Rovelli 2014).

Ma comunque la si pensi, dovranno essere loro, una volta costruiti i propri metodi e magari diventati docenti in equilibrio sul limite, a stabilire cosa sia meglio per il mondo che staranno vivendo.

Bibliografia

Astolfi, Jean-Pierre, *Comment les enfants apprennent les sciences?*, Paris, Retz, 1998.

Bateson, Gregory, *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984.

Bellone, Enrico, *Caos e Armonia*, Torino, UTET, 1990.

Ben-Naim, Arieh, *Entropy and the second law*, Singapore, World Scientific, 2012.

Bianucci, Piero, *Storia sentimentale dell'astronomia*, Milano, Longanesi, 2012.

Born, Max, *La fisica e il nostro tempo*, Firenze, Sansoni, 1961.

Born, Max, *La sintesi einsteiniana*, Torino, Bollati Boringhieri, 1973.

Consiglio Federale Svizzero. *Ordinanza 413.11 concernente il riconoscimento degli attestati liceali di maturità (Ordinanza sulla maturità, ORM), 15 febbraio 1995 (Stato 1° agosto 2018). Art. 5, comma 4.*

De Vecchi, Gérard; Giordan, André, *L'enseignement scientifique, Comment faire pour que ça marche?*, Paris, Delagrave, 2002.

Donini, Elisabetta, *Il caso dei quanti 1900-1927*, Bologna, CLUP-CLUED, 1982.

Drake, Stillman, *Galileo pioniere della scienza*, Padova, Franco Muzzio Editore, 1992.

Feyerabend, Paul Karl, *Contro il metodo*, Milano, Feltrinelli, 1979.

Feynman, Richard, *La legge fisica*, Torino, Bollati Boringhieri, 1971.

Frajese, Attilio, *Galileo matematico*, Roma, Universale Studium, 1964.

Freeman, Walter Jackson III, *How brains make up their minds*, New York, Columbia University press, 2000.

Gallo, Domenico, *Il ribelle del pensiero*, Milano-Udine, Mimesis, 2016.

Greison, Gabriella, *Ucciderò il gatto di Schrödinger*, Milano, Mondadori, 2020.

Hanson, Norwood Russell, *I modelli della scoperta scientifica*, Milano, Feltrinelli, 1978.

Hestenes, David, *Notes for a modeling theory of science, Cognition and instructions*, Proceedings of the 2006 GIREP conference, *Modelling in Physics and Physics Education*, Amsterdam, 2006.

Kaiser, David, *Come gli hippie hanno salvato la fisica*, Roma, Castelvecchi, 2012.

Karmiloff-Smith, Annette, *Oltre la mente modulare*, Bologna, il Mulino, 1995.

Koyré, Alexander, *Etudes newtoniennes*, Paris, Gallimard, 1968.

Kuhn, Thomas, *La rivoluzione copernicana*, Torino, Einaudi, 1972.

Kuhn, Thomas, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1978.

Lakoff, George; Johnson Mark, *Metaphors we live by*, London, The University of Chicago Press, 2003.

Morin, Edgar, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

Morin, Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

Morin, Edgar, *On Complexity*, Cresskill-New Jersey, Hampton Press Inc., 2008.

Penrose, Roger, *La strada che porta alla realtà*, Milano, BUR, 2005.

Penrose, Roger, *L'Universo è ancora un segreto*, Milano, BUR, 2021.

Redondi, Pietro, *Galileo Eretico*, Torino, Einaudi, 1983.

Roletto, Ezio, *La scuola dell'apprendimento*, Trento, Erickson, 2005.

Rovelli, Carlo, *La realtà non è come ci appare*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

Russo, Lucio, *La rivoluzione dimenticata*, Milano, Feltrinelli, 1996.

Scandaletti, Paolo, *Galileo privato*, Milano, Camunia, 1989.

Schrödinger, Edwin, *Collected papers on wave mechanics*, London & Glasgow, Blackie & Son, 1928.

Viennot, Laurence, *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*, Paris, Hermann, 1972.

Viennot, Laurence, *Teaching Physics*, Dordrecht, Kluwer, 2003.

Viennot, Laurence, *Didactique, épistémologie et histoire des sciences*, Paris, Presses universitaires de France, 2008.

Vygotsky, Lev, *Thought and Language*, Cambridge Massachusetts, The MIT Press, 1986.

Zemansky, Mark; Dittman, Richard, *Heat and thermodynamics*, New York, McGraw-Hill Science/Engineering/Math, 1996.



Sarà vero? Un progetto per orientarsi nell'era della iperinformazione

Chiara Bramani e Marcello Martinoni, Consultati SA

Premessa (a cura del Centro di risorse didattiche e digitali – CERDD)

All'interno della scuola frequentemente intervengono professionisti competenti che affrontano temi mirati, facendo riflettere i ragazzi sui rischi che possono incontrare nel loro cammino di crescita. Altrettanto spesso si osserva come la promozione di valori e comportamenti positivi, da opporre ai rischi e alle potenziali derive, sia difficile da attuare. Considerando la naturale spinta dei giovani a scoprire nuovi terreni e la loro fiducia verso esperienze nuove, come aiutarli a interpretare le vicende che vivono? Rafforzando le loro risorse e aiutandoli a fidarsene, accompagnandoli nell'esplorazione della complessità della realtà, insegnando loro a porsi delle domande e ad allargare lo sguardo variando la prospettiva.

A questo proposito qualsiasi attività proposta ai ragazzi è imprescindibile dal coinvolgimento dei docenti, così che essa possa diventare l'avvio, o una tappa, di un percorso educativo, anziché restare un intervento isolato.

Ogni progetto portato a scuola dovrebbe dunque fondarsi su alcuni principi che valorizzino l'esperienza pedagogico-didattica, dandole senso: la salvaguardia del rispetto delle individualità grazie alla conoscenza dei meccanismi specifici relativi ai gruppi; l'offerta di un'esperienza formativa non solo destinata agli allievi, ma anche ai docenti, in modo che questi possano raccogliere gli stimoli e sviluppare un percorso che garantisca una continuità; la valorizzazione delle competenze già presenti nei docenti e l'opportunità di scoprire nuovi strumenti; la promozione della collaborazione tra i docenti e di quella tra gli allievi; l'impulso ad attivazioni indipendenti dall'intervento esterno, in un movimento autonomo.

Il progetto *Sarà vero?*, promosso dalla CORSI – Società cooperativa per la Radiotelevisione svizzera di lingua italiana, e che affronta il tema della veridicità e della oggettività o soggettività delle informazioni che ci giungono attraverso i media tradizionali e attraverso i social media, ben si inserisce in un approccio formativo volto a rispondere a questi bisogni.

L'esperienza emotiva, il confronto con le proprie intuizioni, lo scardinamento dei propri preconcetti permettono di riorientarsi, alla luce di maggiori variabili, in maniera più consapevole: affinché i ragazzi crescano capaci di poter scegliere, e non solo trascinati dalla corrente che in quel momento è più forte, dobbiamo abituarli a dubitare e ricostruire. *Sarà vero?* è un pro-

getto costruttivo che apre a nuove idee, fa sorgere domande, non blocca a risposte chiuse, non polarizza, ma si addentra nella complessità della realtà, fatta di punti di vista, di onestà ma anche di inganni.

Dopo aver avuto l'opportunità di approfondire tale proposta e di sperimentarla in due delle oltre 40 classi partecipanti nell'anno scolastico 2020/2021, il CERDD ha deciso di promuoverla nelle sedi scolastiche, in partenariato con la CORSI, rielaborando il progetto per renderlo più mirato e rispondente alla necessità di coinvolgere i docenti¹.

Il progetto *Sarà vero?*

Sappiamo tutto di tutti e in qualsiasi momento. Ma sarà vero? Le nuove tecnologie permettono la diffusione capillare di informazioni. Questa rivoluzione digitale consente una libertà di espressione straordinaria, ma presenta anche delle criticità. Come verificare l'affidabilità delle fonti? Come sviluppare la necessaria attitudine critica nei confronti delle notizie che riceviamo ogni giorno?

Il progetto *Sarà vero?*, nato nel 2019 dalla volontà della CORSI in collaborazione con la Radiotelevisione svizzera di lingua italiana (RSI), è destinato alle classi di quarta media e alle scuole del settore post-obbligatorio. La CORSI è la società regionale della SSR SRG che rappresenta e dà voce al pubblico della RSI, facendo da ponte tra la RSI e il suo pubblico. Impegnata a promuovere attivamente l'importanza e i valori del servizio pubblico nella società civile e sul territorio, con questo progetto la CORSI intende generare nei giovani maggiore consapevolezza sulla qualità dell'informazione quale valore fondante del servizio pubblico, che va difeso e promosso.

Il progetto è stato elaborato in collaborazione con Consultati SA, che ne ha curato lo sviluppo e che gestisce gli interventi in aula.

Dopo la fase pilota svolta nell'anno scolastico 2019/2020, il progetto si è allargato a un numero maggiore di classi e, per l'anno scolastico in corso, nella nuova versione rielaborata grazie al partenariato CORSI-CERDD, si prevede un ulteriore ampliamento del numero di classi potenzialmente beneficiarie.

Il titolo *Sarà vero?* ben rispecchia l'idea di fondo del progetto: stimolare i ragazzi (e noi adulti!) ad attivare alcuni meccanismi di difesa di fronte alle informazioni che riceviamo o a cui siamo esposti ogni giorno. Domandarsi se le informazioni che riceviamo rispec-

Nota

¹ Il progetto è stato rielaborato nelle modalità di lavoro con gli allievi e con i docenti, ma non nei contenuti.



Giada Balinzo
2° anno di grafica – CSIA

chino effettivamente la realtà, o se siano delle notizie false (*fake news*) o manipolate o che diano una visione della realtà solo parziale è una prima strategia da mettere in campo; per farlo si lavora sulla capacità di analizzare le notizie e di sviluppare una riflessione sull'affidabilità delle fonti che elaborano e distribuiscono queste notizie. Interrogarsi sull'origine e l'affidabilità delle notizie è tanto più necessario in un'epoca di cambiamenti tecnologici. Nello specifico, gli obiettivi del progetto sono: riflettere sull'importanza di un'informazione oggettiva e indipendente; sviluppare uno sguardo critico nei confronti delle informazioni trasmesse attraverso i media, riducendo il rischio di manipolazione; comprendere la complessità della creazione di un'informazione di qualità; pre-

sentare il ruolo della CORSI e raccogliere le aspettative dei giovani sui media.

Promuovere tra i giovani una riflessione sull'importanza del servizio pubblico e la consapevolezza della sua utilità per la società è un'altra delle sfide affrontate dal progetto.

Percorso modulare

In un primo incontro rivolto ai docenti, viene presentato il progetto e viene aperto uno spazio di condivisione sul tema e, più in generale, sull'educazione all'uso consapevole dei media digitali. A tale incontro e al lavoro che verrà realizzato in classe può partecipare, in caso di interesse, anche la bibliotecaria o il bibliotecario della sede.

In seguito all'introduzione, una formatrice o un formatore² presenta in classe il tema con esempi e promuove la discussione e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi, nonché la riflessione sull'importanza del servizio pubblico dei media, durante un incontro di due ore-lezione.

Viene poi lanciato un gioco di ruolo, da svolgere a gruppi. L'esercizio viene svolto in autonomia dagli allievi, con il supporto del docente, al di fuori dell'incontro con la formatrice o il formatore, che torna invece in aula per un incontro successivo di altre due ore-lezione in cui vengono presentate le produzioni scaturite dal gioco di ruolo. Per le classi che hanno meno disponibilità di tempo, il percorso può essere ridotto al primo incontro, lasciando poi al docente la libertà di proseguire il percorso in modo autonomo.

Durante il progetto gli allievi vengono dunque coinvolti in discussioni e riflessioni, ma hanno anche l'opportunità di coinvolgersi attivamente attraverso il gioco di ruolo che prevede l'immedesimazione nel profilo di un giornalista. L'attività viene svolta in gruppi diversi, ognuno dei quali sceglie un certo profilo. A partire da una stessa informazione iniziale, ogni gruppo deve sviluppare la propria notizia per raggiungere determinati obiettivi: c'è il giornalista che deve presentare l'informazione nel modo più neutrale possibile, il giornalista che può permettersi di dare una notizia di parte e quello che è interessato esclusivamente a far cliccare sulla propria notizia per dirottare verso un altro contenuto. I ragazzi devono decidere come utilizzare le informazioni a disposizione (documenti, interviste, ecc.) e fare delle scelte stilistiche, lasciando spazio alla creatività nella produzione di una notizia unica e coerente con gli obiettivi del proprio personaggio. I risultati si sono rivelati spesso sorprendenti e talvolta al di sopra delle aspettative: qualche allievo particolarmente timido si è esibito mettendosi in gioco con coraggio e intraprendenza; sono stati prodotti video (partendo da riprese fatte con i telefonini) di grande qualità e inventiva, e sono stati scritti articoli ben strutturati e con scelte stilistiche originali. In generale, molte ragazze e ragazzi si sono anche divertiti nello svolgere l'attività.

La voce degli allievi

Il tema suscita generalmente parecchio interesse e una viva partecipazione in classe. Molti dei ragazzi si informano spesso attraverso i canali social e leggendo o ascoltando notizie che vengono pubblicate soprattutto su Internet. Spesso non c'è una grande consapevolezza della differenza tra le diverse fonti di informazioni, siano esse persone qualsiasi sui social o giornalisti professionisti, e nemmeno delle dinamiche che tendono sempre più a personalizzare il tipo di informazioni che riceviamo, facendoci entrare in una bolla via via più settoriale. C'è chi ammette di cliccare "mi piace" quasi in modo automatico e chi riconosce di condividere un post o un video solo perché è strano e curioso, anche se la sua veridicità è molto dubbia; anzi, spesso non ci si chiede nemmeno se qualcosa sia vero o meno. Pochi si rendono conto di contribuire così alla diffusione di false notizie che diventano virali in un batter di ciglia e alle relative conseguenze. Pochissimi sono coscienti di poter rompere la catena delle false informazioni.

Attraverso il progetto, i ragazzi hanno modo di discutere e tematizzare tutti questi aspetti, cercando di riflettere su quali possono essere i campanelli d'allarme che bisogna saper identificare e ascoltare di fronte al caos di notizie che si ricevono quotidianamente; e su quali sono le risorse, proprie ed esterne, su cui si può contare.

Contatti

Il progetto è sostenuto finanziariamente dalla CORSI e dal CERDD. Per informazioni: usoconsapevole@edu.ti.ch.

Nota

² Per la CORSI il progetto è realizzato da un gruppo di formatrici e formatori di CONSULTATI SA.



Mi mento. Le trappole dell'autoinganno

Giovanni Lombardi e Matteo Crivelli,
psicologi e orientatori scolastici e professionali

Storie di successo

Risate e divertimento, feste mirabolanti, matrimoni felici, vacanze da urlo, amici stupendi e lavori appaganti. Immagini, video e testi sui social network suscitano spesso stupore, ammirazione e invidia. Sebbene alcune *gallery* rivelino l'innocenza di chi le ha 'postate' per il semplice gusto di dividerle, la tendenza nel mondo degli account sembra essere quella di mettere in scena un'eterea finzione, e di mostrare la migliore versione di sé con l'ausilio di tutto quel che serve per far apparire perfetta la propria vita. In questo contesto, di agonismo perpetuo, è molto forte la tentazione di volere imprimere negli occhi degli altri la propria immagine senza sbavature. Sulle bacheche sembra non esserci posto per insicurezze e fragilità, perché si correrebbe il rischio di perdere bruscamente consensi rovesciando l'equilibrio precario affidato all'approvazione altrui. La brama di guadagnarsi la porzione quotidiana di *like* genera nelle persone fantasie e desideri mossi dall'idea di fondo che il mondo giri intorno ad esse, e che la realtà si pieghi ai loro voleri. Ne consegue che l'agito prende il posto del pensato: non c'è spazio per l'ampliamento delle proprie prospettive, per l'inciampo o per la rimessa in discussione. Insorge così un affaticamento nel dare un senso alla propria presenza nel mondo; i legami sono fragili e le persone, sigillate in loro stesse, si battono per la propria autoaffermazione. Tutto è superfluo, passeggero, sempre a portata di *click*, a tal punto da rendere difficile sopportare l'attesa o posticipare le gratificazioni, e ciò spinge ad assumere un atteggiamento calcolatore nei confronti della vita, alla ricerca della via più breve. Si vive, in risposta ad altri, dall'oggi all'indomani come se i giorni a disposizione fossero illimitati, fino a quando per un'insolita coincidenza non c'è più un domani. Si ricerca il trambusto che distoglie dai pensieri e diverte; il mondo diventa 'scena' sulla quale ci si sente chiamati a esibirsi: la mascherata diventa abitudine. Eppure, il lieve effetto narcotico dello show è di breve durata, e il riaccendersi delle luci in platea impone di abbandonare la temporanea evasione dagli affanni della vita.

Osservare le vite degli altri tramite il loro racconto fa nascere aspettative fantasiose di una vita multicolore, che camuffa le imperfezioni del mondo; maturando così obiettivi irrealistici che presto o tardi non reggeranno il confronto con la realtà. I sogni verranno smussati da una verità che si fatica a digerire e che rischia di rendere insoddisfatti e inadeguati. Arrivati a questo punto, come è possibile allora vivere la realtà senza soffrire? Una

via percorribile è quella che conduce a un punto di incontro soddisfacente rivendendo o spostando gli obiettivi, adeguando le spinte viscerali, i bisogni e le esigenze del principio di piacere alle caratteristiche del principio di realtà. Quando però si considerano *soggettivamente* le esigenze della realtà come troppo severe, e quando non si è più disposti a scendere a compromessi con quest'ultima, si prende un'altra via: quella della trasformazione magica del mondo. Come amano fare i bambini, anche gli adulti talvolta scelgono di rifugiarsi nelle proprie fantasie inscenando un mondo alternativo, e una realtà che li faccia sentire più gratificati, sicuri e protetti, anche a costo di vivere nell'illusione. Una volta entrati in questa dimensione, non avranno più voglia di ritornare indietro e si allontaneranno dagli altri rafforzando questo meccanismo e perdendone gradualmente il controllo, fino ad arrivare a percepire il mondo reale come un semplice impedimento alla realizzazione dei propri desideri.

Si potrebbe pensare che questo atteggiamento sia tipico della nostra epoca iperconnessa. In realtà queste dinamiche sono ben note fin dall'antichità e il tema è così familiare nella letteratura e nella storia da suggerire che si tratti di un'esperienza quasi universale.

Come sosteneva Nietzsche nella *Gaia Scienza*, gli esseri umani non ci vanno per il sottile quando per rassicurarsi rendono vero qualcosa che sanno essere falso, per poi crederci veramente. Sono spesso le dinamiche emozionali e la loro inadatta regolazione a farci credere come vere cose su cui è comodo o protettivo fare affidamento. Tra il mondo emotivo e quello cognitivo esiste una costante e reciproca influenza. Tuttavia, in molti casi, non sono i pensieri bensì le emozioni a indurre il soggetto a proteggere in modo distorto le sue convinzioni, sulla base dei propri desideri, bisogni o piaceri.

Le emozioni che ingannano

Più le emozioni provate sono intense e contrastanti con la realtà, più è elevato il rischio di ricorrere allo stragemma del mentirsi per ristabilire un equilibrio interno tra quanto crediamo e quanto sperimentiamo. Le relazioni amorose ci offrono uno spaccato di vita ricco di emozioni che sono terreno fertile per l'autoinganno. Possiamo osservarlo tramite l'esempio della persona intenzionata a rompere il legame con un partner disinvestito e trascurante che cerca di farsi perdonare per l'ennesima manchevolezza: davanti al bombardamento di promesse di cambiamento, la persona in fuga – se darà



Fabrizia Albertoli
2° anno di grafica – CSIA

retta alle forti emozioni, magari con la speranza di poter rivivere quelle della fase dell'innamoramento iniziale – rischierà di ritornare nelle braccia del partner. Pur sapendo razionalmente che ha alte probabilità di sbagliare, si abbandona al consiglio delle emozioni rimangiandosi la decisione di andarsene, che era già stata presa. In questo modo, la coppia si consoliderà sulla base di insane complementarietà piuttosto che su delle affinità elettive. In altri rapporti amorosi è presente un meccanismo di proiezione paradossale che porta un partner a non esprimere i propri bisogni, desideri o delusioni. Tenersi tutto dentro non è altro che una strategia per mettere alla prova l'attenzione e la sensibilità dell'altro nei propri confronti, e risponde all'esigenza di colmare la voragine di amore incondizionato e di considerazione circa i bisogni interiori avuti in passato. In questo caso l'autoinganno sta nel proiettare sul partner un ruolo quasi genitoriale aspettandosi che capisca i bisogni senza nominarli: purtroppo difficilmente egli sarà in grado di decifrare l'entità della richiesta e, non potendo sostenere questo pesante ruolo, finirà per rinunciarvi.

L'inganno del pensiero

Nel momento in cui l'essere umano ha cominciato a riflettere sulla propria esistenza e sul contesto nel quale era inserito, sono sorti i primi dubbi e le prime incertezze sul da farsi. Il dubbio, se ben gestito, può essere il trampolino di lancio del pensiero creativo ed essere molto utile nella risoluzione dei problemi. Tuttavia, se mal addomesticato, il dubbio può diventare la molla del pensiero disfunzionale e ossessivo. Il pensare, da fondamento di base dell'attività umana, può divenire, come oggi accade spesso, la causa di profonde sofferenze che vanno dall'incapacità di prendere una decisione senza revocarla, al continuo rimettere in discussione le proprie idee: il dubbio in questo caso diventa una vera trappola mentale. Che il rimuginare e il pensare troppo, o in maniera scorretta, possano essere fonte di guai appare piuttosto evidente a chiunque. Forse è meno scontato immaginare come, anche attraverso una logica impeccabile, si possa giungere a conclusioni folli se alla premessa di base non si può rispondere in modo razionale. Ricordiamoci il monito di Kant: prima di valutare se una risposta è esatta

si deve valutare la correttezza della domanda. Nel caso del dubbio invalidante la compulsione diviene puramente mentale e si esprime nel porsi continuamente degli interrogativi riguardo alla correttezza o alla bontà di una decisione. Si tratta di un processo molto rigido che conduce la mente a rinchiudersi in un labirinto di interrogativi, in cui ogni risposta crea una nuova incertezza. Tutto ciò limita non di poco la capacità decisionale: pensiamo ad esempio al racconto allegorico di Buridano, dove l'asinino, messo nella condizione di avere due mucchi di fieno equivalenti ed equidistanti, muore di fame e di stenti perché bloccato dall'esitazione e dall'incapacità di scegliere l'uno oppure l'altro. Oggi i tempi sono cambiati rispetto al racconto medievale; le opportunità di scelta sono aumentate notevolmente ma, paradossalmente, davanti a così tante possibilità ogni scelta diventa più laboriosa e difficile: si pensi alla semplice decisione di comprare un paio di scarpe bianche trovandosi davanti a uno scaffale chilometrico. Poi, ai dubbi su ciò che dobbiamo ancora fare, si aggiungono quelli su ciò che abbiamo già fatto, come quando pensiamo "sarebbe stato meglio fare così, o forse così" oppure "se solo avessi reagito in modo diverso". In questo caso il supplizio del pensiero è più che mai senza via di uscita, perché focalizzato su un passato che non si può più correggere.

Gli esempi appena presentati potrebbero sembrare innocui, soprattutto se prendiamo in considerazione unicamente la dimensione interiore della persona. Visto tuttavia che siamo 'esseri-in-relazione', non è possibile fare astrazione da chi ci sta intorno. Infatti, creare una personale versione della realtà mentendo a noi stessi ci porta ad assumere un comportamento verso gli altri che rischia di *sporcare* le relazioni con chi ci sta vicino, gettando sabbia tra gli ingranaggi sociali e rallentandoli.

Osservarci dall'esterno

Riconoscere l'autoinganno non è semplice. La nostra ragione ci ostacola, spingendoci a voler in tutti i modi cambiare aspetti della nostra vita che non dipendono dalla nostra volontà, e ad accettare passivamente cose su cui invece abbiamo un margine d'azione. Per scovare questi schemi che dimorano a nostra insaputa dentro di noi, è necessario portarli a galla osservando sempre in modo critico il modo in cui ci comportiamo nella vita quotidiana, magari analizzando una situazione che ci pone problema, oppure una dinamica che si ripresenta in modo ricorrente.

Razionalmente è facile comprendere questi meccani-

smi tanto quanto giustificarli. Già Platone invitava a privilegiare la mente razionale capace di governare le passioni del cuore. Ma non possiamo dimenticare che anche il cuore ha le sue ragioni: prima che la mente giungesse a guidare l'uomo, per i nostri antenati la vita era governata dalle emozioni, che in modo quasi istantaneo e senza l'ausilio della riflessione permettono di distinguere che cosa è vantaggioso e che cosa è pericoloso per il mantenimento della vita stessa. Le esperienze emotive ci forniscono intuitivamente informazioni che sfuggono alla nostra comprensione e che ci sono di aiuto soprattutto in quei casi in cui fare affidamento sull'inflessibilità della ragione non sarebbe altrettanto funzionale. È molto importante ascoltare le nostre sensazioni e verificarle attraverso la riflessione, mettendole così a confronto con la concretezza della realtà. Se non facciamo lavorare assieme emozione e ragione, rischiamo seriamente di cadere nell'autoinganno.

Il confronto con noi stessi, con i sogni non vissuti e con i resti dei desideri, non è facile e può addirittura essere doloroso, ma dobbiamo imparare a rimanere nelle emozioni scomode anche se nel breve termine non ne vediamo il beneficio. Una volta raggiunto il giusto distacco, sarà possibile individuare gli schemi ricorrenti e le trappole in cui siamo incappati più e più volte. Infatti, indipendentemente da come ci pensiamo o come vorremmo essere, la realtà dei fatti mette in mostra che siamo quello che facciamo ripetutamente. Se dirigessimo la nostra attenzione verso i circoli viziosi, noteremmo che, se facciamo quello che abbiamo sempre fatto, otterremo quello che abbiamo sempre ottenuto. Osservarci dall'esterno, mentre siamo dentro di noi, ci permette perciò di ristabilire un equilibrio personale che si nutre tanto del sentire, quanto del capire e dell'agire in maniera adeguata. Una volta compreso che gli elementi sui quali possiamo esercitare un certo controllo sono i nostri stati d'animo (il sentire), i nostri pensieri (il capire) e i nostri comportamenti (l'agire), ci verrà data l'occasione di essere autori della nostra storia e potremo così decidere di prenderci la responsabilità di scriverla. Solo attraverso una pratica deliberata e costante si può imparare a gestire le emozioni contrastanti scaturite dallo scarto fra sogno e realtà, fra il puro desiderio e la vita concreta, adottando nuovi punti di osservazione per ampliare le possibilità di scelta. Assumersi il rischio del proprio destino significa prendersi l'onere di migliorarsi, cambiando costantemente ma rimanendo gli stessi: sfuggendo così all'autocommiserazione senza stare ad aspettare che sia il mondo a bussare alla nostra porta.

Bibliografia

Borgna, Eugenio, *L'arcipelago delle emozioni*, Milano, Feltrinelli, 2019.

Nardone, Giorgio, De Santis, Giulio, *Cogito ergo soffro*, Milano, Ponte alle grazie, 2011.

Greenberger, Dennis; Padeski, Christine, *Penso, dunque mi sento meglio*, Trento, Erickson, 2017.

Moscovici, Claudia, *Relazioni pericolose*, Milano, Edizioni Sonda, 2017.



L'educazione di fronte alle sfide degli effetti dei media: alcune riflessioni

Spartaco Calvo, sociologo e ricercatore presso il Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi del DFA

Il contributo, che non ha alcuna pretesa di esaustività, si propone, da un lato, di sintetizzare alcuni dei principali paradigmi sociologici inerenti agli effetti della comunicazione di massa e, dall'altro, di rendere conto dei modelli di alfabetizzazione informazionale con cui le scienze dell'educazione preparano i futuri cittadini ad affrontare questi effetti con spirito critico, ma anche con consapevolezza delle potenzialità offerte.

L'evoluzione delle teorie sull'influenza sociale dei media

Un'osservazione, sebbene parziale, dell'evoluzione del dibattito sull'influenza esercitata dai mezzi di comunicazione di massa sul modo di pensare degli individui è utile per comprendere come questo, in Occidente, sia evoluto in funzione delle trasformazioni politiche e sociali e del progressivo accrescimento delle potenzialità dei mezzi stessi.

È interessante notare come la nascita e la prima fase di sviluppo della stampa scritta, che è possibile situare tra il Diciottesimo e il Diciannovesimo secolo, sia stata generalmente interpretata come un momento chiave per l'avvento della modernità sia dagli intellettuali contemporanei sia da coloro che vi hanno riflettuto successivamente. Ad esempio, Immanuel Kant, nel suo saggio *Zum ewigen Frieden* (1795), descriveva la 'pubblicità' (*Publizität*) come massima trascendente del diritto. Per il filosofo di Königsberg solo il mutuo controllo e l'esistenza di una 'sfera pubblica' permettono di evitare l'inganno reciproco e, di conseguenza, di coniugare la politica alla morale. A distanza di oltre un secolo, Habermas (1962) ha ripreso il pensiero kantiano, considerando come la carta stampata abbia aperto l'epoca dove le decisioni del sovrano hanno cessato di essere avvolte nel mistero, divenendo pubbliche e, quindi, soggette al dibattito collettivo. I media, in questa fase storica, erano prodotti e fruiti da un segmento ben definito e circoscritto della società: il ceto borghese. Per legittimare il proprio nuovo ruolo dirigente, questo gruppo necessitava, infatti, di strumenti che gli permettessero di confrontarsi in maniera razionale sulle diverse dimensioni inerenti al funzionamento dello Stato.

Le prime correnti che hanno concettualizzato in maniera critica gli effetti sociali dei media si sono sviluppate nei primi decenni del Ventesimo secolo, in concomitanza con l'emergere di due fenomeni probabilmente interdipendenti tra loro: la nascita di mezzi di

comunicazione di tipo *Broadcast* e l'affermarsi dei totalitarismi in Europa. L'enorme diffusione della comunicazione radiofonica e cinematografica – il cui pubblico si era rivelato essere non più limitato al solo ceto borghese – e l'uso propagandistico che ne è stato fatto dai regimi politici hanno portato allo sviluppo di teorie che descrivevano come estremamente pervasivo l'effetto dei media. Walter Benjamin (1936), ad esempio, ha riflettuto su come le potenzialità dei nuovi mezzi di comunicazione consentissero ai regimi totalitari lo sfruttamento dell'espressione artistica per influenzare la popolazione attraverso una 'estetizzazione' della politica che permetteva una comunicazione non più razionale, come quella dei primi giornali, ma carismatica ed emotivamente coinvolgente. Successivamente, Horkheimer e Adorno (1947), integrando le esperienze tratte dall'osservazione del sistema mediatico statunitense a quelle vissute in Europa nel primo dopoguerra, hanno elaborato il concetto di 'industria culturale', che descrive gli effetti sociali dei prodotti mediatici non tanto come il risultato dell'azione propagandistica del mondo politico, quanto come quello di un'azione di un sistema economico che legittima le modalità di consumo su cui si regge. Alle riflessioni teoriche che, direttamente o indirettamente, attribuivano un potere manipolatorio pervasivo ai *Broadcast*, se ne sono affiancate progressivamente altre, che, sulla base di presupposti diversi, mettevano fortemente in dubbio queste conclusioni. Già alcune ricerche empiriche condotte da Lazarsfeld (1944) durante la Seconda guerra mondiale o, più tardi, da Klapper (1960), portavano a concludere che gli effetti di questi media fossero più limitati e che si rivelassero tutt'al più efficaci a rafforzare opinioni precostituite degli individui. Questi due paradigmi si sono sviluppati per tutta la seconda metà del Ventesimo secolo, in alcuni casi contaminandosi: pensiamo alle riflessioni di Edgar Morin (1962) sul potenziale creativo dell'industria culturale; in altri casi apportando elementi nuovi, come la capacità del sistema dei media di silenziare le opinioni minoritarie (Noelle-Neumann, 1984) o, in un'ottica differente, la propensione degli individui a decodificare in maniera originale e inattesa i messaggi mediatici (Hall, 1980). È innegabile tuttavia che, al di là delle loro successive evoluzioni teoriche, le visioni contrapposte di chi concepiva i mezzi di comunicazione *Broadcast* come degli strumenti capaci di condizionare l'opinione pubblica e di chi, invece, tendeva a minimizzarne gli effetti

hanno fortemente condizionato le società occidentali. In proposito è interessante ricordare l'acceso dibattito pubblico sull'influenza delle televisioni commerciali sul sistema politico italiano tra la seconda metà degli anni Novanta e i primi anni Duemila.

L'avvento, l'affermazione e, soprattutto, la rapida capacità di evoluzione dei media digitali, invece, hanno posto e pongono interrogativi teorici tali da generare una nuova branca del sapere, gli *Internet Studies*. Sin dagli albori dell'accesso di massa al web sono stati descritti due fenomeni assolutamente nuovi e strettamente interconnessi tra loro. Il primo consiste nel passaggio da una comunicazione di tipo *Broadcast* a una di tipo *Narrowcast* (Naficy, 1993), ovvero da un contesto in cui solo pochi emittenti istituzionalmente riconosciuti (ad esempio le stazioni radiofoniche e televisive) diffondevano un messaggio indifferenziato a una moltitudine di utenti, a uno in cui una quantità molto maggiore di emittenti (ad esempio i siti web) trasmettono messaggi a gruppi sociali molto specifici. Il secondo fenomeno riguarda invece l'avvento della multimedialità (Negroponte, 1995), ovvero le possibilità offerte dal web di utilizzare contemporaneamente diversi media (testi, video, animazioni) e di veicolare dei contenuti originariamente destinati a una comunicazione *Broadcast* (ad esempio contenuti televisivi) attraverso canali *Narrowcast* (ad esempio tramite e-mail).

L'emergere di queste nuove modalità di comunicazione ha portato a interrogarsi sulla credibilità delle informazioni, sia per ciò che concerne le valutazioni degli utenti (Fogg et al., 2003), sia per quanto riguarda gli strumenti messi in atto dagli emittenti (Voss, 2005).

A partire dalla seconda metà degli anni Duemila sono state individuate due principali trasformazioni nella comunicazione digitale: l'affermazione del Web dinamico e quella dei Social media (O'Reilly, 2005), che permettono il superamento delle pagine web statiche, con le quali l'utente non poteva interagire, in favore di modalità che gli permettono di divenire a sua volta emittente di messaggi.

Gli effetti sociali di questi ulteriori mutamenti sono molteplici. La stretta attualità sta, infatti, mostrando come l'ulteriore frammentazione degli emittenti porti, da un lato, a una ancora accresciuta possibilità di accedere a fonti diversificate e, dall'altro, al proliferare di informazioni molto difficilmente verificabili (Das & Wasim, 2020). Inoltre, le sempre maggiori possibilità

offerte agli utenti di interagire con gli emittenti possono non essere esenti da rischi per determinate categorie sociali (Bobkowski et al., 2016).

L'evoluzione del concetto di alfabetizzazione informazionale

Come evidenziato in precedenza, le riflessioni sugli effetti sociali dei media hanno preso vigore nei primi decenni del Ventesimo secolo. Sulla base di una recente indagine documentaria di prossima pubblicazione (Galloni et al.) è possibile affermare che le teorie sull'alfabetizzazione informazionale – su come, cioè, fornire ai membri della società gli strumenti per interagire proficuamente con i mezzi di comunicazione – sono state molto più tardive. Il concetto stesso è apparso per la prima volta nel 1974 in un rapporto della *US National Commission of Libraries and Information Science*. Il rapporto afferma in sostanza che lo sviluppo tecnologico dei media avrebbe condotto a un'era di sovrabbondanza di informazione, e che solo le persone in possesso delle competenze necessarie a comprendere e a gestire questi strumenti sarebbero state in grado di trarne reale beneficio. Tuttavia, è solo dagli anni Novanta che, negli Stati Uniti innanzitutto, l'alfabetizzazione informazionale diviene un elemento centrale nelle strategie formative nazionali. Infatti, nel 1991, il *National Literacy Act* include la capacità di padroneggiare le nuove tecnologie tra le competenze di un individuo completamente alfabetizzato. Nello stesso periodo un rapporto della *Aspen Foundation* propone una prima definizione dell'alfabetizzazione informazionale, che viene descritta come la capacità di accedere, analizzare e produrre informazioni su carta stampata o su un medium elettronico (Aufderheide, 1993). A partire dagli anni Duemila l'importanza di queste competenze viene menzionata nei piani strategici educativi di praticamente tutto il Mondo occidentale. Tra le definizioni successive di questo concetto possiamo menzionare quella della *UK library and information association* (Secker, 2018) e le due proposte nell'ambito delle ultime edizioni dell'indagine internazionale ICILS (Fraillon et al., 2014; 2020), che, tuttavia, non si discostano molto da come era stata concettualizzata nel rapporto della *Aspen Foundation* (se non per una maggiore messa in evidenza di come queste competenze associate siano importanti per poter esercitare pienamente i propri diritti e doveri di cittadino).

La messa in atto di una politica scolastica che consenta

alle nuove generazioni di raggiungere una compiuta alfabetizzazione informazionale passa inevitabilmente attraverso l'elaborazione e l'adozione di modelli educativi strutturati e complessi, che permettano quantomeno di identificare le competenze effettive da acquisire, la loro concatenazione temporale, le loro interdipendenze e, non da ultimo, le loro modalità di valutazione. Per ovvie ragioni, non è qui possibile discuterli nemmeno in maniera superficiale. Sempre grazie all'indagine documentaria di Galloni, è tuttavia possibile indicare i principali modelli che sono stati sviluppati in questi anni. Il primo di essi, fortemente ispirato da quanto emerso dal rapporto della *Aspen Foundation*, è conosciuto come *The Seven Pillars of Information Skills* (SCONUL, 1999). Rispetto ai costrutti successivi si caratterizza per essere molto più focalizzato sulla raccolta e sull'analisi delle informazioni e decisamente meno sulla loro produzione e diffusione. Il quasi contemporaneo modello di Boekhorst (2003), che invece già contempla queste dimensioni, si distingue per un approccio molto votato allo sviluppo della conoscenza: gli aspetti legati all'acquisizione di competenze tecnico-informatiche sono decisamente ridotti rispetto a quelli previsti da altri approcci. Il modello di Kurbanoglu (2013), conosciuto come *Iceberg*, si caratterizza per considerare l'alfabetizzazione informazionale non tanto come un processo separato e distinto rispetto ai processi di acquisizione di altri sistemi strutturati di competenze, quanto come una componente simbiotica e complementare a essi. Per quanto riguarda i modelli preponderanti in Europa, fino a pochi anni fa il riferimento era costituito dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio*, del 2006, che proponeva un costrutto teorico fondato su 21 competenze – intese come l'articolazione tra conoscenze, abilità e attitudini – finalizzato allo sviluppo di un sapere in grado di travalicare la pura conoscenza funzionale delle tecnologie e attento al loro uso critico, creativo e collaborativo.

Attualmente si può affermare che questo modello è stato soppiantato da quello denominato *The Digital Competence: Framework for Citizens* (Carretero et al., 2017), noto come *DigiComp*. Questo nuovo costrutto teorico, pur senza stravolgere lo spirito del precedente, appare decisamente aggiornato rispetto alle sfide poste dall'evoluzione dei nuovi mezzi di comunicazione, più raffinato per ciò che concerne la definizione e la rilevazione dei livelli di competenza

e, non da ultimo, corredato di uno strumento-guida per la formazione dei docenti in questo ambito: *DigiComp-Edu* (Punie et al., 2021).

In Svizzera, le linee strategiche nazionali inerenti all'integrazione delle tecnologie nell'insegnamento sono stabilite dalla *Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione* (CDPE): una prima definizione è stata proposta nel 2007, con una successiva rielaborazione nel 2018. A differenza delle raccomandazioni degli organi europei, esse appaiono meno specifiche e più votate ad un approccio generale alla digitalizzazione dell'educazione. I documenti nazionali di indirizzo più focalizzati sull'alfabetizzazione informazionale sono probabilmente gli *Standard svizzeri sulla competenza informativa* (Stalder et al., 2011), che si riferiscono però principalmente a una popolazione adulta, e la *Guida alle competenze medialità nella realtà scolastica* (Giovani e media, 2017).

In ragione dell'assetto istituzionale del sistema educativo svizzero, l'implementazione di questi modelli spetta, quantomeno per quanto riguarda la scuola dell'obbligo, ai Cantoni. In Ticino, a differenza di quanto avviene altrove, l'alfabetizzazione informazionale non è una componente di una specifica disciplina, bensì di un contesto di formazione generale. La sua integrazione è guidata dal Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD) mediante una proposta articolata di offerte formative e di consulenza in questo ambito (Lavio, 2019).

La risposta pragmatica dei sistemi educativi

Nella breve, e certamente non esaustiva presentazione di alcuni paradigmi relativi agli effetti sociali dei media abbiamo potuto constatare come questo fenomeno generi interrogativi da tempi molto antecedenti allo sviluppo dei nuovi mezzi di comunicazione digitale. I modelli, come inevitabilmente accade in una disciplina come la sociologia – che si propone di fornire una descrizione della realtà non sensibile – sovente si contrappongono a partire dai loro fondamenti teorici. Pur con le naturali contaminazioni che il confronto razionale comporta, appare evidente come alcune correnti di pensiero tendano ancora a enfatizzare i rischi insiti nella pervasività dei mezzi di comunicazione, mentre altre ne evidenzino principalmente il potenziale creativo e di crescita individuale.

I sistemi educativi, tralasciando alcune esperienze pionieristiche, hanno iniziato molto più tardivamente

a occuparsi della comunicazione mediata dalla tecnologia. Forse non è un caso che abbiano cominciato a parlarne tra le loro priorità al momento in cui essa ha superato la fase di scambio unidirezionale tra un emittente e una moltitudine di fruitori passivi, ed è entrata in quella in cui permette delle forme di scambio tra gli stessi fruitori.

La tendenza che si osserva nell'ultimo decennio, in Svizzera come nel resto d'Europa, è quella di un progressivo sviluppo di modelli educativi e formativi che si propongono da un lato di fornire ai futuri cittadini gli strumenti per affrontare in maniera critica e consapevole la pluralità di informazioni a cui sono confrontati, e dall'altro di dotarli dei mezzi per partecipare in maniera attiva e costruttiva all'interscambio di conoscenza che caratterizza l'agire sociale contemporaneo.

Bibliografia

Adorno, Theodor L.; Horkheimer, Max, *Dialektik der Aufklärung* (vol. 3), Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1997 (1947).

Aufderheide, Patricia, *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, Aspen Institute, Communications and Society Program, 1993.

Benjamin, Walter, *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée*, in "Zeitschrift für Sozialforschung", 5 (1), 1936, pp. 40-68.

Bobkowski, Piotr S.; Shafer, Autumn; Ortiz, Rebecca, *Sexual intensity of adolescents' online self-presentations: Joint contribution of identity, media consumption, and extraversion*, in "Computers in Human Behavior", 58, 2016, pp. 64-74.

Boekhorst, Albert K., *Becoming information literate in the Netherlands*, in "Library Review", 52 (7), 2003, pp. 298-309.

Carretero, Gomez S.; Vuorikari, Riina; Punie, Yves, *The digital competence framework for citizens*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2017.

Das, Ronnie; Wasim, Ahmed, *Despite concerns, COVID-19 shows how social media has become an essential tool in the democratisation of knowledge*, in "Impact of Social Sciences Blog", 2020, <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/>, consultato il 28 ottobre 2021.

Fogg, Brian J.; Soohoo, Cathy; Danielson, David R.; Marable, Leslie; Stanford, Julianne; Tauber, Ellen R., *How do users evaluate the credibility of Web sites?*, in "Proceedings of the 2003 conference on Designing for user experiences", New York, Association for Computing Machinery, 2003, pp. 1-15.

Fraillon, Julia; Ainley, John; Schulz, Wolfram; Friedman, Tim; Gebhardt, Eveline, *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report*, Cham, Springer, 2014, p. 308.

Fraillon, Julia; Ainley, John; Schulz, Wolfram; Friedman, Tim; Duckworth, Daniel (a. c. di), *Preparing for life in a digital world: IEA International computer and information literacy study 2018 international report*, Cham, Springer, 2020.

Giovani e Media (a. c. di), *Guida alle competenze medialti nella realtà scolastica*, Berna, Ufficio federale delle assicurazioni sociali, 2017.

Habermas, Jürgen, *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1962.

Hall, Stuart, *Encoding-Decoding*, London, Routledge, 2019 (1980).

Höffe, Otfried (a. c. di), *Immanuel Kant, zum ewigen Frieden*, bearbeitete Auflage, Berlin, Akademie Verlag, 2011.

Klapper, Joseph Thomas, *The effects of mass communication*, Glencoe, Free Press, 1960.

Kurbanoglu, Serap, *An analysis of concept of information literacy*, in *Media and information literacy for knowledge societies*, a. c. di Interregional Library Cooperation Centre; UNESCO, Moscow, Interregional Library Cooperation Centre, 2013, pp. 1-42.

Lavio, Cristiana, *Per un'educazione all'uso consapevole dei media e delle tecnologie*, in "Scuola Ticinese", 334, 2019, pp. 35-40.

Lazarsfeld, Paul Felix, *The election is over*, in "Public Opinion Quarterly", 8 (3), 1944, pp. 317-330.

Morin, Edgard, *L'industria culturale*, in "il Mulino", 11 (5), 1962, pp. 487-503.

Naficy, Hamid, *Narrowcasting in diaspora: Middle Eastern television in Los Angeles*, in "The media of diaspora", London, Routledge, 1993, pp. 64-75.

Negroponte, Nicholas, *The digital revolution: Reasons for optimism*, in "The Futurist", 29 (6), 1995, p. 68.

Noelle-Neumann, Elisabeth, *The spiral of silence: A response*, in "Political communication yearbook", a. c. di Keith R. Sanders et al., Carbondale, Southern Illinois University Press, 1985, pp. 66-94.

O'Reilly, Tim, *What is web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, 2005, <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-2.0.html>, consultato il 29 ottobre 2021.

Punie, Yves (a. c. di), *European Framework for the Digital Competence of Educators*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2021.

SCONUL, *The SCONUL seven pillars of information literacy: Core model*, SCONUL Working Group on Information Literacy, 1999.

Secker, Jane, *The revised CILIP definition of information literacy*, in "Journal of Information Literacy", 12 (1), 2018, pp. 156-158.

Stalder, Philipp (a. c. di), *Standard svizzeri sulla competenza informativa*, e-lib.ch: Biblioteca elettronica svizzera, 2011.

Voss, Jakob, *Measuring Wikipedia*, in Ingwersen, Peter; Larsen, Birger (a. c. di), *Proceedings of ISSI 2005 – the 10th International Conference of the International Society for Scientometrics and Informetrics*, Stockholm, Karolinska University Press, 2005, pp. 221-231.



*Per un pugno di like: un teatro
forum per esplorare e sperimentare
la complessità dell'uso dei media
digitali*

Cristiana Lavio, docente di scuola media e consulente per il Centro di risorse didattiche e digitali nell'ambito dell'uso consapevole dei media digitali

Come è nata la proposta

Nelle sedi di scuola media capita talvolta che venga alla luce un episodio di condivisione di un'immagine intima personale, trasmessa in modo molto diretto e semplice attraverso lo smartphone: si tratta di un fenomeno sommerso, che non sempre viene a galla, con conseguenze spesso difficili da gestire, sia da parte dei giovani coinvolti sia da parte degli adulti di riferimento, a casa e a scuola.

Parlarne in una classe quando un fatto del genere accade è molto difficile, perché prioritaria è la protezione di chi si trova in una posizione di grande esposizione e vulnerabilità. D'altro canto, qualora se ne discutesse insieme agli allievi 'a freddo', con un intento di prevenzione informativa, si raggiungerebbe soltanto la parte razionale dei destinatari, poiché verrebbe a mancare il coinvolgimento emotivo del vissuto esperienziale; semmai si arriverebbe a stimolare una spontanea reazione di paura evocando le possibili conseguenze della diffusione di un'immagine intima personale: ma, sappiamo, si tratterebbe di un fugace spavento. E per fortuna, verrebbe da dire: la paura ci trattiene soltanto, non ci rende consapevoli. I preadolescenti e gli adolescenti hanno bisogno di sperimentare per poter crescere: ciò significa che ogni tanto possono inciampare in un errore, poiché si trovano naturalmente esposti a correre qualche rischio quando vivono le relazioni con i pari, da cui cercano soprattutto accettazione. Non per questo il ruolo educativo degli adulti può esimersi dal mettere in guardia i giovani rispetto ai comportamenti a rischio; è però importante che si manifesti accoglienza quando qualcosa va storto: bisognerebbe sempre cercare di capire quali possano essere state le buone ragioni che hanno portato un ragazzo o una ragazza a compiere un certo gesto, allo stesso tempo senza legittimarlo e senza ignorare le eventuali implicazioni giuridiche.

È proprio in questa dimensione di sperimentazione, di esplorazione della complessità e di gestione dell'errore che si muove il teatro forum.

Nel 2019 il Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD), in collaborazione con il Gruppo esperti in media e tecnologie¹, riconoscendo il valore di un'attività teatrale interattiva che non offre 'ricette' bensì tante domande e una molteplicità di risposte, ha costruito insieme alla Compagnia UHT una proposta indirizzata alle classi di terza media², inserendo nel copione i temi più ricorrenti con cui ci si confronta nell'educare i giovani a un uso consapevole dei media digitali³.

Lo spettacolo teatrale della Compagnia UHT, dal titolo

lo *Per un pugno di like*, vede sul palco due attori e un'attrice, con la mediazione di una narratrice-joker⁴. Protagonisti della pièce sono tre quattordicenni, ma al loro fianco appaiono pure degli adulti, ovvero la madre di uno di loro e un docente.

I contenuti della pièce teatrale

Al centro della rappresentazione teatrale c'è un'amicizia che coinvolge tre compagni di scuola – una ragazza e due ragazzi – confrontati con situazioni tipiche della quotidianità: nel tentativo di comunicare, di piacere e di divertirsi, si trovano invischiati in dinamiche difficili da gestire.

Le diverse scene, facenti parte di un'unica storia e ispirate alla realtà vissuta dai giovani e dagli adulti di riferimento, aprono a vari temi legati all'uso dello smartphone – e in generale dei media digitali – integrati in una visione a largo raggio. Vediamo così entrare in scena i *selfie*, i *like* e il bisogno di accettazione; vediamo come i personaggi si muovono nella comunicazione *online*, e quali sono i confini entro cui lo scherzo può essere considerato divertimento per tutti; vediamo con quale facilità può sfuggire di mano la condivisione di una fotografia intima, generando conseguenze complicate; vediamo infine con quali difficoltà gli adulti di riferimento si confrontano e come riescono ad appropriarsi del loro ruolo educativo. Emergono anche altri temi che interrogano, tra i quali il potere di un segreto, il desiderio di vendetta, la forza della manipolazione, la perdita della percezione del tempo a contatto con il telefono.

Nella pièce non si riconoscono personaggi 'buoni' e personaggi 'cattivi', vittime e colpevoli, e nemmeno personaggi neutri. In base alla situazione, a seconda del momento, in rapporto allo stato d'animo, si vede come ognuno possa entrare in un determinato 'ruolo' nella relazione con l'altro, talvolta sentendosi vittima e aggressore allo stesso tempo, come è il caso di uno dei personaggi. Ciò che accade nella vicenda non può dunque essere ricondotto alla dicotomia giusto/sbagliato: si riconoscono invece le difficoltà delle relazioni e il percorso impegnativo della crescita, con i suoi balzi in avanti e i suoi inciampi.

Sperimentare attraverso il teatro forum

Il teatro forum è una tecnica che ha origine dal metodo del Teatro dell'Oppresso, ideato e sviluppato dal regista brasiliano Augusto Boal negli anni Sessanta. Tale tecnica coinvolge attivamente il pubblico in una ricerca personale e allo stesso tempo collettiva di un'azione alternativa che

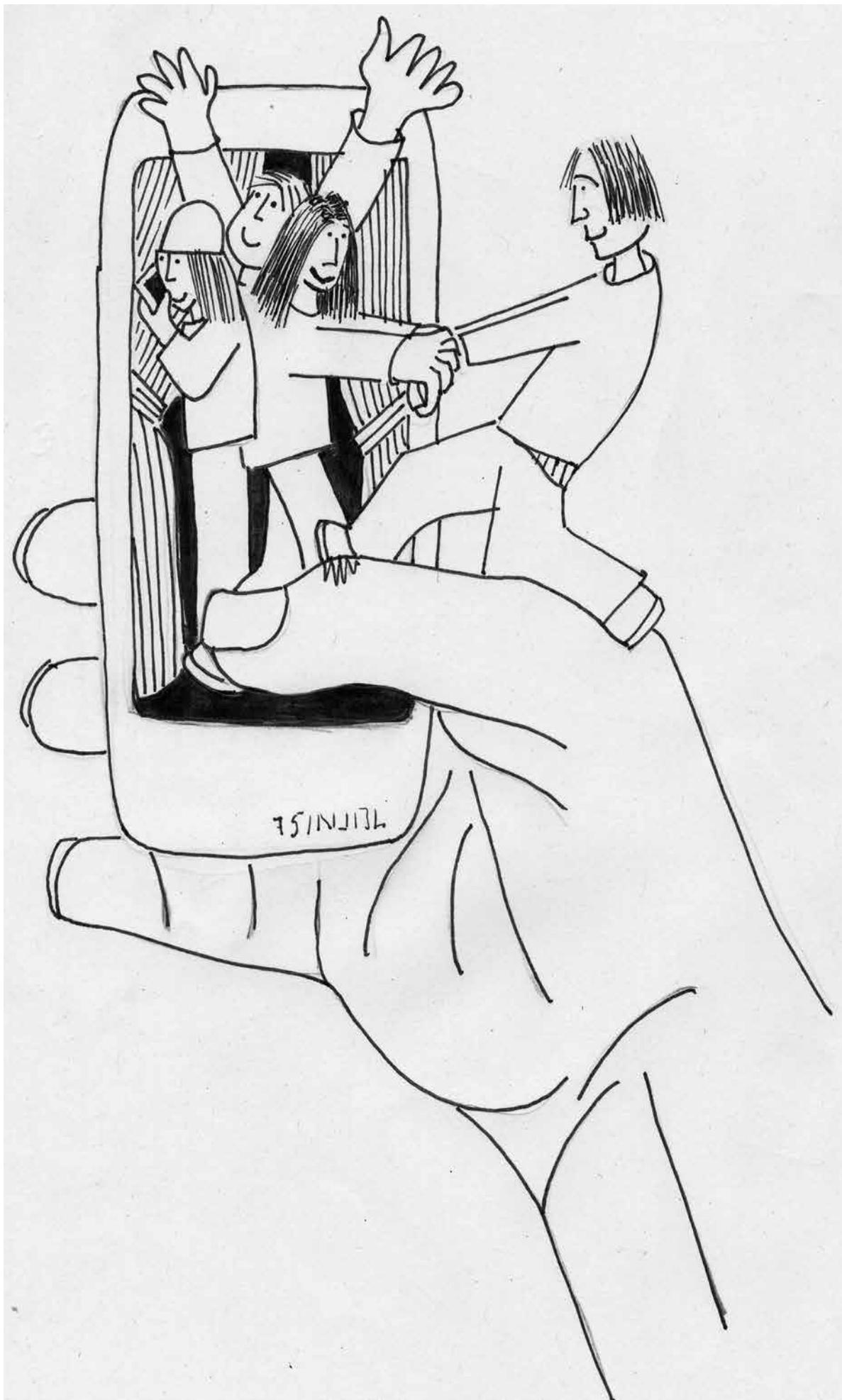
Note

¹ Il Gruppo esperti in media e tecnologie, GEMT, è stato attivo tra il 2017 e il 2020.

² Il teatro forum è stato pensato per le classi di terza media; può tuttavia risultare interessante e utile anche la partecipazione delle classi di quarta media e, nel secondo semestre, delle classi di seconda media.

³ Il progetto, curato da Cristiana Lavio e Michela Bernasconi-Pilati, è promosso e finanziato dal CERDD/DECS. Per informazioni: usoconsapevole@edu.ti.ch.

⁴ Il teatro forum *Per un pugno di like* vede in scena la Compagnia UHT con Prisca Mornaghini (narratrice-joker), Antonello Cecchinato (attore), Piera Gianotti Rosenberg (attrice) e Giancarlo Sonzogni (attore); la regia è stata curata da Sissi Lou Mordasini.



Per un pugno di like
(illustrazione di Giancarlo Sonzogni)

possa trasformare la situazione messa in scena. Si tratta dunque di una modalità di partecipazione stimolante: gli allievi, invece di rimanere seduti pensando “al posto di quel personaggio avrei fatto...”, sono invitati a esprimere le loro idee e le loro proposte prendendo il posto di un personaggio e confrontandosi con le reazioni degli altri personaggi. Si agisce sulla scena in una sorta di palestra che permette di esplorare, in un contesto protetto, la complessità delle situazioni che si presentano nella realtà. Chi va a sostituire un personaggio ha la possibilità di coinvolgersi emotivamente nelle dinamiche relazionali che si sono create nella storia narrata, approfittando della libertà di esprimersi nelle vesti di qualcun altro per provare a mettere in atto un'idea diversa e confrontandosi anche con le difficoltà create da un oppressore che non cede.

La figura del joker si pone tra la scena e il pubblico, coordinando gli interventi, raccogliendo le idee e valorizzando le proposte di chi entra in scena.

Gli allievi che seguono l'evolvere della situazione possono provare, lungo tutto il corso della vicenda, a cercare altre soluzioni. Il coinvolgimento emotivo tocca pure gli spettatori, che vivono gli interventi dei compagni con curiosità, con *pathos* e con grande rispetto anche di fronte a una posizione non condivisa.

Attraverso questa attività non si trasmette un messaggio univoco, non si trovano facili risposte, bensì si creano uno spazio e un tempo di analisi, di esplorazione, di sperimentazione. Si stimola così il pensiero critico e si esercita il confronto collettivo, da cui scaturisce anche la ricchezza della divergenza di opinioni. Esprimendo il loro dissenso rispetto a ciò che vedono in scena e proponendo un'azione alternativa, gli allievi si ritrovano a sviscerare certi passaggi nonché a prendere coscienza di come una reazione ne scateni un'altra; si rendono pure conto della possibilità di poter cambiare, in ogni momento, il corso degli eventi.

L'intervento di uno spettatore apre spesso a domande tutt'altro che banali, che interpellano tutti. Riportiamo a titolo esemplificativo alcuni spunti offerti dai ragazzi: come possiamo piacerci se non piacciamo agli altri? Quando possiamo dare fiducia a qualcuno e quanta possiamo darne? Che cosa significa condividere? Come si possono gestire le emozioni? Riusciamo a rispettare gli altri quando siamo completamente presi dal nostro telefono? Se una ragazza si sente a proprio agio con il proprio corpo può farne qualsiasi cosa?

Su una sola di queste domande si potrebbe discutere in classe per un'ora intera...

Il coinvolgimento dei docenti

L'approccio che il CERDD – in generale la scuola ticinese – cerca di promuovere già da qualche tempo è centrato sul ruolo dei docenti in quanto educatori e formatori, nonché quali adulti di riferimento a contatto quotidiano con gli allievi. Un'educazione all'uso consapevole dei media digitali non può infatti limitarsi a iniziative e interventi sporadici da parte di istanze esterne alla scuola: queste possono andare a completare il lavoro educativo, di formazione generale, di sviluppo del pensiero critico e riflessivo portato avanti non solo dai docenti di classe, ma anche dai docenti delle varie discipline. La definizione stessa di uso consapevole è incompatibile con il concetto di interventi puntuali e isolati da un processo educativo globale: la consapevolezza nell'utilizzo dei media digitali, soprattutto in riferimento alla dimensione relazionale e del benessere personale, può essere sviluppata esclusivamente in un processo d'insieme che si inserisce nella formazione generale. Il nostro approccio mira pertanto a promuovere la continuità dell'azione educativa riconoscendo e valorizzando le competenze dei docenti, che vivono la quotidianità scolastica e conoscono personalmente ogni ragazza e ogni ragazzo con il proprio percorso formativo e relazionale.

Secondo questi principi, il progetto che coinvolge gli allievi nell'attività di teatro forum apre innanzitutto uno spazio di condivisione e di riflessione per i docenti: prima dell'attività viene infatti organizzato un incontro che prepara ad avviare un percorso di approfondimento dei temi presenti nella pièce teatrale. In quell'occasione viene offerta una raccolta di spunti per lavorare in classe promuovendo soprattutto il confronto delle idee, prezioso per capire e accettare la molteplicità dei punti di vista.

Dopo il teatro forum, in un ulteriore incontro facoltativo, si può riflettere insieme su quanto emerso e vissuto in classe; nel caso in cui vi sia l'interesse ad andare più a fondo, vengono forniti altri suggerimenti e proposte operative.

La condivisione delle idee all'interno del gruppo dei docenti coinvolti

L'esperienza ci ha mostrato che è importante innanzitutto affrontare con i docenti coinvolti nel progetto il tema centrale della condivisione di immagini intime, che è anche il più delicato presente nella pièce. Se negli adulti-educatori non si chiarisce qual è la propria posizione rispetto a tale fenomeno, si possono incontrare

delle difficoltà nell'addentrarsi nel tema e si può perdere il necessario distacco sul piano personale. Abbiamo così deciso di chiedere ai docenti, durante il primo incontro con loro, di mettere delle parole sui pensieri che sorgono spontaneamente rispetto alla condivisione di immagini intime.

Il confrontarsi con le idee espresse all'interno del gruppo è sempre molto interessante e utile perché permette a ognuno di leggere il fenomeno con uno sguardo più ampio e di capire anche dove si situa la propria posizione: ciò aiuterà il docente a parlarne in classe con una certa serenità e ad affrontare un eventuale problema legato al tema in modo 'pulito' e spassionato. Nondimeno è essenziale riconoscere che, al di là del vissuto di ognuno, dei propri valori e delle proprie idee, la libertà di scelta riguardo a come vivere la propria intimità non può prescindere dal rispetto dell'altro e dall'età delle persone coinvolte.

In questo spazio di condivisione tra adulti-educatori ci si interroga anche sulle ragioni che portano le ragazze e i ragazzi a trovarsi invischiati in tali situazioni. "Perché una ragazza invia una sua fotografia intima?"⁵ è una domanda che permette di addentrarsi in una dimensione di analisi più libera dal giudizio morale e più ricca di sfaccettature. Per piacersi di più? Per sfida? Per avere un potere sull'altro? Per esibizionismo? Per sottomissione? Per bisogno di accettazione? Sono tante le letture possibili del fenomeno, ma è interessante notare che tra le interpretazioni della realtà non predomina l'idea che individua un intento sessuale dietro a tale gesto, mentre si formulano diverse ipotesi legate alla sperimentazione delle relazioni con se stessi e con gli altri. Lo scopo dell'invio non risulta tanto una conquista a livello sessuale, quanto il riconoscimento del valore di sé che l'altro restituisce.

Il diritto all'errore, il dovere della riparazione

"Quante volte l'ho detto alla classe!": è questo un pensiero che ogni tanto invade chi educa quando si trova confrontato con uno scivolone considerato evitabile; un pensiero spesso accompagnato da un senso di frustrazione, di delusione e persino di rabbia.

Ma se noi adulti sappiamo, anche perché già ci siamo passati, che l'errore fa parte del processo di crescita, per quale ragione ci risulta a volte tanto difficile accoglierlo con benevolenza, come un passaggio prezioso che va curato con attenzione e sostegno? Il che non significa giustificare un'azione lesiva e neppure evitare

una sanzione. Già il riconoscere ciò che ci disturba di quanto è accaduto ci aiuta a spostare il centro dell'attenzione sulle persone coinvolte per permettere loro di elaborare l'esperienza in modo costruttivo e riparatorio. Se manca questa attenzione nei loro confronti, è facile che quell'errore venga vissuto come una messa in discussione della persona nella propria integrità o come una mancanza di valore: questa sensazione potrebbe comportare una ferita che non guarisce, oppure, per chi provoca un danno all'altro, la negazione della sofferenza causata e quindi un rischio più elevato di aggiungere a quel debito che non è mai stato estinto un altro debito. L'inciampo nell'uso dei media digitali dovrebbe essere considerato come un'opportunità di crescita: fondamentale è occuparsi di chi subisce un danno ma anche di chi lo provoca. Non va dunque trascurato l'aiuto nei confronti della persona che ha causato una sofferenza, affinché l'esperienza possa essere integrata nel suo vissuto e costituire un tassello nel suo percorso di consapevolezza; tale lavoro intrapersonale può allo stesso tempo porre l'attenzione sulla vittima, contribuendo a guarire la ferita procurata. La ricerca soggettiva, con il sostegno di un adulto di riferimento, di un modo autentico per riparare a un errore è un passaggio imprescindibile per una ripartenza pulita e più carica di fiducia.

Non si dimentichi inoltre che i ragazzi vivono una fase in cui l'*hic et nunc* prevale spesso su qualsiasi pensiero rivolto al passato o al futuro, e che la ricerca di esperienze intense risponde a un bisogno evolutivo. Sarebbe pertanto illusorio pretendere che riescano sempre a considerare le conseguenze di un loro gesto decentrandosi da ciò che vivono in modo totalizzante nel presente.

Che cosa ci insegnano i ragazzi

Quando si assiste a un teatro forum, non manca mai lo stupore per come gli allievi sappiano mettersi in gioco con creatività e arguzia. Ogni spettacolo si rivela perciò diverso, unico.

I ragazzi sono bravissimi a mostrarci delle verità che ci confrontano con la complessità della realtà: le parole che emergono durante la parte interattiva, così spontanee e disarmanti, ci interrogano come persone e come educatori.

Una ragazza che salita sul palco tenta di opporsi a una richiesta che considera sbagliata, alla fine del suo intervento in scena ammette: "Non è facile dire di no". È una constatazione che potrebbe sembrare banale, e invece è carica di senso, perché richiama una fatica che

Nota

5

La domanda viene posta con riferimento al genere femminile perché nella stragrande maggioranza dei casi è una ragazza a inviare una propria immagine intima; non si esclude però che anche un ragazzo possa compiere questo gesto.

riusciamo a cogliere quando assistiamo al percorso di crescita dei nostri allievi, in cui il gruppo dei pari assume un grande significato.

Una ricchezza del teatro forum è l'eterogeneità delle idee rispetto a una certa situazione: questo approccio non unidirezionale che i ragazzi ci mostrano consente di uscire da una logica binaria “va bene” o “non va bene”, nonché da un atteggiamento moralistico. Chi sale sul palco non si limita a considerazioni come “non serve piacere agli altri” o “non è importante ricevere un apprezzamento”; c'è anche chi rovescia la prospettiva affermando un'idea diversa: “bisogna anche rispettare chi considera importanti i like”, oppure: “in certi momenti è importante essere accettati dagli altri”.

Alcune volte capita di sentire delle parole semplicissime che esprimono concetti profondi e riescono a raggiungere i pari molto più facilmente dei discorsi degli adulti. Un'allieva, in riferimento alla sua ferma posizione di fronte a una richiesta a cui non voleva cedere, ha così motivato la propria convinzione: “è una specie di regola che ho dentro e che mi fa stare bene”. Non è questa quella che noi chiamiamo ‘consapevolezza’, una costruzione personale, interiore e armonizzata con tutte le nostre parti, in una coerenza che crea benessere?

Il teatro forum fa infine emergere un ulteriore aspetto interessante: oltre alle contraddizioni della realtà che possiamo riconoscere, e che possiamo imparare a gestire, la tecnologia è fatta di illusioni, alle quali è più difficile sottrarsi. Si pensi per esempio alla connessione tra gli individui: quando si è sempre a contatto con gli altri significa veramente che non si è soli? Oppure alla questione della *privacy*: se si è attivi in un social media si riesce a preservare davvero la propria sfera privata? Una frase pronunciata da un allievo è parsa emblematica in questo senso, perché esprime bene tale illusione: “Voglio decidere io che cosa *postare*, è la mia *privacy*.” Ma pubblicare qualcosa di sé non significa già rinunciare alla protezione del privato? A noi adulti, se ci pensiamo bene, può sembrare un paradosso. Ma non lo era per quel ragazzo, che vive e cresce nella complessità di questo tempo.

Bibliografia

AA.VV., *Crescere nell'era digitale*, Berna, Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFG), 2019.

Barrilà, Domenico, *I superconnessi*, Milano, Feltrinelli, 2018.

Boyd, Danah, *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*, Roma, Castelvecchi, 2018.

Capeci, Federico, *Generazione 2.0. Chi sono, cosa vogliono, come dialogare con loro*, Milano, Franco Angeli, 2014.

Cubeddu, Carlotta; Taddia, Federico, *Penso, parlo, posto. Breve guida alla comunicazione non ostile*, Milano, Il Castoro, 2019.

Iaquinta, Tiziana; Salvo, Anna, *Generazione TVB. Gli adolescenti digitali, l'amore e il sesso*. Bologna, il Mulino, 2017.

Lancini, Matteo, *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*, Trento, Erickson, 2015.

Lancini, Matteo, *Cosa serve ai nostri ragazzi. I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*, Milano, UTET, 2020.

Pietropolli Charmet, Gustavo, *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Roma, Laterza, 2018.

Riva, Giuseppe, *Selfie: narcisismo e identità*, Bologna, il Mulino, 2016.



La Città dei mestieri della Svizzera italiana. Servizi su formazione e lavoro a portata di mano

Nahyeli Benni, operatrice del centro di documentazione e della comunicazione multimediale della Città dei mestieri della Svizzera italiana

Una rete internazionale

Nel 1993 a Parigi viene aperta la prima Città dei mestieri del mondo, una piattaforma di informazione e consulenza nell'ambito dell'orientamento, della formazione, del lavoro e dell'evoluzione professionale. L'idea è chiara: rispondere, in un unico luogo, a questioni legate al futuro professionale e alla formazione continua di una moltitudine di pubblici, indipendentemente dal loro statuto sociale ed economico, dalla loro età e dalla loro provenienza.

Il progetto raggiunge un tale successo da interessare molti paesi e, ben presto, altre Città dei mestieri vedono la luce: ad oggi sono 27, inclusa quella della Svizzera italiana. Viste le numerose strutture nate dapprima in Francia e in Italia – per regolamentare le diverse attività, creare una sinergia condivisa e per rispondere al meglio ai cambiamenti sociali, economici e professionali –, è stato inoltre creato il *Réseau des Cités des métiers*¹ che, nel 2011, si è costituito in associazione.

Perché una Città dei mestieri in Ticino

Il sistema formativo svizzero nel suo insieme, a partire dalla formazione di base fino alla formazione superiore, con tutte le possibilità di riqualifica e gli studi accademici, è un modello complesso che garantisce dinamismo e permeabilità.

La Svizzera italiana, nella sua globalità, può annoverare offerte complete, anche nell'ambito del livello terziario: Università della Svizzera Italiana, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Scuola universitaria federale per la formazione professionale, scuole specializzate superiori e un'ampia offerta di corsi di preparazione a esami della formazione professionale superiore.

Il settore della formazione professionale, oltretutto, si trova in una fase di interessante evoluzione, guidata dalla visione federale *Formazione professionale 2030*², che mira a sviluppare l'approccio *lifelong learning*. In Ticino, nel luglio del 2018, è stato inoltre adottato il piano d'azione *Qualificazione degli adulti (2018-2022)*³, che prevede un forte rafforzamento del settore della formazione continua e dei servizi di accompagnamento, nell'ambito dei quali la Città dei mestieri della Svizzera italiana gioca un ruolo fondamentale.

Inaugurata il 25 gennaio 2020, alle porte dell'epoca COVID-19, la Città dei mestieri della Svizzera italiana fin da subito ha cercato di rispondere ai nuovi bisogni della società in materia di formazione e lavoro. Il progetto è infatti nato per essere una risorsa fruibile da tutta la comunità,

da un pubblico eterogeneo e multigenerazionale, in un luogo raggiungibile facilmente, che offre oggi l'opportunità a tutti di ricevere una o più consulenze informative e strumenti utili a facilitare il raggiungimento dei propri obiettivi professionali e formativi.

In un sistema scolastico svizzero complesso e articolato, e in un mondo del lavoro che cambia repentinamente, un luogo che funziona come *one-stop-shop* rappresenta un vantaggio. Lo sportello unico permette alle persone di conoscere subito come muoversi tra i diversi servizi sparsi sul territorio. Trovare in un unico luogo le informazioni di base necessarie per sapere a chi rivolgersi facilita quindi l'utenza anche nella propria mobilità e nell'ottimizzazione del proprio tempo.

Per i visitatori il vantaggio di uno sportello unico è di poter attingere in un unico luogo e in un unico momento a professionisti capaci di individuare le richieste e di fornire delle possibili soluzioni operative e interdisciplinari gratuitamente, anonimamente e senza appuntamento.

La Città dei mestieri della Svizzera italiana è un servizio della Divisione della formazione professionale del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, in cui collaborano diversi uffici cantonali, in particolare l'Ufficio della formazione continua e dell'innovazione, le sezioni della formazione della Divisione della formazione professionale, l'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale, la Sezione del lavoro e le organizzazioni del mondo del lavoro, presenti anche nel comitato guida strategico.

Situata in un luogo di passaggio, in Viale Stazione 25 a Bellinzona, a due passi dal nodo intermodale dei trasporti pubblici – complice anche la galleria di base del Monte Ceneri – la Città dei mestieri della Svizzera italiana è raggiungibile facilmente e velocemente.

Sinergia, scambio, documentazione

La Città dei mestieri della Svizzera italiana trova la sua forza nello scambio strutturale e continuo di informazioni e documentazione; uno scambio la cui efficacia è rafforzata dall'ampio spazio di approfondimento offerto ai fruitori attraverso il centro di consultazione presente in sede.

Le aree di consulenza Vivere l'apprendistato, Orientarsi, Perfezionarsi e riqualificarsi, Trovare lavoro, oltre ad essere dei poli tematici sinergici e intercambiabili, risultano una base di partenza da cui la persona può iniziare un percorso di ricerca individuale nel centro di consultazione.

Note

¹ Cfr. www.reseaucitesdesmetiers.com.

² Cfr. www.formazioneprofessionale2030.ch/it.

³ Risoluzione governativa n° 3171 del 4 luglio 2018.



La Città dei mestieri della Svizzera italiana – una risorsa 'nella rete' per 'la rete'
 (© Design Città dei mestieri della Svizzera italiana_ via Canva.com)

ne della struttura, con il sostegno di un/una consulente o in completa autonomia. I fruitori trovano qui postazioni multimediali, libri e schede per entrare nel vivo della propria situazione formativa e lavorativa.

Se le consulenze nelle aree tematiche offrono un'informazione generale che invita la persona all'autodeterminazione⁴, il centro di consultazione offre l'opportunità di beneficiare di un sostegno aggiuntivo finalizzato all'ottimizzazione dei risultati personali grazie a una ricerca assistita, laddove richiesta.

Alla Città dei mestieri della Svizzera italiana si ottiene una panoramica completa delle molteplici vie percorribili per ottenere risultati concreti nell'ambito di lavoro, formazione, competenze, integrazione, autoimprenditorialità, orientamento e perfezionamento: una finestra aperta sulla rete di opportunità e risorse offerte da Confederazione e Cantoni. Nella Città dei mestieri i visitatori trovano accoglienza, rispetto, comprensione e professionisti che sanno adattare comunicazione e approccio al bisogno dei fruitori.

Accoglienza e comprensione

Entrando nella sede di Viale Stazione, i visitatori scoprono uno spazio dedicato all'accoglienza. Trovano spazi stimolanti dedicati all'attesa e alla prima informazione. Gli schermi della struttura visualizzano informazioni, brevi filmati e indicazioni sul programma di eventi. Il/la consulente che accoglie chi visita la Città dei mestieri della Svizzera italiana è in grado di fornire una prima informazione e invita, se del caso, a riferirsi ai consulenti specifici delle quattro aree oppure a documentarsi maggiormente presso il centro di documentazione. Lo spazio è strutturato per fornire indicazioni chiare ed è finalizzato a rendere i visitatori autonomi nel muoversi nello stabile e nel capire facilmente a quali aree accedere e riferirsi in base ai propri bisogni, necessità e aspettative.

Temi e utilità

Le quattro aree di consulenza della Città dei mestieri della Svizzera italiana sono state definite sulla base delle informazioni derivate dal *know how* dei partner istituzionali e dal confronto con le altre Città dei mestieri visitate (Grand-Genève, Bruxelles e Paris-La Villette) e richiamano le seguenti priorità:

- il consolidamento di un sistema di orientamento nel contesto della transizione I e lungo l'arco della vita;
- il supporto agli allievi in formazione nella gestione sempre più complessa dei percorsi della formazione professionale di base (secondario II), nell'ottica di prevenire il rischio di fallimento e abbandono;
- la riqualifica professionale e la formazione continua, nonché la specializzazione nei percorsi di carriera;
- il rafforzamento e l'ampliamento degli strumenti a disposizione dei cittadini nella ricerca di lavoro, nello sviluppo di attività indipendenti e nelle transizioni professionali.

All'interno di queste aree trovano trasversalmente spazio anche le questioni riguardanti il finanziamento delle varie fasi della formazione, dagli aiuti allo studio al finanziamento della formazione professionale superiore.

Orientarsi

Si tratta di un'area dedicata in modo particolare a persone alla ricerca d'informazioni sui percorsi formativi e professionali nella formazione di base, superiore e continua. Si occupa specialmente di favorire i visitatori nella ricerca di:

- informazioni a sostegno di progetti formativi professionali, in particolare destinati a persone non più soggette all'obbligo scolastico, anche in preparazione a un'eventuale consulenza di orientamento presso l'ufficio dell'orientamento scolastico e professionale nel distretto di residenza;
- informazioni inerenti a misure e strumenti di sostegno alla ricerca di una formazione di base, con particolare riferimento al reperimento di un tirocinio.

Nota

4

L'obiettivo di rendere l'utente autonomo è ciò che giustifica l'esistenza di una Città dei mestieri. Il colloquio deve perciò aiutare l'utente a costruire le proprie strategie d'azione. Affinché la consulenza sia efficace, non ci deve essere né controllo, né decisione da parte del consulente. Ciò permette agli utenti di riappropriarsi della propria presa a carico, evitando così che la stessa sia completamente affidata alle istituzioni.

Vivere l'apprendistato

Quest'area si rivolge a persone con contratto di tirocinio, datori di lavoro o a persone al termine della formazione professionale di base in transizione verso il mondo del lavoro per una prima occupazione. È gestita dagli ispettori e dalle ispettrici di tirocinio della Divisione della formazione professionale. Il suo ruolo è di fornire:

- informazioni su condizioni contrattuali specifiche;
- informazioni sulle autorizzazioni a formare apprendisti (aziende, formatori di apprendisti);
- informazioni su come diventare formatore di apprendisti in azienda;
- informazioni sullo scioglimento del contratto e in genere sul cambio di datore di lavoro e/o indirizzo formativo;
- informazioni sul ricollocamento a seguito di un percorso interrotto;
- informazioni sulle professioni (durata, scuola, ecc.);
- informazioni sulle procedure e sulle misure di supporto per la ricerca di un nuovo posto di tirocinio e sull'attivazione del contratto (segnalazione al Semestre di motivazione);
- sostegno alla transizione verso il mondo del lavoro (transizione II).

Perfezionarsi e riqualificarsi

Tutte le persone che hanno già fatto una scelta formativa e professionale possono rivolgersi a quest'area per raffinare e definire il proprio progetto. Questo spazio è inoltre utile a persone che, attraverso la formazione continua, sono interessate a rientrare nel mondo del lavoro o ad aggiornare le proprie qualifiche. Può essere un punto di riferimento anche per tutti quei lavoratori indipendenti interessati a perfezionarsi o a certificare le proprie competenze.

I professionisti dell'Ufficio della formazione continua e dell'innovazione operanti in quest'area di consulenza informano in modo generale su:

- possibilità di perfezionamento e qualificazione riservate agli adulti;
- recupero competenze di base;
- formazioni continue non formali;
- formazione di base (qualifica tramite ammissione diretta agli esami e altre procedure di qualificazione);
- formazione professionale superiore (preparazione a esami professionali ed esami professionali superiori, scuole specializzate superiori);
- istituzioni pubbliche e private che offrono formazione continua;
- possibilità di finanziamento della formazione continua;
- possibilità di avviare un'attività indipendente.

Trovare lavoro

L'area, gestita dai consulenti del personale della Sezione del lavoro, è aperta a tutte le persone alla ricerca d'informazioni e di sostegno nell'ambito della ricerca di un impiego.

Chi si rivolge ai consulenti di questo polo tematico solitamente è al termine della formazione professionale; si tratta di persone che necessitano di una consulenza a complemento delle prestazioni riservate ai beneficiari della Legge sull'assicurazione contro la disoccupazione o semplicemente di chi vuole intraprendere in proprio un'attività imprenditoriale. Qui si possono ottenere:

- informazioni sulle diverse prestazioni già fornite dai servizi, statali e non, nel campo della ricerca d'impiego;
- informazioni reperibili tramite accessi internet;
- strumenti per la ricerca d'impiego a uso individuale.

Eventi

La Città dei mestieri della Svizzera italiana è un luogo di accoglienza, ascolto attivo e prima informazione, ma anche un luogo di promozione e stimolo di nuove idee e prospettive nel campo del lavoro, delle professioni e della formazione. Un ruolo fondamentale lo ricoprono dunque gli eventi, che vengono organizzati anche facendo capo a organizzatori esterni (concetto *Hub & Spokes*).

Si tratta di appuntamenti che toccano tematiche che riguardano la promozione della formazione e delle professioni tramite la collaborazione con singole organizzazioni del mondo del lavoro, scuole, associazioni, enti pubblici, imprenditori e altri servizi cantonali.

La Città dei mestieri della Svizzera italiana organizza corsi e laboratori che regolarmente sono proposti per migliorare il proprio dossier di candidatura e le proprie strategie di ricerca impiego o per prepararsi a un colloquio di lavoro. Inoltre, sono proposti dei laboratori per spiegare il corretto utilizzo delle nuove tecnologie nella vita quotidiana e nell'ambito della ricerca di impiego.

Le organizzazioni del mondo del lavoro hanno l'opportunità di prevedere momenti d'incontro tra le aziende formatrici e i giovani candidati, presentando loro le diverse professioni.

Non mancano i riferimenti ai datori di lavoro con corsi di formazione continua e altre proposte dedicate a imprenditori e imprenditrici.

La Città dei mestieri della Svizzera italiana propone diversi *webinar* ed eventi in presenza che riguardano l'evoluzione del mondo del lavoro e della formazione: nuove sfide, progetti e idee per il futuro.

Contatto

Città dei mestieri
della Svizzera italiana
Viale Stazione 25
Casella postale 1263
6501 Bellinzona
e-mail: cittadeimestieri@ti.ch
web: www.cittadeimestieri.ti.ch



Scienza e gioventù: promuovere la curiosità e l'inventiva dei giovani

Mariasole Agazzi e Ferdinando Lehmann, responsabili di Scienza
e gioventù per la Svizzera italiana

Da più di cinquant'anni la fondazione Scienza e gioventù sostiene e promuove attivamente giovani liceali e apprendisti motivati e dotati di curiosità e creatività, aiutandoli a coltivare l'interesse per il sapere – dalle scienze naturali a quelle umane e sociali – e incoraggiandoli a dedicarsi alla ricerca. Grazie al sostegno e alla collaborazione di un'ampia rete nazionale e internazionale di partner nel mondo dell'industria, nonché in ambito universitario e istituzionale, Scienza e gioventù offre la possibilità di vivere esperienze in ambito scientifico, di incontrare e confrontarsi con coetanei, ma anche di scoprire il lavoro in ambito accademico, stringere contatti con personalità e istituzioni, come pure di ricevere un sostegno attivo nella scelta degli studi e della professione.

L'attività di promozione dei giovani della fondazione vuole essere un complemento alla formazione scolastica e professionale e poggia su tre pilastri: le settimane di studio, il Concorso nazionale e l'International Swiss Talent Forum.

Le settimane di studio, un primo incontro con il mondo della ricerca

Come si producono gli aromi sintetici? Come si realizza un programma informatico per simulare un processo dinamico? Quali strumenti si usano per sezionare i geni? Quali erano le concezioni del mondo degli uomini dell'antichità? Sono solo alcune delle affascinanti domande con cui si confrontano i partecipanti alle settimane di studio che Scienza e gioventù, in collaborazione con istituti universitari e centri specializzati di tutta la Svizzera, offre a ragazze e ragazzi provenienti dalle scuole medie superiori e professionali. Per un'intera settimana i partecipanti vivono a stretto contatto con i ricercatori di istituti di ricerca e realizzano piccoli progetti sotto la loro guida. I temi affrontati toccano gli ambiti più disparati: dalle scienze naturali (chimica, genetica, biologia) all'ingegneria e all'informatica, senza trascurare le scienze umane e sociali. Oltre al lavoro pratico, un aspetto fondamentale delle settimane di studio è costituito dall'incontro con coetanei provenienti da tutta la Svizzera e dal contatto diretto con gli specialisti. In questo modo ai giovani viene offerto un sostegno concreto per la costruzione di una prima rete di contatti, per lo sviluppo delle proprie conoscenze e competenze specifiche, ma anche per il proprio orientamento accademico e professionale.

Le settimane di studio si svolgono su tutto il territorio nazionale. Da diversi anni, presso l'Università della Svizzera italiana, i giovani partecipanti alla settimana *Il fascino dell'informatica* scoprono i lati più interessanti dell'informatica, approfondendo le proprie conoscenze di programmazione. Da quest'anno, inoltre, si svolge in Ticino la settimana *kids@science* destinata a bambini dalla quarta elementare alla prima media, organizzata in collaborazione con l'Ideatorio dell'USI e la fondazione SimplyScience.

Il Concorso nazionale, uno stimolo alla creatività e alla ricerca autonoma

Il Concorso nazionale rappresenta il punto culminante del calendario delle attività della fondazione e coinvolge ogni anno più di cento giovani tra i 16 e i 23 anni che frequentano una formazione di tipo liceale o professionale. Questo evento permette ai partecipanti di presentare i propri progetti di ricerca innovativi e svilupparli ulteriormente, confrontandosi con esperti e coetanei. I progetti possono riguardare tutti gli ambiti del sapere, lasciando libero sfogo all'inventiva e alle inclinazioni dei partecipanti. I lavori, realizzati prima della conclusione del percorso di formazione pre-academico, devono presentare un'impostazione scientifica e uno svolgimento metodologicamente rigoroso. Oltre al rigore, altrettanta importanza è attribuita al lato creativo, originale o innovativo che può risiedere nell'idea, nell'approccio metodologico o nello svolgimento del lavoro.

Ogni progetto ammesso al workshop di selezione preliminare, che per il 56° Concorso nazionale si svolgerà il 15 gennaio 2022, è attribuito a uno dei sette gruppi disciplinari di Scienza e gioventù (biologia e ambiente; chimica, biochimica e medicina; storia, geografia, economia e società; creatività, architettura e arti; letteratura, filosofia e lingua; matematica e informatica; fisica e tecnica) e viene seguito da un esperto in materia designato dalla direzione del Concorso.

Il percorso che porta alla finale è abbastanza lungo, ma sicuramente ricco di esperienze e soddisfazioni. Durante il workshop di gennaio il lavoro viene presentato agli esperti e agli altri partecipanti. Per i giovani che al workshop ottengono un responso positivo può cominciare il conto alla rovescia. Prima di giungere alla finale ci sono infatti ancora alcuni compiti da portare a termine: il lavoro deve essere ulteriormente sviluppato, corretto e perfezionato con il sostegno dell'esperto.



Un esperto discute con un partecipante durante l'esposizione dei progetti alla finale del Concorso nazionale (foto Scienza e gioventù)

Il termine per la consegna della versione definitiva della ricerca scade in marzo e, successivamente, vanno ancora preparati i poster e il video per presentarlo al pubblico e alla giuria degli esperti durante la fase conclusiva del Concorso che, nel 2022, si svolgerà dal 21 al 23 aprile presso il Campus USI-SUPSI di Lugano. Un momento molto emozionante del Concorso è senz'altro la cerimonia finale di premiazione con la comunicazione delle menzioni con i relativi premi in denaro e dell'attribuzione degli ambitissimi premi speciali. Agli autori dei migliori lavori sono infatti riservate ulteriori esperienze: un premio speciale può permettere ai vincitori di partecipare a incontri nazionali o internazionali per giovani ricercatori, a stage di ricerca, a esposizioni scientifiche o a prestigiosi concorsi nei più diversi angoli del mondo.

La partecipazione al Concorso nazionale costituisce una preziosa opportunità per ampliare la propria rete di conoscenze e ottenere una referenza curricolare prestigiosa e riconosciuta.

L'International Swiss Talent Forum, giovani di tutta Europa a caccia di soluzioni

L'International Swiss Talent Forum è una manifestazione unica in tutta Europa, una vera e propria fabbrica di idee, i cui protagonisti sono cento giovani adulti provenienti dalla Svizzera e da tutta l'Europa, che si incontrano per confrontare le proprie idee e le proprie visioni sulle sfide globali che aspettano la nostra società.

Durante quattro giornate, nell'ambito di diversi workshop, i partecipanti sviluppano ed elaborano approcci e soluzioni su un argomento prestabilito di grande rilevanza sociale. Conferenze e presentazioni tenute da prestigiose personalità del mondo della scienza, dell'economia e della politica forniscono stimoli e spunti di riflessione. Attraverso brevi corsi di tecnica della comunicazione, l'International Swiss Talent Forum permette ai giovani di sviluppare doti di riflessione e comunicazione utili nello studio e nella pratica professionale. Al termine della manifestazione le discussioni continuano nell'ambito di dibattiti pubblici organizzati da gruppi di giovani che si impegnano a dare consistenza alle proprie proposte.

La rete degli Ambasciatori e il ruolo dei docenti

Per Scienza e gioventù i docenti rappresentano da sempre un canale privilegiato per raggiungere, informare e motivare i giovani a partecipare alle proprie iniziative. Per questo negli ultimi anni la fondazione ha costituito una rete di Ambasciatori composta da insegnanti che ricevono regolarmente materiali e informazioni da trasmettere ai colleghi e agli allievi del proprio istituto. L'incontro annuale degli Ambasciatori, che si svolge di regola nell'ambito della finale del Concorso nazionale, permette a questi docenti di entrare in contatto e condividere esperienze con colleghi provenienti da tutta la Svizzera.

Testimonianza di Amanda Muri, docente di biologia e Ambasciatrice di Scienza e gioventù al Liceo cantonale di Lugano 2

Il giubileo svoltosi nel 2017 a Bellinzona per celebrare i cinquant'anni di Scienza e gioventù mi ha permesso di ristabilire i contatti con la fondazione, dopo quasi dieci anni dalla mia partecipazione a una settimana di studio presso l'Università di Basilea. Ho quindi deciso di diventare Ambasciatrice di Scienza e gioventù al Liceo di Lugano 2, dove insegno con passione biologia. La collaborazione con la fondazione rappresenta un interessante complemento all'attività didattica e offre la possibilità di proporre nuove esperienze ad allievi disposti a impegnarsi oltre quanto offerto e richiesto dalla scuola.

Le settimane di studio sono sempre molto apprezzate dagli allievi particolarmente motivati, che possono così confrontarsi con la quotidianità della ricerca a fianco di professionisti attivi sul campo.

Il Concorso nazionale registra ogni anno la partecipazione di diversi liceali provenienti dal nostro Cantone. Si tratta di allievi che, dedicandosi con serietà, determinazione e passione al loro lavoro di maturità, sviluppano progetti originali. Per loro la partecipazione al Concorso costituisce un meritato riconoscimento a livello nazionale.

L'International Swiss Talent Forum offre ai giovani giunti ormai alle porte degli studi accademici l'occasione per affrontare tematiche globali, confrontandosi con coetanei provenienti da tutto il mondo e con esperti di fama internazionale. Tutto questo contribuisce a formare cittadini responsabili, dotati di spirito critico, curiosi e propositivi.

Per noi docenti Scienza e gioventù rappresenta anche l'occasione per intensificare i contatti a livello nazionale e arricchirci a vicenda sul piano didattico, metodologico e disciplinare.

Un'ulteriore risorsa preziosa è costituita dalla rete degli Alumni: invitarli a tornare in classe per raccontare le loro esperienze si rivela spesso la strategia vincente per avvicinare altri giovani alla fondazione.

Testimonianza di Luca Basso, Alumnus di Scienza e gioventù

Sono diventato Alumnus di Scienza e gioventù nel 2019, dopo aver partecipato insieme a Fabio Woodtli al Concorso nazionale, stimolati dal nostro docente del Lavoro di Maturità.

L'aiuto del coach assegnatoci è stato determinante per perfezionare il nostro lavoro: il professor Massimo Morbidelli dell'ETH ci ha incoraggiati a migliorare il nostro progetto e a svilupparlo ulteriormente. Il Concorso non offre infatti solo la possibilità di ottenere un riconoscimento del proprio lavoro, ma costituisce un intero percorso formativo, dove si impara anche a presentare al pubblico le proprie idee e il proprio prodotto al di là delle barriere disciplinari e linguistiche. L'atmosfera che regna durante la finale è davvero speciale: tutti i finalisti sono entusiasti di poter presentare la propria ricerca agli esperti, al pubblico e agli altri partecipanti.

L'esperienza del Concorso nazionale non si è però esaurita con la finale. Dopo aver ottenuto la menzione 'eccellente' con il relativo premio in denaro, siamo stati invitati a visitare Palazzo Federale e a incontrare il Presidente della Confederazione. Grazie al premio speciale *Simply Science* abbiamo svolto uno stage presso la sede centrale europea della DoW Chemicals a Horgen, dove abbiamo potuto osservare tecniche di produzione avanzate che, seppur in forma semplificata, avevamo applicato nel nostro lavoro di ricerca.

L'ampia e variegata offerta di Scienza e gioventù per i suoi Alumni è una fonte inesauribile di stimoli e occasioni: negli scorsi anni ho ad esempio avuto l'occasione di visitare l'Istituto Oncologico della Svizzera italiana a Bellinzona e di partecipare all'International Swiss Talent Forum, dedicato al tema 'World Food System'. Questi appuntamenti comprendono anche momenti di *team building* e di *networking* per sviluppare importanti competenze professionali.

Incontrare persone di realtà diverse e imparare continuamente con uno sguardo rivolto al futuro: questo è ciò che offre Scienza e gioventù.

Per saperne di più

Ulteriori informazioni sulle attività di Scienza e gioventù sono disponibili sul sito sjf.ch/it o presso mariasole.agazzi@sjf.ch e ferdinando.lehmann@sjf.ch.



Educa: l'agevolatore digitale nello spazio formativo svizzero

Ueli Anken, vicedirettore di Educa

Nel bel mezzo della pandemia Educa ha vissuto un cambiamento di statuto e di ruolo. Dal primo di gennaio 2021 la vecchia cooperativa, fondata il 14 giugno 1921, opera con il nuovo statuto di agenzia specializzata per lo spazio formativo digitale svizzero. Quello del centenario è un anno vivace e lungimirante, proprio come l'istituzione, che si rinnova costantemente. Nello spazio formativo digitale le sfide sono infatti in continua evoluzione, con o senza pandemia.

Due recenti studi hanno indagato la trasformazione digitale adottando la prospettiva delle insegnanti e degli insegnanti della formazione professionale e quella delle allieve e degli allievi di tutte le regioni della Svizzera.

Cominciamo con la prospettiva delle formatrici e dei formatori delle scuole professionali. L'Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP), tra giugno e settembre 2020, ha condotto un'indagine su 3'400 insegnanti riguardo alle loro competenze digitali e allo sviluppo digitale delle loro istituzioni scolastiche¹. Lo studio ha evidenziato il ruolo acceleratore della pandemia. L'emergenza sanitaria ha dato un forte impulso allo sviluppo delle competenze digitali e ha incrementato in modo significativo l'utilizzo di mezzi e metodi digitali.

Il ruolo della formazione continua è uno dei punti chiave che emergono dal rapporto pubblicato nel marzo 2021: la maggior parte delle insegnanti e degli insegnanti riconosce la necessità di una formazione continua specifica per integrare efficacemente le tecnologie digitali nella pratica di insegnamento. Questa necessità è riconosciuta in particolare in relazione alle caratteristiche specifiche della formazione professionale, come la cooperazione tra i luoghi di apprendimento.

Per quanto concerne gli allievi, il Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE), nei mesi di ottobre e novembre 2020, ha intervistato più di 6'000 allievi e apprendisti di tutte le regioni della Svizzera². I risultati del sondaggio evidenziano che, dopo la chiusura delle scuole nella primavera 2020, quasi un terzo delle famiglie ha acquistato nuove attrezzature digitali. Gli autori dello studio, Chantal Oggenfuss e Stefan C. Wolter, sottolineano le differenze di genere nell'atteggiamento verso l'apprendimento con strumenti digitali. L'indagine mostra anche che le regioni linguistiche non sono uguali quando si tratta di digitale: la Svizzera romanda e il Ticino differiscono in modo marcato, in quasi tutti gli aspetti, dalla Svizzera tedesca. Le differenze appaiono nell'acquisizione di attrezzature, nella frequenza e nelle forme di utilizzo, nelle opinioni degli allievi sull'utilità degli

strumenti e delle forme di apprendimento digitale così come nel piacere che traggono dal loro utilizzo.

Il digitale, un'ampia panoplia

Piacere, coscienza, attrezzature, competenze: questa panoplia di aspetti rilevati nei due sondaggi svolti presso gli attori principali della formazione professionale – gli allievi e il corpo insegnante – illustra perfettamente l'universo di Educa, l'agenzia specializzata per lo spazio formativo digitale. Il suo nuovo statuto, di istituzione di diritto pubblico operante su mandato della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) e della Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI), le conferisce il ruolo di analizzare gli sviluppi tecnologici e di collegarli allo sviluppo della qualità dell'insegnamento nella scuola dell'obbligo (livello primario e secondario I), nella formazione professionale di base, nelle scuole di maturità e nelle scuole specializzate (livello secondario II). A livello nazionale Educa pone le basi dello spazio formativo digitale svizzero. Il contratto di prestazioni per il periodo 2021-2024 è stato convalidato a fine giugno dall'Assemblea plenaria della CDPE.

Spazio formativo digitale: dimensione svizzera e internazionale

Lo spazio formativo digitale è sempre più modellato dagli sviluppi nazionali e internazionali che avvengono al di fuori del settore dell'educazione. L'Unione europea, nel marzo 2021, ha prodotto una bussola per il digitale per definire le sue ambizioni concrete e la sua strategia per il 2030. Intende così plasmare il futuro digitale dell'Europa e definire un'agenda politica, che è già iniziata con la divulgazione del Regolamento sulla governance dei dati, la legge sui servizi digitali, la legge sui mercati digitali e la strategia sulla cybersicurezza. Una Dichiarazione dei principi digitali è prevista entro la fine del 2021. La "via europea per la società digitale" si basa dunque sul totale rispetto dei diritti fondamentali dell'Unione europea. L'obiettivo è di rafforzare la propria sovranità e di avere nel 2030 una maggiore autonomia digitale. Per la prima volta in Svizzera, la digitalizzazione è diventata una priorità della politica estera. Governance digitale, cybersicurezza, prosperità e sviluppo sostenibile – come pure l'autodeterminazione digitale – sono i quattro pilastri di uno spazio aperto, libero e sicuro che sono alla base della Strategia di politica estera digitale 2021-2024. In questo contesto, dove il tema dell'utilizzo dei dati è una delle princi-

Note

¹ Rauseo, Martina; Antonietti, Chiara; Amenduni, Francesca; Dobricki, Martin; Cattaneo, Alberto, *Competenze digitali delle e degli insegnanti della formazione professionale. Rapporto sull'indagine condotta nell'estate del 2020*, Lugano, Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP), 2021.

² Oggenfuss, Chantal; Wolter, Stefan C., *Monitorage de la numérisation dans l'éducation du point de vue des élèves*, CSRE, Staff Paper, mai 2021.

pali priorità di Educa, essa partecipa alla Rete dell'auto-determinazione digitale, creata dalla Confederazione per raccogliere esperienze in singoli settori come l'educazione, la mobilità, l'energia, la salute, la sanità o i media.

Verso una politica di utilizzo dei dati per lo spazio formativo svizzero

Offerte di formazione individualizzata, misure di sostegno, conoscenze in materia di pilotaggio: i dati costituiscono la base di misure mirate e rapidamente efficaci a tutti i livelli del sistema educativo federale. La Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione e la Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione si sono impegnate congiuntamente per stabilire delle regole chiare sul trattamento dei dati nell'educazione. L'obiettivo: nell'ambito della protezione dei dati esistente, una politica d'utilizzo dei dati (incentrata sulla scuola dell'obbligo e il secondario II) garantisce su scala svizzera che i dati nel sistema educativo siano trattati in maniera sicura ed etica, affinché si giunga a un utilizzo mirato di tali dati.

La CDPE ha posto questa preoccupazione in primo piano tra i 36 sotto-obiettivi formulati nella sua strategia digitale. Nel quadro della digitalizzazione nell'educazione, la Confederazione e i Cantoni hanno incaricato Educa di elaborare un rapporto di base. Tale rapporto identifica i campi d'azione e formula le piste di riflessione e di elaborazione.

Durante il periodo di prestazioni 2021-2024, Educa progetterà un servizio specialistico temporaneo nazionale per l'utilizzo dei dati, che permetterà quindi di sviluppare una politica di utilizzo dei dati nel sistema educativo su scala nazionale.

Questo progetto s'inserisce nel campo d'azione "Formazione, ricerca e innovazione" della Strategia Svizzera digitale e prevede le seguenti prestazioni: un programma per la realizzazione di progetti di utilizzo dei dati; uno sportello per le domande relative all'utilizzo dei dati (servizi di consulenza); una comunicazione mirata di conoscenze ai decisori.

Federazione dei dati nella formazione professionale

Parallelamente allo sviluppo di un servizio specialistico, è stata creata una federazione dei dati per la formazione professionale. L'idea è quella di permettere di recuperare e trattare i dati necessari in modo decentralizzato dalle fonti di dati corrispondenti. Si tratta in particolare di

chiarire quali sono le basi giuridiche necessarie per realizzare una tale federazione e quali requisiti deve soddisfare l'infrastruttura tecnica necessaria.

Contratti quadro e Navigator

I contratti quadro creano le basi contrattuali per un utilizzo legale dei prodotti. Offrono così alle scuole, e ai loro organi amministrativi, l'opportunità di acquistare licenze di programmi e servizi online affidabili a condizioni uniformi e vantaggiose.

Navigator (navi.educa.ch) presenta le funzioni e gli ambiti d'utilizzo delle applicazioni attualmente disponibili sul mercato. Per aiutare i responsabili delle scuole e le amministrazioni a ricercare e selezionare i prodotti desiderati, *Navigator* propone una panoramica degli strumenti di lavoro, d'organizzazione, d'apprendimento, di comunicazione e di collaborazione utilizzati nel settore dell'educazione in Svizzera (la panoramica non comprende le risorse elettroniche per l'insegnamento e l'apprendimento).

Identità digitale

L'identità digitale degli allievi è un bene particolarmente prezioso che merita di essere protetto. È composta da diversi fattori, quali, ad esempio, il nome, la data di nascita, il ruolo, la password, ecc. Per poter utilizzare dei servizi online condividiamo spesso queste informazioni personali. Altri dati, come il comportamento delle utenti e degli utenti, gli interessi, le abitudini d'acquisto, ecc., sono rilevati automaticamente dai siti web e dai servizi online. Ciò significa che noi lasciamo nella rete i nostri dati, consapevolmente o inconsapevolmente.

Dietro queste interazioni, apparentemente inoffensive, si celano diverse sfide. Gli allievi, il corpo insegnante e le istituzioni educative trasmettono informazioni personali ai fornitori privati, che questi ultimi utilizzano per i propri scopi o addirittura vendono a terzi. I dati generati dai servizi online possono perciò essere anche un'opportunità per il sistema educativo. Analizzandoli, il sistema educativo può valutarne la qualità, aiutare le scuole a lavorare in modo più efficiente, personalizzare e migliorare i metodi di insegnamento e di apprendimento.

Edulog, la Federazione dei servizi d'identità promossa dalla CDPE e gestita da Educa, semplifica e standardizza l'accesso ai servizi online ad allievi, studenti e al personale delle istituzioni scolastiche, durante la scolarizzazione e la formazione. Edulog protegge quindi le identità digitali, garantisce l'utilizzo securizzato dei servizi online e permette la mobilità in seno allo spazio formativo svizzero.

Trasmettere competenze finanziarie giocando

FinanceMission World

L'offerta di e-learning per il livello secondario I

- Sviluppata da insegnanti
- Digitale e pronta per l'uso
- Adattabile individualmente al livello degli allievi e delle allieve
- Conforme al Piano di studio 21

Informazioni ed esempi di lezioni su:
www.financemission.ch



Organismi responsabili



Scoprire la grammatica dell'italiano

Un progetto per l'apprendimento della grammatica italiana
realizzato dalla SUPSI e dalla Salvioni Edizioni

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana



Informazioni: www.salvioni.ch - Tel. 091 821 11 11

MoneyFit Talent
Per il ciclo 3



MoneyFit Talent:
denaro sotto controllo con lo
strumento didattico digitale.



Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori responsabili

Claudio Biffi, Roberto Falconi

Comitato di redazione

Rita Beltrami
Spartaco Calvo
Michela Crespi Branca
Matteo Ferrari
Brigitte Jörimann Vancheri
Giorgio Ostinelli
Daniele Parenti
Alma Pedretti
Luca Pedrini
Serena Ragazzi
Daniele Sartori
Michele Tamagni
Tiziana Zaninelli Vasina

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni
Divisione della scuola
6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11
fax 091 814 18 19
e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico

CSIA – Lugano
www.csia.ch
Kyrhian Balmelli
Cheyenne Martocchi
Pamela Mocettini
Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione

Salvioni arti grafiche – Bellinzona
www.salvioni.ch

Tasse

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)
Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

ISSN
2504-2807

