

COLLANA | DISSERTAZIONI

---

Serie PAIS | Ricerca e Formazione Educativa  
Didattica Generale e Pedagogia Speciale



# CULTURA DIGITALE RELAZIONE, EMPATIA

*Paradigmi della terza rivoluzione industriale*

A cura di

Maddalena Casalino e Carmine Marinucci



All Rights Reserved

International Copyright Secured

© 2023 Stamen | [www.edizionistamen.net](http://www.edizionistamen.net)

Collana: Dissertazioni

Cover Design: © Ufficio Grafico Stamen

Volume stampato nel mese di dicembre 2023 presso

Tipografia "Jazz", Viale dei Quattro Venti, 162/b (Roma)

isbn \_\_\_\_\_

## Indice

- / *Introduzione*  
*di Maddalena Casalino e Carmine Marinucci*
- 7 Ipseità e cultura digitale: l'empatia come terza rivoluzione industriale  
*di Maddalena Casalino*
- 23 Letture aumentate e cittadinanza (digitale) attiva  
*di Michele Casiero*
- 60 Voci ed esperienze di una scuola DADA. L'esempio dell'I.S.C. Nereto Sant'Omero Torano Nuovo: dallo spazio didattico alla personalizzazione del curriculum  
*di Laura D'Ambrosio*
- 85 *Gender Mainstreaming* e innovazione sociale. Le culture digitali nell'era dell'algoritmo  
*di Laura Moschini*
- 106 La declinazione del digitale nel proprio territorio: un ecosistema per l'apprendimento interdependente  
*di Danilo Pistoia*
- 115 Musei e innovazione digitale. Parola d'ordine inclusione. La tecnologia funzionale incontra la crescita sostenibile  
*di Maurizio Vanni*
- 128 Dalla "collezione" alla "connessione": come si evolve "empaticamente" il museo del futuro  
*di Elisa Bonacini*
- 171 *Homo-loggatus*. Lo stato antropologico dello storico in ambiente digitale  
*di Salvatore Spina*
- 190 Il ruolo della biografia nella trasmissione culturale SCRIBUNT, un progetto inclusivo all'Università di Trento  
*di Maria Barbone e Susanna Pedrotti*
- 201 Metaverso responsabile: guida alla sostenibilità nel mondo virtuale  
*di Simonetta Pozzi*

- 227 Comunità sociali, comunicazione e AI: strumenti e opportunità per le organizzazioni pubbliche  
*di* Giulia Banfi
- 251 Orientare il sistema: un nuovo ideale di bellezza per la città fisico-digitale del futuro  
*di* Mario Fois
- 262 Re-cuperare empatic@mente bellezza, inclusione e sostenibilità  
*di* Vincenza Merlino
- 283 Ri-generare e co-creare comunità belle, inclusive e sostenibili  
*di* Vincenza Merlino
- 312 L'arte come processo di conoscenza  
*di* Silvia Cacciatore
- 342 Le biblioteche fra collettività e individualismo: nuove competenze trasversali nell'ambiente coworking  
*di* Viviana Vitari
- 357 *Autrici e Autori*

# IPSEITÀ E CULTURA DIGITALE: L'EMPATIA COME TERZA RIVOLUZIONE INDUSTRIALE

Maddalena Casalino

L'obiettivo di questo contributo è quello di guardare ad un paradigma educativo in cui attraverso la lente dei fondamenti e dei presupposti filosofici delle neuroscienze cognitive, per dar rilievo da un lato al considerare il cosiddetto problema dell'embodiment conoscitivo contemporaneo alla luce di un complesso percorso teorico nelle intersezioni fra Filosofia, Psicologia, Fisica come fondamentale per la pedagogia contemporanea nel sistema educativo e, dall'altro lato, di "ancorare" il paradigma neuro-scientifico al riconoscimento della costitutiva storicità e individualità nella interpretazione di un patrimonio culturale che viene appreso e compreso solo in quanto personalizzato.

Pertanto, se da una parte l'istruzione deve garantire un apprendimento finalizzato alla costituzione di competenze utili per il singolo nel sociale, dall'altra si problematizza l'atto apprenditivo attraverso una riflessione che metta insieme la relazione tra il sé e l'ambiente definito attraverso un nuovo sistema di linguaggio, il digitale, appunto, che sembra rappresentare, nella sua modalità, e se piegata all'apprendimento, un ottimo strumento di intima compenetrazione tra la dimensione sensorio-percettiva e motivazionale dell'alunno con un altro da sé/ambiente declinato in ambito disciplinare come rappresentato da una sintesi della mission definita dalle iniziative #Diculther messe in essere già da qualche anno in questo campo.<sup>1</sup>

In tal senso la riflessione tenta di riunire considerazioni che partono dalle neuroscienze cognitive e migrano verso una pedagogia dell'apprendimento attenta sia ai presupposti scientifici rappresentati dalle correnti di studio attente alle nuove forme di linguaggio inclusive e digitali (inevitabilmente tali), sia alla dimensione empatica della formazione orientata alla comprensione degli orientamenti europei in merito alla formazione ed al raggiungimento degli obiettivi dei programmi europei ed inclusiva proposta del PNRR nel soddisfacimento di obiettivi relativi all'agenda 2030, le competenze orientative ed il curricolo integrato.

<sup>1</sup> Marinucci C., Casalino M., *Il patrimonio culturale digitale. Modelli teorici, proposte didattiche, nuovi modelli educativi*, Ed. Stamen 2023.

La riflessione parte da questi nuclei tematici:

- Neuroscienze ed apprendimento
- Empatia ed apprendimento
- Ambiente, empatia ed apprendimento, la cosiddetta terza rivoluzione industriale, nell'ottica di un lavoro *per, con, e nel* patrimonio culturale.

### 1. *Neuroscienze ed apprendimento*

Le neuroscienze cognitive hanno come obiettivo teorico quello di individuare e comprendere, dunque spiegare arrivando anche a modificare, i meccanismi neurobiologici della mente che costituiscono il prodotto dell'interazione costitutiva tra specifici processi cerebrali, il corpo e ambiente e/o organismo circostante.

La mente è embodied ed embedded, incarnata in un contesto corporeo, interno e, al tempo stesso, costitutivamente inserita in un contesto relazionale, esterno.

La mente è il prodotto delle interazioni fra esperienze interpersonali e strutture e funzioni del cervello (...) emerge da processi che modulano flussi di energia e di informazioni all'interno del cervello e fra cervelli diversi (...) si forma all'interno delle interazioni fra processi neurofisiologici interni ed esperienze interpersonali. Lo sviluppo delle strutture e delle funzioni cerebrali dipende dalle modalità con cui le esperienze, e in particolare quelle legate a relazioni interpersonali, influenzano e modellano i programmi di maturazione geneticamente determinati del sistema nervoso. In altre parole, le 'connessioni' umane plasmano lo sviluppo delle connessioni nervose che danno origine alla mente<sup>2</sup>.

Il cervello non può essere concepito solo come una macchina neuronale, entità estratta ed astratta dal corpo e dall'organismo nella sua interezza, dalle relazioni e dall'ambiente:

gran parte della fisiologia cerebrale non è né hardware, né software. Piuttosto è una 'fisiologia umida', come fluidi, ormoni, trasmettitori, sostanze biochimiche

<sup>2</sup> Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

ed endocrine – tutte cose per le quali il cervello risulta essenzialmente connesso con il corpo intero e con il resto della fisiologia nella sua globalità<sup>3</sup>.

In questo contesto teorico di riferimento due cardini fondamentali della concezione attuale del sistema cognitivo e del cervello sono la differenziazione e l'integrazione, due concetti che hanno avuto fin dall'Ottocento una storia significativa nella storia delle Neuroscienze e una grandissima valenza propulsiva per lo sviluppo di teorie e modelli della mente e del comportamento.<sup>4</sup>

Differenziazione e integrazione, quindi, caratterizzano gli stati di coscienza, la loro peculiare enorme variabilità e, al tempo stesso, la chiara dimensione unitaria della mente nel suo complesso in processi di integrazione in cui l'integrazione stessa non è una funzione del Sé, è ciò che il Sé è.<sup>5</sup>

Tali meccanismi neurali, però, si definiscono, come il risultato di una architettura aperta assimilabile a quella di Internet: è decentrata, distribuita, multidirezionale e prevede una sovrabbondanza di funzioni nel network

Le basi neurali della coscienza e delle diverse funzioni cognitive sono individuate nei complessi processi sistemici che plasmano continuamente la fisionomia del cervello in relazione al suo funzionamento<sup>6</sup>.

Dunque, la plasticità, la variabilità, così come la dimensione storica e costitutivamente relazionale, sono considerate caratteristiche essenziali della mente, nel loro consentire, appunto, all'organismo di interagire con l'ambiente<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Debru C., "Metafore del cervello", in: Gagliasso E., Frezza G. (a cura di), *Metafore del vivente. Linguaggi e ricerca scientifica tra filosofia, bios e psiche*, Franco Angeli, Milano, 2010, pp. 241-247.

<sup>4</sup> Morabito C., *La cartografia del cervello. Il problema delle localizzazioni cerebrali nell'opera di David Ferrier, fra fisiologia, psicologia e filosofia*, Franco Angeli, Milano, 1996.

La dialettica tra differenziazione funzionale (localizzazioni cerebrali) e integrazione (funzione integrativa del sistema nervoso) è stata sul piano epistemologico l'elemento trainante che ha prodotto e orientato lo sviluppo delle Neuroscienze cognitive fin dalla nascita (si pensi alla cartografia corticale di Ferrier e alle concezioni di Sherrington).

<sup>5</sup> Ogawa J.R., Sroufe L.A., Weinfeld N.S., Carlson E.A., Egeland B., "Development and the fragmented self", in *Development and Psychopathology*, 1997, pp. 855-880.

<sup>6</sup> Edelman G.M., Gally, J.A., "Degeneracy and complexity in biological systems", *Proc Natl Acad Sci USA*, 2001.

<sup>7</sup> Che lo sviluppo del cervello sia un processo "esperienza-dipendente" è dimostrato dal fenomeno del "pruning", la morte di neuroni e sinapsi a seguito della mancanza di esperienza, che tramite una sorta di "potatura" favorisce l'eliminazione degli elementi che non vengono utilizzati.

L'assunto di base è la natura non meccanica del sistema nervoso; piuttosto che un sistema reattivo basato sul meccanismo input-output, stimolo-risposta, esso è un sistema dinamico che si auto-organizza:

un sistema nel quale un cambiamento nel funzionamento di una singola parte può causare una riorganizzazione radicale dell'intero sistema<sup>8</sup>.

Pertanto, ogni cervello è necessariamente unico quanto possiede una struttura anatomica e dinamica propria: le connessioni sono continuamente modificate non solo da ciò che percepiamo, ma anche da come ci muoviamo, dalla nostra esperienza quotidiana nel mondo e dalle nostre relazioni sociali<sup>9</sup>.

Le parole di Vygotskij risuonano particolarmente vicine a questa concezione:

Nel bambino è potenzialmente racchiusa una quantità di future personalità, egli può diventare questo, o quest'altro o una terza opzione ancora. L'educazione produce una selezione sociale della personalità esplicitandola. Dall'uomo in quanto biotipo forma, attraverso questa selezione, l'uomo come sociotipo<sup>10</sup> (Vygotskij 1991, in Veggetti 2006).

Tutto questo si pone come condizione di possibilità della evolvability di un sistema, cioè l'intersezione funzionale dinamica delle strutture nervose e la loro riconfigurazione costante in funzione dei cambiamenti ambientali consentono infatti di modificare funzioni, capacità e comportamenti<sup>11</sup>.

Per quanto intricata possa essere la microstruttura delle connessioni neuronali, questa intricatezza è ulteriormente accresciuta dal numero di interazioni diverse, nello spazio e nel tempo, che possono generarsi nella trasmissione sinaptica. Il cervello contiene una varietà di sostanze chimiche diverse, dette neurotrasmettitori e neuromodulatori, che si legano a una varietà di recettori e agiscono su vari percorsi biochimici. L'identità chimica di questi neurotrasmettitori e dei loro re-

<sup>8</sup> Reed E.S., Bril B., "The Primacy of Action in Development", in: Latash M., Turvey M.T. (eds.), *Dexterity and Its Development*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, N.J., 1996, p. 431.

<sup>9</sup> Meares R., *A Dissociation Model of Borderline Personality Disorder*, Norton, New York, 2012.

<sup>10</sup> Veggetti S., *Psicologia storico-culturale e attività*, Carocci, Roma, 2006, p.31

<sup>11</sup> Edelman G.M., Gally, J.A., cit.

ettori, la statistica del loro rilascio, il tempo e il luogo delle interazioni elettriche e biochimiche, tutti questi fattori determinano le soglie di risposta dei neuroni in un modo straordinariamente complesso e variabile. Inoltre, come conseguenza del rilascio dei neurotrasmettitori, non solo si produce il segnale elettrico, ma si producono anche cambiamenti nella biochimica e perfino nell'espressione genica dei neuroni coinvolti. Questa 'intricatezza' molecolare e le dinamiche che ne derivano sovrappongono molti livelli ulteriori di variabilità a quello neuroanatomico, contribuendo a quella che può essere chiamata la unicità storica di ciascun cervello. Metaforicamente, possiamo dire di ospitare una giungla nelle nostre teste<sup>12</sup>.

Variabilità, differenziazione e al tempo stesso integrazione, caratterizzano il nostro cervello tanto quanto la coscienza. E cambia senza sosta lo schema complessivo delle connessioni tra i neuroni del nostro sistema nervoso: il cosiddetto "connettoma".

Seung<sup>13</sup> riflette su questo esplicito richiamo sottolineando che a differenza del genoma, che è fissato al momento in cui siamo concepiti, il nostro connettoma cambia durante tutta la nostra vita, va sottolineato tuttavia che richiamarsi alla Genomica - non alla Genetica tradizionale- implica la fondamentale svolta epigenetica degli ultimi decenni: il DNA, infatti, può essere modificato senza cambiare la sua sequenza, in base alle sue interazioni con l'ambiente.

Diversi fattori sono coinvolti nel determinare le modalità con cui un 'genotipo' (l'insieme delle informazioni genetiche di un individuo) dà origine a un determinato 'fenotipo' (l'insieme delle caratteristiche 'esterne' di un individuo, come i suoi tratti fisici o comportamentali, che derivano dalla trascrizione di queste informazioni genetiche e dalla sintesi di proteine specifiche)<sup>14</sup>.

Considerando centrali per l'organizzazione e il funzionamento del cervello i livelli di plasticità e neuromodulazione, la connettomica si propone di studiare le circuit properties e il modo in cui funzionano i circuiti nervosi, individuando

<sup>12</sup> Edelman & Tononi, *Un universo di coscienza*, Einaudi, 2000, Torino, pp. 41-42.

<sup>13</sup> Seung S., *Connettoma, La nuova geografia della mente*, Codice Edizioni, 2016

<sup>14</sup> Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano, 2001, p.19

delle wiring maps che incorporino nella struttura l'informazione sulla propria attività in continuo cambiamento<sup>15</sup>.

L'obiettivo è duplice individuare nella connettività neurale patterns di connettività, e correlare la connettività neurale con il comportamento. Una connection map si pone naturalmente come sistema dinamico altamente complesso:

Molti percorsi di scarica possono contribuire a determinare proprietà di un circuito non facilmente prevedibili. In aggiunta, ci sono molti 'percorsi in parallelo' in cui due neuroni sono connessi tramite due o più vie sinaptiche, una diretta e varie altre indirette. (...) Sebbene sappiamo come operi la maggior parte dei neuroni, non sappiamo come agisca la maggior parte delle connessioni, non sappiamo quali connessioni chimiche siano eccitatorie o inibitorie, e non possiamo prevedere facilmente dal diagramma di scarica quali siano le connessioni più importanti<sup>16</sup>.

Si conoscono tre tipi fondamentali di cambiamento neuronale:

- i neuroni adattano, o ripesano, le loro connessioni rinforzandole, oppure indebolendole;
- i neuroni si riconnettono creando ed eliminando sinapsi; riformano i circuiti (si "ricablano") facendo crescere e ritraendo le ramificazioni; infine,
- nuovi neuroni sono creati mentre quelli esistenti vengono eliminati attraverso la rigenerazione. Geni ed esperienza forgianno il nostro connettoma in base a quattro modalità di cambiamento di cui godono le sinapsi: Ripesatura, Riconnessione, Ricablaggio e Rigenerazione<sup>17</sup>.

Sul piano epistemologico, l'enfasi è dunque sulle connessioni in un contesto teorico di riferimento profondamente dinamico e incorporato infatti, tale meccanismo risulta essere esplicativo per una concezione dinamica e costruttiva della memoria e dell'apprendimento<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Bargmann C.I., Marder E., "From the connectome to brain function", *Nature Methods*, 2013, X, n. 6, p. 483.

<sup>16</sup> *Ibid* pag.485

<sup>17</sup> Seung S., cit. pag. 10

<sup>18</sup> Bargmann C.I., Marder E., "From the connectome to brain function", *Nature Methods*, 2013, X, n. 6, pp. 483-490.

La concezione del sistema nervoso come un complesso sistema selettivo caratterizzato da un'organizzazione dinamica e stratificata fondamentalmente degenerata, poiché mutevole, apre così a una sorta di consilience tra neuroscienze e fenomenologia, fra scienza e filosofia nello studio della mente, in termini di dinamiche popolazionali, popolazioni di gruppi neuronali e di sinapsi che si formano e si modificano durante la vita dell'organismo in funzione della sua esperienza e della sua storia individuale<sup>19</sup>. È il riferimento alla cosiddetta Brain Plasticity Revolution<sup>20</sup>. Si può capire, dunque, l'importanza di allenare il sistema dei neuroni specchio sviluppando una buona consapevolezza di sé stessi e del proprio mondo emotivo ed affettivo.

L'integrazione delle proprie esperienze emozionali costituisce, dunque, la matrice neurale che permette ai neuroni specchio di svilupparsi e di attivarsi.

## 2. *Empatia ed apprendimento*

L'empatia è la base della vita sociale. È, come sosteneva Martin Buber<sup>21</sup>, quella che consente di realizzare il rapporto Io-Tu, cioè tra due soggettività diverse ma equivalenti.

Oltre agli studi sui temi legati all'educazione dei bambini, l'impegno pedagogico di Buber, si focalizza su due concetti fondamentali: la formazione (*Bildung*) e la visione del mondo (*Weltanschauung*), elaborati e approfonditi per l'educazione degli adulti.

Egli affronta i fondamenti teorici dell'educazione degli adulti in un'epoca in cui tale disciplina si trova ancora sprovvista di criteri fondativi precisi. (siamo ai primi del 1900). L'apprendimento, per lui, viene concepito in quanto messo in atto all'interno non solo di ambienti di apprendimento dedicati ma all'interno di comunità intese non come gruppi di persone che la pensano nello stesso modo, ma come persone che, pur avendo origini comuni, hanno opinioni diverse.

In questo modo l'esperienza della comunità consente il superamento dell'alterità, nel realizzarsi di un autentico scambio umano; è quella che viene definita la competenza sociale.

<sup>19</sup> Scienza&Società 21/22. *Mentecorpo: Il cervello non è una macchina.*

<sup>20</sup> Cfr. [https://www.researchgate.net/publication/247592506\\_The\\_Brain\\_Plasticity\\_Revolution\\_The\\_Brain\\_that\\_Changes\\_Itself](https://www.researchgate.net/publication/247592506_The_Brain_Plasticity_Revolution_The_Brain_that_Changes_Itself)

<sup>21</sup> Buber M., Lévinas E., Marcel G., *Il mito della relazione*, Castelvecchi, Roma, 2016.

È collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per sé stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire.

La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri<sup>22</sup>. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale. La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità per lo sviluppo di un interesse socioeconomico, alla comunicazione interculturale, al rispetto della diversità e al superamento dei pregiudizi.

La valenza educativa della conoscenza empatica e il significato empatico di ogni rapporto educativo risultano due nodi essenziali da trattare, qualora si voglia approfondire il tema in ambito pedagogico. Non esiste una relazione educativamente significativa che non implichi empatia, che dobbiamo considerare, innanzitutto, come un'esperienza universale e quotidiana. Difatti, non è possibile sostenere l'educando nella maturazione della propria umanità se non vi è un processo di immedesimazione da parte dell'educatore, che lo porta a comprendere la singola interiorità. Solamente lo sviluppo della virtù empatica permette di scorgere le potenzialità autentiche che contraddistinguono la persona.

La sostanzialità relazionale è qualcosa di radicalmente ineludibile, perché anche quando l'essere si ritira nella propria intimità spaziale, dove la mente dialoga con sé stessa, la relazione con altri permane. Infatti, pure nella solitudine, i nostri pensieri mantengono la relazione con quelli costruiti insieme agli altri<sup>23</sup>. È soprattutto in momenti in cui si patisce intensamente la sofferenza della fredda solitudine ontologica, che si scopre l'inaggirabile bisogno dell'altro, ossia colui in grado di farti riprendere il respiro dell'essere<sup>24</sup>.

Dunque, la morfogenesi dell'essere di ciascuno diventa l'orizzonte alla luce del quale comprendere il proprio esserci con gli altri:

<sup>22</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

<sup>23</sup> L. Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015, p. 36.

<sup>24</sup> Ibid. p. 44

se l'essenza dell'essere è co-essenza, allora il riconoscere di non poter fare a meno di una carezza che ti comunica la vicinanza dell'altro, di uno sguardo che ti accoglie, della parola che addolcisce i tuoi vissuti, non è mera sentimentalità, ma cosa umanamente vitale<sup>25</sup>.

I neuroni specchio sarebbero anche alla base dell'empatia, cioè della capacità di rapportarsi agli altri, di comprenderli, di solidarizzare con le loro sofferenze e le loro gioie<sup>26</sup>.

Intuitivo e cognitivo, empatia e cultura, si influenzano a vicenda. Posso con il ragionamento capire ciò che non sento attraverso i neuroni specchio e, viceversa, posso bloccare attraverso un percorso razionale e culturale l'azione dei neuroni specchio. Si localizzano in specifiche aree corticali e sembra essere fondamentale non solo per i processi di comprensione delle azioni e apprendimento mediante imitazione, ma anche per i meccanismi di immedesimazione empatica tra individui.

Questo sistema di neuroni, per la prima volta identificato nella corteccia premotoria del macaco (area F5) da ricercatori italiani, ha la particolarità di attivarsi non solo quando si compie una data azione, bensì anche quando si osserva un suo simile compiere la stessa azione. La proprietà essenziale del sistema specchio è la risonanza interiore, ovvero la capacità di replicare internamente gli aspetti percettivi, motori ed emotivi delle esperienze vissute dalla persona osservata. Tale consapevolezza non è limitata ad azioni viste o udite, ma si estende anche al restante ambito sensoriale e affettivo.

Esiste, quindi, un'intima compenetrazione tra la dimensione sensorio-percettiva e quella affettivo-motivazionale integrate da una struttura psichica plasmata dalla genetica, dalle esperienze di dolore personali nonché da molteplici fattori sociali e religioso-culturali<sup>27</sup>.

Sebbene inizialmente l'empatia in senso pedagogico intesa come l'attaccamento<sup>28</sup> sia stato studiato solo nel corso della prima infanzia, grazie a studi più recenti è stato messo in evidenza che gli stili di attaccamento potevano

<sup>25</sup> Ibid. p. 45

<sup>26</sup> Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quello che fai*, Raffaello Cortina Ed., Milano, 2005

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Bowlby J. Trad. it di Magnino M., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano, 1996

essere tradotti in corrispondenti pattern negli adulti. Lo strumento principalmente usato per la valutazione dei modelli operativi interni nel soggetto adulto è un'intervista semi-strutturata, somministrabile già a partire dall'adolescenza in cui al soggetto vengono poste alcune domande dirette relative alle sue relazioni da bambino con le proprie figure di attaccamento, mettendo in luce l'influenza esercitata da queste relazioni primarie nello sviluppo: l'Adult Attachment Interview (AAI) che condiziona non poco le modalità apprenditive.

I modelli operativi interni si riferiscono ad una rappresentazione personale del mondo, della figura di attaccamento e di sé stesso; secondo la teoria dell'attaccamento la ripetizione delle relazioni secondo un determinato modello si verifica perché l'esperienza interna e il comportamento nelle relazioni sono strutturati secondo modelli operativi interni o modelli rappresentazionali tutti definiti secondo una unica modalità: i primi legami vengono interiorizzati dal bambino, come anche dall'adulto, e rielaborati in modelli operativi interni che vanno ad influenzare le esperienze successive le quali potranno essere interpretate sulla base di rappresentazioni interne di sé e degli altri<sup>29</sup>.

Appare chiaro, quindi, che ai fini di una totale integrazione dei modelli di istruzione insieme ai sui contenuti disciplinari con il sociale, e l'eventuale mutamento di modelli comportamentali, è necessario riferirsi e sollecitare i canali di apprendimento proprio attraverso modalità che si basino sull'empatia e la relazionabilità<sup>30</sup>.

### *3. Ambiente empatia ed apprendimento, la cosiddetta terza rivoluzione industriale, nell'ottica di un lavoro per, con, e nel patrimonio culturale.*

Si parte con una definizione.

Iipseità s. f. [dal lat. mediev., scolastico, *ipseitas*, der. di *ipse* «(sé) stesso»]. – In filosofia, genericamente, principio che afferma l'identità dell'essere individuale con sé stesso, detto soprattutto di esseri dotati di coscienza.<sup>31</sup>

Tuttavia, la coscienza di sé rappresenta una coscienza che si percepisce in tal modo solo quando sente di essere fragile: l'ipseità deriva dalla fragilità umana e

<sup>29</sup> Urie Bronfenbrenner Urie, *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, Sage Publications INS. 2004.

<sup>30</sup> Cornoldi, C, Meneghetti, C., Moè, A., Zamperlin, C., *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2018.

<sup>31</sup> Definizione enciclopedia Treccani

può rappresentarsi solo attraverso un senso di inadeguatezza contro cui si cerca di combattere.<sup>32</sup>

L'empatia è richiamata dalla fragilità delle relazioni ed è per questa ragione che una società empatica è l'opposto di una società utopica, felice<sup>33</sup>.

Tale disagio risulta essere emerso già dai mellenian fino all'ultima generazione Z, proprio in un mondo in cui 3.5 miliardi di persone hanno lo stesso patrimonio economico delle 8 persone più ricche del mondo.<sup>34</sup>

Da tale consapevolezza nasce una riflessione sui paradigmi economici mondiali che sono il risultato della prima e della seconda rivoluzione industriale (19° e 20° secolo) in cui i paradigmi dell'efficienza e dell'utilizzo della natura come strumento di crescita dell'uomo (si pensi a Galilei, Bacone) ha messo da parte quella consapevolezza che l'uomo risulta in effetti essere parte della natura, da non contrapporre alla natura stessa.<sup>35</sup>

Capitalismo, concentrazioni decisionali nelle mani di pochi, globalizzazione e radicalizzazione di grosse fette di povertà, milioni di individui in tutto il mondo, hanno permesso una progressiva perdita di quell'empatia apprenditiva di cui prima si parlava fino ad arrivare alla necessità di costruire delle forme di nuova coscienza dell'ipseità nelle forme più note come competenze orientative e Green Comp.<sup>36</sup>

Consapevolezza di tali tematiche, nei tempi e nei modi suggeriti da una cultura digitale da #Diculther attraverso la proposta di ambienti di apprendimento in cui si problematizzano le relazioni tra istruzione/società e competenze:

- #hackultura (tutte le edizioni)
- Cantieri digitali
- La settimana delle culture digitali, "A. Ruberti"
- Nuovo PCTO

<sup>32</sup> Rifkin J., *La civiltà dell'empatia*, Oscar Mondadori, Roma 2011

<sup>33</sup> ibid

<sup>34</sup> Rifkin J. Agenda 2030, intervista, <https://youtu.be/srWVd0xPKXs>

<sup>35</sup> Rifkin J., *L'età della resilienza. Ripensare l'esistenza su una terra che si rinaturalizza*, Mondadori, Roma 2022

<sup>36</sup> Messuri I., *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata*, Milano, Franco Angeli, 2009.

- serie di webinar per la discussione di tematiche relative alla cultura orientativa ed ai nuovi modelli culturali relativi al NEB Europeo.<sup>37</sup>

Tre ambiti di riflessione da ripercorrere, quindi:

- nuovi modelli comunicativi
- nuovi modelli energetici
- nuovi modelli logistici

fino allo spostamento da modelli centralizzati e globalizzati verso il modello CASES e Glocal, come suggerisce lo stesso Rifkin.<sup>38</sup>

CASES è il nuovo sistema della terza rivoluzione industriale, un modello complesso, adattivo, sociale, economico non più diretto all'efficienza, ma, piuttosto, adattivo che insieme ad una visione globale dell'economia è nello stesso tempo attenta all'ecosistema in cui nasce (Glocal).

La terza rivoluzione è già iniziata, nell'ambito della comunicazione con internet, in ambito energetico con l'energia solare ed eolica, nella logistica con il glocal, (un esempio può essere rappresentato da una piccola impresa supertecnologica) che trasforma il rapporto tra produttore ad acquirente in rapporto tra reti di fornitori e utenti a livello mondiale, dalla proprietà intellettuale, quindi, all'open source:

La generazione più giovane, a sua volta, si sta riorientando dalla crescita alla prosperità, dal capitale finanziario al capitale ecologico, dalla produttività alla rigeneratività, dal prodotto interno lordo agli indicatori della qualità della vita, dall'iperconsumo all'ecogestione, dalla globalizzazione alla glocalizzazione, dalla geopolitica alla politica della biosfera, dalla sovranità dello Stato-nazione alla governance bioregionale e dalla democrazia rappresentativa alle assemblee di cittadini. In un momento in cui la famiglia umana guarda con angoscia al futuro, Rifkin ci apre una finestra su un nuovo e promettente mondo e su un futuro radicalmente diverso che può offrirci una seconda opportunità di prosperare sulla Terra<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> Marinucci C., Casalino M. cit. 2023.

<sup>38</sup> Rifkin J., *La terza rivoluzione industriale. Come il potere laterale sta trasformando l'energia, l'economia, il mondo*, Oscar Mondadori, Roma 2018

<sup>39</sup> Rifkin J., 2022 cit.; [https://youtu.be/zosrA\\_Lqivw](https://youtu.be/zosrA_Lqivw)

Così anche la COP27, la Conferenza delle Parti (COP), vertice annuale della Convenzione quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici (UNFCCC) in cui si riuniscono i rappresentanti dei Paesi che hanno ratificato la Convenzione, di cui attualmente fanno parte 197 nazioni.

Cambiare i paradigmi dell'educazione, quindi, come suggerisce Ken Robinson.<sup>40</sup>

Ken Robinson è una delle voci più influenti in materia di istruzione. La sua TED Talk "*Le scuole uccidono la creatività?*" è stata tra le più cliccate degli ultimi anni.

In "Scuola creativa"<sup>41</sup>, Robinson espande quella visione e la declina in un focus molto concreto: cosa, perché e come l'istruzione dovrebbe cambiare.

Per l'autore risulta necessario, oltre imprescindibile:

- scardinare gli assiomatici capisaldi culturali che diamo per irremovibili
- ripensare il percorso formativo lontano dai principi di conformità, linearità e omologazione per scegliere un apprendimento personalizzato che valorizzi il potenziale personale di ognuno.

Educare i nostri studenti affinché abbiano un'identità, siano in grado di trasmettere il patrimonio culturale e trovino una collocazione nell'economia del XXI secolo: questo dovrebbe essere lo scopo del sistema educativo che, però, deve adattarsi ai giovani di oggi tentando di ridonare loro il pensiero divergente che il sistema educativo anestetizzante proposto aveva fatto morire.

Questo significa, intanto, adottare, come prospettiva di fondo, il fatto che le metodologie precedono le tecnologie e che le prime sono più importanti delle seconde.

Tuttavia, le tecnologie sono oggi una parte fondamentale della conoscenza perché, spesso, la determinano, la favoriscono, la diffondono. E offrono opportunità di studio e lavoro.

In ogni caso, affinché le tecnologie digitali possano svolgere davvero un ruolo integrato nel processo di formazione e istruzione, è necessario che esse vengano strutturate come una cornice operativa, per esempio all'interno di ambienti Open Learning, in cui al centro vi sia il ruolo dell'insegnante come progettista e

<sup>40</sup> <https://youtu.be/SVeNeN4MoNU>

<sup>41</sup> Robinson K., Aronica L., *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*, trad.it di Carmen Calovi Erickson, Trento, 2016

designer delle situazioni di apprendimento, cioè di apprendimenti in contesti situati o simulati<sup>42</sup>. Quando si parla di setting dell'apprendimento si intendono, infatti, non solo gli spazi e gli strumenti (che non sempre dipendono dall'insegnante) ma soprattutto le condizioni e i contesti in cui avviene l'esperienza cognitiva di immersione nei saperi producendo l'effetto passione.

La frontiera della didattica digitale si è spostata sempre più da applicazioni complesse e da oggetti chiusi, che replicano la dimensione cartacea a scenari che prefigurano una fruibilità scalare e dinamica, flessibile e modulare, sempre connessa alle risorse disponibili.

Mai come in passato, insegnanti e studenti hanno l'opportunità di ritrovarsi insieme, immersi nello stesso contenitore culturale in cui il sapere viene veicolato in forme diverse. La forma-libro è diventata nel frattempo una dimensione a scelta multipla: cartaceo, audiolibro, animato, tridimensionale, liquido, digitale nei formati dell'e-book, dell'enhanced book e del crunched book. E poi all'orizzonte il libro collaborativo, il libro autoprodotta dalle comunità di pratiche, da quella cultura partecipativa che si è aggregata nei luoghi social della rete, moltiplicando le risorse attraverso le grandi biblioteche on line.

Si tratta di una frontiera in cui i valori dell'umanesimo classico e delle grandi strumentazioni culturali del passato – come la scrittura, il testo cartaceo, la parola – vengono arricchiti non solo da nuove forme e paradigmi, ma anche da stili comunicativi, da procedure e processi che trasformano il modo di insegnare, le sue architetture spazio-temporali, le sue prospettive e funzionalità.....Vuol dire utilizzare le potenzialità cognitive dei saperi disciplinari e delle esperienze interdisciplinari per trasformare la conoscenza "inerte" in forme di istruzione ancorate alla realtà, situate in contesti vivi: nei compiti di realtà, nella simulazione di quadri di riferimento, nei project works, negli scenari. Strategie istruzionali, modalità, tecniche e stili di insegnamento capaci di generare una trasformazione della conoscenza"<sup>43</sup>

È l'idea di un nuovo umanesimo digitale.

<sup>42</sup> <https://carlomariani.wordpress.com/i-nuovi-paradigmi-delleducazione/>

<sup>43</sup> ibid

## Bibliografia

- Marinucci C., Casalino M., *Il patrimonio culturale digitale. Modelli teorici, proposte didattiche, nuovi modelli educativi*, Ed. Stamen 2023.
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Debru C., "Metafore del cervello", in: Gagliasso E., Frezza G. (a cura di), *Metafore del vivente. Linguaggi e ricerca scientifica tra filosofia, bios e psiche*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- Morabito C., *La cartografia del cervello. Il problema delle localizzazioni cerebrali nell'opera di David Ferrier, fra fisiologia, psicologia e filosofia*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- Ogawa J.R., Sroufe L.A., Weinfeld N.S., Carlson E.A., Egeland B., "Development and the fragmented self", in *Development and Psychopathology*, 1997.
- Edelman G.M., Gally, J.A., "Degeneracy and complexity in biological systems", *Proc Natl Acad Sci USA*, 2001.
- Reed E.S., Bril B., "The Primacy of Action in Development", in: Latash M., Turvey M.T. (eds.), *Dexterity and Its Development*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, N.J., 1996.
- Mearns R., *A Dissociation Model of Borderline Personality Disorder*, Norton, New York, 2012.
- Veggetti S., *Psicologia storico-culturale e attività*, Carocci, Roma, 2006.
- Edelman & Tononi, *Un universo di coscienza*, Einaudi, 2000, Torino.
- Seung S., *Connettoma, La nuova geografia della mente*, Codice Edizioni, 2016
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Bargmann C.I., Marder E., "From the connectome to brain function", *Nature Methods*, 2013, X, n. 6.
- Scienza&Società 21/22. *Mentecorpo: Il cervello non è una macchina*.
- Buber M., Lévinas E., Marcel G., *Il mito della relazione*, Castelvecchi, Roma, 2016.
- L. Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Rizzolatti G., Sinigallia C., *So quello che fai*, Raffaello Cortina Ed., Milano, 2005.
- Bolwy J. \_radi t di Magnino M., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina Ed., Milano, 1996.
- Bronfenbrenner Urie, *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, Sage Publications INS. 2004.
- Cornoldi, C, Meneghetti, C., Moè, A., Zamperlin, C., *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2018.

Rifkin J., *La civiltà dell'empatia*, Oscar Mondadori, Roma 2011.

Rifkin J., *L'età della resilienza. Ripensare l'esistenza su una terra che si rinaturalizza*, Mondadori, Roma 2022.

Messuri I., *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata*, Milano, Franco Angeli, 2009.

Rifkin J., *La terza rivoluzione industriale. Come il potere laterale sta trasformando l'energia, l'economia, il mondo*, Oscar Mondadori, Roma 2018.

Robinson K., Aronica L., *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*, trad.it di Carmen Calovi Erickson, Trento, 2016

### *Sitografia*

[https://www.researchgate.net/publication/247592506\\_The\\_Brain\\_Plasticity\\_Revolution\\_The\\_Brain\\_that\\_Changes\\_Itself](https://www.researchgate.net/publication/247592506_The_Brain_Plasticity_Revolution_The_Brain_that_Changes_Itself)

Rifkin J. Agenda 2030, intervista, <https://youtu.be/srWVd0xPKXs>

<https://youtu.be/SVeNeN4MoNU>

<https://carlomariani.wordpress.com/i-nuovi-paradigmi-delleducazione/>

Rifkin J., 2022 cit.; [https://youtu.be/zosrA\\_Lqivw](https://youtu.be/zosrA_Lqivw)

# LETTURE AUMENTATE E CITTADINANZA (DIGITALE) ATTIVA

Michele Casiero

## 1. *L'impatto di una rivoluzione*

Stiamo assistendo a una rivoluzione. L'impatto del digitale su abitudini e comportamenti, scelte, relazioni interpersonali e sociali, percezione di noi stessi è notevole e sempre più veloce. Talvolta, i cambiamenti sono evidenti, perché reclamizzati o perché si analizzano diacronicamente dinamiche che si sono evolute nel tempo e hanno portato al contesto attuale, confrontando la situazione dell'età contemporanea con lo *status quo ante*. In altre circostanze, invece, le modificazioni intervengono con apparente naturalità, entrando a far parte del patrimonio culturale e dell'immaginario di comunità più o meno ampie senza che si sviluppino processi di consapevolizzazione tali da padroneggiare le potenzialità e le opportunità insite in tali trasformazioni e da prevenire eventuali rischi. In altre parole, è necessario mettere a valore la transizione digitale, che, con la quarta rivoluzione industriale, è diventata sempre più pervasiva, prevenendo il rischio di una manipolazione dei processi nella direzione di una passivizzazione dei comportamenti indirizzati verso forme di automatizzazione dell'agire, piuttosto che sulla autodeterminazione delle spinte sulla base di valori assimilati e accomodati individualmente<sup>1</sup> e contrattati socialmente. Allo stato attuale degli studi, non è possibile determinare univocamente se sia già in corso una quinta rivoluzione industriale. Il dibattito, tuttavia, è già stato avviato e prosegue con numerosi studi e discussioni sull'argomento ed è evidente lo slittamento metamorfico dello sviluppo di strumenti, strategie e metodologie dalla dimensione industriale e produttiva alla sfera sociale e culturale<sup>2</sup>. La posta in gioco è alta, perché riguarda i destini

<sup>1</sup> Prendo in prestito i termini *assimilazione* e *accomodamento* da J. Piaget, *Genetic epistemology*, Norton, New York 1970, trad.it., *L'epistemologia genetica*, Laterza, Bari 1993.

<sup>2</sup> Su questo argomento, sono stati scritti due libri tra la fine degli anni '90 e l'inizio del Terzo millennio. Segnalo J. Rifkin, *The end work. The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*, Tacher 1995, segnalo l'edizione italiana *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post mercato*, Mondadori Milano 2005; Rifkin, inoltre, ha trattato la transizione da un'economia industriale alla *new economy* nel volume *The age of the access. The new culture of hypercapitalism. Where all of life is a paid-for experience* (2000), che segnalo in

non solo economico-finanziari, ma esistenziali di cambiamenti impattanti in modo significativo sulle mentalità e sugli stili di vita. Il filosofo S. Žižek presenta una prospettiva tanto nuova quanto già affrontata nella discussione intellettuale nel XIX secolo. L'idea, in altre parole, di un cervello interconnesso che ridefinirà la soggettività e l'autopercezione degli esseri umani come individui dotati di libero arbitrio<sup>3</sup>. Appare, dunque, più urgente non tanto stabilire se sia in corso una quinta rivoluzione industriale, quanto piuttosto scandagliare gli elementi caratterizzanti e le implicazioni del passaggio a quelle che, anche dall'Unione europea, sono state recentemente definite come *Industria 5.0* e *Società 5.0*<sup>4</sup>. In questo am-

edizione italiana: *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, P. Canton (trad.it), Mondadori, Milano 2001.

<sup>3</sup> L'intellettuale sloveno sviluppa la disamina in un volume, che cito in edizione italiana: *Hegel e il cervello postumano*, L. Clausi (trad. it.), Ponte alle Grazie, Milano 2021. Žižek legge la fenomenologia del presente con la chiave di lettura di Hegel. In particolare, all'inizio del saggio, evidenzia due elementi fondamentali: il primo consiste «... un'analisi filosofica della nozione di «cervello connesso» e della sua estrapolazione ideologica, la nozione di «Singolarità» ... Tale questione ci costringerà anche a chiarire la nozione stessa di essere-umani: se davvero stiamo entrando in un'era postumana, come ci permetterà questo fatto di cogliere nuovamente l'essenza dell'essere-umani?», mentre il secondo è l'inutilità di definire superficialmente questi concetti, che, invece, richiedono un'elaborazione concettuale molto profonda, in quanto la prospettiva è quella di «... un collegamento diretto tra i nostri processi mentali e una macchina digitale ... che – mentre mi consente di attivare gli eventi della realtà con un semplice pensiero ... - permette inoltre alla macchina digitale di controllare i miei pensieri». Tutto ciò, inoltre, «si riferisce all'idea che, attraverso la condivisione diretta dei miei pensieri e delle mie esperienze con gli altri ... nasca una sfera di esperienza mentale, condivisa a livello globale, che funzionerà come una nuova forma di divinità ...».

<sup>4</sup> Ho consultato la versione italiana del policy brief pubblicato nel 2021 dal sito della Regione Toscana, al quale rimando. *Industry 5.0. Verso un'industria europea sostenibile, centrata sull'uomo e resiliente*, coordinato da Josè Cotta, Capo Unità F.5, e curato da Maija Breque, Lars De Nul, Athanasios Petridis, la risorsa è disponibile all'indirizzo [https://industria40.re-gione.toscana.it/documents/685883/6218204/INDUSTRIA+5.0\\_ITA.pdf/039ec5f5-a344-4880-a256-bdfba3ab80a8?t=1624201022357](https://industria40.re-gione.toscana.it/documents/685883/6218204/INDUSTRIA+5.0_ITA.pdf/039ec5f5-a344-4880-a256-bdfba3ab80a8?t=1624201022357). Il documento sviluppa i concetti di Società 5.0 e Industria 5.0 a partire dal dibattito nato in Giappone nell'ultima parte dello scorso decennio. Gli autori del policy brief ricordano che l'espressione *Società 5.0* è stata introdotta da Keindaren, la maggiore organizzazione economica giapponese, nel 2016 e, dopo essere stata adottata dal governo nipponico, è entrata nel lessico specialistico e nella pubblicistica grazie alla riflessione di alcuni studiosi, tra i quali Keiju Matsushima, studioso con all'attivo prestigiosi incarichi di docente alla Hosey University di Tokyo e presidente del Working Group per il sostegno alle Pmi all'interno del consorzio giapponese RRI e considerato tra i massimi di robotica e *Internet of things*. Si può trovare anche in Rete un ampio dibattito sull'argomento. In questo contributo, mi limiterò a indicare alcuni spunti di riflessione presenti in: F. Canna, *Se anche l'Europa parla di Industria 5.0 ...*, in «Innovation Post», risorsa consultabile online all'indirizzo <https://www.innovation-post.it/opi-nioni/se-anche>

bito, è importante evidenziare lo sforzo delle istituzioni comunitarie di far virare il dibattito e la ricerca scientifica verso dimensioni etico-deontologiche e valoriali. Il *policy brief* pubblicato nel 2021, infatti, afferma che i tre elementi principali dell'industria 5.0 sono: la centralità dell'uomo, la sostenibilità e la resilienza. Il primo punto pone attenzione sulla necessità di fare «dei bisogni e degli interessi fondamentali dell'uomo il cuore del processo di produzione, anziché concentrarsi unicamente sulle tecnologie emergenti e sulla loro potenziale capacità di aumentare l'efficienza produttiva»<sup>5</sup>. «Anziché domandarci che cosa possiamo fare con la nuova tecnologia», proseguono gli estensori del documento, «chiediamoci che cosa la tecnologia può fare per noi»<sup>6</sup>. Spostare il *focus* da una visione strumentale a un approccio antropologico costituisce la piattaforma per realizzare azioni finalizzate a costruire un contesto, nel quale l'umano è protagonista dei cambiamenti in una relazione armonica con il pianeta<sup>7</sup>: c'è un arricchimento reciproco, le risorse vengono valorizzate e reimpiegate in un ciclo continuo anziché essere utilizzate strumentalmente con la prospettiva di consumarle ed esaurirle. Le persone, dunque, non subiscono ma abitano proattivamente i mondi digitali; la sottolineatura della dignità dell'uomo, tuttavia, si staglia in un contesto di nuovo umanesimo, nel quale i cittadini costruiscono ecosistemi contraddistinti dal rispetto non solo per se stessi, ma altresì per gli altri esseri viventi e per le risorse e gli strumenti messi a loro disposizione<sup>8</sup>.

Volendo, infatti, estremizzare la questione del rapporto tra umano e non umano, bisognerebbe riscoprire gli elementi creativi presenti nella cosalità per conferire anche alle tecnologie una nuova dignità, destrumentalizzandole e ponendole al centro di una visione teleologica, in un'ottica naturalistica prospettivamente armonica. In questo discorso, la riflessione critica del filosofo Byung-

leuropa-parla-di-industria-5-0/; *Policy brief UE: l'era dell'Industria 5.0 è alle porte*, «Open Gate Italia», risorsa consultabile all'indirizzo <https://www.opengateitalia.com/ogi-news/policy-brief-ue-lera-dellindustria-5-0-e-alle-porte/>.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.14.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> L'Unione europea usa il termine *antropocentrismo*; preferirei, invece, incardinare la riflessione sui bisogni dell'uomo all'interno di una visione ecosistemica contenperante le istanze antropologiche (con quelle degli altri mondi presenti nei diversi biosistemi)

<sup>8</sup> H. Jonas, filosofo noto per il suo *principio responsabilità*, titolo dell'omonimo saggio pubblicato nel 1979 e tradotto in italiano nel 1990, suggerisce un atteggiamento di modestia e rispetto dell'umano nei confronti del pianeta e delle innovazioni tecnologiche in *Tecnica, medina ed etica. Prassi del principio responsabilità*, P. Becchi (a cura di), trad. it. di A. Benussi, Einaudi, Torino 1997

chul Han potrebbe essere inserita per recuperare elementi sensoriali del vissuto tradizionale, come risorse per plasmare un'innovazione tecnologica utilizzata al fine di valorizzare la dimensione umanistica non come astratto referente, ma come termine di riferimento irripetibile nella sua individualità e dignità<sup>9</sup>. Il secondo elemento principale prevede l'adozione di processi circolari per riutilizzare, convertire e riciclare le risorse naturali, definendo in tempi certi politiche di riduzione di sprechi. «Sostenibilità significa ridurre il consumo di energia e le emissioni di gas serra, per evitare l'esaurimento e il degrado delle risorse naturali, per garantire la soddisfazione dei bisogni delle generazioni di oggi senza mettere a repentaglio la soddisfazione dei bisogni delle generazioni future»<sup>10</sup>.

L'ultimo punto del *policy brief* della Commissione Ue insiste sulla fragilità dei sistemi industriali e dei settori produttivi europei e sull'urgenza di pianificare misure strutturali per fronteggiare in maniera efficace catastrofi naturali (si pensi, a livello globale, ai cambiamenti climatici e alle conseguenze nei contesti territoriali; ad esempio ai rischi idrogeologici a causa di annose lacune nel contesto italiano) o emergenze sanitarie (è ancora impressa nella memoria collettiva la tragica esperienza del Covid 19 con misure estreme come *lockdown*, sistemi di “zone rosse”, obblighi di utilizzo di dispositivi di protezione individuali come mascherine, vaccinazioni di massa). «La resilienza si riferisce alla necessità di sviluppare una produzione industriale più solida e meglio preparata a far fronte a malfunzionamenti, capace di fornire e sostenere le infrastrutture fondamentali in tempi di crisi»<sup>11</sup>. La riflessione sulla resilienza e tutta la disamina sugli impatti della rivoluzione tecnologica sulla società presentano alcuni elementi di criticità. Il documento dell'unità Industria 5.0 del settore Benessere dell'Ue, infatti, appare sbilanciato sulle questioni strumentali e produttive, dimenticando l'angolazione più ampia di questa trattazione. Del resto, sono gli stessi estensori a evidenziare l'ottica di superamento di una logica incentrata sul profitto per indirizzare gli sforzi verso un rapporto virtuoso tra industria, società e pianeta collegati tra loro da relazioni co-creative e collaborative. L'Ue delinea una strategia incardinata su due pilastri, uomo e industria. I lavoratori europei devono guardare con ottimi-

<sup>9</sup> Il filosofo sudcoreano residente in Germania ha sviluppato in numerosi saggi la tematica del rapporto tra umanesimo e sviluppo tecnologico. Sulla dimensione della cosalità, faccio riferimento al volume *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, trad. it. di S. A. Buttazzi, Einaudi, Torino 2023.

<sup>10</sup> *Industry 5.0 ...*, cit., p.14

<sup>11</sup> *Ibidem*.

simo alla creazione di un'industria 5.0, secondo gli autori, perché l'impatto di queste trasformazioni dovrebbe essere orientato a un nuovo ruolo e a una valorizzazione dell'umano nei rapporti di interdipendenza con le macchine, perché i posti di lavoro dovranno essere più sicuri e inclusivi e perché la formazione dovrà orientarsi a traguardare nuove e sempre più diversificate competenze da migliorare, far dialogare e riconvertire in tempi rapidi. Le industrie, invece, dovranno attrarre e fidelizzare i talenti per essere più sostenibili e resilienti. Le mete indicate non andrebbero nella direzione del superamento delle logiche finanziariamente lucrative caratterizzanti l'industria 4.0, se non si focalizzasse l'attenzione sul cambiamento dell'intera società. L'industria 5.0 dovrebbe essere un ponte di collegamento con la società 5.0, che, nel contesto europeo, dovrebbe portare a una visione di comunità eque e solidali, basate su alcuni valori condivisi, e non esistano più distinzioni tra "colletti blu" e "colletti bianchi". Il documento, infatti, precisa che «nell'Industria 5.0 sfumano i confini tra i diversi tipi di lavoratori. I valori e i diritti fondamentali europei dovrebbero essere principi vincolanti, compreso il rispetto della privacy, dell'autonomia, della dignità umana e dei diritti generali dei lavoratori»<sup>12</sup>.

La discussione attuale sembrerebbe, pertanto, archiviare la dicotomia tra apocalittici e integrati<sup>13</sup>, perché siamo tutti immersi in una dinamica irreversibile, i cui cambiamenti fanno parte di un patrimonio quotidiano intercontinentale, interculturale e intergenerazionale. Il dibattito si è spostato piuttosto sulla necessità di non accettare in modo acritico tale direzione di marcia, che ha subito un'impennata in alcuni settori della società e nelle relazioni interpersonali quotidiane a causa dell'emergenza sanitaria, esplosa in tutto il pianeta a partire dal 2020 con la diffusione del Covid 19. Le parole della Commissaria Ue per l'Innovazione, la Ricerca, la Cultura, l'Educazione e la Gioventù, Mariya Gabriel appaiono una diagnosi illuminante in tal senso, perché evidenziano come l'innovazione procede grazie alla ricerca e alle applicazioni in campo industriale. Bisogna prendere atto, tuttavia, che a guidare l'innovazione «è l'evoluzione stes-

<sup>12</sup> *Industry 5.0* ..., cit., p.6

<sup>13</sup> Rimando al testo di U.Eco, *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani. La prima edizione del testo è del 1964, ma, nel corso del tempo, oltre alle successive edizioni ci sono stati ulteriori sviluppi al dibattito introdotto dal semiologo e scrittore in questo volume. Sul tema della irripetibilità dell'individuo esistono numerosi riferimenti filosofici, tra la riflessione di pensatori durante l'Umanesimo fino al personalismo di Maritain e Mounier in epoca contemporanea o al pensiero di Levinas. In particolare, ho pensato al tema dell'individualità dei percorsi esistenziali e della scelta nelle opere di Kierkegaard.

sa della società; ci adattiamo all'emergere di nuove esigenze e realtà sociali cercando e attuando nuove soluzioni»<sup>14</sup>.

Guardando la problematica da un punto di vista più ampio, non si deve dimenticare che tutte le azioni e le strategie intraprese o pianificate devono muoversi nella cornice di riferimento dell'Agenda 2030<sup>15</sup> con 17 grandi mete per realizzare, in vari ambiti, lo sviluppo sostenibile del pianeta sulla base della direzione di marcia indicata dall'Organizzazione delle Nazioni Unite. I documenti indicati rappresentano una piattaforma per orientarsi nel percorso di questo decennio. Si tratta di sfide ambiziose, ma, grazie alla presenza di goal misurabili e perimetrati in un orizzonte temporale con scadenze certe, non ci troviamo di fronte a utopie irrealizzabili. Pur avendo definito scadenze e intrapreso azioni concrete, i processi di realizzazione degli obiettivi stanno subendo un rallentamento. Non ci si deve nascondere le difficoltà. Negli ultimi anni, sono subentrati degli ostacoli che stanno rischiando di portare al fallimento tutti gli sforzi. Se è vero che l'emergenza pandemica da Covid 19 non era prevedibile per ampiezza del suo impatto, pervasività, durata e risposta delle comunità (i vaccini, infatti, sono stati resi disponibili in un tempo più rapido rispetto alle previsioni iniziali, fornendo un elemento di contrasto per contenere gli effetti devastanti del Coronavirus), l'esplosione di guerre e crisi internazionali sono responsabilità dell'azione degli esseri umani, i quali decidono consapevolmente di operare in direzione opposta rispetto agli obiettivi prefissati nelle sedi intergovernative<sup>16</sup>.

La costruzione di una visione è la sfida in una società complessa. Leggere la realtà, accettando un paradigma stigmergico<sup>17</sup> costringe le comunità a ripensarsi

<sup>14</sup> *Industry 5.0* ..., cit., p.3.

<sup>15</sup> La risorsa è consultabile online ai seguenti indirizzi: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/> e <https://unric.org/it/agenda-2030/> (versione in italiano).

<sup>16</sup> Il goal 16 dell'Agenda 2030 è intitolato *Pace, giustizia e istituzioni solide* e stabilisce esplicitamente il traguardo di promuovere «società pacifiche ed inclusive ai fini dello sviluppo sostenibile, e si propone inoltre di fornire l'accesso universale alla giustizia, e a costruire istituzioni responsabili ed efficaci a tutti i livelli» (<https://unric.org/it/obiet-tivo-16-pace-giustizia-e-istituzioni-forti/>). La mancata realizzazione di questa meta va a riverberarsi sulla realizzazione degli altri goal, in particolare dei primi due.

<sup>17</sup> Nel XX secolo le questioni informatiche e successivamente il paradigma digitale hanno assunto una dimensione autonoma rispetto all'ambito logico analitico. Gli studi di G. Vaglini e D. De Rossi hanno contribuito a sviluppare una cornice teorica, che, negli anni, sta portando a numerose ricerche per elaborare l'argomento. Un contributo alla ricostruzione storica di un approfondimento teorico, condotto a partire dagli studi di Einstein fino alle indagini sulla complessità del premio Nobel G. Parisi, è presente in questa risorsa a cura del matematico P. Russo, specializzato in

e a rideterminare i modi di agire e di concepire la propria essenza. In quest'ottica è plausibile che, dopo aver analizzato il mondo contemporaneo in una prospettiva di benessere e di valorizzazione delle dignità individuali nei primi decenni del XXI secolo si ritorni a parlare della difficoltà o, in certi frangenti, dell'incapacità della scienza medica di fronteggiare situazioni straordinarie, ma soprattutto vediamo riemergere, circa settant'anni dopo dalla fine della tragica esperienza della Seconda guerra mondiale, pulsioni belliche in Europa che rischiano di portare a una catastrofe planetaria. Occorre, pertanto, guardare al futuro con una visione realistica, assumendo come urgenti alcune priorità emerse dalle esperienze di questi anni, evitando di rintanarsi nel già noto e in soluzioni egoistiche o di corto respiro, osando il cambiamento e sfidando anche ciò che appare impossibile. Queste dimensioni sfidanti si estendono alla realtà scolastica e ai percorsi formativi, che non potranno prescindere ma dovranno quotidianamente confrontarsi con i portati di questi cambiamenti, adottando nuovi paradigmi teorici e nuovi approcci nella costruzione dei *setting* didattici e nello sviluppo delle relazioni tra gli attori coinvolti in quanto persone dentro una realtà caratterizzata dall'impermanenza.

## 2. *L'innovazione nella scuola*

L'impatto delle trasformazioni e l'assunzione di responsabilità per il conseguimento degli obiettivi, coinvolge il mondo della scuola. È importante partire con una premessa. Ho utilizzato un sistema di intelligenza artificiale generativa per scalettare il presente contributo e per editarlo. Queste operazioni sono state realizzate a partire dalla consapevolezza, che lo stato di sviluppo attuale dell'AI presenti criticità nelle risposte ai *prompt*<sup>18</sup>. Sebbene, infatti, le macchine vengano

fisica quantistica e impegnato con il CrhackLab 4D di Foligno e nell'associazione Stati generali dell'Innovazione in progetti per la titolarità culturale e la valorizzazione del patrimonio attraverso la realtà aumentata: <https://crowddreaming.eu/wp-content/uploads/2020/12/Training-Needs-and-Transfer-Framework-ITA.pdf>

<sup>18</sup> Durante l'estate del 2023, ho effettuato una serie di prove per testare tre modelli di intelligenza artificiale generativa. ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) è il chatbot più noto, attualmente alla sua quarta versione, lanciato sul mercato da OpenAi con il supporto di Microsoft nel novembre 2022, facendo registrare 100 milioni di utenti in due mesi, polverizzando record come quello di Tik Tok che aveva speso nove mesi per ottenere lo stesso risultato. È utilizzato su larga scala per la sua velocità e perché, programmata su un modello linguistico LLM può interagire con gli umani in modo naturale, conversando in modo credibile per usi in ambiti diversi, dalla cultura

addestrate su *Large Machine Model* in grado di assimilare e ricombinare migliaia di testi e milioni di lemmi, le operazioni di riassettaggio fra concetti, pagine e significati portano al fenomeno dell'*allucinazione dei dati* tale da interferire sull'elaborazione dei risultati di *output*. L'introduzione dell'intelligenza artificiale generativa, infatti, sta impattando, in poco tempo, sui contesti lavorativi. La scuola è investita da un drastico cambiamento passato finora sotto traccia, eppure già in grado di modificare il modo di apprendere degli studenti e di lavorare dei professionisti della formazione e di coloro che lavorano nei settori amministrativi. È difficile stabilire quanto peso si stia dando a questa problematica (a parte, le comprensibili resistenze ai cambiamenti o l'idea che tali strumenti verranno utilizzati da studentesse e studenti solo per semplificarsi la vita e giungere attraverso scorciatoie al successo formativo). Bisogna, inoltre, ricordare che dobbiamo confrontarci con sistemi progettati dagli umani, i quali, pertanto, sono soggetti a errori e sono perfezionabili<sup>19</sup>. Si tratta, dunque, di una questione più

alla ricerca, al lavoro fino ad arrivare a situazioni di vita quotidiana. Presenta, però, alcuni limiti. E esso, infatti, lavora a partire dall'assimilazione di eventi, fatti e episodi relativi a un arco temporale esteso fino a settembre 2021, può ricevere *input* e fornisce *output* fino a un massimo di circa 4100 caratteri. Llama2, sistema di AI ideato da Meta, nasce con le stesse premesse ed è in fase di perfezionamento e consultabile in versione beta, mentre Google Bard è il modello della galassia Google accessibile nella versione sperimentale, progettato su un modello linguistico (PaLM 2) diverso rispetto a quello del principale concorrente (GPT-4). Questi chatbot superano la fase delle indagini e delle analisi di dati in Rete con il sistema dei motori di ricerca finalizzati alla restituzione di risultati con link, elaborati con algoritmi. Al netto di inesattezze, testi banali e non sempre complessi, ho trovato utile il supporto di questi strumenti soprattutto nella ricerca di spunti per la scrittura, nella definizione delle fasi di un testo o di un progetto e nella pianificazione di una giornata-tipo, ma anche, sfruttando l'assenza di emotività della macchina, nel trovare soluzioni a situazioni personali e familiari ingarbugliate o nell'abbassare i livelli d'ansia e trovare risposte razionali e argomentate a messaggi dall'alto contenuto sensibile. Mi sono divertito altresì a porre domande sul futuro della competenza filosofica, sulle prospettive per gli insegnanti e sul rapporto tra intelligenza naturale e artificiale trovando, a volte, risposte stereotipate e poco argomentate, ma anche suggerimenti utili ed elementi per riflettere da un'altra prospettiva sulla stessa questione. Ho documentato queste esperienze su *LinkedIn* e su *Telegram*. È possibile consultare alcune risorse, che ho rilasciato in Rete, ai seguenti indirizzi: <https://www.linkedin.com/in/michele-casiero/recent-activity/all/> oppure <https://t.me/mcasiero>.

<sup>19</sup> Esistono vari studi e una vasta pubblicistica sugli usi dell'IA a partire dalle ricerche di Alain Turing negli anni '50. Segnalo, a titolo di esempio, il saggio di L. Floridi, *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppo, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022. Numerosi gli esperimenti condotti negli ultimi anni sull'uso pratico dell'intelligenza artificiale generativa nella comunicazione e nella formazione (come indicato nell'articolo *Storia dell'intelligenza artificiale*, [https://blog.osservatori.net/it\\_it/storia-intelligenza-artificiale](https://blog.osservatori.net/it_it/storia-intelligenza-artificiale)). Si creano, inoltre, situazioni para-

complessa che sta riscrivendo storia, paradigmi e orientamenti, obiettivi della scuola e non si può liquidare né in una dimensione di palingenesi miracolistica, né come una sventura apocalittica. Prendendo come riferimento il contesto italiano, è necessario ricordare che, per anni, la questione dell'innovazione è stata affrontata dal punto di vista delle dotazioni tecnologiche. Le progettazioni e le pianificazioni delle scuole e delle istituzioni pubbliche erano concentrate sulla capacità di intercettare fondi per comprare sistemi di *hardware* e *software* sempre più aggiornati e per realizzare laboratori. Il concetto stesso di laboratorio era legato all'idea di uno spazio alternativo all'aula, nella quale una classe di studentesse e studenti, raggruppati per età, era confinata per la quasi totalità delle attività didattiche. La situazione, dopo le esperienze di didattica a distanza e didattica mista, sta cambiando radicalmente e in tempi rapidi. In questi anni, ci siamo abituati a discutere di connettività, passando dalla realizzazione di laboratori a infrastrutture per permettere il passaggio sempre più veloce di dati attraverso linee telefoniche, ISDN, ADSL, fino al wifi e alla fibra.

Si sta altresì ridisegnando sotto i nostri occhi il modo di fare scuola. Al di là delle polemiche e di norme e regole con divieti legati all'utilizzo dei *device* per non consentire comportamenti irresponsabili sul fronte della *cyber sicurezza* e del *cyberbullismo*, della *privacy* e del rispetto della vita all'interno di una comunità scolastica, l'utilizzo di *smartphone* e *tablet*, di piattaforme didattiche, di registri elettronici (anche attraverso app) e di modalità di comunicazione istantanea e asincrona, della *gamification* fanno parte della consuetudine anche nelle scuole italiane. Bisogna partire da alcuni dati. Si continua a citare, a circa dieci anni di distanza, una ricerca Microsoft che individua in otto secondi la nostra soglia di attenzione. Il timore è che essa si sia ulteriormente ridotta. Sembrerebbe, inoltre, sulla base di studi dell'Università di Oslo, che, dopo il 2000, il quoziente intellet-

dossali con l'AI protagonista nella veste di autrice di ricerche scientifiche (segnalo, a tal proposito, la risorsa online di A. Cortellazzo, *Quando l'intelligenza artificiale scrive articoli scientifici* rintracciabile all'indirizzo <https://ilbolive.unipd.it/it/news/quando-lintelligenza-artificiale-scrive-articoli>). Mi permetto di segnalare anche qualche contributo critico sui rischi derivanti dall'utilizzo acritico di queste tecnologie (la riflessione di P. Polieri, *Intelligenza artificiale e società: l'esigenza di un discorso etico-critico* è consultabile online al sito <https://www.lsdmagazine.com/2023/08/15/intelligenza-artificiale-e-societa-lesigenza-di-un-discorso-etico-critico/>; segnalo, inoltre, un interessante dialogo socratico di F. Varanini, intitolato *La Chat-GPT4 alle prese con il 'mundanal-riudo'* all'indirizzo <https://diecichilidiperle.blogspot.com/2023/08/la-chat-gpt4-alle-prese-alle-prese-con-il-mundanal.html>).

tivo medio dei cittadini europei abbia cominciato a diminuire, invertendo una tendenza registratasi nella seconda metà del '900 e denominata "effetto Flynn"<sup>20</sup>.

Il dibattito sulle ragioni di questi fenomeni non ha portato a conclusioni univoche. Per quanto concerne il primo punto, infatti, l'analisi deve chiarire se siamo in presenza di una criticità rispetto al tema delle capacità attentive o se siamo di fronte a un cambiamento percettivo e a una riconfigurazione dei processi cognitivi. In altre parole, ridisegnare le capacità attentive potrebbe spingere gli individui a velocizzare e automatizzare alcune operazioni per concentrarsi su compiti creativi o su soluzioni complesse ai problemi. Il secondo punto si concentra, invece, sulla definizione e sui modelli di intelligenza e sulle procedure di indagine e monitoraggio per la sua misurazione. Se si procede nella consultazione di dizionari generalisti o scientifici, è possibile notare oltre cinquanta definizioni di intelligenza naturale. La questione si complica, se si considerano le circa venti definizioni di intelligenza artificiale. Sembrerebbe, dunque, non esserci accordo sulla definizione di queste fondamentali facoltà psichiche degli esseri umani. Oltre a esserci varie scuole di pensiero sulla definizione di intelligenza, nel corso degli anni si sono diffusi modelli diversi di misurazione dell'intelligenza. Gli studiosi hanno discusso, a partire dalla formulazione di quesiti da risolvere in un tempo stabilito, sulla necessità di focalizzare l'attenzione sulle abilità nel superare ostacoli cognitivi o sulle diverse modalità di approcciare esperienze o problemi. In altre parole, ci si è interrogati sulla definizione di un modello standard di intelligenza da misurare quantitativamente o di scandagliare le diverse dimensioni

<sup>20</sup> Uno studio, pubblicato nel 1987 sul *Psychological Bulletin*, confrontando le serie storiche di diversi Paesi, evidenziò un aumento medio di 8 punti in circa 25 anni. Tale crescita, però, ha cominciato a rallentare tra il 1970 e il 1973 per arrivare a un trend attuale che registra la diminuzione di 0,25 e 0,5 punti ogni anno. Sono in corso, pertanto, dibattiti su fronti diversi. Se si analizza, infatti, la *trend* regressivo del Q.I. emergono criticità rispetto al ruolo della scuola e alla pervasività e all'impatto neurologico dei diversi *device*. Alcuni accusano la scuola di non fornire un'adeguata preparazione culturale e professionale, altri puntano il dito contro le tecnologie digitali che ci spingerebbero a non allenare alcune aree del nostro cervello. Sul banco degli imputati, tuttavia, è finita la stessa misurazione tramite Q.I. Questo modello di misurazione quantitativa dell'intelligenza fu proposto per la prima volta, nel 1905, dai ricercatori Binet e Simon. Successivamente le indagini sono state perfezionate e si è imposto un sistema di test chiamato Stanford-Binet. Nel 1916, l'Università di Stanford affinò le prove elaborate dagli studiosi francesi. Il dibattito sulla definizione e la misurazione dell'intelligenza si è riaperto verso la fine del XX secolo. Gardner, infatti, ha proposto un modello alternativo basato sulle intelligenze, proposta che si sta ampliando e diversificando a partire dalla fine degli anni '80. Più recente la proposta di Goleman, che, a partire dal 2005, propone un sistema di misurazione e *testing* basato sul paradigma dell'intelligenza emotiva.

dell'interiorità umana con vari approcci degli individui alla stessa esperienza o con lo stesso approccio di uno stesso essere umano a una vasta gamma di esperienze.

Negli ultimi decenni, si è ampliato l'oggetto di studio e si sta assistendo a un cambio di mentalità nell'affrontare la tematica. Si parla, infatti, di intelligenza spaziale, corporea, interpersonale, musicale oltre che linguistica e logico-matematica. Goleman, inoltre, ha addirittura introdotto un ossimoro, che è diventato un perno della letteratura attuale: intelligenza emotiva. Questi dati, dunque, pongono alcuni problemi ma anche aprono scenari affascinanti. Gli operatori scolastici, infatti, continueranno a essere spiazzati e a vivere una condizione di smarrimento, se si continueranno a utilizzare strategie didattiche basate sull'insegnamento unidirezionale incentrato su lezioni frontali e impostazione cattedratica. Le scuole, tuttavia, potrebbero mutuare alcune buone pratiche già sperimentate nel settore dei beni culturali e sperimentare modelli di apprendimento basate su nuove definizioni di intelligenza con il supporto teorico delle ricerche più avanzate delle neuroscienze<sup>21</sup>. Nell'ambito museale si stanno intraprendendo azioni per socializzare e ampliare il coinvolgimento dei cittadini sul tema della titolarità culturale, attuando i principi e le iniziative della Convenzione di Faro e realizzando quanto previsto dalla L. 133 del 1 ottobre 2020<sup>22</sup>. I musei italiani hanno modificato le loro strategie comunicative, puntando sull'ingaggio dei *social network* o sullo *storytelling*, fidelizzando i pubblici o diventando attrattori di flussi turistici a livello planetario. L'esperienza del videogioco è significativa in tal senso. Questi prodotti nascono, infatti, completamente sganciati dalla realtà fisica che vogliono raccontare. L'intreccio tra due dimensioni apparentemente distanti tra loro, è stato osservato, porta ad alchimie imprevedibili. Nel caso dei musei, l'obiettivo finale è avvicinare pubblici sempre più vasti ai temi culturali, generando flussi e circuiti comunicativi, creando nuovi

<sup>21</sup> Rimando agli studi e alle esperienze di F. Viola, esperto di *gaming* e curatore di esposizioni museali. In questa sede, citerò un paio di volumi del ricercatore, *Gamification*, Arduino Viola, 2011 e il libro F. Viola, V.I. Cassone, *L'arte del coinvolgimento*, Hoepli, Milano 2017. Un interessante report sui temi del *gaming* e della *gamification*, *New frontiers in gaming*, si può consultare online all'indirizzo <https://iris.unimore.it/bitstream/11380/1290845/1/2022%20New%20Frontiers%20in%20Gaming.pdf>.

<sup>22</sup> Il testo in italiano della Convenzione di Faro è consultabile online a questo indirizzo <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2016/01/Convenzione-di-Faro.pdf>, mentre la L. 133/2000 è rintracciabile a questo indirizzo <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2020;133>.

vasti ai temi culturali, generando flussi e circuiti comunicativi, creando nuovi immaginari, che vanno a impattare sulla redditività ma anche sulla genesi di nuove mentalità<sup>23</sup>.

La strada intrapresa è ancora lunga, perché esperienze pionieristiche dovranno essere disseminate in maniera capillare sui territori e dovranno capovolgere totalmente la prospettiva nell'ideazione e nella pianificazione delle attività museali. È interessante osservare un dato: si stanno avvicinando in modo episodico, al mondo dell'arte, pubblici solitamente distanti anche se il dato sembra non comprendere in modo significativo la generazione Z. Le indagini, dunque, devono essere ulteriormente perfezionate per capire, ad esempio, cosa stia accadendo nei contesti comunicativi dei giovani tra i 14 e i 18 anni. Il mondo della scuola è in una situazione embrionale rispetto ai beni culturali, ma i drastici cambiamenti intervenuti a partire dal 2020 e la pianificazione degli interventi del Piano nazionale di ripresa e resilienza porteranno a ridisegnare *setting* didattici, strategie e metodologie di apprendimento-insegnamento nei prossimi anni. La realizzazione di Labs e Classroom con il Pnrr, finanziato con i fondi europei del programma *Next Generation Eu* tragherà, in pochi anni, gli operatori scolastici verso un sistema a classi aperte con il conseguente cambiamento delle pianificazioni e delle prassi oltre che con modalità radicalmente nuove di apprendimento. Le istituzioni educative e formative sono centrali nella realizzazione dei traguardi e non semplice contorno a strategie definite in altri contesti decisionali. Esse, infatti, operano per plasmare i futuri membri delle società del domani. Tra i banchi di scuola, non dobbiamo dimenticarlo, transitano futuri decisori politici, manager e

<sup>23</sup> Casi studio emblematici, sul fronte della comunicazioni, sono le strategie del Guggenheim alla ricerca di *ambassador* e *influencer* o del Maxxi di Roma, che sta investendo ingenti somme per creare una community, o dell'Opera del Duomo di Firenze, la quale ha visto quadruplicare i visitatori del Museo grazie a un'efficace *digital strategy* fino al Mann di Napoli che ha ideato Tv, app e videogioco. Proprio sul fronte del *gaming* stiamo assistendo a fenomeni clamorosi: il museo campano, infatti, è diventato un attivatore culturale a livello mondiale con il videogioco *Father and son*, prodotto da 5 milioni di *download* e 80mila recensioni (5 volte i visitatori fisici in un anno), di cui solo il 7% italiani. Si possono, inoltre, citare altre esperienze che nascono apparentemente staccate dalla realtà culturali pubblicizzate. La seconda serie di *Assassin's Creed*, infatti, ha regalato una notorietà internazionale al borgo di Monteriggioni, mentre *A life in music*, *The royal game*, *Firenze game*, *Play Alghero* sono esperienze di ingaggio realizzate dal Teatro Regio di Parma, dalla reggia di Venaria e dalla città di Torino e dalle realtà toscane e sarde. Interessante notare come i maggiori fruitori siano persone al di sopra dei 30 anni: c'è ancora molto da lavorare, dunque, per comprendere le modalità di coinvolgimento e di interazione con la generazione Z.

*opinion maker* e *opinion leader*. Essi definiranno le sfere valoriali e le conseguenti strategie e azioni per realizzarle. Offrire modelli educativi coerenti con le mete indicate dalle istituzioni europee e dall'Agenda 2030, dunque, potrebbe favorire il raggiungimento di prospettive sostenibili per il pianeta. La scuola, inoltre, è la palestra di confronto tra espressioni socio-culturali diverse e contribuisce alla formazione di tutti coloro che andranno a costituire le comunità globali.

I processi di cambiamento in atto vanno attraversati con una crescita complessiva di tutte le risorse umane abitanti il sistema scuola. Crescita complessiva significa che tali processi devono essere discussi e non assunti acriticamente; bisogna comprendere, inoltre, che l'espansione di metodologie e pratiche non avviene in maniera unidirezionale, perché l'acquisizione di consapevolezza e la padronanza di significati richiede tempi diversi e interlocuzione tra realtà con linguaggi e *Weltanschauung* talvolta incompatibili tra loro. Bisogna altresì ricordare che il treno dell'innovazione non attende e che sovente i contesti scolastici devono inseguire i cambiamenti delle economie e delle mentalità. È un dato di fatto che l'accesso alle tecnologie digitali sta ridefinendo le modalità di apprendimento e la partecipazione ai percorsi formativi. Se ne coglievano le implicazioni in quelle porzioni del mondo scolastico, che, accogliendo la sfida, avevano assunto il digitale come *asset* sul quale sviluppare il proprio agire. L'emergenza pandemica, tuttavia, ha accelerato il cambiamento. In tutto il mondo, ci si è trovati di fronte alla scelta cruciale di fermarsi o trovare velocemente una soluzione per proseguire le attività di formazione e di relazione intersoggettiva nei contesti educativi. L'acquisizione diffusa di competenze digitali, l'attivazione di strumenti di formazione a distanza, l'attivazione di videoconferenze, la creazione di classi virtuali ha interessato tutte le fasce di età e ogni tipologia di condizione sociale, consentendo un'espansione generalizzata di strumenti e *skills* impensabili fino a qualche settimana prima dell'emergenza. Nel dibattito sulla didattica a distanza, sono state spesso evidenziate criticità. Le rilevazioni nazionali e gli studi internazionali<sup>24</sup> hanno individuato aree di debolezza e, in talune circostanze, si è parlato di crisi legate ad abbandono scolastico o a povertà educative. Era inevitabile che ciò accadesse. Sarebbe importante, tuttavia, non fermarsi alle lacune del sistema ma comprendere quali siano le aree di miglioramento e investire non solo economi-

<sup>24</sup> La situazione italiana è evidenziata nei Rapporti Invalsi 2022 e 2023 (cfr., *infra*, bibliografia). Un altro strumento di analisi molto efficace per dati quantitativi e qualitativi sulla povertà educativa è il documento redatto da Save the Children nel 2022 ([https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta\\_educativa.pdf](https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf)).

camente per colmarle, sfruttando le opportunità createsi durante la fase emergenziale. Il disagio di studentesse e studenti e di operatrici e operatori scolastici nei lunghi e intermittenti periodi di didattica a distanza e didattica mista è stato a tratti molto forte e ci vorrà tempo per risanare alcune ferite inflitte alle interiorità e ai legami sociali. Bisogna partire dalla consapevolezza che queste dinamiche stanno ridisegnando luoghi, relazioni, percezioni e partecipazioni alla vita e che tali situazioni dovranno essere abitate. Non ci sono precedenti, né una letteratura scientifica diacronicamente estesa soprattutto dal punto di vista esperienziale, ma proprio per questo motivo si tratta di un'esperienza sfidante con la possibilità di svolgere ruoli pionieristici.

### 3. *Le letture aumentate e la cittadinanza attiva*

Due fronti caldi, sui quali concentrarsi per realizzare i traguardi evidenziati, sono la promozione della lettura e la cittadinanza attiva. Si tratta di situazioni paradigmatiche, nelle quali obiettivi e pratiche tradizionali e consuetudinarie possono essere coniugate con l'innovazione e l'individuazione di nuovi parametri per la progettazione e la valutazione degli interventi. La promozione della lettura come modalità per favorire l'autonomia, la crescita e l'assunzione di responsabilità delle persone è un obiettivo irrinunciabile per realizzare un progresso delle comunità. Sia che si tratti di alfabetizzazione funzionale, sia che si tratti di alfabetizzazione digitale, non muta l'idea secondo la quale l'acquisizione di risorse, che consentano a ciascun soggetto di muoversi con disinvoltura e padronanza nella quotidianità, sblocchi l'accesso a competenze e abilità tali da ottenere ruoli confacevoli agli studi intrapresi e alle aspirazioni desiderate per raggiungere il proprio posto in un mondo globalizzato. Costituire gruppi sempre più nutriti di buoni lettori e aumentare la sensibilità al tema della lettura, nonché il numero dei lettori forti è una preconditione auspicabile per realizzare forme di cittadinanza attiva<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Già don Milani affermava che «Un operaio conosce 100 parole, il padrone 1000. Per questo lui è il padrone.» Ho attinto questa citazione dalla pagina Facebook di Rai cultura (<https://www.facebook.com/raicultura.it/photos/a.276540199223452/952049141672551/?type=3>). L'esperienza di don Lorenzo Milani, di cui si è celebrato nel 2023 il centenario dalla nascita, si può approfondire attraverso la lettura di *Lettera a una professoressa*, facilmente consultabile in Rete (ho consultato la risorsa disponibile al seguente indirizzo: [https://www.cislsuola.it/fileadmin/cislsuola/content/Scuola\\_e\\_formazione/2017/03-04\\_2017/10-17\\_Sestante\\_Don\\_Milani.pdf](https://www.cislsuola.it/fileadmin/cislsuola/content/Scuola_e_formazione/2017/03-04_2017/10-17_Sestante_Don_Milani.pdf)) o guardando il documentario *Barbiana 65 - La lezione di Don Milani* del regista Angelo

Questa è la convinzione che ha portato il Liceo statale classico, linguistico e delle scienze umane “F. De Sanctis” di Trani a intraprendere le iniziative di rilancio e di riorganizzazione della Biblioteca scolastica, che saranno illustrate nel presente contributo, come attività per la realizzazione di obiettivi civici. L’istituto tranese si è sempre contraddistinto per le iniziative sui temi della cultura, della titolarità del patrimonio materiale e immateriale e della partecipazione attiva per la valorizzazione delle meraviglie paesaggistiche e architettoniche del territorio. Nel 2017, è stato realizzato il museo ESMEA (Eppur Si Muove Scientific Museum Ecofriendly Arts finanziato da MIBACT con il programma *Spazio aperto alla cultura*), spazio espositivo diffuso che raccoglie, all’interno degli ambienti della sede centrale, circa 300 oggetti del patrimonio scientifico della scuola, recuperati, catalogati e inventariati in un allestimento visitabile da studenti e personale scolastico oltre che dagli ospiti e dagli esterni. L’istituto tranese, inoltre, ha collaborato con la rete Diculther ad alcuni progetti Pon per la titolarità del patrimonio culturale, partecipando, solo per citare alcune iniziative, alle sfide di #HackCultura, alla Settimana delle Culture Digitali “Antonio Ruberti” a Matera e ideando mappe interattive o fantasmi digitali per la tutela e la valorizzazione del territorio.

Negli ultimi anni, sono state altresì realizzate numerose esperienze nel campo delle *digital humanities* sfruttando le opportunità offerte dal PNSD. Studentesse e studenti, durante il periodo pandemico, hanno creato un *chatbot* culturale all’interno di un Percorso per le Competenze Trasversali e l’Orientamento, partecipando attivamente a un progetto di rete con istituzioni di tutta Italia, coordinato dall’IISS “G. Boccardi – U. Tiberio” di Termoli. Il Liceo “F. De Sanctis” ha ampliato la propria area di interventi, sviluppando altri prodotti a conclusione di compiti di realtà nell’ambito di iniziative promosse a livello nazionale e internazionale. L’istituto tranese ha ottenuto riconoscimenti in numerose occasioni. Tra queste, spiccano il successo in *Crowddreaming: Youth Co-create Digital Culture*: il gruppo di una classe dell’indirizzo linguistico hanno contribuito alla realizzazione del primo monumento digitale europeo e si sono distinti con la realizzazione di un elaborato multimediale e plurilingue per ringraziare la Croazia per l’invenzione della cravatta. Altri gruppi della scuola, invece, hanno concluso i ri-

spettivi *project work* con ringraziamenti innovativi di celebrazione della Germania per l'invenzione della stampa e della Grecia per l'invenzione della filosofia<sup>26</sup>.

Un altro gruppo ha vinto l'*Hackaton*, disputatosi a Foligno nel 2022, concludendo con un premio il percorso Pcto sul tema del contrasto alle disuguaglianze come *goal* dell'Agenda 2030<sup>27</sup>. Il pubblico e la critica hanno apprezzato l'illustrazione del sito *Spreading Equality*, supportato dal Chrack Lab di Foligno. In questo ampio ventaglio di interventi, il De Sanctis ha aggiunto una strategia di rafforzamento delle *skills in reading literacy*, focalizzando l'attenzione su progetti finalizzati alla nascita di reti di biblioteche innovative. Nel corso degli anni, sono state avviate varie progettualità e, nonostante le criticità provocate dalla pandemia, il lavoro di ripartenza e di consolidamento del patrimonio materiale viene accompagnato da azioni per la progettazione di interventi caratterizzati dalla centralità del digitale e dei nuovi approcci alla lettura. Non si tratta di digitalizzare una biblioteca o un patrimonio librario, ma di ridefinire le modalità di avvicinamento ai volumi e di incentivare pratiche di espansione, approfondimento, lettura esperta e condivisione di abitudini consolidate. Tutte le azioni sono state avviate, nel quadro delle iniziative promosse dalla Cabina di regia istituita dal Mim il 21 ottobre del 2021<sup>28</sup>.

L'ambizione è quella di partecipare, a livello nazionale e regionale, alla costituzione di una rete di biblioteche sempre più integrate, efficace ed efficienti, di diventare promotori di una collaborazione più stretta fra le istituzioni scolastiche della provincia Bat e del territorio del comune di Trani, ma anche di intervenire in maniera partecipata sui processi didattico-educativi, facendo in modo che le avanguardie diventino lievito per informare intere comunità. Il libro dovrebbe essere un elemento caratterizzante l'esperienza scolastica. Eppure, talvolta bisognerebbe non dare per scontato neanche l'ovvio. Se è vero, infatti, che, in base

<sup>26</sup> Il progetto *Crowdreaming* e i lavori di studentesse e studenti sono descritti in un contributo consultabile in Rete a questo indirizzo: <https://www.ilgiornaleditrani.net/creazione-del-primomonumento-digitale-europeo-ieri-la-presentazione-dei-progetti-del-de-sanctis/>

<sup>27</sup> L'esperienza è raccontata in un articolo consultabile online al sito <https://www.ilgiornaleditrani.net/hackathon-di-foligno-una-classe-del-liceo-de-sanctis-vince-la-competizione/>

<sup>28</sup> Per quanto concerne l'istituzione e gli obiettivi della Cabina di regia rimando alla risorsa del Piano di promozione della lettura, consultabile online all'indirizzo <https://www.istruzione.it/biblioteche-scolastiche-innovative/piano-lettura.html>.

alle rilevazioni condotte dall'Osservatorio per la scuola digitale<sup>29</sup>, l'86% delle scuole italiane gestisce almeno una biblioteca, la percentuale cala al 74%, se consideriamo il prestito fisico dei libri cartacei, per arrivare al 58% di scuole con postazioni di lettura e al 40% di istituzioni dotate di postazioni informatiche, mentre solo 3 su 10 hanno creato biblioteche diffuse con angoli di lettura nelle singole classi. Le campagne di promozione della lettura, avviate nel 1985 e potenziate con interventi ministeriali e degli istituti scolastici, durante gli anni '90, si sono arricchite dell'apporto del PNSD dal 2015<sup>30</sup>.

Molti risultati sono stati ottenuti anche se, in Italia, si legge troppo poco rispetto ai volumi di scrittura pubblicati dalle case editrici<sup>31</sup> e attualmente in maniera sempre più capillare attraverso meccanismi di auto pubblicazione, che sfruttano nuove modalità di pubblicizzazione, diffusione e distribuzione. Se le percentuali relative alla lettura di libri cartacei non sono entusiasmanti, complessa è la questione del rapporto tra la lettura e il mondo digitale. È in corso, infatti, una transizione verso nuove modalità di lettura: non solo espansioni digitali dei libri di testo o di volumi a stampa o utilizzo di appositi *device* e *software* (ebook supportati da apposite piattaforme e strumenti di lettura), ma risorse multimediali online e *social network* stanno modificando le abitudini e all'approccio alla tematica della lettura. La forma libro, già ricca di informazioni, emozioni e di stimolazioni sensoriali e immaginative, viene espansa da ulteriori risorse che le permettono di allargarsi, approfondirsi e dialogare con il multiverso dei significati. L'esperienza di lettura cambia non solo perché si evolvono gli strumenti di lettura, i software e le procedure di acquisizione delle informazioni, ma perché si modifica la nostra percezione di segni e significati e la modalità di condivisione del patrimonio culturale. Gli ebook, le espansioni digitali, la multimedialità e la multicodalità dei testi, la realtà virtuale e la realtà aumentata sono elementi importanti per comprendere cosa sta avvenendo. Cambia, però, il nostro modo di

<sup>29</sup> I dati dell'Osservatorio sono consultabili all'indirizzo <https://www.istruzione.it/biblioteche-scolastiche-innovative/numeri.html>

<sup>30</sup> Rimando ai siti del Sistema Integrato Biblioteche Scolastiche (<https://www.biblioteche-innovative.it/>) e del PNSD (<https://scuoladigitale.istruzione.it/>), ma invito alla lettura del documento Cepell *La promozione della lettura in Italia*, consultabile online al sito <https://cepell.it/wp-content/uploads/2021/05/SAVIOLI-VANNUCCHI-La-promozione-della-lettura-in-Italia.pdf>).

<sup>31</sup> La quota di coloro che hanno letto almeno un libro in un anno, nel 2022, è calata di un punto e mezzo percentuale rispetto all'anno precedente (39,3% rispetto al 40,8% del 2021) come evidenziato dal rapporto Istat, consultabile online all'indirizzo [https://www.istat.it/it/files/-/2023/05/STATISTICA\\_TODAY\\_Libri\\_biblioteche.pdf](https://www.istat.it/it/files/-/2023/05/STATISTICA_TODAY_Libri_biblioteche.pdf).

accedere alle informazioni, perché cambiano situazioni apprenditive e supporti, ma soprattutto si modifica il nostro modo di acquisire, padroneggiare e condividere le informazioni. Non ci si deve fermare ai dati, ma al loro utilizzo e alla dimensione relazionale creata dai concetti e dalle loro interdipendenze. L'avvento dei *social network* ha modificato il nostro modo di apprendere e di condividere le informazioni<sup>32</sup>.

L'oggetto (fisico-digitale) libro è inserito in questa cornice non soltanto per quanto concerne la tematica della lettura a livello individuale oppure le iniziative di promozione della lettura, ma anche come momento di ricaduta e di riprogettazione delle attività scolastiche a motivo del cambiamento dei paradigmi didattici sempre più orientati al protagonismo e all'attivismo degli studenti, impegnati all'interno delle classi ad acquisire competenze, scoprire i propri talenti, valorizzare la propria essenza in piccole comunità protette all'interno delle quali negoziano il proprio ruolo, la propria sensibilità e il proprio mondo di significati con altre soggettività in formazione.

La lettura, pertanto, rientra nelle pratiche didattiche quotidiane di una scuola che sposta il proprio *focus* dalla somministrazione di saperi attraverso lezioni frontali e cattedratiche, alla co-costruzione collaborativa di saperi con un *habitus* orientato alla scoperta, alla ricerca e alla promozione sociale. In questa sede, ritengo importante soffermarmi sul tema delle letture aumentate. Si potrebbe partire dalla definizione di Gino Roncaglia, docente e saggista del Dipartimento di Filosofia, Comunicazione e Spettacolo dell'Università Roma3, che si concentra su due elementi fondamentali: da un lato, la ricerca di risorse intertestuali, transmediali e multimediali per approfondire le informazioni presenti in uno scritto indipendentemente dal supporto utilizzato; dall'altro la socializzazione delle informazioni per co-costruire un'esperienza di lettura sempre più approfondita e condivisa<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> Si è aperto un fecondo dibattito sul tema del rapporto tra neuroscienze e apprendimento. In questa sede, potrei citare gli studi di Pier Cesare Rivoltella o rimandare alla riflessione e alle buone pratiche di Dianora Bardi e Daniela Lucangeli, Paolo Russo o di Beatrice Aimi, Luca Raina e Luca Piergiovanni solo per citare alcuni professionisti impegnati su queste tematiche.

<sup>33</sup> Ho tratto il materiale per lavorare su questo tema da un articolo (*Letture aumentate, fra rete e intermedialità*) e da un'intervista dell'accademico (*"The living book": come allargare l'esperienza della lettura*), rintracciabili on line ai siti <https://aibstudi.aib.it/article/view/13360/158#:~:text=In%20ogni%20caso%2C%20quando%20parliamo,ad%20essere%20oggetto%20di%20analisi> e <https://www.illibraio.it/news/ebook-e-digitale/the-living-book-lettura-1082630/>. Rimando, inoltre, al volume G. Roncaglia, *L'età della frammentazione, cultura del libro e scuola digi-*

Lo studioso si concentra, in primo luogo, sull'approfondimento delle informazioni contenute in un testo. Si tratta di una pratica che è già possibile nella forma libro tradizionale. Un lettore forte cerca di ampliare non solo il proprio bagaglio lessicale, la competenza linguistica e i propri saperi, ricercando informazioni sconosciute. Dizionari, enciclopedie, sillabi sono strumenti da sempre utilizzati per ampliare gli orizzonti dello scibile. Il testo multimediale e multicodicale, tuttavia, consente ulteriori operazioni. Se troviamo un riferimento musicale in un testo, ad esempio, possiamo ricercare direttamente il brano e arricchire la nostra esperienza, affiancando alle informazioni storico-contestuali e alla lettura della partitura anche l'ascolto di alcune esecuzioni<sup>34</sup>.

La stessa esperienza può essere ripetuta anche sollecitando il senso della vista. Si può discutere sull'impatto di queste innovazioni sull'esercizio dell'immaginario. È indubbio, tuttavia, che, allo stato attuale, sia possibile interrogare un testo o un documento in modo multicodicale e sviluppando nuove dimensioni intellettuali, attivando una diversa sensibilità e allenando anche l'intelligenza emotiva nelle operazioni di analisi, esegesi ed ermeneutica. Bisogna evidenziare, inoltre, che il lettore o lo studioso hanno maggiori possibilità di scelta rispetto al passato. La responsabilità e l'onere del percorso da intraprendere resta all'umano.

Nonostante siano forti i condizionamenti e sempre più invasivi gli strumenti utilizzati (anche perché, con la riproduzione in 3D, è possibile creare contesti sempre più realistici nei quali immergere lo *spettatore*), una *media education* consapevole permette di liberarsi da reazioni meccaniche e *bias* cognitivi per esercitare l'autodeterminazione dei propri comportamenti in contesti democratici. Si può decidere, infatti, di arrendersi agli automatismi garantiti dal progresso degli strumenti multimediali e di copiare/incollare le reazioni ai prompt dell'AI generativa o scegliere di servirsi o anche ignorare indicazioni e ausili offerti da *notebook*, *smarthophone* e *tablet* per sviluppare competenze legate alla memoria,

*tale*. Bari, Roma: Laterza, 2020 e a Forum del libro, *Progetto The living book: linee-guida*, 2019 ([https://thelivinglibrary.eu/downloads/it/Linee\\_Guida\\_The\\_Living\\_Book\\_IT.pdf](https://thelivinglibrary.eu/downloads/it/Linee_Guida_The_Living_Book_IT.pdf)).

<sup>34</sup> Roncaglia cita come esempio la sonata per pianoforte *Hammerklavier*, n.29 opera 106 di Beethoven, citata in un passo del romanzo *The Black Cloud* di Fred Hoyle. Il volume è del 1957 e il brano citato contiene un dialogo, nel quale un alieno chiede un'esecuzione velocizzata del 30%. La multimedialità non solo consente di ascoltare il riferimento specifico alla musica di Beethoven, ma addirittura di velocizzarne l'interpretazione come indicato nel romanzo.

all'attenzione e all'immaginazione. Il secondo elemento dell'esperienza di lettura aumentata è potenzialmente rivoluzionario. L'utilizzo di piattaforme generaliste e specializzate moltiplica le condivisioni e le discussioni sui volumi. Questo discorso non implica soltanto ricadute in termini di popolarità e di redditività, ma contribuisce alla crescita culturale complessiva di un gruppo di lettori e lavora sullo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e solidale. Parlare di un libro, infatti, contribuisce a realizzare un successo editoriale o la positiva attuazione di iniziative per favorire la centralità delle tematiche della lettura e della biblioteche. È importante creare crescita economica per le autrici e gli autori sostenuti dal successo di vendita delle proprie opere intellettuali e per il settore editoriale alimentato da questi *trend* favorevoli.

In un Paese come l'Italia, nel quale si potrebbe leggere in quantità e qualità in misura superiore rispetto al passato, tali considerazioni sono utili per favorire due obiettivi: l'interlocuzione del settore editoriale con le altre realtà culturali e socio-economiche del sistema Italia e la centralità del libro e delle biblioteche nel mondo della scuola. Questi obiettivi, tuttavia, non sono sufficienti a spiegare la potenza della condivisione attraverso gli strumenti digitali del patrimonio librario. Far crescere il numero dei lettori e soprattutto dei lettori forti, rafforzare il ruolo del settore editoriale e delle biblioteche nonché delle iniziative di promozione della lettura nelle scuole struttura una comunità incentrata su principi costituzionali e prassi democratiche. Socializzare e condividere, inoltre, cambia i punti di vista. Roncaglia, infatti, evidenzia come l'esperienza della lettura, da sempre confinata in un ambito di riflessione solitaria e in uno spazio privo di distrazioni, oggi diventa esperienza collettiva. Se è vero, infatti, che la lettura a strati, la condivisione delle letture o la discussione sui *social network* possono rappresentare un elemento disintegrante della concentrazione, «non si tratta di una distrazione esterna che interrompe la lettura, come un messaggio o una telefonata, ma – come nel caso delle note – di uno strumento integrativo, o di un cambiamento dell'angolazione rispetto alla quale si guarda al testo»<sup>35</sup>.

Il dibattito o le diatribe su un testo, pertanto, possono contribuire a modificare punti di vista; sicuramente allenano a cambiare la prospettiva nell'affrontare un argomento, sviluppando competenze emotive di empatia. La strada già attuata nel mondo dell'arte può essere perseguita anche nella lettura dei libri. Studen-

<sup>35</sup> G. Roncaglia, *Creare strati, animare i dati. Dove vanno gli ebook multimediali*, in "Mondo digitale" n.45 (marzo 2013). La risorsa è consultabile online all'indirizzo [https://mondo-digitale.aicanet.net/2013-1/articoli/03\\_ROMCAGLIA.pdf](https://mondo-digitale.aicanet.net/2013-1/articoli/03_ROMCAGLIA.pdf)

tesse e studenti possono passare da un ruolo di spettatori dell'insegnamento, passivi nella presenza ad attività didattiche frontali e pianificate con un approccio *top-down* a una decostruzione dei contesti di apprendimento-insegnamento, diventando spettatori<sup>36</sup>, insieme ai docenti, nella realizzazione di processi e attività ideati secondo logiche che superano il semplice *bottom-up* per caratterizzarsi in una logica co-creativa e collaborativa di tipo *win-win*. Se gli studenti raggiungono il successo formativo, infatti, la vittoria è dei consigli di classe e dell'intera istituzione scolastica in un'ottica sistemica. La sfida dei prossimi anni sarà quella di attuare pratiche di ingaggio per incidere nel rapporto tra studenti e lettura e costruire una comunità, nella quale gli studenti accedono a più saperi, siano competenti nel riorganizzarli per disseminarli sui territori, risolvendo problemi e creando soluzioni per il miglioramento delle relazioni e della qualità della vita. Si tratta, dunque, di favorire obiettivi di cittadinanza, lavorando sul protagonismo degli studenti come base per realizzare comportamenti virtuosi con una visione di medio-lungo periodo.

#### 4. *Viaggiatori d'inverno e Semi di legalità: le iniziative del Liceo "F. De Sanctis" di Trani*

Nel periodo intercorso tra il 2021 e il 2023, il Liceo "F. De Sanctis" di Trani ha intrapreso alcune progettualità in questi settori di intervento. In questo contributo, si intende concentrare l'attenzione sui progetti *Viaggiatori d'inverno* e *Semi di legalità*, premettendo che il Ptof di istituto e la programmazione pluriennale con la sua attuazione annuale contemplano la presenza di molteplici iniziative che trasversalmente partecipano al conseguimento delle finalità illustrate.

*Viaggiatori d'inverno* è un'insieme di attività a carattere pluriennale, che ha la sua genesi all'indomani dell'emergenza sanitaria dovuta al Covid 19. Quest'esperienza traumatica ha inciso altresì sul patrimonio di esperienze accumulato dal liceo tranese durante gli anni precedenti. La perdita degli spazi fisici, il ripensamento di pratiche didattiche, lo scioglimento o la rarefazione di legami profes-

<sup>36</sup> F. Viola, riferendosi al mondo dell'ideazione di mostre ed eventi culturali utilizzando tecnologie digitali e videogiochi, parla di un'evoluzione storica dei pubblici di contenitori artistici secondo una *timeline* in tre momenti: 1) spettatore, 2) spettatore; 3) spettatore. Nella fruizione di mostre, oggetti d'arte e architetture siamo passati da una fase di passività a una di interazione all'attuale ricerca di protagonismo attraverso condivisione, commenti e recensioni. Si scrive insieme la storia di un'opera, processo sempre *in itinere* e potenzialmente infinito.

sionali sia a causa della didattica a distanza sia delle naturali situazioni di *turnover* del personale ha causato un momento di crisi nella storia di una comunità educante. Si è stati costretti a un difficile lavoro di conservazione e recupero della memoria storica delle iniziative sulla titolarità culturale, sull'innovazione e sul rapporto tra scuola e digitale e di rievocazione di tutta l'esperienza pregressa sulla biblioteca scolastica. L'emergenza, infatti, ha costretto la Dirigente e le sue collaboratrici, il Direttore amministrativo, le figure di *staff* e di *sistema* e il personale occupato nell'organizzazione ha pianificare dal punto di vista logistico e operativo la quotidianità. In quest'opera avviata in un contesto di continuo e febbrile aggiornamento, minuto per minuto, in base alle notizie sui bollettini medici e alle conseguenti decisioni governative e degli enti locali, gli spazi di aggregazione, la palestra e la biblioteca sono stati ripensati come aule idonee a ospitare studenti collocati a una distanza rispettosa delle prescrizioni normative in materia di contenimento del virus. Bisognava, pertanto, sfruttare questo periodo per custodire e riallacciare i fili della memoria, cercando di creare una rete interna all'istituto per ripartire al momento opportuno. Questo paziente lavoro ha portato alla creazione di un primo nucleo composto da tre docenti, che, supportati dalla Dirigente e con l'ausilio degli uffici amministrativi, ha provveduto a una prima ricognizione dell'esistente e alla definizione di idee progettuali. Nel corso dell'anno scolastico 2021-2022, sono state avviate alcune iniziative di promozione della lettura, partecipando per la prima volta a *Io leggo perché*, evento promosso dal Cepell. L'attività di ricognizione, studio e ricerca, insieme ad altri incentivi e piccoli finanziamenti, ha consentito di ampliare il patrimonio materiale della biblioteca. Nel frattempo, il piccolo gruppo di lavoro ha iniziato a monitorare la situazione e ad avviare piccoli interventi di risistemazione del patrimonio librario; alcuni docenti e studenti, inoltre, hanno iniziato a familiarizzare con il software e la piattaforma *Biblioteca in cloud* per la catalogazione e la presentazione digitale dei volumi. L'emergenza, iniziata nel 2020, e alcune situazioni contingenti hanno inferto un colpo significativo.

Le prime fasi del lavoro sono state frustranti. Molte risorse progettuali e di competenza apparivano perdute e tanto lavoro era necessario per rimettere in piedi un ambiente e una mentalità orientati alla progettazione e alla pianificazione di azioni. Dare centralità alla lettura in una scuola appare impresa complessa. Sembra un ragionamento contro intuitivo, eppure la promozione della lettura è un impegno, che deve farsi spazio tra mille priorità all'interno di una scuola. Nell'anno scolastico 2022-2023, l'uscita dall'emergenza ha consentito di riap-

propriarci dello spazio fisico della biblioteca. Il gruppo di lavoro ha potuto innanzitutto progettare un percorso pluriennale più organico, che dovrà essere attuato nei prossimi anni anche nell'ambito del Pnrr, e ha cominciato a mettere a valore alcune attività, a socializzarle e a lavorare in prospettiva. Il *team* per la Biblioteca e per la promozione della lettura si è avvalso della competenza di altre professionalità e, nel corso dell'anno, sono stati coinvolti i Dipartimenti disciplinari con l'obiettivo di riflettere sulle scelte strategiche nella scelta dei titoli e degli ambiti di ricerca da promuovere.

La riflessione nel Collegio docenti è stata indirizzata all'apertura di un confronto serio con l'idea di rendere ciascun docente protagonista della biblioteca come *terzo spazio* di apprendimento. La lettura, dunque, diventa una scelta prioritaria e un punto strategico nella programmazione futura di una scuola. La progettazione collegiale, la collaborazione tra i dipartimenti, la condivisione con studentesse e studenti, diventati protagonisti del percorso con la loro creatività, ha reso possibile la pianificazione di una *road map* che ha preso forma durante l'anno scolastico. La prima fase è consistita nel riordino a scaffale e nella razionalizzazione dell'ambiente fisico, eliminando tutto ciò che si era accumulato soprattutto nel periodo pandemico. La scuola ha riconquistato lo spazio fisico e i docenti, attraverso la condivisione delle scelte e la collaborazione, hanno riordinato il patrimonio, rendendolo funzionale all'utenza di una scuola e hanno riaperto alla comunità scolastica, favorendo l'incontro tra i bisogni e le opportunità. Si è lavorato sulla motivazione, sia nelle politiche di acquisto sia nelle pratiche di interrelazione tra patrimonio e mondo giovanile. Bandire un atteggiamento giudicante e partire dai mondi e dalle istanze di studentesse e studenti è stato l'intento primario di queste attività. Si è puntato, pertanto, a titoli come *Fabrice di lacrime*, romanzo di Erin Doon, diventato vero e proprio *cult* tra gli adolescenti per merito della rubrica *Booktok* sul noto *social* cinese. Il gruppo ha iniziato la valorizzazione di generi basati sul connubio tra immagine e parola, fondamentali in una cultura visuale come quella del mondo contemporaneo. *Graphic novel*, *fumetti*, *manga* e *albi illustrati* hanno fatto la loro comparsa tra scaffali e palchetti.

Opere come la serie di *Harry Potter* e la saga de *Il Signore degli anelli* hanno continuato a trovare un seguito, nonostante si stia ampliando l'intervallo dalla loro pubblicazione. Lo spazio, inoltre, si è espanso. Alcune opere di consultazione sono state trasferite in altri ambienti della scuola e sono stati realizzati vari *reading corner* con l'allestimento di punti di lettura e socializzazione dotati di se-

dute comode, tavolini e postazioni informatiche per la ricerca di informazioni. Il progetto di lettura diffusa sarà implementato, compatibilmente con le risorse a disposizione, nell'ambito del Pnrr e con l'intraprendenza e la visione lungimirante della Dirigente e degli operatori scolastici. In questa cornice si inserisce, inoltre, il proposito di dilatare anche il tempo di fruizione. Pur dovendo superare alcuni vincoli burocratico-organizzativi, sono state organizzate alcune aperture pomeridiane della biblioteca Favoriti dal ritorno alla normalità delle attività scolastiche, i gruppi di lavoro hanno pianificato iniziative di promozione alla lettura, implementando la partecipazione alle iniziative *Io leggo perché*, *Libriamoci* e *Il Maggio dei Libri*. La comunità scolastica ha vissuto in maniera attiva questi momenti, donando volumi per arricchire il patrimonio della biblioteca scolastica, organizzando *reading* e *flash mob* in alcuni luoghi del centro cittadino per sensibilizzare alla lettura e avvicinare le persone a varie tipologie di proposte editoriali, coinvolgendo studentesse e studenti delle scuole secondarie di primo grado, creando momenti ludici e di riflessione con laboratori interattivi e *performances* teatrali. Nel corso dell'ultimo biennio, sono state ricreate reti di interazione con le librerie cittadine, coinvolte in gemellaggi nelle iniziative summenzionate, e con la biblioteca comunale, luogo di svolgimento delle attività di Pcto. È stata condotta, inoltre, un'attività di monitoraggio degli *stakeolder* per partecipare a bandi o ricevere contributi per il *refresh* della dotazione libraria. La scuola ha partecipato ai bandi ministeriali e alle iniziative del Centro per il Libro e per la Lettura. In particolare, l'istituto ha ricevuto finanziamenti dal *Fondo promozione della lettura, della tutela e della valorizzazione del patrimonio librario*, classificandosi al quarto posto nel 2021-22 e al secondo nel 2022-23, a livello nazionale, e ha organizzato una *Festa dei libri e delle letture* per vivere un momento di gioia e condivisione per simboleggiare la fine dell'emergenza sanitaria e un nuovo inizio della vita attiva di una comunità scolastica. È stato un modo informale per costruire insieme la titolarità culturale: studentesse e studenti, in varie aule, hanno presentato i volumi preferiti, hanno organizzato momenti poetici e musicali, hanno dibattuto sulle tematiche di libri attuali, hanno allestito banchetti per il prestito dei libri. Nel corso dell'anno scolastico, inoltre, i docenti hanno svolto un percorso di formazione per la progettazione, la gestione e la sperimentazione nell'ambito di reti di Biblioteche scolastiche innovative. Un piccolo gruppo ha partecipato al percorso nazionale di 100 ore a distanza, organizzato dal Sistema Integrato Biblioteche Scolastiche (SIBIS), in collaborazione con la Cabina di Regia istituita presso il MiM e con l'Università Roma3. Nel periodo tra febbraio e

maggio, inoltre, un gruppo di docenti più ampio ha aderito al corso di formazione realizzato dalla rete regionale delle Biblioteche scolastiche, coordinato dal Liceo Linguistico e Istituto Tecnico Economico Statale “Marco Polo” di Bari, scuola capofila. Il corso, erogato in modalità *blended*, si è sviluppato in tre fasi: un evento lancio in modalità mista, un *workshop* in presenza tenuto in varie sedi dei diversi territori provinciali pugliesi e una serie di *webinar* in diretta web, le cui registrazioni sono state rese disponibili ai corsisti. La proposta formativa è stata gestita attraverso la piattaforma *Marco Polo Formazione* (<https://www.marco-poloformazione.it/>) con creazione di profili personalizzati, bacheche e strumenti di comunicazione sincronica e asincrona, link a videoconferenze, materiali didattici (slide e documenti).

Si è trattato insomma del coronamento di un percorso in salita, cominciato fra molte difficoltà e indirizzato in una *vision* consapevole nel ripensamento delle pratiche di lettura. Vi sono stati, infatti, e vi sono tuttora delle criticità che impediscono l’allestimento di un catalogo completo, la digitalizzazione dei volumi, la fruizione di tutte le potenzialità logistiche e digitali della biblioteca scolastica o l’attuazione di una efficace ed efficiente rete di biblioteche scolastiche sul territorio della provincia di Barletta-Andria-Trani e la definizione di una struttura di istituzione scolastiche a livello regionale è solo alle prime fasi. La pianificazione, tuttavia, è stata rimodulata sulla base delle risorse esistenti, sono state individuate le priorità e ci si è concentrati su tutte le azioni attuabili nel breve periodo. Nel corso del biennio, infatti, il gruppo di lavoro ha superato alcune criticità, offrendo a studentesse e studenti la possibilità di fruire dell’esperienza della biblioteca. Le sedi dell’istituto, infatti, sono due e solo la sede centrale è dotata di un ambiente, nel quale svolgere le attività di biblioteca. Nonostante ciò, entrambe le sedi sono state dotate di *lending box*, all’interno delle quali studentesse e studenti hanno inserito i testi desiderati, che sono stati successivamente recapitati *on demand* dai docenti referenti all’interno delle classi. Alcune docenti, inoltre, hanno ideato l’iniziativa del *bookcrossing*. Alcuni banchetti sono stati predisposti in vari spazi di entrambe le sedi per consentire lo scambio dei libri tra operatori scolastici e/o studenti.

Si è, inoltre, avviata una campagna di sensibilizzazione, attraverso circolari interne o *post social*, all’utilizzo della piattaforma Mlol, utilizzabile gratuitamente con l’abbonamento scolastico. Il riscontro è stato notevole, perché grazie agli inviti e alla capillare pubblicizzazione del servizio in ogni classe, gli studenti hanno

scelto di avvicinarsi alla lettura anche attraverso la consultazione di *ebook*. Nel corso del biennio, inoltre, attività pratiche hanno scosso la *routine* della scuola: i testi, infatti, hanno percorso i corridoi e sceneggiato ambienti antichi e moderni. Brani di poesie sono stati affissi alle bacheche, *incipit* o estratti di volumi sono apparsi su lavagne, muri e porte delle aule, *guerrille poetiche* si sono scatenate *on-life* fra gli ambienti dell'istituto e profili Instagram, libri viventi hanno circolato nei corridoi o per le vie della città, riverberando la creatività e il protagonismo dei ragazzi e rivitalizzando perfino classici dimenticati. Questo contributo e gli esempi fin qui presentati, dunque, parlano di *letture aumentata*, piuttosto che di realtà aumentata applicata alla lettura. Se, infatti, vi sono ancora alcuni aspetti da migliorare dal punto di vista tecnologico e le linee di azione del Pnrr porteranno, nei prossimi anni, a ridisegnare ambienti di apprendimento e strumenti a disposizione dei lettori, si sta valorizzando un nuovo modo di approcciare al libro. L'oggetto-libro diventa esperienza-libro, condivisa, dibattuta, riappropriata da studentesse e studenti che ne diventano protagonisti e la disseminano in vari ambienti, scolastici ed extrascolastici, fisici e digitali. In altre parole, il protagonismo si diffonde in un contesto che potremmo definire *onlife*<sup>37</sup> o *phygital*<sup>38</sup>.

I risultati fin qui illustrati sarebbero stati impossibili senza la competenza di alcune docenti, che hanno assunto un ruolo di guida del processo di ripartenza e di ammodernamento dei processi di lettura. La Dirigente scolastica del Liceo "F. De Sanctis", prof.ssa Grazia Ruggiero, ha messo in campo la competenza per individuare le risorse umane necessarie per far decollare le progettualità, coordinando il lavoro e offrendo al gruppo il supporto necessario per collocare la bi-

<sup>37</sup> Questo termine è stato coniato da L. Floridi, che ha scritto *The Onlife Manifesto. Being Human in Hyperconnected Era*, Springer, Berlino 2014.

<sup>38</sup> La genesi del termine viene attribuita a Chris Weil, un dirigente marketing dell'agenzia pubblicitaria Momentum Worldwide. L'ha usata per descrivere il modo in cui i marchi stavano sempre più usando la tecnologia digitale per creare esperienze più coinvolgenti e interattive per i propri clienti nel mondo fisico. È stato successivamente inserito nello slogan dell'agenzia australiana dal titolo *An agency for the Phygital World*. Nel 2014, l'espressione *phygital* è stata utilizzata dalla catena americana Lowe's per il lancio di due robot per il servizio vendita nello store di San José in California. La parola *figitale* si riferisce a tutte le azioni che combinano il mondo fisico e digitale: display interattivi; esperienze virtuali per esplorare le caratteristiche dei prodotti negli *store online*; insegne digitali con aggiornamenti in tempo reale; *mobile app* per ordinare cibo, prenotare appuntamenti oppure ottenere indicazioni. I *trend* del figitale sono direttamente proporzionali alla crescita dell'uso di *smartphone* e *mobile devices*. Ci si connette da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento: le comunità diventano più fluide e flessibili nello spazio-tempo.

biblioteca scolastica e la lettura fra le priorità di un processo di innovazione, che elevi competenze e abilità *reading literacy* in un'ottica digitale tale da agire come azione trasformativa di un contesto socio-culturale. Nel corso degli anni, infatti, studentesse e studenti hanno avviato iniziative di co-creazione di contenuti culturali ottenendo un profitto nelle attività scolastiche con risultati di successo formativo e riscontri favorevoli nelle indagini nazionali a breve, medio e lungo termine (si pensi, ad esempio, agli *output* delle prove Invalsi al di sopra della media regionale e, talvolta, anche nazionale oppure ai parametri raggiunti nell'indagine *Educscopio*, monitoraggio del percorso universitario delle diplomate e dei diplomati, che colloca stabilmente l'istituto tranese tra le migliori realtà scolastiche nel raggio di 30 chilometri).

La prof.ssa Elisabetta de Palma, mettendo a disposizione della scuola la sua pluriennale esperienza nelle progettualità delle azioni di promozione della lettura e di attività di *reading literacy*, ha promosso iniziative indirizzate su più fronti: riordino del patrimonio esistente, creazione di un gruppo di lavoro misto tra docenti e studenti, progettazione e pianificazione di interventi per l'ammodernamento dell'ambiente biblioteca e per la creazione di biblioteche diffuse con l'obiettivo di favorire la disseminazione, la diffusione e lo sviluppo di pratiche di lettura aumentata, realizzazione di iniziative di promozione della lettura. La *mission* si racchiude in un'immagine: togliere i libri da armadi impolverati, rianimarli rispetto a un'immagine di contorno serio alle esperienze didattico-educative e renderli protagonisti di giornate scolastiche, durante le quali gli studenti maturano atteggiamenti improntati a libertà, autonomia e responsabilità. Per realizzare questi obiettivi in una *vision* con la lettura punto cardine dell'innovazione, si possono realizzare iniziative e processi sviluppati attorno ad alcune *keywords*: scegliere, proporre, toccare, raccontare, consigliare, giocare, festeggiare. Il momento della celebrazione costituisce il simbolo di una conclusione del percorso a breve termine e il nuovo inizio di un viaggio verso nuovi obiettivi. A fine aprile del 2023, il liceo grazie all'intraprendenza di studentesse e studenti ha realizzato una "Festa dei Libri e delle Letture", in occasione dell'evento Cepell *Il Maggio dei Libri*.

In quella circostanza, il De Sanctis ha aderito a un'iniziativa nazionale come spunto per coinvolgere l'intera comunità scolastica, per far ripartire le attività e far riprendere possesso dell'ambiente biblioteca e per valorizzare la creatività studentesca attraverso il teatro, la musica, il gioco e la socialità. Il grande lavoro creativo impostato dalla prof.ssa de Palma si è avvalso della collaborazione con altre

competenze. La prof.ssa Giulia Perrino, docente di Storia dell'Arte, cultrice della materia di Storia dell'Arte medievale e dottore di ricerca in Storia dell'Arte comparata, Cultura e Civiltà presso l'Università degli studi "A. Moro" di Bari, guida turistica e curatrice di mostre ed eventi culturali, ha fatto una ricognizione e studiato genesi e stato di conservazione dei volumi antichi presenti all'interno della biblioteca con l'intento di valorizzare anche con espansioni digitali il fondo storico. Il lavoro di *team*, che si è arricchito grazie alla collaborazione e allo scambio di pareri ed esperienze con colleghi, desiderosi di condividere la propria sensibilità e professionalità, ha ricevuto un valore aggiunto dall'*expertise* di altre colleghe. La prof.ssa Annalisa Sciacqua, docente di lingue straniere, impegnata nella didattica della lingua e della lettura spagnola, ha coordinato le azioni di disseminazione delle pratiche del liceo attraverso i *media* digitali e ha pianificato attività ad alto ingaggio come *bookcrossing*, *guerrilla poetica*, creazione di un profilo Instagram<sup>39</sup>, officina di scrittura creativa, dedicato anche alla promozione della lettura.

La prof.ssa Margherita Altamura, docente di matematica e fisica, ha organizzato le azioni legate alla didattica delle discipline scientifiche e ha supportato le azioni di comunicazione attraverso gli strumenti digitali. La prof.ssa Sabrina Spadavecchia, docente di lettere e impegnata nell'innovazione e nell'inclusività delle strategie e delle metodologie didattiche nell'insegnamento della lingua e della letteratura italiana, ha promosso azioni di ingaggio degli studenti nell'ottica della titolarità culturale del patrimonio librario della scuola. Il ruolo di chi scrive è stato principalmente mettere in collegamento il gruppo con la Dirigente scolastica e con le altre figure di sistema presenti nell'istituzione scolastica, fornire elementi di riflessione e un punto di vista alternativo nell'approcciare ai problemi, costituire la memoria storica per le colleghe giunte in tempi più recenti nel contesto del liceo tranese. Nella situazione attuale, caratterizzata da periodi prolungati di chiusure e didattica a distanza, ripresa in situazioni emergenziali, riutilizzo dei locali scolastici ridotto o condizionato da norme transitorie è stato importante ripensare la storia dei luoghi e del patrimonio materiale e immateriali della scuola per riannodare i fili di un discorso da orientare verso il futuro. Il locale destinato alla biblioteca, infatti, si trova al piano terra nell'ala est dell'edificio, realizzato negli anni '30, e nasce come ambiente dedicato ad altre

<sup>39</sup> Il profilo si intitola *Libriamoci. Giochi di-versi* ed è consultabile al sito [https://www.instagram.com/libriamoci\\_giochi\\_diversi/](https://www.instagram.com/libriamoci_giochi_diversi/).

attività<sup>40</sup>. Negli anni '90, ad esempio, è stato utilizzato come piccola palestra coperta finalizzata ad alcuni esercizi ginnici con attrezzi grazie alla presenza di spalliere e quadri svedesi. La biblioteca, invece, era precedentemente ubicata nei locali al primo piano della scuola. Originariamente, i testi sono stati inventariati e catalogati e divisi in due sezioni: Biblioteca docenti e Biblioteca studenti. Nel 1995, a seguito di un accorpamento, il Liceo classico è divenuto sede staccata del Liceo Scientifico "V. Vecchi". Ciò ha comportato una fusione del patrimonio librario e dei due inventari. Dall'anno scolastico 2008-2009, con l'ottenimento dell'autonomia è stato necessario effettuare un complesso lavoro di revisione inventariale, che ha portato a stimare nella disponibilità del Liceo "F. De Sanctis" un patrimonio di circa undicimila volumi. Negli anni seguenti, vi è stato il tentativo di risistemare, razionalizzare e ridare centralità e titolarità ai libri nelle attività dell'istituto. Dopo la paziente opera di catalogazione e l'attività di prestito

<sup>40</sup> Il Liceo "F. De Sanctis" di Trani nasce nel 1862 per iniziativa di alcuni privati. Viene soppresso e rifondato nel 1865, ma anche questa iniziativa si interrompe. Il Ginnasio comunale ha origine nel 1870, intitolato al prelado Davanzati e ubicato in un ex monastero di Carmelitani, ma solo il 28 luglio 1889 si conclude il lungo *iter* istitutivo con il Regio Decreto n.2823: Trani ottiene finalmente un Liceo-Ginnasio Statale. La storia è caratterizzata dal passaggio all'attuale edificio di architettura fascista, costruito durante gli anni del regime, e dalla nuova intitolazione al gerarca Italo Balbo dell'istituzione scolastica che convive, nello stesso ambiente, con la sede delle attività della Gioventù italiana del Littorio. Nel 1943, l'edificio, utilizzato come alloggio per i soldati dai nazisti, rischia di essere incendiato. Dal 1948, inoltre, viene requisito dall'Organizzazione internazionale dei profughi (IRO) per essere adibito ad ospedale militare. Solo negli anni '50, dopo un lungo periodo di frammentazione tra più sedi e sezioni staccate, il Liceo viene derequisito e torna nella sua sede naturale di via Tasselgardo a seguito di varie petizioni di cittadini e istituzioni locali. Nel 1950, inoltre, il Collegio dei docenti all'unanimità decide per l'intitolazione a Francesco De Sanctis, critico e storico della letteratura. Le vicende della storia del liceo sono raccontate nel Prof, consultabile online ([http://www.liceodesanctis.edu.it/attachments/article/2802/01.PTOF\\_2022\\_25.pdf.pdf](http://www.liceodesanctis.edu.it/attachments/article/2802/01.PTOF_2022_25.pdf.pdf)) e scaricabile all'indirizzo <http://www.liceodesanctis.edu.it/istituto-ptof>. La successione di quegli avvenimenti è stata raccontata dal prof. Raffaello Piracci sul suo periodico, *Il Tranesiere*, nel 1963 e nel 1968, e nelle pubblicazioni *Accadde a Trani nel '43*, supplemento del "Il Tranesiere", uscito nel 1983 in occasione del quarantesimo anniversario della testata e riedito da "Il Giornale di Trani", e *Trani in guerra*, edito postumo nel 2001 da "Bombonotizie" e ripubblicato su "Il Giornale di Trani". I fatti di Trani vengono citati nella ricostruzione del volume: V.A. Leuzzi, G. Esposito, *L'8 settembre 1943 in Puglia e Basilicata. Documenti e testimonianze*, Edizioni dal Sud, Bari 2003. Per i riferimenti bibliografici, è utile la pubblicazione del CRSEC Ba/4 Trani-Bisceglie, curata da F. Pagano e S. Cortellino per l'associazione *Obiettivo Trani*, dal titolo *Prima, durante e dopo quel "18 settembre 1943" a Trani. Fatti, ricerche e testimonianze sugli eventi bellici che coinvolsero la nostra città durante il secondo conflitto mondiale*. Il testo è consultabile online all'indirizzo <http://www.pugliadigitallibrary.it/media/00/00/38/947.pdf>.

svolta negli anni dalla prof.ssa Isabella Mastropiero, il lavoro è stato ereditato dalle docenti Gianna Losito e Antonietta Cozzoli, le quali si sono prese cura degli ambienti e dei volumi con il supporto del Direttore dei Servizi Generali Amministrativi, dott. Damiano De Troia, consentendo una transizione complessa per mantenere viva una tradizione secolare di un'istituzione che, nonostante il trascorrere del tempo e delle generazioni di docenti e studenti, mantiene sempre intatta la propria reputazione. Il gruppo di lavoro attuale raccoglie il lavoro svolto dalla Dirigente Grazia Ruggiero con il supporto dei docenti Benedetto Fiore, Annalisa Di Zanni, Silvia Jole Imbornone, Teresa Patruno e Angela Sciancalepore accompagnati dall'intera comunità scolastica per ridare slancio alle attività della biblioteca scolastica e proiettarla nel futuro. La scuola, infatti, ha partecipato ai progetti PNSD per Biblioteche innovative e Rete di Biblioteche scolastiche innovative per coniugare la tradizione della forma libro con l'innovazione delle dotazioni tecnologiche e di nuovi approcci e mentalità per la lettura.

### 5. Cittadinanza (digitale) attiva e legalità

Nell'età contemporanea, la dimensione digitale appartiene alla realtà. Appare, pertanto, superato l'utilizzo dell'espressione cittadinanza digitale per definire strategie, metodologie, contenuti, pratiche e azioni legate alla creazione e al consolidamento di competenze di cittadinanza. I comportamenti *online* e tutto ciò che contraddistingue il nostro agire e la nostra identità nel mondo *social* e nelle realtà virtuale e aumentata contribuisce a definire la nostra essenza nella sua globalità. È stato già evidenziato che la dimensione fisica e digitale si integrano e dialogano in modo complementare. La cittadinanza, pertanto, si sviluppa in varie direzioni, che devono realizzarsi e mostrarsi in modo coerente ed esprimere la congruenza di ciascuna persona a livello globale. Il concetto potrebbe apparire scontato. Eppure, tale dimensione integrata dei comportamenti *online* viene dimenticata dagli adulti, quotidianamente scaraventati in una dimensione di *immigrati digitali*, ma molto spesso sono proprio i *nativi digitali*<sup>41</sup>, così a loro agio in una dimensione *phygital*, a diventare vittime dello scollamento percepito tra

<sup>41</sup> Gli attributi "immigrato" e "nativo" in riferimento al contesto digitale sono stati utilizzati nell'articolo M. Prensky *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon" (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001). Il contributo di Prensky è consultabile online al seguente indirizzo: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

realtà fisica e realtà virtuale. Si scrive, infatti, su piattaforme *social*, si postano immagini o si caricano video, si risponde a commenti senza rendersi conto dell'impatto di queste azioni sulla definizione del sé e della propria reputazione sui luoghi digitali frequentati e sulla costruzione della propria identità e sulla percezione che viene restituita da parenti, amici, conoscenti e sconosciuti nei luoghi frequentati durante la vita quotidiana. Urge, pertanto, un'azione educativa per la gestione responsabile delle tecnologie e dei mondi digitali. Il concetto è stato espresso in maniera molto chiara, durante il webinar *Opportunità e sfide della cittadinanza digitale*, organizzato il 1° ottobre 2001, dal prof. M. Gui, sociologo, nel suo intervento *Educare al benessere nella connessione permanente*<sup>42</sup>.

Il docente di Sociologia dei media presso l'Università Milano Bicocca ha sottolineato la necessità di superare la dicitura *cittadinanza digitale*. Si tratta, infatti, di operare un cambio di mentalità, considerando la cittadinanza come vissuto quotidiano del rapporto tra individuo e Stato, di rivendicazione e godimento dei diritti e rispetto dei doveri e di relazione con gli altri nell'appartenenza alla comunità in un'ottica di piena integrazione tra *online* e *offline*. Il digitale costituisce la realtà, arricchita rispetto al passato da nuove dimensioni, tutte interrelate fra loro. Il nostro atteggiamento e qualsiasi nostra azione nel mondo digitale ha implicazioni e un impatto sulla realtà fisica; la stessa relazione deve intendersi anche nel processo inverso. Questo bisogno formativo ha spinto il Liceo "F. De Sanctis" ad aderire ai progetti di rete *Semi di legalità* e *Cercavano la verità*. Le due iniziative, inserite all'interno del Ptof, hanno contribuito ad arricchire le attività e le strategie didattiche per il raggiungimento degli obiettivi di Educazione civica, sensibilizzando altresì a un uso consapevole e responsabile di tecnologie e mondi

<sup>42</sup> M. Gui ha scritto decine di articoli su riviste scientifiche italiane e internazionali, illustrando i risultati di ricerche che si occupano delle differenze individuali e sociali nella fruizione di Internet, della qualità della vita digitale e della digitalizzazione della scuola e dell'educazione. Su queste tematiche l'Università Milano-Bicocca ha investito i propri sforzi nel settore disciplinare della *Sociologia dei processi culturali e comunicativi* all'interno del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale. Gui ha anche coordinato numerose ricerche sull'uso dei media digitali tra gli studenti delle scuole secondarie, finanziate, tra gli altri, dalla Presidenza del Consiglio dei ministri, dal Ministero dello Sviluppo Economico e dalle Regioni Lombardia e Valle d'Aosta. Ha, infine, intrapreso azioni concrete per il miglioramento della qualità della vita e delle interazioni in Rete, coordinando il Centro di Ricerca *Benessere Digitale* ([benessereditale.eu](http://benessereditale.eu)) e pubblicando il volume *A dieta di media. Comunicazione e qualità della vita*, il Mulino, Bologna 2014.

digitali. *Semi di legalità* è un progetto ideato nel 2022<sup>43</sup>, in occasione dell'anniversario trentennale delle stragi di Capaci e di via D'Amelio. Le attività sono state promosse sul territorio della provincia di Barletta-Andria-Trani e hanno coinvolto associazioni laiche e cattoliche, impegnate sui temi della legalità e della libertà di informazione. L'invito è stato rivolto a tutte le scuole statali e private di ogni ordine e grado, le quali, con il supporto di biblioteche, librerie, emittenti e testate giornalistiche locali e il patrocinio di Prefettura e Provincia Bat, Comuni e Arcidiocesi, hanno realizzato momenti di riflessione e di confronto, di produzione e di esposizione dei lavori realizzati in un percorso svolto da ottobre a maggio durante l'anno scolastico 2021-22. Il progetto *Cercavano la verità* è, invece, un insieme di attività ideate da *Ossigeno per l'informazione*, osservatorio creato nel 2008 dal giornalista parlamentare Alberto Spampinato per documentare e analizzare il crescendo di intimidazioni e minacce nei confronti dei giornalisti italiani, in particolare contro i cronisti impegnati in prima linea nelle regioni del Mezzogiorno, nella raccolta e diffusione delle informazioni di pubblico interesse più scomode e, in particolare, nella ricerca delle verità più nascoste in materia di criminalità organizzata. Ossigeno è, infatti, un acronimo che sta a significare OServatorio Su Informazioni Giornalistiche E Notizie Oscurate e, con il patrocinio del Consiglio nazionale dell'Ordine dei Giornalisti e del Consiglio nazionale della Federazione Nazionale della Stampa Italiana, opera quotidianamente su *media mainstream* e mezzi di comunicazione digitali e social per accrescere la consapevolezza pubblica del grave fenomeno della limitazione della libertà di stampa e di espressione attraverso minacce, abusi, inadempienze. che limitano la circolazione delle notizie e il diritto dei cittadini di essere informati<sup>44</sup>. Il programma di attività è nato dall'analisi del contesto: le emergenze rilevate sul territorio pugliese e, nello specifico, nel tessuto sociale ed educativo della Bat hanno portato all'istituzione di una "Commissione speciale di studio e

<sup>43</sup> Le attività pianificate sono consultabili online al sito [www.semidilegalita.it](http://www.semidilegalita.it) e sulla pagina Facebook <https://www.facebook.com/semidilegalitaAC> del progetto.

<sup>44</sup> L'attività di Ossigeno è documentata sui siti [www.ossigeno.info](http://www.ossigeno.info) e [www.giornalistiuccisi.it](http://www.giornalistiuccisi.it) nonché sulle pagine *social* dell'associazione. Nel 2016 e nel 2021 il Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, ha conferito a Ossigeno due "Medaglie del Presidente della Repubblica", in occasione dei convegni svoltisi rispettivamente a Roma, presso Palazzo Madama, dal titolo *Giornata Internazionale ONU per mettere fine ai crimini contro i giornalisti*, e a Siracusa, intitolato *Come fermare i reati contro i giornalisti*, iniziativa in collaborazione con UNESCO e aperta dalla relazione del PG della Corte di Cassazione, Giovanni Salvi.

d'inchiesta sul fenomeno della criminalità organizzata in Puglia”, insediata il 20 luglio 2021, mentre al termine dello stesso anno, su iniziativa dell'allora Prefetto Bat, Maurizio Valiante, è stato sottoscritto, il 20 dicembre, dal Presidente della Provincia, Bernardo Lodispoto, dall'arcivescovo di Trani, mons. Leonardo D'Ascenzo, e dal vescovo di Andria, mons. Luigi Mansi, un “Patto educativo per i giovani”<sup>45</sup>. La scuola, all'inizio dell'anno scolastico 2021-22, ha scelto di aderire all'iniziativa, rispondendo alle istanze dei promotori e ai bisogni formativi emersi in un approccio di ascolto *bottom-up* da alcune studentesse impegnate nel volontariato e nell'associazionismo laico e confessionale. La proposta è stata rivolta a studentesse e studenti di tutte le classi del secondo biennio e dell'ultimo anno di tutti gli indirizzi di studio. Le attività più significative hanno registrato il protagonismo di alcuni gruppi di studenti delle classi quinte degli indirizzi classico e linguistico.

Le attività svolte hanno avuto l'obiettivo di utilizzare siti web, *media* digitali, strumenti virtuali e comunicazione *social* per sviluppare competenze nella ricerca e selezione delle fonti, nell'interpretazione e nell'organizzazione dei dati, nella creazione e nella diffusione di contenuti in modo innovativo, creativo per fornire responsabilmente informazioni utili e validate. In questo percorso, gli studenti sono stati coordinati dai docenti e si sono avvalsi del supporto di esperti esterni, usufruendo di materiali messi a disposizione dai promotori del progetto. Nello specifico, il cronoprogramma si è snodato in alcune fasi: 1) selezione delle storie di giornalisti uccisi dalle mafie, dal terrorismo o in zona di guerra; 2) realizzazione di un *project work* attraverso metodologie di *cooperative learning* e *peer education*; 3) momenti di confronto in presenza o in videoconferenza; 4) realizzazione di prodotti multimediali attraverso linguaggi multimediali in una prospettiva di diffusione multicanale dei messaggi. L'esperienza ha visto la comunità scolastica partecipare, nella sua totalità o con alcune delegazioni, a momenti significativi: 1) assemblea di istituto, in collaborazione con Libera, sui temi della legalità alla presenza del prof. Francesco Pacini, referente per Trani dell'associazione fondata da don Luigi Ciotti, e del dott. Leonardo Palmisano, sociologo, saggista ed editore da sempre impegnato in prima linea nel contrasto alle mafie e ai fenomeni criminali; 2) partecipazione attiva con intervento di due studentesse come rela-

<sup>45</sup> Per saperne di più su Commissione speciale di studio del Consiglio Regionale della Puglia e Patto educativo per i giovani della Bat, è possibile consultare rispettivamente le risorse presenti sui siti istituzionali: <https://www.consiglio.puglia.it/-/insediata-la-commissione-speciale-antimafia> e <https://www.interno.gov.it/it/notizie/firmato-patto-educativo-i-giovani-barletta-andria-trani>.

trici alla manifestazione *Roma ricorda Ilaria Alpi e le vittime innocenti della mafia*, svoltasi il 21 marzo 2022; 3) incontro a scuola di legalità con Gianmario Siani, avvocato e presidente della Fondazione “Giancarlo Siani”, il 5 maggio 2022; 4) consegna del Pannello della Memoria in occasione della cerimonia di chiusura del progetto, svoltasi presso la Chiesa di Luigi a Trani, il 30 maggio 2022, alla presenza del prof. Giuseppe Mennella, giornalista e scrittore e segretario generale di Ossigeno per l’informazione, dell’allora viceprefetto Angelo Caccavone, della consigliera regionale della Puglia, Debora Ciliento, vicepresidente della commissione speciale di studio antimafia e dell’arcivescovo mons. Leonardo D’Ascenzo.

Oltre al riconoscimento del Pannello della memoria conferito al Liceo, alcuni gruppi di lavoro si sono distinti per l’utilizzo dei *media* digitali nella comunicazione giornalistica sui temi della legalità. Studentesse e studenti del liceo classico hanno individuato elementi inediti e canali di comunicazione sorprendenti nello *storytelling*, raccontando in un brevissimo video Tik tok la storia di Giancarlo Siani o realizzando slide o brochure informativo, che evidenziavano il valore poetico dell’opera di Peppino Impastato. Il gruppo di lavoro del liceo linguistico, formato da Daisy Campanale, Letizia Lonigro, Alessandro Pedico, Vittorio Porcelli, Alessia Volturno ha prodotto, invece, un video pubblicato in occasione del sessantesimo anniversario dalla nascita della giornalista Maria Grazia Cutuli, inviata del Corriere della Sera, uccisa a Kabul il 19 novembre 2001<sup>46</sup>. Partendo dalla documentazione raccolta sul sito “Ossigeno- Cercavano la verità”, dedicato ai trenta giornalisti italiani uccisi da mafie, terrorismo e guerre, il gruppo ha prodotto un video originale che ripercorre le circostanze della morte della giornalista e il suo lavoro. “In memoria di Maria Grazia Cutuli” si apre con le immagini tratte dal graphic novel “Dove la terra brucia” (Giuseppe Galeani e Paola Cannatella, Rizzoli, 2011) e prosegue con le voci narranti degli alunni del De Sanctis. Un passaggio del racconto è dedicato alla caduta delle Torri Gemelle di New York, avvenuta due mesi prima l’uccisione della giornalista che nell’autunno del 2001 si trovava in Afghanistan proprio per indagare sulla matrice di quell’attentato ter-

<sup>46</sup> Il lavoro di studentesse e studenti del Liceo “F. De Sanctis” di Trani è documentato online alla pagina <https://www.giornalistiuccisi.it/maria-grazia-cutuli-raccontata-dagli-studenti-liceo-de-sanctis-trani/>. Un prodotto multimediale di un altro gruppo di lavoro del liceo linguistico, che ha completato un percorso di ricerca fonti e di rielaborazione creativa delle informazioni sulla biografia e su alcune testimonianze della vita del fotoreporter Raffaele Ciriello si può consultare su <https://www.giornalistiuccisi.it/raffaele-ciriello-raccontato-dagli-studenti-liceo-de-sanctis-di-trani/>. Tutte le esperienze significative del progetto sono raccontate sul sito [www.giornalistiuccisi.it](http://www.giornalistiuccisi.it).

roristico. Le buone pratiche dei progetti fin qui presentati sono state condivise con la comunità professionale. Obiettivi, risultati ed esperienze delle attività sono stati illustrati, infatti, il 25 gennaio 2023 durante la sessione intitolata *Progettare la pace nella pratica scolastica* del corso di formazione e aggiornamento *Per un'educazione alla pace e alla giustizia. Paradigmi, strategie didattiche e pratiche partecipative*, organizzato dal Liceo “G. Bianchi Dottula” di Bari nell’ambito del progetto *#BianchiDottula\_fa\_rete*<sup>2</sup>. Accogliendo l’invito della coordinatrice dell’iniziativa, prof.ssa Lia De Marco, docente di filosofia e storia presso l’istituto barese, chi scrive, in collaborazione con la dott.ssa Grazia Pia Attolini, giornalista, cultrice della materia in Giornalismo e comunicazione per le PA presso l’Università di Roma Tor Vergata e *project manager* di Ossigeno per l’informazione nel programma di monitoraggio e assistenza ai giornalisti minacciati in Italia denominato “MAP – Monitor, Assist and Protect”, co-finanziato dal GMDF (Global Media Defence Fund), ha mostrato processi, prodotti e risultati in un *panel* dal titolo *Cercavano la verità: storie di cronisti uccisi per la legalità e la pace* con l’obiettivo di disseminare le esperienze per contribuire a promuovere momenti di riflessione professionale individuale e collettiva per promuovere pratiche di insegnamento-apprendimento partecipative in linea con il *goal* 16 dell’Agenda 2030<sup>47</sup>.

## 6. Una conclusione provvisoria

L’impatto della rivoluzione digitale sta già producendo cambiamenti significativi nella socialità, nelle relazioni interpersonali e nei processi formativi. L’esperienza della pandemia ha accelerato il ripensamento delle pratiche, creando una cesura con il passato e imponendo ai professionisti della formazione di riprogettare le azioni quotidiane e l’intero profilo professionale in un contesto liquido dai mutamenti che si realizzano a intervalli abbreviati secondo progressioni geometriche. Lo spaesamento generato da trasformazioni sempre più veloci può essere affrontato con un confronto continuo all’interno e all’esterno della

<sup>47</sup> Le attività del corso di formazione ideato dal Liceo “G. Bianchi Dottula” di Bari sono state incentrate sulla pianificazione e lo sviluppo di attività formative sulle tematiche della pace, della giustizia e della costruzione di istituzioni solide. L’obiettivo 16 dell’Agenda 2030 è dedicato, tra le prospettive principali, alla promozione di società pacifiche ed inclusive ai fini dello sviluppo sostenibile.

comunità professionale. L'Agenda 2030 costituisce uno strumento euristico per finalizzare i programmi e le azioni delle istituzioni scolastiche in una visione olistica nell'ecosistema di reti relazionali complesse. Non ci si può accontentare di operare all'interno del sistema scuola e nella reiterazione di attività di insegnamento-apprendimento intraprese con successo nei decenni precedenti. Le iniziative valide per realizzare gli obiettivi e costruire la solidità della reputazione di una scuola potrebbero non essere più valide in una realtà postmoderna incentrata sulla varianza degli indicatori processuali. Urge, pertanto, un'autoriflessione e un'attività di documentazione e studio da parte dei docenti e di tutti gli operatori scolastici per progettare realtà in grado di dialogare con il presente e attrezzate per rispondere alle sfide lanciate dal mondo del lavoro, dalle istituzioni, dagli enti e dalle reti di associazioni, elementi di un tessuto sociale all'interno del quale le proposte formative si incardinano. Con il presente contributo si è inteso avviare un'osservazione consapevole dei fenomeni analizzati, fornendo alcuni riferimenti teorici e presentando alcune esperienze realizzate nella realtà del Liceo "F. De Sanctis" di Trani nel territorio della provincia di Barletta-Andria-Trani.

Si tratta di iniziative che hanno prodotto risultati ed elementi utili a rinnovare l'impegno sulle tematiche della promozione della lettura e della cittadinanza attiva attraverso strategie e metodologie didattiche innovative caratterizzate dall'utilizzo informato e responsabile di tecnologie, *hardware* e *software*, strumenti di comunicazione e piattaforme *social*. Studentesse e studenti hanno sviluppato *hard* e *soft skills* grazie a progetti, che hanno realizzato gli obiettivi prefissati e durante i quali alcuni gruppi di lavoro si sono distinti, ottenendo risultati o menzioni a livello nazionale ed internazionale. Sono emersi, tuttavia, fattori di criticità da riesaminare nei piani di miglioramento e nei percorsi didattici da sviluppare ulteriormente o da riprogrammare nella cornice degli interventi previsti dal Piano nazionale di ripresa e resilienza, sfruttando le ingenti risorse stanziare dall'Unione europea. Gli incentivi forniti dalle istituzioni comunitarie sono consistenti ed è fondamentale indirizzarli verso gli indicatori fissati a livello internazionale.

Se si vincerà la sfida, il Mezzogiorno potrà realizzare un ammodernamento significativo delle proprie strutture portanti a partire dal sistema formativo. Il rischio di sprecare una grande opportunità, tuttavia, è molto forte. Le esperienze del progetto pluriennale *Viaggiatori d'inverno* e *Semi di legalità* hanno fornito un contributo per raggiungere alcuni obiettivi: 1) rafforzamento delle competenze di *reading literacy*; 2) sviluppo di approcci incentrati sulla promozione della let-

tura; 3) aumento delle *skills* nell'utilizzo di dispositivi e tecnologie digitali per esplorare le potenzialità di testi, che si evolvono dalla tradizionale forma libro agli ebook e alle più aggiornate dimensioni testuali multimediali e multicodicali; 4) miglioramento della condivisione delle pratiche di lettura in una visione multicanale; 5) potenziamento della cittadinanza attiva anche attraverso comunità di pratica nei mondi digitali; 6) valorizzazione delle tematiche della legalità e della sostenibilità ambientale; 7) moltiplicazione dei processi di ricerca e studio nel monitoraggio e nel contrasto dei fenomeni criminali; 8) disseminazione di buone pratiche per la co-costruzione di comunità solidali. Il lavoro iniziato nei precedenti anni scolastici è tuttora *in itinere* e si prevede di evolverlo e strutturarlo, nei prossimi anni scolastici, con il contributo degli operatori scolastici e degli *stakeholder* all'interno del contesto del De Sanctis, ma costruendo reti, a vari livelli, che implementino l'efficacia degli interventi.

## VOCI ED ESPERIENZE DI UNA SCUOLA DADA

*L'esempio dell'I.S.C. Nereto Sant'Omero Torano Nuovo:  
dallo spazio didattico alla personalizzazione del curriculum*

Laura D'Ambrosio

### *1. Le motivazioni di una scelta*

L'evoluzione della società ha posto la scuola a fronteggiare nuove sfide educative le quali includono l'integrazione efficace delle tecnologie in classe, l'acquisizione, da parte degli studenti, di competenze del ventunesimo secolo come il pensiero critico e la risoluzione dei problemi, l'adattamento a stili di apprendimento diversificati e la promozione dell'equità nell'accesso all'istruzione.

Gli educatori, inoltre, devono affrontare il compito di predisporre un ambiente inclusivo per studenti provenienti da diversi contesti culturali e socioeconomici e trovare un equilibrio tra tradizione e innovazione per garantire un apprendimento significativo volto al successo formativo di ciascuno studente.

Negli ultimi anni, molte scuole hanno introdotto l'uso, nella pratica didattica, di computer, tablet, lavagne, monitor interattivi e visori per la realtà aumentata; strumenti tecnologici finalizzati al miglioramento dell'esperienza di apprendimento. Gli studenti possono così accedere a risorse online, partecipare a lezioni virtuali e sviluppare competenze digitali.

Affascinata e contaminata dalle numerose esperienze di visiting in diverse scuole europee dal 2005 ad oggi, ho trasmesso la passione per i contesti scolastici europei nella scuola che attualmente dirigo: l'Istituto Comprensivo Nereto Sant'Omero Torano Nuovo. Ho sentito la necessità di importare alcune best practices, ben conscia che l'introduzione delle nuove ITC non era bastate a questo scopo. La sintonia che si è creata con alcuni anime affini, individuate in seno al corpo docente, ha permesso di "importare" un esempio di innovazione, di matrice anglosassone, già sperimentato personalmente nel Vard Gymnasiet di Sundsta a Karlstad, Svezia nel 1997, beneficiaria del progetto Socrates in qualità di assistente italiana all'estero.

Dal 2020, la scuola secondaria di Sant'Omero ha adottato, dunque, grazie alla forza propulsiva di un gruppo di docenti che ivi vi opera, il modello DADA. Esso rappresenta lo spirito di innovazione e miglioramento che anima i docenti motivati e attenti a recepire i bisogni del contesto e della realtà che vivono quotidianamente.

Incuriositi dai fondamenti didattici e organizzativi che sottendono questa innovazione, hanno contattato gli ideatori del modello DADA in Italia: Lidia Cangemi e Ottavio Fattorini, entrambi dirigenti scolastici.

La stipula dell'accordo di rete con le scuole capofila romane e altre realtà scolastiche nazionali, ha posto la scuola secondaria di Sant'Omero tra le prime realtà scolastiche in Abruzzo ad adottare il modello DADA. I docenti e la comunità educante entusiasti hanno proposto di applicare lo stesso modello nella scuola secondaria di Nereto (TE) e gli organi collegiali hanno avallato questa idea. La decisione adottata è quella di utilizzare i fondi del PNRR per l'acquisto di arredi innovativi e la realizzazione di aule laboratorio e per la formazione di docenti entusiasti e protagonisti del cambiamento da mettere in atto.

Il cambiamento nato da una prospettiva bottom up, promosso dai docenti e dalla comunità educante, è la strada da percorrere per il miglioramento delle condizioni lavorative, del benessere organizzativo, tenuto conto, debitamente, dei bisogni educativi degli alunni e dell'innovazione di un segmento scolastico quale quello della secondaria di primo grado, ancorato al passato, quasi immutato nel tempo e ancor troppo legato, nella prassi didattica, ad una logica trasmissiva del sapere.

Si può affermare che benché il Ventesimo secolo sia stato attraversato da correnti pedagogiche e di pensiero generative di trasformazione di comunicazione e di relazione discente/docente, portando alla luce il tema dello spazio di apprendimento e della personalizzazione della didattica, la scuola italiana, secondo il nostro sentire, necessita di dinamicità e prontezza nell'accogliere e promuovere quella che per noi, situati alla periferia dell'Europa e dei maggiori centri italiani è innovazione e che in altre realtà risulta essere un modello consolidato e testato.

## *2. La Scuola DADA*

La Scuola improntata sul modello DADA, ispirata alle teorie costruttiviste, introduce un nuovo paradigma educativo, in cui le tradizionali aule scolastiche vengono trasformate in laboratori dedicati o veri e propri atelier, assegnati a ciascun docente o due docenti appartenenti al medesimo dipartimento disciplinare.

Questo approccio permette agli insegnanti di personalizzare gli spazi e creare ambienti di apprendimento flessibili, stimolanti, adattati alle specifiche esigenze dei diversi argomenti e delle diverse attività che si andranno a proporre. Gli alunni, a loro volta, hanno l'opportunità di muoversi liberamente tra i vari laboratori, gestiscono in maniera autonoma e responsabile la loro giornata scolastica, scandita dal suono della

campanella, sperimentano una didattica interattiva e coinvolgente la quale favorisce l'apprendimento e la loro partecipazione attiva, privilegiando la didattica del fare, permettendo, in tal modo, di esplorare gli argomenti in modo pratico e creativo.

Nella scuola DADA ogni studente ha il proprio spazio dedicato per riporre gli ausili didattici e impara a gestire in modo autonomo gli strumenti di studio, sviluppando così competenze di organizzazione e responsabilità e di crescita personale.

Un ulteriore pilastro a fondamento del modello DADA è la valorizzazione del lavoro di gruppo e del peer tutoring che favorisce la costruzione della conoscenza a beneficio di pratiche riflessive.

Nel contesto internazionale europeo, il progetto ricalca il modello scandinavo. Sparisce l'aula concepita come spazio omologato e "in serie", sempre uguale nel corso dell'anno e per tutte le materie, in cui l'alunno entra la mattina ed esce dopo le canoniche ore di lezione, ma si trasforma in un ambiente accogliente, in cui il movimento è libero e la tecnologia è indispensabile perché è in grado di offrire approcci diversificati al sapere: supporto nella realizzazione di lavori propri, di produzione di video o presentazioni multimediali, di utilizzo di dispositivi personali, di interazione in spazi virtuali.

Il progetto DADA rappresenta, nelle scuole italiane, una virtuosa fusione fra il modello di stampo nordico e quello italiano.

Si tratta, da un lato, di una concezione dello spazio scolastico elaborato attraverso la valorizzazione delle aule e di una nuova organizzazione logistica che risponda alla dinamicità e potenzialità delle TIC. Gli studenti si muovono fra le classi in base all'orario delle lezioni e raggiungono i docenti nelle aule della materia: gli spazi vengono allestiti ed arredati secondo il gusto e il profilo professionale e culturale dell'insegnante e in base alla materia di insegnamento. Negli spostamenti tra le varie aule didattiche i ragazzi, fortemente responsabilizzati, si dimostrano via, via sempre più attivi e autonomi: sanno che ad ogni cambio dell'ora devono avvicinarsi in tempi brevi verso l'aula della lezione successiva.

Questo approccio fluido e vitale del metodo viene percepito come uno stimolo, in linea con alcuni studi neuro-scientifici che dimostrano che la regola aurea per mantenere attiva la mente è stimolare il corpo al movimento, secondo il ben noto principio di *mens sana in corpore sano*. Il metodo di insegnamento e i contenuti di stampo tradizionalmente italiano, con una fondamentale apertura verso l'uso delle tecnologie.

In un'intervista Ottavio Fattorini, preside del Liceo Labriola e Guido Benvenuto, docente di Pedagogia Generale presso l'Università Sapienza nonché esperto incaricato

del monitoraggio del progetto, sostengono che il modello DADA si fonda su tre pilastri: “responsabilizzazione, identità e continuità “. I primi effetti della sperimentazione, nelle scuole italiane, rilevano, infatti, una maggiore attenzione e cura da parte dei docenti nella gestione e nella personalizzazione dell’aula non solo da un punto di vista estetico (più cartelloni, poster e colore) ma anche nella creazione di un rapporto di continuità fra lezioni e programma scolastico.

Il nuovo modello DADA rispecchia, inoltre, perfettamente il concetto indicato di “competenze chiave” dalla Commissione Europea che promuove una visione attiva del processo di apprendimento ed esalta il modello di aula intesa come laboratorio polivalente in cui gli studenti, attraverso l’uso della tecnologia e i lavori di gruppo, possono esprimere al meglio le proprie capacità in un ambiente accogliente e costituito da un’identità forte e percepibile.

Lo sostengono numerose ricerche universitarie: innovare il setting organizzativo delle classi aiuta gli studenti a collaborare e ad apprendere meglio, come affermava il pedagogista Loris Malaguzzi: “lo spazio didattico è come un terzo insegnante”.

Quando si parla di didattica “innovativa”, si fa riferimento solo ai nuovi e alternativi metodi di insegnamento, trascurando quanto sia fondamentale, per l’apprendimento dei ragazzi, una giusta e meditata organizzazione delle classi.

Secondo una ricerca inglese fatta dall’Università di Salford (Manchester), il rendimento degli alunni migliora se l’aula in cui studiano è bella, vivibile e colorata. Le aule ben progettate, afferma la ricerca, possono aumentare l’apprendimento negli alunni fino al 16% in un solo anno. Tutti indizi che fanno riflettere su come il giusto setting organizzativo dello spazio e l’arredamento possano aiutare gli studenti ad apprendere meglio e con più coinvolgimento. E quindi: spazi aperti, arredi flessibili, classi colorate, banchi con le ruote, schermi interattivi e sedie scorrevoli diventano gli elementi di una nuova idea di classe, che abbandona lo spazio e il setting tradizionale e favorisce un coinvolgimento da parte degli studenti, non più semplici uditori ma protagonisti attivi delle lezioni in aula. Le teorie pedagogiche di Célestin Freine supportano la predisposizione di questi spazi: banchi disposti a isole per il lavoro di gruppo e condivisione del materiale didattico: penne, matite, colori, gomme, pennarelli.

L’efficacia di tale modello risiede nel fatto che gli studenti hanno la possibilità di lavorare in gruppo e non singolarmente e di poter sfruttare spazi liberi. All’interno della scuola migliora la socialità e si apprezzano le diversità di ognuno. Il fatto di condividere il materiale scolastico permette ai ragazzi di avvicinarsi ai concetti di condivisione e di convivenza.

## *2. Dalla metodologia per ambienti didattici di apprendimento alla personalizzazione del curriculum*

La metodologia per ambienti didattici di apprendimento promuove l'utilizzo di strategie e approcci utilizzati nell'ambito dell'istruzione per favorire l'apprendimento degli studenti. Questi metodi includono l'uso di tecnologie educative, la personalizzazione dell'apprendimento, l'inclusione di diverse risorse multimediali e il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di insegnamento e apprendimento.

L'obiettivo è creare un ambiente stimolante e adatto alle diverse esigenze degli studenti per favorire il loro successo formativo.

L'evoluzione delle tecnologie digitali ha aperto nuove opportunità nell'ambito dell'istruzione, consentendo l'implementazione di metodologie didattiche innovative per ambienti di apprendimento.

Il ruolo dei docenti diventa sempre più determinante nella costruzione di tali spazi in quanto, in questo nuovo assetto lavorativo, il docente ha la possibilità di influenzare lo spazio educativo apportando modifiche all'aula laboratorio e miglioramenti alla pratica didattica oltre che sperimentare metodologie innovative anche tramite l'utilizzo di tecnologie che permeano e influenzano la vita della maggior parte degli studenti. Il docente diviene il costruttore di un ambiente di apprendimento pensato per orientare gli studenti verso l'apprendimento attivo (Wilson 1996). Sebbene l'allievo sia al centro del processo di apprendimento/insegnamento, la collaborazione tra pari, la comunità di pratiche docenti/alunni e professionali sono concepite come dinamiche relazionali in quanto alla base dell'apprendimento stesso.

Questo modello evidenzia la crescente importanza di adottare una visione del processo di insegnamento centrata maggiormente sul soggetto che apprende, facilitando gli studenti nel processo di apprendimento, preferibilmente significativo e costruzione del proprio sapere, ponendosi nel ruolo di insegnante "facilitatore" secondo la definizione di Carl Rogers. La prassi educativa si focalizza sul coinvolgimento attivo degli studenti per ottimizzare il loro processo di apprendimento.

Nella pratica didattica, il docente mette in atto una serie di azioni che sono condizionate da fattori pedagogici, relazionali e organizzativi in uno spazio pensato e agito come elemento esso stesso funzionale all'apprendimento.

Altro riferimento pedagogico e filosofico fondamentale al metodo DADA è quello di J. Dewey, padre dell'attivismo pedagogico. Quella che lui ipotizza nei suoi scritti, è una scuola aperta alla sperimentazione, ai laboratori, all'apprendimento attraverso il

fare con attività pratiche in grado di suscitare il desiderio di conoscenza nel soggetto e stimolare una forma di pensiero riflessivo antidoto al conformismo.

La scuola dovrebbe promuovere la conoscenza del mondo e di sé stessi in relazione al proprio vissuto e nell'interazione con il gruppo dei pari e degli educatori. L'apprendimento personalizzato, quale successivo passaggio che si intende promuovere nella scuola, è inteso a valorizzare il potenziale cognitivo di chi apprende, la sua biografia, l'intelligenza, la sensibilità e le competenze cognitive e metacognitive che caratterizzano ciascun individuo in quanto persona, al fine di raggiungere una forma di eccellenza cognitiva, sviluppando tutte le proprie attitudini, capacità e talenti. I risultati e gli obiettivi di apprendimento saranno quindi diversi per ciascuno studente e non sarà possibile stabilirli dall'inizio dell'apprendimento. Non è tanto la tipologia di competenze da acquisire ad influire sui risultati ma il diverso grado di abilità nell'utilizzo di queste stesse competenze.

Nella scuola svedese in cui ero assistente di lingua italiana, gli studenti del Gymnasiet sottoscrivono un piano di studio contenente le nozioni e gli obiettivi da apprendere; ciascuno è libero di organizzare la propria settimana scolastica, frequentando i laboratori che offrono livelli differenziati di complessità rispetto agli obiettivi didattici ed educativi da raggiungere. In definitiva, gli studenti non hanno classi e la destrutturazione di queste permette di sviluppare, in tempi e modalità personalizzati, le proprie potenzialità e coltivare i propri interessi e le proprie inclinazioni. Inoltre, favorita in molte scuole europee è l'introduzione di una metodologia per progetti che sfocia in un apprendimento per scoperta in maniera collettiva, privilegiando il lavoro di gruppo o applicando scientemente la metodologia del cooperative learning per attività didattiche aderenti e applicabili maggiormente alla vita reale (compiti autentici e compiti di realtà). In una dimensione collaborativa di progettazione e discussione, si sviluppa non solo la creatività del singolo individuo ma quella dell'intero gruppo come sostengono molti esponenti dell'attivismo pedagogico. Da qui l'esigenza di utilizzare lo spazio fisico interno e/o esterno alla scuola, come spazio apprenditivo flessibile appunto perché via, via rispondente alla discussione, alla ricerca guidata e autonoma degli oggetti di conoscenza (learning objects).

### *Il clima della classe*

Nel progettare l'ambiente di apprendimento, il docente deve assemblare diversi elementi: l'organizzazione degli spazi interni e/o esterni per favorire le interazioni tra gli studenti e le attività collaborative e di socializzazione, il clima di classe che facilita,

senza dubbio, l'esperienza apprenditiva ed inoltre, la metodologia, gli strumenti e i tempi che si andranno ad adottare.

Un clima di classe e non solo di classe favorisce la crescita cognitiva ed emotiva se si stimola alla discussione dei propri punti di vista (focus group), la definizione e la condivisione di regole di convivenza civile e di procedure per risolvere i conflitti. Il clima che si instaura in classe va ad influire sugli aspetti motivazionali di tutti gli attori coinvolti.

L'apprendimento cooperativo risulta più efficace perché permette a ciascun individuo, di apportare un contributo specifico e originale alla costruzione del sapere.

### *La variabile docente*

L'insegnamento e l'apprendimento sono due processi che si influenzano reciprocamente e sono condizionati dal clima relazionale che si instaura tra docenti e alunni. Questa relazione rappresenta una delle variabili che condiziona e determina, in maniera rilevante, la motivazione e la soddisfazione professionale oltre al successo formativo dell'alunno.

Una delle priorità degli Stati Membri dell'Unione Europea è quella di creare profili docenti altamente professionalizzati e di conseguenza di valorizzare il docente ed intenderlo come risorsa significativa per la scuola. Si dovrebbe porre l'attenzione sulle condizioni lavorative adeguate quali: realizzazione delle aspettative, autonomia decisionale e professionale, benessere organizzativo. Spesso invece, il docente, in special modo nei primi anni di insegnamento, si trova ad affrontare varie criticità: gestione della classe, relazione con i colleghi, sovraccarico lavorativo, assilli burocratici e temporali, stipendi inadeguati rispetto ai costi della vita.

Una delle sfide della scuola attuale è dunque quella di garantire un livello di benessere e di soddisfazione professionale affinché il proprio operato possa contribuire ed influire efficacemente all'evoluzione della società. I fattori legati all'organizzazione del tempo scuola e degli spazi, il supporto delle famiglie e della dirigenza, contribuiscono ad aumentare la soddisfazione professionale dei docenti, il loro impegno lavorativo e ciò il senso di autoefficacia che secondo Berman P. è "la misura in cui l'insegnante crede di avere la capacità di influire sulle prestazioni degli allievi". Un'alta percezione di autoefficacia è alla base della creazione di ambienti di insegnamento e apprendimento efficaci (OECD 2009).

Il docente facilitatore tiene conto degli stili cognitivi, delle caratteristiche soggettive e motivazionali ed in questo utilizza lo strumento dell'osservazione empirica e

dell'empatia cognitiva. Solo tenendo conto di questi aspetti, il docente può gestire il processo di apprendimento appunto perché individua i bisogni, attiva le potenzialità di ogni alunno, accresce le competenze emotive, sociali, cognitive, scolastiche, stimola gli studenti ad innovare, pensare e riflettere.

Una didattica efficace osservabile e misurabile tramite l'uso di indicatori qualitativi e che registri una maggiore motivazione o miglioramento dei risultati di apprendimento degli studenti o implementi strategie di lavoro valide e incrementi la percezione di efficacia da parte dei docenti stessi.

Tra le pratiche didattiche che coinvolgono maggiormente l'attivazione cognitiva vi sono tutte quelle attività che necessitano la mobilitazione dei processi mentali quali: valutare, integrare, applicare conoscenze anche la capacità di integrare le Tic nei processi di apprendimento/insegnamento.

Queste pratiche, dagli studi emersi, contribuiscono a motivare e stimolare gli studenti e li incoraggiano a trovare soluzioni creative e alternative per la risoluzione dei problemi.

### *La nostra esperienza DADA*

Il presente contributo nasce all'interno di un percorso di sperimentazione e di monitoraggio del modello DADA, applicata e in via di applicazione in due scuole secondarie dell'I.S.C. Nereto Sant'Omero (TE); un modello che ha il suo perno sullo spazio didattico quale setting educativo, ambiente di apprendimento flessibile supportato dalle tecnologie innovative che assumono nei tempi correnti, sempre più un ruolo chiave.

Il modello DADA trae origine nell'ambito del paradigma socio-costruttivista e attivista con particolare attenzione agli studiosi che nel Novecento hanno teorizzato modelli basati su un ripensamento complessivo degli spazi scolastici.

Si vogliono porre in evidenza, alcune considerazioni concernenti il ruolo dei docenti nella costruzione dell'ambiente di apprendimento, fornendo esempi di best practice nella valorizzazione di contesti innovativi e di implementare tale modello con una maggiore applicazione dell'autonomia didattica, estendendo la proprietà flessibile del curriculum con gli stili di apprendimento, tracciando percorsi di apprendimento personalizzati che rispondano in maniera sempre più aderente e puntuale ai bisogni cognitivi, relazionali e di crescita di ciascun alunno.

Di seguito, intendo raccogliere alcune testimonianze pervenute da parte dei docenti e degli alunni e due esperienze significative.

Dall'anno in cui la scuola secondaria di primo grado di Sant'Omero ha aderito alla Rete Nazionale di Scuole DADA sottoscrivendo il "Manifesto delle scuole Modello DADA", redatto e promosso dai licei "A. Labriola" di Ostia e "J.F. Kennedy" di Roma, all'interno del plesso, le aule sono state ideate e realizzate per ciascuna disciplina e non sono, dunque, assegnate alle classi, bensì ad uno o più docenti. Ogni aula è divenuta laboratorio in cui risulta stimolante applicare metodologie didattiche innovative e specifiche. Gli alunni, in tempi rapidi, si recano da un'aula all'altra al suono della campanella che scandisce il cambio di lezione; gli spostamenti degli studenti sono funzionali al processo di insegnamento-apprendimento e alla concentrazione, come testimoniato da accreditati studi neuro scientifici che ci indicano come il miglior modo per attivare le capacità cognitive sia quello di mantenere in movimento, anche leggero, il corpo.

L'arricchimento e la personalizzazione degli spazi comuni e la caratterizzazione di spazi tematici, artisticamente decorati e funzionalmente allestiti, sono stati obiettivi al cui perseguimento hanno contribuito numerosi stakeholder: l'Amministrazione Comunale di Sant'Omero, La Proloco, privati cittadini, imprese locali e, non ultimi, i genitori.

I ragazzi hanno accolto con entusiasmo l'iniziativa e hanno dimostrato in questi anni di essere responsabili ed autonomi nella gestione dei flussi di movimento, oltre a praticare, de facto, il civismo, collaborando alla manutenzione ed al ripristino del decoro degli spazi.

Nel contempo, tra noi docenti, si sono create le condizioni tese a valorizzare le professionalità attraverso la possibilità di autonoma personalizzazione delle aule intese come "spazi emozionali", sempre più funzionali e adattabili alla disciplina e ai propri stili di insegnamento/apprendimento.

Così, ad esempio, si entra nel laboratorio di italiano come si varcasse la soglia di un luogo sacro, accolti dall'invito socratico "Conosci te stesso". L'obiettivo che, in questo caso, si vuole raggiungere è alto: è quello di far trovare a ciascun alunno la felicità, non quella promessa a buon mercato, bensì l'*eudaimonia*, quella di cui parla Aristotele nel primo libro dell'Etica, cioè, la "buona riuscita del tuo demone", della tua virtù, della tua capacità. La filosofia viene utilizzata nella scuola DADA per aiutare i ragazzi a realizzare sé stessi e a raggiungere la propria felicità: il primo passo per fare ciò è proprio la conoscenza di se stessi. Ed ecco allora che l'invito scritto sulla porta del laboratorio

diventa chiaro: si entra per tirar fuori il meglio di sé in un'azione maieutica favorita da letture appositamente selezionate, film, canzoni, riflessioni, dibattiti.

La scuola DADA è motivante e stimolante: i ragazzi vengono volentieri e ogni giorno all'ingresso sono accolti dal meraviglioso murale che hanno loro stessi realizzato dipingendo il mondo di "Alice nel paese delle meraviglie" ed incorniciando l'opera con la frase "è impossibile se solo pensi che lo sia"!

Anche il laboratorio di matematica è pensato innanzitutto come luogo in cui docente e studenti possano relazionarsi in modo positivo e gioioso in un clima di fiducia, rispetto reciproco e confronto costruttivo.

I banchi sono disposti, abitualmente, ad isole per facilitare il cooperative learning, in modo tale che gli studenti possano aiutarsi reciprocamente e sentirsi corresponsabili degli apprendimenti, seguendo un percorso matematico teso a stimolare motivazione ad apprendere, curiosità ed interesse.

Fonte d'ispirazione dei docenti è Emma Castelnuovo, un'insegnante e una matematica che ha contribuito in maniera significativa alla didattica della matematica, rivoluzionando il modo di insegnare questa disciplina; gli alunni sono quindi indirizzati verso una matematica attiva che nasce dalla realtà e che viaggia per scoperte e per riflessioni.

Il vero protagonista è, dunque, il singolo alunno, che costruisce le proprie conoscenze insieme agli altri in maniera attiva e dinamica e che sviluppa l'amore per la ricerca, il gusto di apprendere e di mettersi alla prova, di formulare ipotesi ed eventualmente di analizzare l'errore, inteso come punto di partenza per un nuovo confronto e una nuova sperimentazione. Il lavoro è indirizzato verso un clima cooperativo, dove vengono accolte le idee e le ipotesi di ciascuno, superando blocchi mentali ed ostacoli e permettendo agli alunni di esprimersi senza la paura di sbagliare (*testimonianza delle professoressa M. Quaglia e F. Marziale*).

Emma Castelnuovo suggeriva una didattica in grado di rispettare i tempi dell'alunno; "Lasciate ai ragazzi il tempo di perdere tempo" sosteneva, al fine di garantire loro l'opportunità di costruire soluzioni autonomamente. Questa frase ha fortemente colpito i nostri docenti, spingendoli a mettere alla prova gli alunni per sviluppare l'osservazione, l'intuizione, il senso critico, ma offrendo loro tutto il tempo per riflettere, per ipotizzare e per costruire conoscenze. Conoscenze che vengono costruite attraverso attività pratiche, di manipolazione di materiali semplici e di riciclo, come cannucce, carta, elastici, spaghetti; anche la tecnica dell'origami nello studio della geometria è ampiamente utilizzata, perché facilita la creazione di dinamiche educative inclusive, come ad esempio il Learning by doing e il Visual thinking ed inoltre favorisce

un approccio all'argomentazione e il successivo passaggio alla dimostrazione. Vengono progettate inoltre delle attività laboratoriali che abbinano la piegatura della carta all'uso di software di matematica dinamica come GeoGebra o il sito internet Mathigon.

### *Monitoraggio dell'esperienza DADA: questionario somministrato*

In seno al collegio è stato ideato un questionario, somministrato al volgere dei primi tre anni di sperimentazione del modello DADA, ai principali attori del cambiamento messo in atto: docenti e alunni.

### *Questionario docenti*

Cosa ha apportato di nuovo nella didattica?

- Maggiori attività laboratoriali;
- Didattica orientativa;
- Utilizzo diversificato di più strategie didattiche: circle time, problem solving;
- Organizzo in maniera più efficace le lezioni.

Su cosa interverresti per migliorare la Scuola DADA?

- La gestione degli armadietti e gli spostamenti da un laboratorio all'altro;
- Incrementare l'allestimento e l'arredo dei laboratori;
- Maggior condivisione e rispetto delle regole nella gestione degli armadietti e durante gli spostamenti.

### *Questionario studenti:*

Consigliaresti la Scuola DADA ad un amico?

- Sì perché sul corridoio possono incontrare amici durante il cambio laboratorio e scambiare due chiacchiere per quel breve tempo che si ha a disposizione;
- Sì, la consiglierei per dare agli alunni una possibilità di imparare a responsabilizzarsi;
- I laboratori così belli e arredati permettono di appassionarti alla materia
- Sì, perché ci sono più pause e mi permette di riposare la mente dopo le lezioni;
- Sì, perché non restiamo immobili per 5 ore consecutive;
- È un modello che permette un metodo apprenditivo più divertente, stimolante e dinamico;
- la scuola DADA mi permette di ritrovare la concentrazione;

- La nostra scuola ha aule colorate e personalizzate, classi che si trasformano in attivi e stimolanti laboratori e studenti sempre in movimento fra una classe e l'altra. Somiglia ad una scuola americana, una vera e propria scuola alternativa.

In definitiva, analizzando i dati emersi dal monitoraggio si può affermare che l'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'apprendimento di gruppo migliora con il comfort e la facilità fisica di comunicazione all'interno del gruppo e i docenti per quanto soddisfatti della scelta adottata, devono ancora lavorare per superare alcune criticità riscontrate e in special modo, approdare alla didattica personalizzata che "si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno" (La didattica personalizzata nelle Linee Guida della Legge 170 allegate al DM 12 luglio 2011).

### *Didattica Innovativa e nuovi spazi didattici: esempi*

#### *La guerra delle campane: fare Cinema a Scuola ispirandosi a Gianni Rodari*

Un'esperienza di apprendimento, portata a compimento nel laboratorio di cinema, è stata quella proposta del Prof. Ursini Casalena volta a promuovere "una cittadinanza digitale intesa quale capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali" (cfr. Legge 20 agosto 2019, n.92, art.,5)

L'importanza dell'alfabetizzazione al linguaggio audiovisivo è riconosciuta e promossa a livello nazionale ed europeo mediante investimenti in formazione, eventi e bandi. Il Piano Nazionale Cinema e Immagini per la scuola prevede una serie di iniziative per introdurre il linguaggio cinematografico e audiovisivo nelle scuole, come strumento educativo in grado di facilitare l'apprendimento ed essere utilizzato trasversalmente nei percorsi curriculari.

È proprio dalla formazione come "Operatori di Educazione visiva a scuola" ricevuta da esperti del settore, nell'ambito del Piano Nazionale CiPS, che è nata l'idea di sviluppare negli ultimi due anni le seguenti proposte rivolte alla scuola secondaria dell'Istituto Comprensivo di Nereto-Sant'Omero:

#### *Progetto My Movies*

- Attività di laboratorio a scuola e realizzazione del trailer "Affetti speciali"
- Visita guidata al Nuovo Cinema Piceno di Ascoli Piceno

- Visione del film "Gagarine - Proteggi ciò che ami" presso il Nuovo Cinema Piceno di Ascoli Piceno

#### *Progetto Abruzzo in Fabula*

- Attività di laboratorio a scuola, nell'ambito della *Rete Faro Abruzzo* per la realizzazione di brevi video legati a leggende e storie fantastiche della nostra tradizione locale

#### *Progetto Cinema di Animazione*

- Attività di laboratorio a scuola e realizzazione di un cortometraggio in stop motion ispirato al racconto di Gianni Rodari "La guerra delle campane"
- Visita e laboratori didattici a Cinecittà (Roma)

#### *Progetto Extracinema*

- Esercizi video e realizzazione di un cortometraggio finale dal titolo "Pari o dispari"
- Matinée al cinema (visione e analisi di film)
- Formazione docenti sulla didattica dell'audiovisivo

Il "Cinema di animazione" ha interessato e coinvolto in maniera trasversale gli alunni della nostra scuola secondaria di primo grado. Il prodotto finale realizzato è stato proiettato a scuola e l'aula e l'ingresso si sono trasformati in una vera sala proiezione aperta al pubblico con tanto di biglietteria. Il cortometraggio ha ricevuto il premio Gianni Ciak della XIV Edizione del Concorso Gianni Rodari.

*"Non lasciare la tua creatività in vacanza, partecipa al nuovo progetto My Movies"* è stato il claim dello spot promozionale realizzato per stimolare la curiosità degli alunni e informare della proposta didattica che si sarebbe avviata nei primi mesi di scuola, appena rientrati dalle vacanze estive. Il progetto ha inteso dare agli studenti la possibilità di poter approfondire e imparare a studiare il cinema come linguaggio, come un processo stimolante e creativo che si costruisce in maniera collaborativa.



Alcuni screenshot dello spot promozionale del progetto

Il gruppo di alunni iscritti al progetto ha potuto scoprire i segreti del Cinema di animazione e realizzare un cortometraggio facendo uso di una particolare tecnica di animazione chiamata *stop-motion*<sup>1</sup>. Questa tecnica, risalente agli albori del cinema, aiuta a capire il mistero dei fotogrammi che, in sequenza, creano l'illusione del movimento. Si presta bene nell'uso scolastico in quanto il processo creativo è semplice e controllabile, i tempi di lavorazione sono gestibili in modo flessibile e gli strumenti necessari sono accessibili a tutti.

Il racconto per immagini è stato possibile dalla combinazione di attività pratiche e il ricorso a tools, piattaforme digitali e device personali (BYOD) che hanno reso più agevole e soprattutto più coinvolgente il percorso dei giovani filmmakers.

La creazione del filmato in stop-motion ha consentito una serie di vantaggi in ambito pedagogico:

1. comprendere meglio aspetti tecnici e processi di produzione del cinema vivendoli in prima persona;
2. attivare competenze in diversi ambiti disciplinari come arte (creazione personaggi e scenografie), musica (sonorizzazione e musiche), italiano (saper raccontare) e uso di strumenti digitali;
3. sviluppare competenze trasversali come la collaborazione, la comunicazione e il pensiero creativo;
4. attivare e far emergere risorse personali e di gruppo che in un contesto standard e poco motivante rimarrebbero nascoste;
5. valorizzare le potenzialità delle tecnologie e il loro uso consapevole ed efficace.

<sup>1</sup> Barry JC Purves (2015), *Animazione Stop Motion*, Logos Edizioni, Modena.

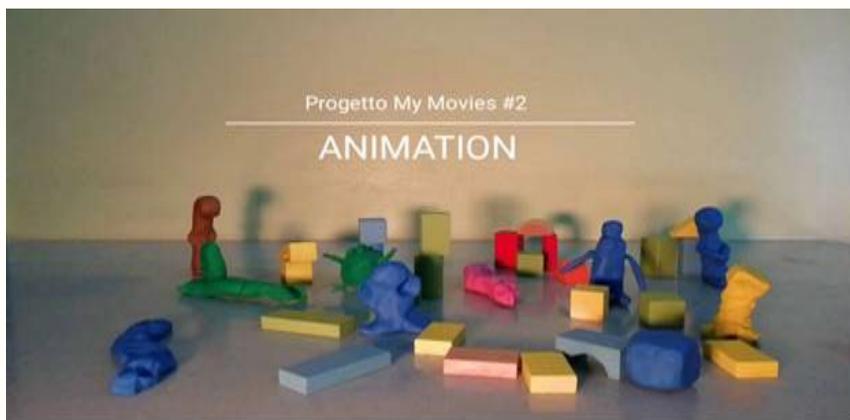
Il percorso è stato arricchito da un viaggio d'istruzione a Cinecittà (Roma) con lo scopo di sperimentare i mestieri del cinema e vedere dal vivo come nasce un film.

Il primo giorno è stato fondamentale per anticipare il lavoro da svolgere e soprattutto per avviare un processo di team building, essenziale per creare un gruppo di lavoro formato da persone collaborative e unite dalla fiducia di raggiungere un obiettivo comune.

La fase di conoscenza e presentazione individuale ha avuto inizio con la consegna del proprio nome, un esercizio rompighiaccio preso in prestito dal teatro<sup>2</sup> per aiutare i partecipanti a sentirsi a proprio agio, ed è continuata con un lavoro a coppie, formate dal docente con alunne e alunni che non si conoscevano. Il compito è stato di intervistarsi reciprocamente, utilizzando come stimolo alcune domande: Quanto ne sai del cinema di animazione? Qual è il tuo cartone preferito? Ti piace disegnare? Gli alunni hanno occupato tutto il piano terra della scuola, cercando il luogo migliore per creare l'intimità necessaria e cogliere quelle informazioni e sensazioni che sarebbero servite più tardi non per presentare se stessi, ma il compagno o la compagna intervistata.

Solo, in seguito, si è passati a parlare di Cinema di animazione e delle sue caratteristiche che lo rendono affascinante ai bambini e agli adulti. Un secondo lavoro in piccolo gruppo ha riguardato un'attività di Webquest su alcuni personaggi e parole chiave che sarebbero state utili nel proseguimento del corso. I gruppi hanno prodotto una breve presentazione su storyboard, cinema di animazione, silouhette, stop-motion, pixilation, claymation e Gianni Rodari. Dopo una pausa abbiamo visto insieme gli strumenti da utilizzare (smartphone, tablet, treppiedi e supporti vari, piano luminoso, luci led RGB, microfono a condensatore USB, plastilina e cartone) e filmato insieme qualche secondo di animazione in stop-motion.

<sup>2</sup> Beneventi P., Conati D. (2010), *Nuova guida di animazione teatrale*, Edizioni Sonda, Casale Monferrato.



Uno dei frame del primo esperimento di animazione

Al successivo incontro sono state discusse assieme le ricerche svolte, ampliandole con la visione di filmati<sup>3</sup> e la proiezione di una serie di slide sulla storia del cinema di animazione<sup>4</sup>.

Le attività laboratoriali sono state precedute da una dimostrazione sull'utilizzo della versione gratuita dell'applicazione scelta per creare le animazioni: *Stop Motion Studio*<sup>5</sup>. La funzione più utile del programma consiste nel farci vedere l'immagine precedentemente scattata per controllare il posizionamento di oggetti e personaggi nella nostra scena e ottenere così maggior realismo dell'animazione.

A ciascuno è stato chiesto di portare il proprio device, con pre-caricato l'app Stop Motion Studio, e un giocattolo preferito da utilizzare come protagonista nell'animazione. Prima di girare le scene ognuno ha presentato agli altri questo oggetto, descrivendone caratteristiche e particolarità, oltre ai motivi che lo hanno reso il preferito. Con la massima libertà creativa, dopo aver ideato una semplice sceneggiatura, realizzato i personaggi con la plastilina e allestito la scena, sono iniziate le riprese dei primi video in stop-motion. È stato interessante osservare le capacità di problem

<sup>3</sup> Alcuni dei video mostrati sono tratti dal portale [www.mediatecatoscana.it](http://www.mediatecatoscana.it) e dal ricco programma di educazione all'immagine e al linguaggio audiovisivo denominato Lanterne Magiche. <https://www.mediatecatoscana.it/lanterne-magiche/materiali-didattici/propedeutica-video-manuali/conosciamo-il-cinema-volume-5-capire-il-film-il-cinema-di-animazione/>

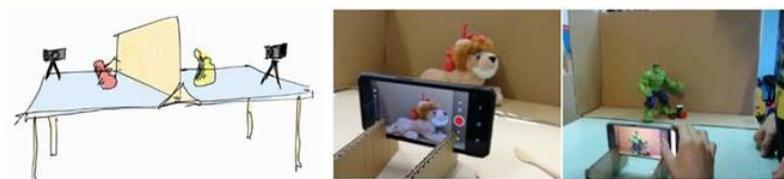
<sup>4</sup> Giurlando D. (2017), *Fantasmagoria. Un secolo (e oltre) di cinema d'animazione*, Marsilio Editori, Venezia.

<sup>5</sup><https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cateater.stopmotionstudio&hl=it&gl=US&pli=1>

solving messe in atto per gestire situazioni complesse come, ad esempio, l'animazione di oggetti o personaggi di plastilina che si deformano o per realizzare "effetti speciali" come il volo o le esplosioni.



La condivisione del proprio giocattolo preferito e la realizzazione del primo filmato in stop-motion



La progettazione delle scenografie con l'uso di cartone di recupero e alcuni dettagli delle riprese

Coerente alla metodologia BYOD, tramite una piattaforma di apprendimento basata sul gioco *Kahoot*<sup>6</sup>, estremamente interessante e coinvolgente, è stato misurato lo stato di avanzamento del percorso di apprendimento. La verifica è stata somministrata sia a metà che a fine corso tramite un quiz interattivo composto da 28 domande sugli argomenti trattati. I report restituiti dalla piattaforma hanno evidenziato in sintesi una media del 70% di risposte corrette e, in particolare, cinque alunni si sono distinti conseguendo una percentuale superiore al 90%.

Con l'introduzione della figura di Gianni Rodari è stato presentato il lavoro finale basato sul suo racconto dal titolo "La guerra delle campane". La scelta è stata influenzata dalla necessità di riflettere sui recenti avvenimenti legati al conflitto tra Ucraina e Russia e la speranza di sensibilizzare le coscienze di tutti.

<sup>6</sup> Cfr. <https://kahoot.com/>

Il testo è tratto da un'edizione illustrata<sup>7</sup> del racconto che ha rappresentato un vero e proprio storyboard da seguire per raggiungere l'obiettivo di realizzare un cortometraggio animato de “La guerra delle campane”. Tutto il materiale e le varie presentazioni sul cinema di animazione sono stati condivisi con gli alunni tramite una Google classroom dedicata.



Un momento di verifica effettuata tramite Kahoot

Stabiliti e comunicati in modo chiaro gli obiettivi da raggiungere, le attività da implementare e i tempi di svolgimento, sono state fornite le spiegazioni richieste e i materiali necessari, inoltre sono stati assegnati ruoli e compiti per ciascuno in base alle attitudini dimostrate. Questa impostazione è stata necessaria per strutturare forme di interdipendenza positiva tra gli alunni e avviare concretamente un'efficace progetto cooperativo fondato sulla metodologia del *learning by doing*.

Mentre si è iniziato a lavorare sulle scenografie e la costruzione dei personaggi con la plastilina, la registrazione di tutte le tracce audio (voce narrante e dialoghi) ha permesso di valutare la durata delle varie scene. Nel frattempo ci si è occupati delle grafiche, delle luci, delle locandine, delle riprese per il backstage e di quanto fosse necessario per portare avanti le attività con un dialogo costante tra i gli alunni. Alcuni di loro si sono occupati della colonna sonora scegliendo i suoni e le musiche più adatte alle varie scene e registrando dal vivo con chitarra e tastiera un tema musicale originale utilizzato per i titoli di coda.

<sup>7</sup> Rodari G., illustrato da Pef (2011), *La guerra delle campane*, Edizioni EL, Trieste.



Varie attività di preparazione: registrazione voce, personaggi e scenografia, luci

L'emozione e il tipico suono del ciak ha dato avvio alle riprese. Ognuno ha potuto sperimentare vari mestieri del cinema e tra questi quello del regista in quanto, per ottimizzare i tempi, abbiamo deciso di registrare contemporaneamente più scene. Questo ha comportato la necessità di occupare differenti spazi della scuola, in maniera flessibile, adattandoli alle necessità dettate dallo storyboard e alla creatività dei giovani registi nel mettere in scena la storia. I ragazzi hanno imparato che animare e registrare le scene non è affatto così scontato come può sembrare. È importante, ad esempio, scegliere la migliore inquadratura, l'uso della luce, il giusto equilibrio tra luci e ombre, i vari piani e campi di ripresa. Inoltre, per animare una scena di qualche minuto in stop-motion sono necessari moltissimi fotogrammi!





Momenti di registrazione di scene in contemporanea

Dopo un primo momento di sconforto, l'incoraggiamento fornito dai docenti e l'entusiasmo nel vedere i risultati raggiunti di volta in volta hanno fatto da stimolo per riuscire a completare le riprese nei tempi previsti. Man mano che i video digitali venivano esportati su un computer è stato fatto il montaggio con la versione gratuita del software di video editing *Hitfilm*<sup>8</sup>. La scelta di utilizzare questo programma è dovuta al desiderio di avvicinare gli alunni a strumenti semi-professionali. Attraverso il software si è avviata la realizzazione del cortometraggio finale montando le scene in sequenza, effettuando tagli dove necessario per dare ritmo e continuità alla storia, aggiungendo le musiche e il sonoro per enfatizzare la narrazione ed equalizzare i volumi.

Infine, sono stati inseriti i titoli iniziali e di coda, facendo attenzione a non dimenticare nessuno! In alcune parti dell'animazione è stato deciso di inserire degli effetti speciali intervenendo sui video registrati mediante l'uso di un tablet e l'applicazione *Flipaclip*<sup>9</sup>.



La sala di montaggio, la lavorazione alle locandine e il fotogramma della scena iniziale

Un prodotto cinematografico ha senso in relazione al suo pubblico e ad un momento di presentazione. Così durante il montaggio del corto, mentre alcuni si sono occupati di scrivere una recensione, altri hanno creato una serie di locandine grafiche.

<sup>8</sup> <https://fxhome.com/product/hitfilm>

<sup>9</sup> <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vblast.flipaclip&hl=it&gl=US>

Agli alunni è stato chiesto di immaginarsi nei panni del pubblico e di guardare il proprio lavoro “dall'esterno”.

Per l'anteprima abbiamo allestito una vera sala cinema, con biglietteria e pop corn. Abbiamo ripercorso e riflettuto sulle attività proposte e redatto un book del progetto da mostrare al pubblico che, prima di entrare in sala, ha attraversato una piccola esposizione di materiali, oggetti, disegni e scenografie realizzate per fare le riprese.

Il corto è stato presentato ad alcuni concorsi e festival dedicati al cinema nelle scuole, Premio Gianni Ciak e Sottodiciotto Film Festival, ottenendo un importante riconoscimento che ha valorizzato ancora di più tutto il lavoro svolto.



Momenti della proiezione in anteprima del cortometraggio

Tramite una rubrica di autovalutazione è stato chiesto ai partecipanti di esprimere un'opinione sul progetto e rispondere ad un breve sondaggio anonimo, realizzato tramite Google Moduli, per raccogliere unitariamente idee e suggerimenti. Le risposte ricevute hanno confermato le finalità del progetto, cioè di accrescere le conoscenze e la curiosità rispetto al linguaggio cinematografico e di aumentare la possibilità di incontrare e socializzare con nuovi amici.

Di seguito alcune risposte date alla seguente domanda: Immagina di dover raccontare la tua esperienza ai compagni di classe. Descrivi le tue aspettative, le emozioni che hai provato e prova a dare un giudizio sul tuo percorso svolto.

Per me questo progetto è stato molto educativo e divertente, abbiamo collaborato e socializzato con le altre classi, accettando le idee degli altri facendone uscire un progetto bellissimo ed emozionante per ognuno di noi.

Ci siamo divertiti ed è stata un'esperienza migliore rispetto a quella dell'anno scorso. Inizialmente non sapevo cosa avremmo fatto di preciso, pensavo facessimo dei foto-

grammi su tavoletta grafica che poi sarebbero diventati i film, ma comunque sono rimasto soddisfatto, anche perché ci ho messo del mio scrivendo ed eseguendo la colonna sonora del corto che poi sarebbe stata proposta nei titoli di coda.

Su questa esperienza avevo basse aspettative di imparare qualcosa invece mi sono ricreduto. Mano a mano che andavo avanti invece diventava sempre più coinvolgente ed in conclusione mi sono divertito moltissimo.

Per me è stato un progetto molto creativo, mi è piaciuto creare una storia e raccontarla in un modo nuovo. Il lavoro è venuto bene e il giudizio finale è ottimo.

Ho iniziato sapendo poco di quello che avremmo fatto, il prof. ci ha coinvolto spiegando e facendoci subito provare a fare video. Divertentissimo!

È stato molto elettrizzante seguire tutti i passaggi per creare un cortometraggio in stop motion e soprattutto vedere il risultato finale e sapere che hai dato il contributo a creare un qualcosa di stupendo.

Inizialmente pensavo che il prodotto finale non sarebbe stato un cortometraggio registrato ma un film interpretato da noi nonostante questo, durante tutti gli incontri ho imparato molte cose. Purtroppo, non ho fatto subito amicizia con gli altri, ma quando finalmente ho trovato un gruppo accogliente il progetto è risultato ancora più divertente e interessante perché l'ho condiviso con altri. Il finale è stato davvero emozionante perché riuscivo a percepire l'agitazione e l'adrenalina come se fossimo veramente alla prima di un film di Hollywood. Sono stata molto sorpresa dal lavoro creato perché con pochissimi dispositivi siamo riusciti a creare un cortometraggio fantastico. Grazie mille a tutti (contributo del Prof. Ursini Casalena)

### *“Note di strada” e “Contemporary Art”: le aule espanse*

Quello realizzato negli ultimi anni non è “solo” un progetto ma è un'esperienza di vita, un percorso di crescita del singolo alunno, del gruppo e anche per i docenti stessi.

Nel decidere di progettare un *Service Learning* non ci si pone più davanti agli alunni ma si sta al loro fianco vivendo insieme l'esperienza che diventa sotto i nostri occhi concretamente competenza. Questa metodologia non è fine a sé stessa, e quindi relegabile a poche ore extracurricolari, bensì ha una finalità ben precisa e che si concretizza in un reale contributo alla soluzione di un problema della collettività locale:

nello specifico il progetto “Note di strada” mira a valorizzare e riqualificare un angolo del paese poco conosciuto con un elaborato pittorico e un evento musicale che attingono dall’identità culturale e promuovono il senso di appartenenza alla propria terra.

Entrambe le esperienze didattiche di “Note di strada” e “Contemporary Art”, sono incentrate sui linguaggi universali, musicale e artistico, aperti alla collaborazione con gli enti territoriali per promuovere competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturale. L’obiettivo principale è stato quello di cercare di “riqualificare” un angolo poco frequentato del paese attraverso un intervento creativo e concreto, capace di mettere al centro di questo processo ogni singolo alunno coinvolto. La musica aveva unito il paese nel periodo del primo lockdown ed è sembrato doveroso alle docenti far conoscere e riflettere gli alunni sullo spessore culturale di alcuni artisti attraverso lo studio e l’analisi dei testi, delle loro scelte musicali e stilistiche.

Arte e Musica, un binomio speciale che ha consentito di valorizzare la scalinata omaggiando, dapprima un grandissimo artista come Ivan Graziani, il cui volto è ritratto accanto ad un frammento del noto testo “Monna Lisa” Ivan Graziani, cantautore di origini teramane, di cui non si parla mai abbastanza, che ha raccontato anche spaccati della vita di “provincia” con uno stile personale e mai manierista. Successivamente, le altre due scalinate sono state dedicate alla grande interprete Mia Martini ed al noto cantautore Rino Gaetano, i cui testi riprodotti hanno consentito agli alunni di riflettere su tematiche sociali e di impegno civico.



Particolare della Scalinata decorata dai ragazzi dell’I.S.C.Nereto Sant’Omero Torano Nuovo

## *Prospettive future*

La Scuola DADA è pronta, nei prossimi mesi, ad essere sperimentata nel Comune di Nereto, portando con sé un'innovativa metodologia didattica, che ha già riscosso ampi consensi nella scuola secondaria di primo grado Sant'Omero, tra le prime in Abruzzo ad adottare il progetto nel 2019.

Grazie al programma di interventi di competenza del Ministero dell'Istruzione previsti dal PNR, saranno implementate le infrastrutture e le risorse tecnologiche necessarie, con l'obiettivo di creare un ambiente educativo all'avanguardia che possa preparare gli studenti alle sfide del futuro. L'organizzazione degli spazi, l'uso di colori, luci e materiali stimolanti così come l'attenzione all'ergonomia, contribuiscono a creare un ambiente accogliente che favorisce la concentrazione, l'apprendimento efficace e il benessere degli alunni, come emerso anche dalle recenti scoperte nel campo delle neuroscienze.

L'attuazione del modello DADA rappresenta un passo significativo verso un'istruzione innovativa, più coinvolgente e allineata alle esigenze dei nostri studenti. Siamo entusiasti di questa nuova avventura e siamo certi che la Scuola DADA offre un'esperienza di apprendimento unica, arricchente e stimolante.

Verranno esplorate le tecnologie educative più significative, come la realtà virtuale, l'intelligenza artificiale e l'apprendimento automatico, che hanno dimostrato di potenziare l'apprendimento e la comprensione degli studenti. Saranno forniti esempi di come queste tecnologie possono essere integrate efficacemente all'interno di contesti educativi. Molte sono le sfide che ci vedono coinvolti per implementare il modello attuato e in fase di attuazione: benessere lavorativo, percezione di autoefficacia, strategie di insegnamento più efficaci al successo formativo, predisposizione al cambiamento e infine formazione degli insegnanti.

Il lavoro da affrontare nei prossimi mesi è quello di tracciare un percorso che sviluppi strategie per adattare i materiali didattici, i ritmi di apprendimento e gli approcci di insegnamento alle esigenze degli studenti, migliorando così l'efficacia del processo educativo e nel contempo, le metodologie didattiche basate sull'apprendimento esperienziale, come l'apprendimento basato su progetti e competenze al fine di promuovere la creatività, il pensiero critico e la capacità degli studenti di risolvere problemi del mondo reale.

Ed inoltre, creare Ambienti di Apprendimento Interattivi e Collaborativi anche grazie all'esplorazione di diverse piattaforme e strumenti digitali disponibili per

favorire l'interazione e la collaborazione tra studenti e docenti e implementare efficacemente questi strumenti nell'ambiente didattico.

Saranno presentate pratiche pedagogiche per coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di apprendimento, come l'apprendimento cooperativo, la gamification e le attività di problem-solving di gruppo.

Verranno discussi i diversi tipi di valutazione e come possono essere utilizzati per evidenziare il progresso degli studenti e guidare il processo di insegnamento.

Sarà spiegato come raccogliere e analizzare i dati sull'apprendimento degli studenti per migliorare costantemente la metodologia didattica e adattarla alle esigenze degli allievi.

Saranno esaminate le sfide legate all'uso della tecnologia nell'istruzione, inclusa l'accessibilità per studenti con disabilità o a rischio di esclusione digitale.

Ed infine vi saranno nuove opportunità di sviluppo professionale per preparare i docenti per l'implementazione efficace della metodologia didattica per ambienti di apprendimento.

Tutto ciò sarà realizzabile grazie e soprattutto alla predisposizione al cambiamento e all'innovazione di nuove pratiche e strategie didattiche da utilizzare nei laboratori che si andranno a realizzare. L'intento è di sostenere processi di progettazione e riorganizzazione degli ambienti di apprendimento a supporto del benessere scolastico e dell'educazione nell'era digitale.

# A SCUOLA DI OPPORTUNITÀ: GENDER SCHOOL GENDER MAINSTREAMING E INNOVAZIONE SOCIALE

*Le culture digitali nell'era dell'algoritmo*

Laura Moschini

*Gender Mainstreaming* e innovazione sociale sono termini molto usati oggi, ma, cosa indicano esattamente? Letteralmente la traduzione del termine inglese *mainstreaming* è “corrente principale”, ma in senso figurato significa inserire un determinato argomento o obiettivo nei discorsi sociali, educativi, politici, economici ecc. per farlo diventare di interesse comune, “normale”<sup>1</sup> e far sì che gli venga attribuita la rilevanza che merita a livello generale. Si tratta dunque di un processo che implica azioni diverse e coordinate e non singoli, sporadici accorgimenti. Non esistendo in italiano un termine che ne comprenda la complessità, si usa comunemente non tradotto e, per questo, spesso non ne appare chiaro il significato.

La cosa si complica quando si parla di *gender mainstreaming* dato che anche il termine “genere”, traduzione dell'inglese *gender*, avendo in italiano diversi significati, non è esente da fraintendimenti. Negli ambiti qui trattati, *genere* è inteso secondo la definizione che ne dà la Convenzione di Istanbul ovvero: «ruoli, comportamenti, attività e attributi socialmente costruiti che una determinata società considera appropriati per donne e uomini»<sup>2</sup>. Si intende dunque una costruzione sociale, di origine culturale, basata su pregiudizi legati al sesso e trasmessa di generazione in generazione con l'educazione e i *media*. L'importanza del *genere* è dovuta al fatto che, attraverso modelli stereotipati di uomini e donne basati sulla tradizionale attribuzione di ruoli e ambiti di azione: sfera pubblica e ruoli decisionali per gli uomini, sfera privata, posizione subordinata e con compiti di servizio per le donne, è in grado di orientare scelte di vita, relazionali e professionali che limitano, nella sostanza, la parità formale di diritti e opportunità tra i sessi<sup>3</sup>. Una

<sup>1</sup> *Mainstreaming* in <https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/mainstreaming>

<sup>2</sup> “La Convenzione sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica” – meglio nota come ‘Convenzione di Istanbul’ – adottata dal Consiglio d'Europa l'11 maggio 2011, è entrata in vigore il 1° agosto 2014, art. 3 Definizioni, comma c, <https://documenti.camera.it/Leg17/Dossier/Testi/AC0173.htm>

<sup>3</sup> Per un approfondimento si veda di Ginevra Conti Odorisio, *Ragione e tradizione, La questione femminile nel pensiero politico*, Aracne 2005

parità, come è noto, conquistata nel tempo e a costo di grandi sofferenze e lunghe battaglie da parte delle donne, ma sempre a rischio di essere persa. I problemi relativi all'occupazione femminile, la maternità considerata un "problema" anziché una fondamentale funzione sociale, la violenza di *genere*<sup>4</sup> contro le donne ritenute non conformi al modello assegnato, la scarsa presenza delle donne nei ruoli apicali e decisionali, la persistente sottovalutazione di politiche che tengano conto delle necessità e delle priorità, nonché delle competenze femminili, confermano quanto il contrasto a pregiudizi e stereotipi di *genere* e, in generale, contro ogni discriminazione (sesso, età, provenienza, stato sociale, abilità ecc.)<sup>5</sup>, insieme al riconoscimento del valore delle «differenze» e delle specificità sessuali, siano azioni ancora oggi necessarie per il raggiungimento di una democrazia compiuta dove si realizzi una piena e fattiva collaborazione tra persone pari seppure diverse. Il *genere* si rivela quindi un fattore strategico in ogni processo che punti all'innovazione sociale in un'ottica inclusiva. Per tale motivo il *mainstreaming* di *genere*, tanto nominato nei documenti ufficiali, necessita di essere presente nei discorsi politici.

Ma cosa significa, in sostanza, attuare il *gender mainstreaming*? Per la Commissione Europea il *gender mainstreaming* (GM) è «la (ri)organizzazione, il miglioramento, lo sviluppo e la valutazione dei processi politici, in modo tale che la prospettiva della parità di genere sia incorporata in tutte le politiche, a tutti i livelli, in tutti gli ambiti dagli attori normalmente coinvolti nei processi decisionali correnti»<sup>6</sup>. In altre parole, è lo strumento che consente di integrare il punto di vista femminile in ogni azione e in ogni luogo dove si prendono decisioni, affinché le donne, che costituiscono la maggioranza della popolazione, siano finalmente protagoniste delle scelte politiche ed economiche (che le riguardano e che sono tenute a rispettare) e riescano ad affermare le loro idee e le loro priorità. Priorità spesso diverse da quelle maschili – perché legate derivate dalle loro specificità e prerogative sessuali – che riguardano anche le necessità delle persone delle quali esse si occupano quotidianamente e in misura maggiore degli uomini: minori, persone

<sup>4</sup> Cfr. *Convenzione di Istanbul*, art.3, cit.

<sup>5</sup> Il femminismo intersezionale considera aggravanti per la condizione femminile la sommatoria del sesso con altre "differenze": età provenienza, colore della pelle, orientamento sessuale, condizione sociale ecc.

<sup>6</sup> Cfr. [https://ec.europa.eu/employment\\_social/equal\\_consolidated/data/document/gender-main\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/employment_social/equal_consolidated/data/document/gender-main_it.pdf)

anziane o non autosufficienti<sup>7</sup>. Senza dimenticare la particolare propensione femminile verso la salvaguardia dell'ambiente<sup>8</sup>.

L'attuazione del *Gender Mainstreaming* richiede e implica una vera "rivoluzione" culturale in quanto consente di superare gli stereotipi tradizionali basati su pregiudizi che vedono gli interessi delle donne "naturalmente" rappresentati dagli uomini, perché già compresi in quelli maschili<sup>9</sup>. Atteggiamento che nega visibilità e valenza culturale, sociale ed economica alle donne e alle specificità femminili e che emerge con chiarezza nel persistere dell'uso del maschile universale e della definizione al maschile di ruoli e professioni apicali, o prestigiose, nel linguaggio.

Attuare una rivoluzione culturale, tuttavia, non è semplice: per agire convintamente per il raggiungimento di un obiettivo riconosciuto importante (*mainstream*) è necessario comprendere la questione in tutti i suoi aspetti. Per tale motivo sono fondamentali gli studi e le ricerche condotti in "ottica di *genere*", vale a dire secondo una metodologia di indagine, analisi e interpretazione che consente di comprendere in che modo l'organizzazione sociale delle relazioni tra i sessi abbia dato origine, nei diversi periodi e contesti, a gerarchie e ruoli sessuali e all'attribuzione delle attività considerate più adatte agli uomini e alle donne<sup>10</sup>. Dagli anni '70 del XX secolo, gli studi in ottica di *genere*, a partire dall'immenso patrimonio scaturito dagli studi sulla Storia delle donne, dimostrano che il ritardo nella soluzione di quella che è definita la "questione femminile" è dovuto alla mancata comprensione (o considerazione) dei reali motivi all'origine delle dissimmetrie esistenti tra i sessi, nonché dei meccanismi che hanno consentito a tali dissimmetrie di essere codificate in norme e leggi per motivi di utilità sociale ed economica<sup>11</sup>. La consapevolezza rispetto ai termini della "questione", si può otte-

<sup>7</sup> Cfr. [https://www.istat.it/it/files//2020/02/Memoria\\_Istat\\_Audizione-26-febbraio-2020.pdf](https://www.istat.it/it/files//2020/02/Memoria_Istat_Audizione-26-febbraio-2020.pdf).

<sup>8</sup> Per un approfondimento sull'Ecofemminismo, cfr. a cura di Laura Cima, Franca Marcomin, *L'ecofemminismo in Italia. Le radici di una rivoluzione necessaria*, Il Poligrafo 2017, e <https://www.unive.it/pag/31491/>

<sup>9</sup> Jeremy Bentham, filosofo inglese considerato da alcune/i il "padre del femminismo", riteneva che le donne non avessero bisogno del diritto di voto, né tantomeno di essere elette, in quanto i loro interessi erano comunque rappresentati dagli uomini. Per un approfondimento si veda di Lea Campos Boralevi, *Jeremy Bentham padre del femminismo*, Carucci, 1984.

<sup>10</sup> Joan W. Scott, *Il Genere: un'utile categoria di analisi storica*, in "Rivista di storia contemporanea", n. 4, 1987.

<sup>11</sup> Per un approfondimento si veda di Ginevra Conti Odorisio, *Ragione e tradizione*, cit. Mi permetto inoltre di segnalare il mio testo *Canoni e dissonanze. Appunti su letteratura, cittadinanza*

nere attraverso il ri-guardare studi e ricerche in ogni ambito disciplinare attraverso l'ottica di *genere*, che permette non solo di riportare alla luce il ruolo delle donne nella storia dell'umanità (dalla quale sono apparentemente assenti nei libri di testo)<sup>12</sup>, ma anche di poter mettere finalmente in atto azioni e politiche efficaci per lo sradicamento di pregiudizi per il raggiungimento della parità delle pari opportunità tra uomini e donne verso condizioni di vita migliori per l'intera comunità a partire dalla considerazione del punto di vista e dalle competenze femminili. Punti di vista e competenze fino ad oggi sottostimate e sottoutilizzate come emerge da molteplici e autorevoli studi e ricerche<sup>13</sup>.

Il GM, considerato insieme all'*empowerment* femminile<sup>14</sup> lo strumento che rende possibile la parità tra i sessi, è obiettivo dei piani d'azione nazionali, europei e mondiali fin dalla IV Conferenza ONU sulla condizione delle donne tenutasi a Pechino nel 1995, durante la quale è stato sancito per la prima volta a livello mondiale che «i diritti delle donne sono diritti umani». Da allora, oltre alle parole chiave: "ottica di genere", "*gender mainstreaming*" "*empowerment*" anche i principi socio-economici definiti ecofemministi perché centrati sullo sviluppo sostenibile coniugato con il rispetto dei diritti umani, finalmente riconosciuti anche alla parte femminile della popolazione<sup>15</sup>, sono presenti nelle Agende dei governi e degli organismi sovranazionali e oggi, in particolare, nei 17 Obiettivi ONU di sostenibilità dell'Agenda globale 2030<sup>16</sup>.

Trattandosi di un principio rivoluzionario, il GM per la sua attuazione richiede azioni strutturali e non semplici interventi o aggiustamenti di capitoli di spesa con fondi residuali, come troppo spesso accade.

Dopo aver parlato del *gender mainstreaming*, anche per quanto riguarda

*pensiero differente*, Aracne 2012.

<sup>12</sup> Per un approfondimento, *Storia delle donne in occidente*, a cura di, Georges Duby, Michelle Perrot, Laterza, 1997.

<sup>13</sup> Magda Bianco, *La piena occupazione femminile vale il 7% del PIL*, in [https://www.businesscommunity.it/m/\\_Febbraio2013/cover/Bianco\\_Bankitalia\\_la\\_piena\\_occupazione\\_femminile\\_vale\\_il\\_7\\_del\\_Pil.php](https://www.businesscommunity.it/m/_Febbraio2013/cover/Bianco_Bankitalia_la_piena_occupazione_femminile_vale_il_7_del_Pil.php) e OCSE, *Closing the Gender Gap. Act Now*, in <https://www.oecd.org/gender/Closing%20the%20Gender%20Gap%20-%20Italy%20FINAL.pdf>

<sup>14</sup> *Empowerment*: "La conquista della consapevolezza di sé e del controllo sulle proprie scelte, decisioni e azioni, sia nell'ambito delle relazioni personali sia in quello della vita politica e sociale", <https://languages.oup.com/google-dictionary-it/>

<sup>15</sup> IV Conferenza mondiale sulla condizione delle donne ONU di Pechino 1995, <https://aidos.it/pechino-1995-guardare-il-mondo-con-occhi-di-donna-verso-pechino25/>;

<sup>16</sup> Cfr. ASviS-Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, <https://avis.it>

*l'innovazione*, sono utili alcune riflessioni: è infatti interessante notare che, se la definizione tradizionale del termine riguarda «l'introduzione di nuovi metodi, sistemi e simili per produrre processi di innovazione, di ammodernamento, modernizzazione, rinnovo o svecchiamento»<sup>17</sup>, su Wikipedia, l'enciclopedia oggi più consultata, la definizione data è “dimensione applicativa di un'invenzione o di una scoperta”, mentre *l'innovazione sociale* è presentata come «un processo di cambiamento indotto da strategie, invenzioni o prodotti che portano a soddisfare lo sviluppo economico e di conseguenza sociale di una determinata comunità di riferimento»<sup>18</sup>.

Il passaggio da una definizione all'altra non è da poco: nella nuova concezione di innovazione in particolare in quella di “innovazione sociale” riportate da Wikipedia si perde il senso di rinnovo come frutto di una riconsiderazione dell'esistente (tradizioni, oggetti, esperienze, metodi ecc.), in base a nuove esigenze, che non ne escluda però il mantenimento o la valorizzazione. In sintesi, nell'“evoluzione” del concetto di innovazione, si tralascia l'approccio culturale, e di analisi critica in particolare, enfatizzando tecniche e metodologie applicative e finalità economiche considerate utili a “soddisfare” le necessità sociali.

Tale impostazione, trova conferma dal *Libro bianco dell'innovazione sociale*<sup>19</sup>, dove i bisogni sociali insoddisfatti, o considerati tali, della popolazione nel suo complesso o di particolari gruppi (più frequentemente), sono visti come il motivo scatenante di processi innovativi da attuarsi attraverso modelli di analisi, di produzione e sviluppo basati su criteri di carattere economico-finanziario e su algoritmi e *big data*. A fronte del fallimento ormai riconosciuto dei modelli economici, amministrativi e politici esistenti, il “nuovo” processo di innovazione sociale (definito comunemente *Social Innovation*) tende ad innovare sulla base di un'idea di società composta da individui facilmente modellizzabili perché astratti e neutri.

### 1. *Riflessioni e fonti di indicazioni: la Costituzione*

Tutto ciò premesso, sono necessarie alcune riflessioni: è proprio così che debbono davvero funzionare le cose? Chi e in base a quali criteri può stabilire quali

<sup>17</sup> Cfr. [https://it.wikipedia.org/wiki/Innovazione\\_sociale](https://it.wikipedia.org/wiki/Innovazione_sociale)

<sup>18</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Innovazione\\_sociale](https://it.wikipedia.org/wiki/Innovazione_sociale)

<sup>19</sup> *Libro bianco dell'innovazione sociale*, think tank del governo inglese NESTA National Endowment for science, Technology and Arts introduzione a cura di Societing.org (vedi *infra*, sitografia n.1).

siano i bisogni della popolazione e se tali bisogni siano davvero insoddisfatti? Qual è il modello di società che intendiamo seguire e qualile priorità? E infine: è su questa strada che chi educa deve orientare le nuove generazioni?

A partire da tali questioni, la prima cosa che colpisce l'attenzione è che nel concetto di innovazione sociale nei termini descritti, per produrre il benessere sociale ed economico non viene considerato il ruolo dell'educazione alla cittadinanza, al senso critico, al contrasto ad ogni forma di pregiudizio, alla ricerca del "senso" delle cose. Presupposti, questi ultimi, per una società basata in concreto sulla Conoscenza, sul dialogo e su relazioni umane costruttive, sul progresso sociale inteso come motore di un benessere economico inscindibile dall'attenzione e dalla cura dei patrimoni culturali, naturalistici e paesaggistici comuni e, in sintesi, dalla salvaguardia dell'Ecosistema globale in cui si vive e nel quale dovranno vivere le future generazioni.

Tuttavia, per realizzare la *mainstreaming* dell'innovazione sociale in ottica di *genere*, disponiamo di una preziosa e autorevole fonte di indicazioni: la Costituzione italiana. Nei Principi fondamentali della Costituzione, infatti, appare chiaro che la Repubblica italiana è fondata su criteri profondamente innovativi rispetto al passato (seppure in parte già presenti nella Costituzione della Repubblica Romana del 1849 della quale troppo poco si parla)<sup>20</sup> perché volti alla costruzione di una vera democrazia fondata sul lavoro, e non su privilegi di casta, sull'educazione e l'istruzione per la crescita personale e sociale della cittadinanza, sulla parità tra i sessi e pronta, inoltre, a combattere ogni forma di discriminazione.

A proposito di innovazione e di *gendermainstreaming*, è doveroso ricordare il ruolo delle 21 Costituenti (su 556) che, partecipando per la prima volta nella storia italiana ai lavori parlamentari, ottennero – tra mille opposizioni e difficoltà – l'inserimento del sesso come prima tra le discriminazioni e le disegualianze da bandire per una cittadinanza compiutamente democratica. Il loro punto di vista che rappresentava quella che fino ad allora era stata la grande esclusa dal governo del Paese, vale a dire la maggioranza della popolazione italiana composta dalle donne, finalmente poteva portare nel dibattito pubblico, grazie al diritto di voto appena conquistato, l'esigenza femminile di parità di diritti e di opportunità con gli uomini<sup>21</sup>.

La Costituzione Italiana promuove l'innovazione a partire dalle Istituzioni in

<sup>20</sup> Per un approfondimento sulla Costituente e le 21 Costituenti si veda *infra*, sitografia n. 2.

<sup>21</sup> Obiettivo n.5: <https://asvis.it/goal5>

base a criteri democratici che devono guidare (e non seguire) quelli economici, sottolineando, inoltre, il compito dello Stato nel rendere fruibili i patrimoni presenti sul territorio affinché possano assolvere a quella che è riconosciuta come la finalità costituzionale primaria che consiste nello sviluppo culturale della comunità sociale, nell'affinamento della ricerca scientifica e nella promozione della personalità umana e della solidarietà sociale.

Anche a livello sovranazionale, il concetto di innovazione sul quale l'Unione Europea ha fondato la Società della Conoscenza (Strategia di Lisbona 2000) per il superamento della globalizzazione attraverso il rilancio dell'Europa per mezzo di una crescita sociale ed economica intelligente, inclusiva, sostenibile, è basato su qualità umane come la creatività e l'innovatività assicurate dalla partecipazione attiva di categorie di persone solitamente escluse, prime fra tutte le donne presenti anche in ogni altra categoria.

La stessa impostazione è presente nei 17 Obiettivi ONU di Sostenibilità dell'Agenda globale 2030 dove, fin dalla sottoscrizione all'unanimità nel settembre 2015, l'innovazione sociale è il *mainstream* che produce progresso economico in un'ottica di sostenibilità e che si realizza pienamente attraverso l'attuazione trasversale a tutti gli obiettivi del *mainstreaming* di "genere". A rafforzare l'azione dell'obiettivo trasversale è l'impegno per il raggiungimento dell'Ob.n. 5<sup>22</sup> per la parità sostanziale tra uomini e donne e l'*empowerment*, ovvero la conquista della consapevolezza di sé e del controllo sulle proprie scelte, decisioni e azioni, superando pregiudizi e stereotipi di *genere*, sia nell'ambito delle relazioni personali sia in quello della vita politica e sociale, di tutte le bambine e le donne. Anche il termine *empowerment* è difficilmente traducibile in italiano, prestandosi così a fraintendimenti: per questo motivo spesso viene erroneamente tradotto in emancipazione, sminuendone la portata, o addirittura in "presa di potere" aumentando la diffidenza verso le istanze paritarie.

I presupposti normativi e i principi richiamati dai vertici delle Istituzioni nazionali, europee e sovranazionali restituiscono quindi un'idea di innovazione sociale basata su una concezione di società composta di persone non astratte e non neutre, ma dotate di un corpo sessuato e quindi di emozioni, sentimenti, desideri, aspettative, e intelligenti, capaci cioè di adattarsi attraverso il pensiero critico e creativo – e perciò innovativo – ai cambiamenti sempre più repentini che carat-

<sup>22</sup> *Indicazioni Nazionali* 2012, p. 30, <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

terizzano il periodo storico attuale. Una società così composta ha bisogno però di avere un'istruzione ed un'educazione adeguata e capace di sviluppare appieno le capacità e le potenzialità di ogni singola persona.

## 2. *Il ruolo della scuola*

Tra le Istituzioni chiamate a mettere in atto le indicazioni costituzionali, la scuola si rivela strategica nel promuovere processi di innovazione sociale grazie anche alla possibilità di coinvolgere e indirizzare le famiglie, con un effetto moltiplicatore delle istanze. Come esaurientemente descritto nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 e nella più recente normativa riguardante la scuola e l'educazione in generale, compresa l'educazione permanente, l'innovazione, a partire da una continua ricerca didattica e metodologica, è considerata un abito mentale necessario per la cittadinanza attiva e responsabile. Un'attitudine da stimolare attraverso l'insegnamento fin dalla primissima infanzia, perché è proprio da lì che la costruzione della cittadina e del cittadino ha inizio. Nelle *Indicazioni* del 2012, in particolare, sono chiari i riferimenti ad «obiettivi di innovazione, responsabilità, cittadinanza attiva (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali) attraverso lo sviluppo di un'etica della responsabilità»<sup>23</sup>. Anticipando i ripetuti richiami all'educazione alla cittadinanza fin dal primo ciclo di istruzione presenti nei programmi per la ripresa *post* pandemia, questa prima fase del processo formativo è considerato nelle *Indicazioni nazionali e nuovi Scenari* del 2018 «il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile»<sup>24</sup>.

Anche se in generale per un'efficace educazione alla cittadinanza è ritenuto necessario il suo inserimento in ogni disciplina, obiettivi comuni e irrinunciabili sono considerati la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo, come si è detto, di un'etica della responsabilità. Obiettivi che si realizzano nell'abitudine al sentire di dover agire in modo consapevole e nell'impegno ad elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita tenendo presente il contesto comune. Si tratta di atteggiamenti da promuovere a partire dalla scuola, fin dal nido, anche attraverso il personale coinvolgimento

<sup>23</sup> *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018: [http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/09/Indicazioni-nazionali-1primo-ciclo-2018\\_19-signed.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/09/Indicazioni-nazionali-1primo-ciclo-2018_19-signed.pdf).

<sup>24</sup> *Indicazioni Nazionali* 2012, cit. p. 33.

nelle *routine* quotidiane<sup>25</sup> come ad esempio la pulizia personale e il buon uso dei luoghi pubblici o privati che siano, la cura del giardino o del cortile, più in generale, dell'ambiente esterno con attenzione alle forme di vita che lo abitano, la custodia dei giochi o dei materiali usati, l'organizzazione e la catalogazione dei materiali raccolti, la documentazione di esperienze, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni e di lavoro comune, le piccole riparazioni, ecc. Abitudini che rimarranno per tutto il resto della vita, riguardandone ogni ambito, e che possono, inoltre, facilitare un approccio favorevole alla condivisione dei compiti di cura alla casa e alla famiglia da parte degli uomini. L'impostazione delle Indicazioni Nazionali è ripresa nella Legge 107/15 detta "Buona scuola" dove il comma 16 dell'Art.1 contiene importanti indicazioni per l'attuazione del *gender mainstreaming* e delle pari opportunità<sup>26</sup>. Nelle "Linee Guida Nazionali sull'educazione al rispetto", attuative del comma 16, si legge: «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di *genere* e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dalla (...) Convenzione di Istanbul (...)»<sup>27</sup>.

Il richiamo alla Convenzione di Istanbul è molto importante perché, pur essendo stata ratificata dall'Italia nel 2013 e diventata operativa nel 2014, le indicazioni contenute non sono abbastanza note in ambito educativo. La conoscenza e la considerazione delle indicazioni fornite dalla Convenzione sono invece necessarie per la rivoluzione culturale che, come detto, può consentire l'attuazione del *gender mainstreaming*. Nella Convenzione è ben specificato, infatti, sia che l'educazione e l'istruzione sono essenziali per la definitiva scomparsa delle diverse forme di violenza di *genere* contro le donne, sia che le necessarie azioni istituzionali specifiche e a carattere strutturale, non possono prescindere dalla corretta e approfondita informazione e consapevolezza di tutti gli attori e le parti in causa.

Tra le azioni educative, a partire dalla scuola dell'infanzia, un ruolo fondamentale riveste l'uso dei linguaggi sessuati e non discriminatori. Il motivo è ben espresso già nelle Indicazioni del 2012:

<sup>25</sup> Legge *Buona scuola*, 15/09/15 11:29 [http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/](http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/)

<sup>26</sup> *Linee Guida Nazionali educazione al rispetto*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/>

<sup>27</sup> *Ind. Naz.*, cit. p. 28.

La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito il proprio pensiero, anche grazie al confronto con altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione<sup>28</sup>.

Nei Traguardi, inoltre, si specifica che «Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati (...) usa il linguaggio per progettare attività e definirne regole (...)»<sup>29</sup>.

Il linguaggio ha un valore simbolico e l'uso del linguaggio sessuato non è dunque una formalità, ma contribuisce al rinnovamento culturale necessario a restituire pari dignità alle differenze sessuali attraverso l'abbattimento di stereotipi di *genere* per il raggiungimento di pari diritti di cittadinanza. Ad esempio, un bambino abituato a sentire utilizzare il maschile come comprensivo anche del femminile apprende e interiorizza che esiste un sesso dominante, il suo, che rappresenta ed include quello femminile. Allo stesso modo apprende l'esistenza di modelli che regolano il suo comportamento e le sue scelte in base al sesso. Se poi a ciò si affiancano racconti, immagini, espressioni, esperienze che confermano tale percezione, la sua progettualità andrà nella direzione di far parte di un sesso dominante con tutte le conseguenze che ciò può portare.

Una bambina, al contrario, abituata a non sentire nominare il proprio sesso, ma ad essere compresa in quello maschile, apprende ed interiorizza di far parte di un sesso secondario e la sua progettualità sarà influenzata e limitata da tale percezione. I modelli socialmente costruiti in base al *genere* e rafforzati dai diversi linguaggi usati in modo sessista, condizioneranno le sue scelte di vita, di corsi di studio, di lavoro e le modalità delle sue relazioni. La sua autostima, di conseguenza, sarà limitata a ciò che viene considerato adatto ad una donna e non a ciò che desidererebbe essere.

Conseguentemente una donna che arriva a svolgere attività decisionali o apicali può avere difficoltà a riconoscere il suo percorso come "normale" per una donna, perché, essendo stata educata a sentire nominare al maschile determinate cariche o mestieri, li ritiene maschili. Implicitamente, di conseguenza, si assegna

<sup>28</sup> Ivi, p. 29

<sup>29</sup> *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, estratto da *Il sessismo nella lingua italiana* a cura di Alma Sabatini per la Presidenza del Consiglio dei ministri e Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna, 1987 (cfr. sitografia n. 3).

valore perché svolge un'attività maschile e ritiene una sorta di svilimento del ruolo (e di stessa) nominarlo al femminile. Si generano in questo modo molte delle resistenze daparte delle donne verso la definizione al femminile di professioni o cariche tradizionalmente maschili: ingegnera o architetta no, maestra sì ma non del Coro, segretaria sì, ma non Sottosegretaria.

L'esistenza di una gerarchia tra le attività maschili e femminili è dimostrata dal fatto che il contrario non avviene: un segretario non si definisce segretaria solo perché solitamente le segretarie sono donne, né, per lo stesso motivo, un domestico si definisce domestica. Inoltre, in alcuni casi, le cariche al femminile sono evitate perché richiamano vecchi pregiudizi o usi diversi dei termini maschili e femminili come avviene per esempio per direttrice, considerato meno rappresentativo del ruolo dirigenziale rispetto a direttore o, nel caso di professoresse ordinarie, la preferenza per il maschile: professore ordinario, a causa del diverso significato assegnato nel tempo al termine declinato al femminile (ordinaria). La questione dell'uso non sessista della lingua come strumento di contrasto agli stereotipi di *genere* non è nuova, ma è oggetto di attenzione delle massime istituzioni italiane fin dal 1987 anno di pubblicazione delle *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, pubblicato a cura della linguista Alma Sabatini per la Presidenza del Consiglio dei ministri<sup>30</sup>.

È quindi importante che uomini e donne imparino a riconoscere il pregiudizio esistente e a trasmettere, soprattutto attraverso l'esempio, che è normale per una donna svolgere professioni o ricoprire incarichi di alto profilo, praticare gli sport preferiti anche se considerati maschili e che il termine che descrive tali incarichi non è svalutato se è declinato correttamente, secondo le regole della lingua italiana, al femminile.

Molti corsi per studenti, docenti, giornaliste e giornalisti sono stati tenuti e si stanno tenendo con ottimi risultati su questo tema, il che dimostra il ruolo fondamentale dell'educazione per un'innovazione sociale sostenuta dal *gender mainstreaming*.

### 3. I patrimoni culturali

Nel vasto ambito dell'innovazione sociale e dell'educazione alla cittadinanza

<sup>30</sup> *Indicazioni Nazionali*, cit., p. 53 (sitografia n. 4).

necessaria affinché l'innovazione vada nel senso di rafforzare la democrazia e il benessere personale e sociale, le Indicazioni Nazionali considerano l'insegnamento e l'apprendimento della storia fondamentali per l'educazione al riconoscimento dell'esistenza e del valore dei patrimoni culturali, oltre che per l'attitudine alla cittadinanza attiva. È importante, infatti, nell'ottica di lavorare per un Nuovo Umanesimo, far scoprire ad alunne e alunni:

il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. In particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazioni, le forme statuali, le istituzioni democratiche<sup>31</sup>.

Inoltre, rispetto al senso della storia nelle Indicazioni si legge:

Nel nostro Paese la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare e che entrano nella vita quotidiana. La Costituzione stessa, all'articolo 9, impegna tutti, e dunque in particolare la scuola, nel compito di tutelare questo patrimonio. Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni. Per questa ragione la scuola è chiamata ad esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia<sup>32</sup>.

Nell'art.1 della legge "Buona scuola" grande importanza è riservata anche alla formazione artistica e musicale, all'introduzione di tecnologie innovative nell'insegnamento, alla sensibilizzazione su una sana alimentazione e sui cibi biologici, a temi riguardanti l'educazione permanente, l'occupabilità, la coesione sociale e l'importanza dell'insegnamento della lingua italiana per le persone straniere per favorirne l'integrazione, auspicando collaborazioni con ordini pro-

<sup>31</sup> *Indicazioni Nazionali*, cit., p. 53

<sup>32</sup> *Indicazioni Nazionali*, p. 51.

fessionali, musei e altri istituti pubblici e privati operanti nei settori del patrimonio e delle attività culturali, artistiche e musicali<sup>33</sup>.

#### 4. *Dobbiamo parlare di Etica*

In base alla normativa nazionale e sovranazionale, l'innovazione sociale in grado di produrre un Nuovo Umanesimo, si caratterizza dunque come un processo culturale volto a realizzare condizioni di piena cittadinanza per la completezza della democrazia, una democrazia alla quale partecipino in condizioni di parità sia uomini che donne e dove persone di ogni condizione personale e sociale siano rispettate in nome dei propri diritti umani.

Nuovo Umanesimo ed innovazione sociale chiamano dunque in causa l'etica, filosofia praticata basata sulla *conoscenza* che nasce dalla domanda Socratica «come si deve vivere?» e che, in stretta interrelazione con l'Economia e la Politica, per Aristotele serve ad orientare l'azione di chi governa per assicurare alla cittadinanza una vita buona, degna di essere vissuta, felice perché solo un individuo felice può essere una/un buon cittadino. Questo significa, ieri come oggi, assicurare che le persone abbiano un buon rapporto con sé stesse e con la società, vivano in un ambiente sano e bello, abbiano un buon lavoro stabile e soddisfacente che consenta la soddisfazione di bisogni e delle aspettative. Tematiche, da sempre presenti nel pensiero femminista, e oggi riprese nei 17 Obiettivi ONU di Sostenibilità.

Formare un buon cittadino o una buona cittadina richiede però un'educazione "liberale", ovvero che libera la mente dalle catene del pregiudizio e del conformismo, fondata sul dialogo e sul confronto tra diverse idee e saperi e in grado, dunque, di consentire il pensiero critico e creativo. Attraverso la conoscenza *in primis* di se stessi, che porta all'empatia, e l'autoesame che stimola a chiedersi: «perché ho fatto questo?» o «perché devo fare questo?» il pensiero critico conduce alla ricerca sul "senso" di ciò che si fa, di ciò che viene chiesto di fare e, di conseguenza, alla responsabilità verso se stessi e gli altri.

<sup>33</sup> Legge *Buona Scuola*, art.1, comma 2 e 34, <https://www.miur.gov.it/-/legge-107-del-maggio-2015>.

## 5. *Coltivare l'umanità immaginazione narrativa*

Solo attraverso la conoscenza e l'interrelazione tra i saperi si riesce, dunque, per il pensiero etico, nonsolo a ben governare, ma anche a formare cittadini e cittadine aperti alla cittadinanza del mondo e consapevoli di vivere in un'unica grande famiglia dove ognuno deve fare la sua parte e dove niente e nessuno può essere lasciato indietro senza compromettere il benessere e il destino dell'altro (in sintesi un Ecosistema). Per Seneca, Stoico romano, l'educazione liberale permette di coltivare l'umanità degli individui consentendo loro di "fiorire". Questo facilita lo sviluppo delle abilità (che oggi definiamo *skill*) e del pensiero critico e creativo, ma anche di riconoscere il pregiudizio che alberga dentro di noi e che noi stesse/i subiamo, nonché le limitazioni imposte da sistemi politici e sociali che si definiscono democratici, ma che in realtà non lo sono compiutamente. Anche se il pensiero critico, ieri come oggi, è considerato disobbediente o destabilizzante e guardato con sospetto, e non a caso sia Socrate che Seneca furono condannati a morte, tuttavia continua ad esistere e a produrre menti aperte e innovative.

Martha Nussbaum riprende il pensiero socratico e stoico nei suoi studi relativi all'educazione contemporanea, ai diritti umani e alla giustizia globale, al valore etico delle emozioni, alla persona come "fine"<sup>34</sup>. Tre sono per Nussbaum le abilità fondamentali per la cittadinanza democratica da apprendere attraverso l'educazione: oltre all'autoesame o vita esaminata e alla cittadinanza del mondo la filosofa assegna particolare importanza all'immaginazione narrativa. Citando l'affermazione del filosofo Eraclito: «apprendere molte cose non significa averle comprese adeguatamente» e riprendendo il pensiero di Aristotele per il quale la letteratura è la più politica delle arti perché è in grado di "mostrare" eventi e scenari, che altrimenti è difficile o impossibile conoscere, aprendo orizzonti e invitando al superamento di confini, Nussbaum assegna all'arte un ruolo fondamentale nella "comprensione" in quanto insegna ad usare "l'occhio interno" (*the inner eye*) restituendo valore ad intuizioni ed emozioni. L'affermazione di Nussbaum è confermata dal fatto che, nel suo ultimo rapporto sul futuro del lavoro, il World Economic Forum tra le competenze (*skill*) più richieste nel mercato del lavoro colloca la creatività, il pensiero critico e l'intelligenza emotiva, definendole trasversali e acquisibili anche attraverso il tempo libero: dall'arte in tutte le sue for-

<sup>34</sup> Martha Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci 2001;

me allo sport, al volontariato, all'associazionismo e via dicendo<sup>35</sup>.

Nello sviluppo dell'immaginazione narrativa è importante l'educazione ricevuta durante l'infanzia: attraverso il racconto di storie i bambini e le bambine cominciano ad acquisire valori morali, ricorda Nussbaum. Le narrazioni portano a sperimentare sensazioni di meraviglia e mistero, combinando curiosità e timore e consentendo a persone, animali, cose, luoghi che non hanno mai visto di prendere vita e suscitare in loro emozioni e pensieri. La letteratura e le arti in generale arricchiscono e nutrono il loro pensiero attraverso storie, immagini, musiche stimolando un pensiero critico e creativo che li mette in grado di fare domande per approfondire, di immaginare altre possibilità, di essere intraprendenti e di crescere senza pregiudizi, sempre se le storie sono prive di pregiudizi. Un tale approccio, appreso durante l'infanzia, durerà per tutto l'arco della vita consentendo alla bambina o al bambino curioso e partecipativo che è in noi di continuare ad accompagnarci. Le abilità e le competenze apprese fin dall'infanzia consentono infatti di saper reagire alle condizioni avverse, mettendo in campo i patrimoni culturali assimilati.

Proprio per queste ragioni l'educazione delle bambine e delle ragazze ha sempre prestato una grande attenzione alla selezione di storie da narrare o testi consentiti: l'immaginazione narrativa può infatti far immaginare possibilità di vita, di assunzione di ruoli o compiti diversi da quelli tradizionali. La consapevolezza dei limiti imposti alla loro possibilità di azione e le nuove possibilità immaginate possono indurre il desiderio di liberarsi e compiere scelte di vita in modo autonomo. E questo è stato considerato, ma in parte ancora lo è, destabilizzante e perciò pericoloso per l'ordine sociale<sup>36</sup>.

## 6. *Innovazione sociale, culture digitali e patrimoni culturali*

Il pensiero critico e creativo genera dunque sospetto perché libero e intraprendente. Di conseguenza, in un periodo storico nel quale ci si sta muovendo verso il primato delle tecnologie e l'innovazione sociale è spesso intesa come soddisfazione di bisogni indotti da esigenze del mercato, gli studi in ambito umanistico e artistico non sono considerati "utili". A conferma di ciò, il problema prin-

<sup>35</sup> *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno degli studi umanistici*, Il mulino, Bologna, 2010.

<sup>36</sup> Per un approfondimento mi permetto di ricordare il volume a mia cura: *Canoni e dissonanze*, cit.

principale avvertito oggi nell'educazione è forse quello delle STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) e molte sono le iniziative per incentivare soprattutto le giovani ad intraprendere studi e professioni in tale ambito, in quanto ritenute più utili per il progresso economico. Perché allora le scienze "dure", nonostante alcuni progressi, non decollano nel gradimento delle ragazze? Le STEM, in realtà, al di là dei pregiudizi che tendono ad allontanare le giovani da ambiti definiti maschili, sono comunicate (e intese) come gerarchicamente superiori a quelle "umanistiche" enfatizzandone la distanza non solo dalle altre scienze, ma anche dalla vita quotidiana e dall'attenzione alla vita sulla Terra e della Terra<sup>37</sup>. E probabilmente il problema è proprio qui, in una contrapposizione tra discipline che non consente di comprendere che il fine che accomuna ogni sapere è di andare verso il progresso sociale ed economico sostenibile.

Gli studi umanistici e artistici, come abbiamo visto, sono strettamente collegati con la vita reale e il pensiero critico, le capacità innovative, la creatività e facilitano anche la resilienza, la *skill* oggi più apprezzata, perché consente di affrontare l'accelerazione dei ritmi e dei cambiamenti negli stili di vita, come pure di abilità e competenze richieste. In base a tali considerazioni, Nussbaum sottolinea che scuole e università debbono incrementare, e non ridurre, i corsi di scienze umane e artistiche perché l'innovazione richiede flessibilità e una mente aperta e creativa capace di un pensiero autonomo, critico e non conformista che consenta di vedere oltre, di saper ponderare le scelte e valutarne gli impatti, di collegare le informazioni e trarne idee, di discutere sapendo argomentare e di gestire i conflitti attraverso il dialogo, di saper orientarsi nel mondo avvolgente e pervasivo dei *media* e dei *social media* senza lasciarsi convincere da notizie false o coinvolgere da climi di odio e, soprattutto, di considerare la società composta di persone e non di individui astratti e neutri, numeri.

In un periodo storico, come quello attuale, definito "era dell'algoritmo", occorre un forte richiamo alla consapevolezza necessaria ad un uso responsabile delle tecnologie per rimettere al centro dell'attenzione la persona e la sua felicità. Il pensiero critico, consentendo di riconoscere e poi difendersi da ciò che si considera spiacevole, un'invasione del nostro privato o addirittura un pericolo e di saper valutare i possibili impatti sulla vita dei singoli individui, delle comunità e delle forme di vita sulla Terra e della Terra stessa, si rivela indispensabile.

<sup>37</sup> EWM-European Women in Mathematics, "*Women and Mathematics across Cultures*", in <https://eige.europa.eu/library/resource/imio.C00002265c>

Per queste ragioni è estremamente importante restituire valore e “utilità” alle scienze “umane” e artistiche promuovendo la riunificazione dei saperi. Le Culture Digitali vanno proprio in questa direzione. In particolare, il progetto Digital SHTEAM (STEM+Humanities+Arts), dal 2018 rientra nell’ambito delle attività della “Scuola a Rete in Digital Cultural Heritage, Arts and Humanities”<sup>38</sup>, inserita in Europeana, il più grande aggregatore di contenuti digitali in Europa<sup>39</sup>, e coinvolge oltre settanta organizzazioni tra università, enti di ricerca, scuole, istituti tecnici superiori, istituti di cultura, associazioni e imprese pubbliche e private. Come si legge nella pagina introduttiva, il progetto nasce per capire «come scrivere tutti insieme una “via italiana” delle Digital SHTEAM, coerente ed antipatrice della discussione in Europa per quanto riguarda l’istruzione, la formazione, la parità di genere» lanciando «Una sfida tra creatività (digitale) arte, Humanities e STEM, e tra imprenditorialità, sviluppo e lavoro e l’introduzione al pensiero logico e computazionale e la familiarizzazione con gli aspetti operativi delle tecnologie informatiche»<sup>40</sup>.

Obiettivo del progetto è la collaborazione alla pari tra le discipline attraverso l’abbattimento delle barriere tra saperi umanistici e scientifico-tecnologici e la considerazione del punto di vista di *genere* in ogni attività di studio, ricerca, progettazione e realizzazione di prodotti o servizi in attuazione del *gender mainstreaming*. Il progetto Digital SHTEAM, che intende promuovere la sostenibilità a 360 gradi (sociale, economica, ambientale), per la sua innovatività, è stato presentato in convegni e seminari a livello nazionale ed internazionale. Tra gli altri, se ne è parlato ai congressi mondiali organizzati dal Women Economic Forum verso il raggiungimento dei 17 Obiettivi ONU di sostenibilità. In particolare, in quanto componente del Polo DiCultHer di Roma TRE, nel 2018 ho partecipato al congresso tenutosi a Nuova Delhi con la relazione «Improving Gender Equality in a STEM Environment: From STEM to SHTEAM», e nel 2019 e nel 2020 a Il Cairo la relazione «Digital Humanities: social inclusion and sustainable economic growth»<sup>41</sup>.

Nel 2020 DiCultHer ha lanciato una serie di iniziative in attuazione della Carta di Pietralcina sull’educazione all’eredità culturale digitale tra le quali un

<sup>38</sup> Cfr. <https://www.diculther.it/accordo-di-rete/>

<sup>39</sup> Europeana, <https://www.europeana.eu/it>

<sup>40</sup> DiCultHer, <https://www.diculther.it/blog/2018/08/09/avvio-discussione-per-una-via-italiana-per-le-digital-shteam/>

<sup>41</sup> Women Economic Forum, <https://www.wef.org.in>

ciclo di seminari *on line* (webinar) sulla Convenzione di Faro – Convenzione quadro del Consiglio di Europa sul valore dell’eredità culturale per la società. La Convenzione, recentemente divenuta operativa in Italia, è presentata sul sito di DiCultHer come un prezioso strumento per «le comunità scientifiche, educative e le comunità patrimoniali, per stimolare ed avviare i processi di partecipazione e presa in carico dei patrimoni, per il rafforzamento della dimensione collettiva e delle pratiche di salvaguardia e valorizzazione dei patrimoni culturali condivisi dalle comunità, dall’associazionismo, dai gruppi informali dalla Scuola»<sup>42</sup>. Il ciclo di incontri (ottobre 2020 – maggio 2021) si è concluso durante la Settimana della Cultura digitale “A. Ruberti” (3-9 maggio 2021) con la Terza Rassegna (Hackathon) dei prodotti realizzati dalle scuole italiane sui temi del Digital Cultural Heritage, ideata per dare voce e allo stesso tempo attenzione e ascolto a docenti, studentesse e studenti che hanno raccolto le sfide proposte. Tra le sfide ha riscosso molto interesse la scrittura di un romanzo collettivo a dimostrazione della grande sensibilità dei giovani verso la narrazione e le differenti modalità narrative che il digitale consente<sup>43</sup>. Tra i numerosi esempi di buone pratiche realizzate nell’ambito delle Culture Digitali e promosse da DiCultHer, l’esperienza del “Museo storico della Comunicazione” del Ministero dello Sviluppo Economico è particolarmente innovativa: presenta un percorso di lettura di *genere* di un settore, quello delle comunicazioni – poste, telegrafi e telefoni – che dal 1865 si è aperto all’occupazione femminile. Attraverso un progetto di alternanza scuola-lavoro, studentesse e studenti del Liceo Kant di Roma, per invitare docenti e altre/i giovani e docenti a visitarlo, attraverso una sensibilizzazione *peer to peer*, nel 2019 hanno realizzato un video rappresentando alcuni personaggi storici accanto alle loro scoperte o donne sul luogo di lavoro<sup>44</sup>.

I progetti riguardanti le culture digitali, nascono dalla considerazione che *internet* oggi è ovunque e ogni cosa sta diventando digitalizzata. Comprendendo il valore del capitale immateriale derivato dalla ricerca scientifica e da un’educazione di qualità lungo tutto l’arco della vita a partire da quattro parole chiave: conoscenza, competenza, creatività, crescita, come dimostra Mario Ali, nel volume a sua cura *Conoscenza, competenza, creatività, crescita. Il capitale im-*

<sup>42</sup> Cfr. <https://www.diculther.it/webinar-settimanali-sulla-convenzione-di-faro-ottobre-2020-aprile-2021/>

<sup>43</sup> Cfr. <https://www.diculther.it/eventi-scud2021/>

<sup>44</sup> Cfr. <https://youtu.be/dhp4dACaFYo>

*materiale per l'Italia di domani*<sup>45</sup>, e digitalizzando ciò che concerne la salvaguardia, la conservazione, la valorizzazione e la diffusione dei patrimoni di cui disponiamo a livello territoriale, nazionale o mondiale, molte opportunità possono essere realizzate in termini di arricchimento culturale e professionale anche in ambiti fino ad oggi inesplorati. I vantaggi che derivano da tutto questo riguardano, oltre alla sensazione di utilizzare appieno le proprie capacità e competenze e di sentirsi cittadine/i del mondo, anche la soddisfazione di lavorare in ambiti a contatto con la bellezza e soprattutto di poter portare questa bellezza in tutte le case in tutto il mondo, condividendola con quelle persone che per diversi motivi non possono muoversi, contribuendo, in sostanza, alla felicità altrui a partire dalla propria. Inoltre, la disponibilità di letteratura, arte, musica, paesaggi o ambienti genera attenzione, desiderio di approfondire o semplicemente di godere della bellezza di luoghi, testi, poesie, ricostruzioni virtuali in grado di emozionare. In sintesi, come sosteneva Seneca, di «coltivare l'umanità» propria e della comunità.

Le tecnologie digitali, se usate in modo consapevole e responsabile, presentano dunque molti vantaggi e costituiscono un mezzo potente sia per la diffusione della cultura che per contribuire a modificarla in senso democratico. Tra questi, il punto di vista di *genere* consente, e non è cosa da poco, di creare da un lato occupazione e dall'altro di andare incontro agli interessi culturali della parte femminile della popolazione, una gran parte della utenza spesso esclusa dalla possibilità di poter esprimere preferenze o, addirittura, di poter accedere alla conoscenza a causa di povertà, condizioni sociali e familiari limitanti, scarsità di istruzione. Implementare le narrazioni arricchendole con elementi di vita quotidiana può, inoltre, riportare la dimensione umana e il ruolo della cura al centro dell'attenzione generale.

Rispetto all'educazione permanente, come è emerso prepotentemente durante la pandemia, le culture digitali consentono un arricchimento costante, oltre che un passatempo positivo, per le persone di ogni età. In particolare, alle persone anziane, grazie ad alcuni accorgimenti riguardanti le attrezzature che devono essere facilmente utilizzabili e possibilmente collegate con servizi di assistenza telefonici svolti da persone e non da *robot* per una comunicazione "umana" oltre che efficace, rendono possibile, ad esempio, studiare o "incontrare" persone o "visitare" luoghi mai visti o nei quali si desidera ritornare. Per quelle giovani, le tecnologie

<sup>45</sup> Mario Ali, a cura di, *Conoscenza, competenza, creatività, crescita. Il capitale immateriale per l'Italia di domani*, Laterza 2021.

digitali, possono consentire, oltre ad approfondimenti culturali, di reagire alla “noia” e alla solitudine attraverso attività gratificanti anche a distanza come suonare o leggere in gruppo, co-creare e realizzare opere artistiche, scientifiche o tecnologiche, visitare località turistiche o musei o laboratori ecc., con modalità e metodologie apprese attraverso i processi educativi (anche scolastici) e divenuti patrimoni personali, come dimostra il successo incontrato dalle Sfide proposte alle scuole da DiCultHer<sup>46</sup>.

Anche nelle culture digitali esistono comunque criticità dovute ai rischi di un uso non responsabile delle tecnologie in generale. Occorre tenerle presenti e predisporre soprattutto un’educazione ai *mediae* al senso critico che consenta di distinguere i contenuti attendibili da quelli di cui non ci si può fidare. Un’educazione quindi assolutamente necessaria e non più rinviabile, a partire dalla scuola, fin dalla prima infanzia, proprio perché le tecnologie, con i vantaggi e i rischi che presenta, diventano sempre più pervasive.

### *In conclusione*

I buoni esempi per attuare l’innovazione sociale attraverso il *gender mainstreaming* nell’era dell’algoritmo non mancano, ma l’esperienza di Giulia Baccarin<sup>47</sup>, ingegnera biomedica, è particolarmente interessante perché dimostra che l’importanza del punto di vista di *genere*, attraverso il pensiero critico, si può apprendere ottenendo vantaggi sia in ambito scientifico che produttivo, oltre che di arricchimento personale.

Baccarin ha inventato un algoritmo predittivo per produrre magliette in grado di prevedere le cadute di persone anziane e proteggerle. Solo dopo la commercializzazione delle magliette si è resa conto che, avendole studiate in un ambito maschile (ingegneria) e testate sui suoi colleghi (maschi) e non essendosi lei stessa posta il problema, queste erano risultate utili agli uomini, ma non alle donne che camminano in modo diverso.

Riflettendo su quanto accaduto e sulle cause che avevano generato l’errore, ha capito l’importanza dell’ottica di *genere* e, più in generale, dell’attenzione alle “dif-

<sup>46</sup> DiCultHer, Sfide di #HackCultura 2021, <https://www.diculther.it/webinar-3-del-30-ottobre-2020-presentazione-dellesfide-di-hackcultura-2021/>

<sup>47</sup> Giulia Baccarin, *Can diversity help AI help diversity?* TEDxRoma, <https://www.youtube.com/watch?v=JAxLLu0OXYR> e <https://adiscuola.it/publicazioni/futuro-del-lavoro-o-futuro-senza-lavoro/>

ferenze” negli studi in generale, e negli studi a carattere scientifico-tecnologico in particolare, oltre che nelle attività produttive. Baccarin, inoltre, è diventata consapevole rispetto al fatto che gli algoritmi, attraverso la mancanza di conoscenza su tali questioni, apprendono il pregiudizio. Per la scienziata, che ha fatto tesoro dell’esperienza, occorre quindi chiedersi se gli elementi usati per elaborare gli algoritmi in ogni ambito e attività, sono stati studiati per andare incontro alle necessità di ogni persona e cosa succederà se gli algoritmi continuano ad apprendere la logica del pregiudizio: «cosa significherà questo in termini di *Gender Equality*, ricerca di lavoro, progresso sociale ed economico? (...) Noi siamo chiamate/i a decidere come vogliamo che l’IA del futuro sia programmata e in che tipo di società vogliamo vivere. Solo una comunità scientifica inclusiva e rappresentativa di ogni tipo di differenze e minoranze può incrementare la nostra intelligenza collettiva (...)». «Un’ottica integrata che consideri i bisogni delle persone e delle loro differenze può portare più lavoro, più utilità sociale e più soddisfazione personale»<sup>48</sup> conclude Baccarin.

Le osservazioni di Giulia Baccarin indicano la strada per l’innovazione sociale in vista di un Nuovo Umanesimo nell’era dell’algoritmo. Le culture digitali e le Digital SHTEAM insieme al riconoscimento del valore del capitale immateriale, all’attitudine alla cittadinanza attiva e responsabile e alla presa in carico, attraverso atteggiamenti di cura, dei patrimoni culturali, naturalistici e ambientali di cui disponiamo e della loro salvaguardia, conservazione e valorizzazione, possono costituire le prospettive per “coltivare l’umanità” verso una ripresa *post* pandemia allo stesso tempo efficace e sostenibile a 360 gradi.

## Sitografia

1 [http://www.felicitapubblica.it/wp-content/uploads/2016/01/Libro\\_bianco\\_innovazione\\_sociale.pdf](http://www.felicitapubblica.it/wp-content/uploads/2016/01/Libro_bianco_innovazione_sociale.pdf)

2. <http://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/repository/relezioni/biblioteca/emeroteca/Donnedellacostituente.pdf>

3. [http://www.funzionepubblica.gov.it/sites/funzionepubblica.gov.it/files/documenti/Normativa%20e%20Documentazione/Dossier%20Pari%20opportunità/linguaggio\\_non\\_sessista.pdf](http://www.funzionepubblica.gov.it/sites/funzionepubblica.gov.it/files/documenti/Normativa%20e%20Documentazione/Dossier%20Pari%20opportunità/linguaggio_non_sessista.pdf)

4. [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaArticolo?art.progressivo=2&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=13G00034&art.dataPubblicazioneGazzetta=2013-02-05&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=1](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=2&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=13G00034&art.dataPubblicazioneGazzetta=2013-02-05&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=1)

<sup>48</sup> Ivi.

## LA DECLINAZIONE DEL DIGITALE NEL PROPRIO TERRITORIO: UN ECOSISTEMA PER L'APPRENDIMENTO INTERDIPENDENTE

Danilo Pistoia

Un progetto che aiuti a immaginare l'area del proprio territorio come un'inedita forma di città estesa e policentrica che ponga all'interno di visioni d'insieme la cultura al fine di costruire più strette relazioni tra forme del paesaggio, pratiche dell'abitare, processi socio-economici e la stessa cultura, è questo l'obiettivo che si intende raggiungere con l'interrelazione tra cultura/istruzione e digitalizzazione

Un progetto che sia in grado di confrontarsi alle domande di innovazione degli strumenti di pianificazione che ormai da tempo animano il dibattito sulla riforma di una nuova istruzione legata al territorio.

Uno sguardo panoramico per comprenderne la logica di fondo di ciò che si è appena accennato.

Un primo punto da considerare è l'anacronismo del modello trasmissivo della scuola basato sul trasferimento verticale delle conoscenze.

Al giorno d'oggi la lezione dovrebbe costituirsi come una grande e continua attività laboratoriale in cui il docente diventa facilitatore dei processi cognitivi anche grazie all'utilizzo delle cosiddette Information and Communication Technologies (ICT). Tutto questo porta a sfruttare le opportunità aperte dall'ICT e dai linguaggi digitali al supporto di nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare: il ricorso agli strumenti digitali potenzia, arricchisce e integra l'attività didattica, stimolando l'apprendimento attivo e contribuendo a rafforzare le competenze trasversali.

La tecnologia, pertanto, diventa uno strumento e non un fine per far innescare il circuito della vera innovazione. Scendere dalla cattedra e avere davanti una LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) non basta se non si ristrutturata la relazione con la classe a partire da luoghi e tempi di lavoro, se non si spalmano queste nuove metodologie su una dimensione interdisciplinare che superi la logica della materia silos e, infine, se non ci si apre a saperi ed esperienze che stanno fuori dall'edificio scolastico.

La necessità di creare nuovi spazi per l'apprendimento pone l'attenzione sul modo ripensare gli stessi in base all'attività svolta e la cosa si intreccia con la riorganizzazione del tempo scuola, cioè con il superamento del calendario scolastico:

meno confini di spazio e di tempo, ma anche meno steccati tra saperi, compresi quelli del mondo di fuori.

Connettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza: una modalità di apprendere e operare in stretta relazione con la realtà circostante. Si investe, quindi, sul capitale umano ripensando ai rapporti con l'esterno.

Le scuole dovrebbero, cioè, saper individuare, nel territorio, nell'associazionismo, nelle imprese e nei luoghi informali le occasioni per arricchire la propria offerta attraverso un'innovazione continua che garantisca la qualità del sistema educativo.

In questo quadro, la promozione dell'innovazione deve fare in modo che essa stessa sia sostenibile e trasferibile.

Tre parole chiavi: Didattica, Spazio e Tempo rinnovati e senza confini.

L'obiettivo è quello di avviare processi di cambiamento che superino sia le rigidità delle tempistiche della scuola, i limiti fisici delle aule e degli arredi, in armonia con la dinamicità dei processi cognitivi e relazionali.

### *Alcuni esempi*

La didattica per scenari trae fondamento dal progetto iTEC – Innovative Technologies for an Engaging Classroom, una sperimentazione europea realizzata fra il 2010 e il 2014 in più di 1.000 classi di 12 Paesi, di cui 100 in Italia.

I concetti cardine su cui si basa questo approccio sono tre:

- Learning Scenarios
- Learning Activities
- Learning Story

I Learning Scenarios sono i contesti di insegnamento e apprendimento in cui l'attività prende corpo. Le specifiche attività didattiche che si portano a termine sono le Learning Activities che possono essere pensate come le fondamenta necessarie a realizzare lo scenario.

Una volta costruiti scenari e attività didattiche, il docente realizza la Learning Story, cioè un documento di progettazione didattica in forma narrativa.

Un altro esempio: il Technology Enhanced Active Learning (TEAL).

È una metodologia che combina, all'interno della stessa lezione, presentazioni, simulazioni e attività laboratoriali. L'aula stessa è pensata per questo tipo di

didattica ed è, quindi, uno spazio riconfigurabile a seconda delle necessità (lezione frontale, visione di filmati, lavori di gruppo, laboratorio).

L'idea alla base è che la tecnologia sia in grado di sviluppare dinamiche sociali e metacognitive di supporto all'apprendimento e al rapporto tra soggetto e ambiente; insomma, la tecnologia dev'essere centrata sullo studente favorendo il lavoro cooperativo.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza riserva alla Scuola un preciso spazio e cospicue risorse<sup>1</sup>.

Nella Missione 4 – emerge una visione ampia e sistemica dell'Istruzione che si dettaglia ulteriormente nella Missione 1 per quanto riguarda la complessiva digitalizzazione del Paese.

La componente “Potenziamento delle competenze e diritto allo studio” della Missione 4 – Istruzione e Ricerca prevede l'investimento di 16,72 miliardi.

Il piano si rivolge, quindi, alle giovani generazioni per renderle capaci di affrontare la sfida della digitalizzazione e della transizione ecologica a partire dal contrasto all'abbandono scolastico e dalla lotta alla povertà educativa, con particolare attenzione alle situazioni di disagio manifestate soprattutto al Sud del Paese.

Le Riforme che vengono previste nello specifico per l'attuazione dei progetti della suddetta componente si concentrano, complessivamente, sul reclutamento e formazione degli insegnanti, orientamento e gestione dei percorsi formativi che definiscono gli accessi all'istruzione tecnica e professionale, all'Università e agli ITS (Istituti Tecnici Superiori) e quindi alle imprese, alle professioni e alle carriere universitarie in connessione con il tessuto imprenditoriale dei territori.

Le strutture scolastiche potranno, allora, essere pensate anche come risorse per integrare scuola ed imprese, nonché come luoghi dove poter sviluppare forme di formazione continua, di supporto all'occupabilità e all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

L'orizzonte complessivo che bisogna focalizzare è, dunque, quello delle “città che imparano”<sup>2</sup> e della società dell'apprendimento, della pianificazione di smart city che restituiscono senso e piena funzionalità, efficienza ed efficacia al coworking, allo smart working e alla didattica digitale diffusa (in presenza e a distanza).

<sup>1</sup> <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/il-futuro-della-scuola-nel-pnrr-progetti-e-condizioni-per-linnovazione/>

<sup>2</sup> Longworth N., *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, trad. it di R. Merlini, Raffaello Cortina Editore, 2007

L'intento è quello di portare gli studenti a conoscenza dei percorsi di studio che possono intraprendere e il relativo indirizzamento verso i settori di occupazione.

Si punta, così, a risolvere lo squilibrio di competenze tra domanda ed offerta di lavoro e a rendere il bagaglio di competenze dei giovani coerente con le vocazioni produttive dei territori.

In un quadro di tal tipo appare evidente l'importanza riservata agli ITS di cui si ipotizza di decuplicare il numero di studenti in cinque creando osmosi con i percorsi universitari.

Tali Istituti sono, infatti, per loro genesi, già perfettamente integrati nei tessuti produttivi dei territori di cui colgono specializzazioni, storie industriali e capacità di innovazione.

Sono gestiti in coerenza con le politiche territoriali e dispongono di un organico di insegnanti e formatori dei settori professionali a cui fanno specifico riferimento. Essi intercettano, quindi, le eccellenze italiane e contribuiscono direttamente al loro sviluppo partecipando alla costruzione dell'identità dei territori.

In tali Istituti più facilmente si può allargare anche al settore dell'Istruzione, in un approccio maggiormente sistemico e sinergico tra la ricerca e il modo delle imprese che è obiettivo dichiarato della Missione 4.

STEM o STEAM: in Italia la digitalizzazione deve puntare sulla bellezza.

Come evidenziato, l'attenzione per una "scuola 4.0" è forte e si richiamano puntualmente le discipline STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), ipotizzando un forte potenziamento dell'offerta formativa in tale direzione.

Sotto questo aspetto in Italia, forse, sarebbe più utile considerare l'allargamento al campo dell'Arte che è stato proposto attraverso la modifica dell'acronimo in STEAM. La dimensione artistica, sottesa all'inserimento della lettera A nell'acronimo, è un tratto fortemente distintivo dell'identità nazionale: il Made in Italy.

Concentrarsi su questa specificità dell'eccellenza italiana potrebbe attivare la riflessione su un complesso di competenze disciplinari e di soft skills che interagiscono nei processi produttivi, cognitivi e relazionali; ciò permetterebbe di far emergere idee, stabilire procedure e protocolli, portando all'organizzazione di percorsi di innovazione con la definizione di curricula verticali e di contesti di apprendimento e formazione funzionali allo sviluppo economico e sociale promosso nel Paese.

Le competenze nella comunicazione digitale sono ormai, quindi, irrinunciabili per il cittadino comune come per i professionisti di moltissimi settori.

La sinergia per imparare ad imparare

La seconda Componente della Missione 4 vuole creare rapporti tra mondo della Ricerca e Imprese per il trasferimento di innovazione tecnologica; suggerisce, infatti, la necessità di creare un dialogo strutturato ed istituzionalizzato tra tutor interni alla scuola e tutor esterni delle pratiche dei PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento). Le comunità locali acquisirebbero, così, una forte consapevolezza della loro identità più profonda, individuando le loro specifiche modalità di pensiero e di relazione con il territorio.

Tutto questo introduce un'altra questione.

Abbiamo bisogno di chiamare le cose, i luoghi, le persone per identificarle<sup>3</sup>: il nome rende leggibile, sensata ed esperibile e dunque dotata di valore, ogni singola porzione di mondo e conferisce ad essa una prima forma di identità.

Ma di cosa è fatta l'identità di un luogo? Come si costruisce?

È il tema dell'approccio progettuale descrittivo e partecipato di costruzione dell'identità di un territorio.<sup>4</sup>

Come disciplina razionale e scienza dell'artificiale il design è nato tendendo all'ottimizzazione della produzione, in un'ottica in cui progetto, processo e prodotto erano del tutto slegati a luogo ed al contesto, proprio perché replicabili, virtualmente in un numero infinito di volte, su scala industriale. Nel contesto dell'Istruzione, invece, il design, confrontandosi con le dinamiche di globalizzazione e smaterializzazione ha la necessità di generare valore in un regime di distinzione: si deve cogliere, infatti, la dimensione territoriale quale approccio finalizzato a rendere visibili e a valorizzare le caratteristiche peculiari di un contesto, il suo milieu e i suoi valori, incorporati nella cultura locale, nei luoghi e nella comunità di persone che vi risiedono.

La dimensione locale è, cioè, una condizione progettuale, in cui luoghi, produzioni tipiche, identità, conoscenze, capitale umano e intangibile, valori e risorse territoriali, comunità di pratiche, comunicazione, reti, diventano insieme vincoli/requisiti ed obiettivi di un progetto formativo e la digitalizzazione come riappropriazione del patrimonio culturale ci dà questa possibilità.

<sup>3</sup> Cfr. <https://www.tafterjournal.it/2008/09/22/progettare-luoghi-territori-e-contesti-una-esperienza-formativa-e-progettuale-di-meta-brand-del-territorio/>

<sup>4</sup> Ibid

Ogni luogo va inteso, quindi, sia come contesto ma anche come pratica di progetto educativo e la necessità di negoziare in base al contesto le scelte progettuali evidenzia fortemente la volontà di focalizzare l'attenzione sulle specificità legate all'identità e diversità delle risorse dei luoghi in cui si interviene, portando a generare un modello di valorizzazione di tipo "situato"<sup>5</sup>, quindi, a processi da declinare di volta in volta.

La dimensione locale del processo di riappropriazione culturale, intesa come capacità di generare e preservare le differenze dotate di peso e significato (resilienti all'omologazione o ibridazione culturale), va, quindi, associata ad una accumulazione di esperienza che consenta di rendere replicabili anche in altri contesti alcuni processi, in termini di approccio metodologico.

La replicabilità, quindi, non sta nelle forme, ma nel processo e nel metodo adottato che coordina e controlla risultati di volta in volta in volta diversi, ma inevitabilmente legati tra loro dalla riconoscibilità delle pratiche<sup>6</sup>.

Dimensione locale come vincolo e requisito di progetto educativo, significa, quindi, considerare il contesto come opportunità, considerando il luogo una istanza sociale.

In questo senso, il progetto è descrittivo:

progettare il territorio significa essenzialmente costruire rappresentazioni interpretative di contesti locali (...): il progettista rappresenta e allo stesso tempo interpreta, si pone in una situazione di ascolto, di esplorazione di nuovi significati, per scoprire possibilità già inscritte nelle cose esistenti<sup>7</sup>.

La dimensione locale della docenza va attuata direttamente nel contesto, considerato come spazio vissuto, cioè definito dalle pratiche umane: solo calarsi nell'esistente consente di poter interpretare e trasformare un contesto antropizzato con un approccio human and community centred.

Dimensione locale significa progettare per la comunità e con la comunità che in un determinato contesto risiede, trasformando in obiettivi il senso di appartenenza adottando, quindi, un processo collaborativo e partecipato nella valoriz-

<sup>5</sup> Villari, B., "L'approccio di ricerca ME.Design. Una ricerca-azione del design per valorizzare i sistemi di risorse locali" in Castelli, A., Vignati, A., Villari, B. (a cura di) SDI Design Review 02: ME.Design. Il contributo del design allo sviluppo locale, Polidesign, Milano, 2005.

<sup>6</sup> Caprioli, S., Corraini, P., *Manuale di immagine non coordinata*, Corraini Ed., Mantova, 2006.

<sup>7</sup> Dematteis, G. (1995), *Progetto implicito*, FrancoAngeli, Milano, 1995.

zazione di una identità locale, finalizzato a condividere tutte le fasi dell'azione e a costruire il consenso.

È un processo che parte da un approccio di salvaguardia (e non di deprivazione delle qualità proprie di un territorio), ma che di fatto restituisce al luogo la sua identità in forma non conservativa quanto, rinnovata, attiva e controllabile, cioè in grado di gestirne l'evoluzione, la generazione di sapere e il legame con la comunità: e la cultura digitale ci permette una riappropriazione del patrimonio culturale.

Un progetto di valorizzazione del territorio muove dalla necessità di ricontestualizzare le sue risorse in un contesto più ampio, di localismo cosmopolita<sup>8</sup>.

Si tratta, cioè, di dimensioni locali tra di loro connesse su due assi: da una parte, ogni luogo della terra è connesso agli altri attraverso relazioni orizzontali che mettono a confronto la dimensione locale con quella globale, attraverso la dialettica nodo/rete, come nodo di connessione tra le reti corte (che generano e rigenerano il tessuto sociale e produttivo locale) e le reti lunghe (che connettono quel luogo e quella comunità con il resto del mondo)<sup>9</sup>, dall'altra ogni fatto sociale si localizza con certi rapporti verticali che legano l'agire umano a determinate condizioni territoriali e naturali.

Il processo di territorializzazione, quindi, corrisponde alla creazione di un sistema di relazioni orizzontali i valori territoriali e le attività umane presenti in territorio, creano una relazione verticale tra un valore o una risorsa territoriale e il suo contesto, dal legame con il suo luogo originario alla riproduzione di un nuovo luogo di esperienza e fruizione.

I processi di contestualizzazione sono gli unici in grado di permettere la sopravvivenza delle identità locali nel contesto globale.

Una identità locale, è una entità viva, in trasformazione, che necessita di essere continuamente ricreata, socializzata e trasmessa; per questo, una profonda relazione con il suo contesto è uno dei fattori che genera senso, significato e valore.

Sperimentare e realizzare l'alleanza tra digitale, cultura ed educazione da molti auspicata come asset collaborativo tra due comparti, quello dell'istruzione e quello della cultura dà concretezza ad alleanze fertili per le istituzioni, innovative per

<sup>8</sup> Manzini, E., Vugliano, S. *Il locale del globale. La localizzazione evoluta come scenario progettuale*, in "Pluriverso" n° 1, Milano, 2000

<sup>9</sup> De Rita, G., Bonomi, A., *Manifesto per lo sviluppo locale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1998.

l'educazione e con una risonanza civica per il mondo culturale. In poche parole, mettere a frutto intenti e collaborazioni intercompartimentali per immaginare una nuova proposta culturale e formativa<sup>10</sup>.

E, normativamente, le ipotesi di interconnessione tra diversi mondi è avvenuta ben prima del COVID.

Nel 1998 l'adozione da parte del Consiglio d'Europa della Raccomandazione N.R. (98)5 relativa alla pedagogia del patrimonio culturale (17 marzo 1998) segna il riconoscimento dell'educazione al patrimonio quale elemento cruciale per le politiche educative europee. Questa viene definita infatti "una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che includa metodi di insegnamento attivi, una proposta curriculare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale e la più ampia varietà di modi di modi e di comunicazione e di espressione" (art.1.2).

Accordo quadro siglato in Italia tra il Ministero Beni Culturali Ambientali e il ministero della Pubblica Istruzione (20 marzo 1998): riconoscendo il "diritto di ogni cittadino ad essere educato alla conoscenza e all'uso responsabile del patrimonio culturale", con il quale i due dicasteri si impegnano per la prima volta ad attivare un vero e proprio sistema nazionale di educazione al patrimonio culturale;

Commissione di studio per la didattica del museo e del territorio (1996-1997): il documento propedeutico all'Accordo-quadro redatto per delineare, nel contesto italiano, una modalità operativa sulla relazione museo patrimonio-educazione e per proporre gli indirizzi metodologici. La commissione portò all'istituzione del Sed-Centro per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio (D.M.15 ottobre 1998).

Nel perimetro della riflessione europea, nel 2006 viene redatto da Tim Coopeland per conto del Consiglio d'Europa il report *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, che fornisce una prima definizione del concetto di educazione al patrimonio come *global educati*

Nel 2015 viene emanato il Piano nazionale per l'Educazione al patrimonio culturale predisposto dal MiBACT, che fonda e qualifica le sue indicazioni proprio nel rapporto di collaborazione tra musei, istituti e luoghi della cultura e delle arti e la scuola, in accordo con quanto previsto dalla L.107/2015 (la "buona scuola"), che ha tra i suoi obiettivi primari quello di "promuovere azioni sperimentali in

<sup>10</sup> Cfr. <https://eticaeconomia.it/immaginare-oltre-la-normalita-tra-cultura-educazione-e-digitale/>

differenti contesti con l'intento di misurarne l'efficacia al fine di verificarne la replicabilità".<sup>11</sup>

È il concetto di scuola diffusa... nelle istituzioni culturali. Sulla base del quadro normativo precedentemente illustrato possiamo, dunque, immaginare un'alleanza forte tra scuola e cultura, che si sviluppi proprio a partire dall'emergenza sanitaria verificatasi a livello nazionale; parzialmente, queste circostanze hanno già condotto ad un incremento della sinergia e sperimentazione tra settore culturale e settore dell'istruzione, costituita soprattutto dai contenuti a disposizione sia dei docenti sia degli studenti per configurare un modo diverso di educare e fare didattica: ad esempio, il portale dell'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) ha segnalato diverse opportunità durante il periodo di lockdown.

Alla luce di questi dati, immaginare una scuola diffusa non si esaurirebbe nel viaggio decontestualizzato dell'istruzione attuato da ogni singolo istituito, ma necessita di mirati momenti di educazione al patrimonio, alla storia, alla geografia, alla matematica, all'educazione civica in situ.

Il museo si trasformerebbe in luogo di apprendimento, quale è per la definizione ICOM, in un'agorà di scambio culturale, in un laboratorio didattico in cui è possibile fare esperienza ravvicinata con l'oggetto di studio, il quale può essere esaminato da più insegnanti di discipline differenti in coordinamento con il personale museale.

Formalizzare un'alleanza concreta e interdisciplinare concorrerebbe a riformare il sistema cultura e il sistema scolastico, fornendo le chiavi per la conoscenza del nostro patrimonio a chi è chiamato a prendersene cura in futuro.

Sarebbe fonte di un turismo culturale sostenibile, forte e duraturo nel tempo. Sarebbe un momento di scambio intenso e permetterebbe di coinvolgere anche le famiglie in alcune attività costruite ad hoc, ma soprattutto metterebbe a terra un piano che altrimenti rimarrebbe meramente di intenti.

Tecnologia per la cultura. Cultura della tecnologia.

La cultura digitale è assolutamente fertile nell'attivare processi creativi e pratiche co-creative.

Sulla base di esperienze concrete e di scambio, sarebbe possibile mettere in campo una reale innovazione nell'Education Technology a partire dall'immenso patrimonio di musei, archivi, biblioteche e teatri che gli studenti avrebbero, a questo punto, toccato con mano.

<sup>11</sup> Ibid.

MUSEI E INNOVAZIONE DIGITALE.  
PAROLA D'ORDINE INCLUSIONE. LA TECNOLOGIA FUNZIONALE  
INCONTRA LA CRESCITA SOSTENIBILE

Maurizio Vanni

Stiamo vivendo un cambiamento sociale, antropologico, culturale ed economico epocale: la pandemia ha velocizzato un'evoluzione già in corso ed i nuovi scenari, irreversibilmente differenti rispetto ad alcuni anni fa, non possono essere presi in considerazione utilizzando approcci simili ai precedenti. Le persone hanno bisogno di nuovi punti di riferimento esistenziali, di ritrovare serenità emotiva e di consolidare un'identità già messa a dura prova da una globalizzazione subita. Sarà proprio lo "stile di vita" l'elemento decisivo per connotare le loro future scelte. In un contesto come questo, anche la museologia si evolve e si relaziona con persone che fino a poco tempo fa ignorava (pubblico generico), ~~deve~~ acquisisce una nuova consapevolezza sul significato di "servizio pubblico", ~~di~~ equità sociale e ~~di~~ funzione ricreativa, prende coscienza delle nuove funzioni dei musei oltre quelle istituzionali, del rapporto pubblico/privato, dei bisogni, delle necessità e di una governance più appropriata ai nuovi obiettivi. In un piano di sviluppo connesso alla "crescita sostenibile" non possono mancare progetti relativi alla responsabilità sociale, alla sostenibilità ambientale, al rapporto attivo con il territorio e al turismo sostenibile (il museo diventa destinazione), alla salute e al benessere, alle imprese private (partnership in cui cultura e sociale si trasformano in vere e proprie leve di marketing non convenzionale su obiettivi misurabili) e, naturalmente, all'utilizzo della tecnologia funzionale e alla digitalizzazione dei beni culturali. Tutto questo a patto che ogni proposta sia disciplinata da piani di sostenibilità economica.

Se vogliamo dare un senso alla museologia del presente non possiamo non ripartire dall'analisi della nuova definizione di museo ufficializzata a Praga il 24 agosto 2022 dall'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM – International Council of Museums. Questa è la traduzione italiana che sarà oggetto di confronto con ICOM *Define* e con altri Comitati Nazionali che hanno come lingua ufficiale l'italiano: "Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che effettua ricerche, raccoglie, conserva, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano

e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze"<sup>1</sup>. Già nella prima parte della definizione non passa inosservata l'importanza data alla parola "ricerca": un modo per sancire il ruolo attivo e militante del museo svolto non solamente attraverso le pubblicazioni, ma anche con mostre temporanee, innovazioni connesse all'utilizzo della tecnologia, collaborazioni continuative e interdisciplinari con le università. Rispetto alla definizione del 2007, in quella attuale, al posto del termine "acquisisce" compare "raccolge", certamente più adatto a riferirsi al patrimonio intangibile e ai beni immateriali. Mettere al centro il visitatore significa ascoltare le sue esigenze e i suoi bisogni e favorire proposte e offerte culturali su misura legate al bene comune, esaltando proprio i beni immateriali. Sempre nella prima parte della definizione la tradizionale parola "espone" è anticipata da "interpreta". Interpretare, in questo caso, significa ideare, progettare e partecipare proposte espositive a tuttotondo: sia dal punto di vista dell'ordinamento, della curatela scientifica, della strategia e della comunicazione che da quello della catalogazione e della creazione di proposte esperienziali ed emozionali. Mettere in piedi una mostra temporanea, perciò, non significa solamente cercare di sollecitare la partecipazione di nuovi pubblici o accontentare la domanda turistica, bensì essere in linea con un progetto museologico responsabile che cerca di unire le esigenze scientifiche e culturali con quelle strategiche, senza snaturare l'identità della struttura che produce cultura.

<sup>1</sup> Per l'elaborazione della nuova definizione, tra i temi di discussione dell'Assemblea il principale era quello di elaborare una definizione di museo più aggiornata, in linea con i tempi e le dinamiche sempre in divenire del mondo della cultura. Rimane quindi invariata la parte relativa a visione e missione "intellettuale" dei musei, intesi come luoghi di conservazione, ricerca, esposizione di opere e testimonianze storiche, mentre vengono aggiunti e sottolineati concetti quali accessibilità, inclusività, diversità, sostenibilità, partecipazione della comunità. Il risultato raggiunto arriva dopo un lungo percorso definitorio: nell'Assemblea Generale tenutasi a Milano nel 2016, era stato nominato un nuovo Standing Committee per studiare e modificare la definizione di museo. Si sono susseguite varie consultazioni, alle quali hanno partecipato Comitati Nazionali e Internazionali, fino all'elaborazione di una serie di definizioni che sono state votate nell'ambito dell'Assemblea a Praga. La nuova definizione è stata approvata con una maggioranza del 92,4%.

Ma è nella seconda parte della definizione che compaiono termini inediti: le parole “accessibile” e “inclusivo” evidenziano come i musei si trasformino in aziende al servizio delle persone e sottolineano un carattere sociale perché offrono un servizio pubblico e proteggono un pubblico interesse. Abbattere definitivamente le barriere architettoniche e sociali significa rendere protagonisti tutti i segmenti di pubblico partendo dalle persone più fragili e vulnerabili. Il museo non è mai stato così vicino alle persone e così pronto ad accogliere le “diversità” e ad esaltare le differenze di pensiero, di cultura, di etnia, di età, di genere, di religione, di orientamento sessuale e di disabilità.

Il richiamo al comportamento etico, con chiaro riferimento al Codice Etico<sup>2</sup> di ICOM, evidenzia come il museo abbia come compito principale quello di accrescere il suo ruolo educativo per un'utenza sempre maggiore proveniente da tutti i livelli della società. In questo caso si fa implicitamente riferimento anche all'equità sociale che impone ai musei, oltre al perseguimento delle tradizionali funzioni legate alla raccolta, alla tutela, all'interpretazione, all'esposizione e alla promozione dei beni materiali e immateriali, di prefiggersi la condivisione di benessere psico-fisico per le persone e per la società. Se vogliamo fare entrare la cultura e i musei nella quotidianità di tante persone, occupare uno spazio rilevante nel “mercato del tempo libero” degli individui, dobbiamo pensare anche alla loro salute e al loro benessere interiore, aiutarli a gestire lo stress e gli stati d'ansia (scenari relativi al post pandemia e alla routine quotidiana), quindi a migliorare la qualità della vita sociale. Un pensiero confermato anche dalla presenza della parola “piacere” che, in questo caso, oltre al benessere psico-fisico, si riferisce anche al “divertimento nel museo” e al bene relazionale. Curiosità, meraviglia, interazione e scoperta: sono queste le sensazioni che i musei possono far scaturire in tutti i segmenti di pubblico di tutte le fasce di età, procurando distrazione e gioia. Anche gli adulti possono “imparare giocando”, esattamente come i bambini, condividendo offerte culturali esperienziali soggettive – differenti a seconda dei target di riferimento – o visite guidate originali e fortemente emozionali. Il museo è un servizio pubblico. Il bene relazionale è un bene pubblico talmente importante che le organizzazioni di qualunque

<sup>2</sup> Il Codice Etico ICOM per i Musei è un codice di autoregolamentazione professionale che fissa gli standard minimi di condotta e di performance professionale e di prestazioni per i Musei e il loro personale. Il codice stabilisce i valori e i principi condivisi da ICOM e dal network museale internazionale. È stato adottato nel 1986 e rivisto nel 2004 ed è uno strumento di riferimento tradotto in 38 lingue.

comparto che ne favoriscono la produzione possono ottenere grandi vantaggi (il vantaggio principale per un museo potrebbe essere legato alla fidelizzazione dei pubblici). Per la costruzione di relazioni di qualità servono tempo e predisposizione mentale: ecco che il museo può diventare un alleato di lusso anche per questo<sup>3</sup>.

Anche l'inserimento nella nuova definizione di museo della "condivisione di conoscenze" non è così prevedibile come potrebbe sembrare; infatti, accrescere la propria conoscenza, intesa anche come consapevolezza, è di fondamentale importanza per vivere meglio i percorsi esistenziali sia come individui privati che come professionisti. Per rendere tutto questo possibile è necessario che le conoscenze, le competenze, le esperienze vengano condivise, rese accessibili a un numero sempre maggiore di persone e di utenti. Ogni museo dovrà identificare gli strumenti di condivisione più appropriati ai propri pubblici di riferimento.

Non dobbiamo dimenticare che i beni materiali e le opere d'arte – in generale tutti i beni di grande interesse che fanno parte di una collezione –, uniti ai beni immateriali (inclusi i nuovi "beni culturali digitali"), rimangono i protagonisti assoluti di una struttura museale che, aprendosi come mai prima d'ora a tutti i segmenti di pubblico, impone-propone al visitatore-frequentatore, attraverso varie forme di intrattenimento cognitivo ed emozionale, un tempo di pensiero e di meditazione. Con la parola "riflessione", si intende non accontentarsi del dato di superficie delle cose, partecipare i percorsi espositivi in modo personale, condividere in modo attivo i processi di interpretazione, gli studi e le ricerche realizzate dagli specialisti del museo. Riflettere per capire. Capire per sapere. Sapere per conoscersi. Conoscersi per riflettere.

Il riferimento alla "sostenibilità" era inevitabile: la parola non ha solamente un valore simbolico e non si riferisce in modo esclusivo a quella ambientale. Nel corso del tempo, infatti, la definizione di sviluppo sostenibile ha assunto un'impostazione più concreta e pratica che, concentrandosi su un approccio olistico, stabilisce un collegamento tra sviluppo economico, inclusione sociale, sostenibilità ambientale, salute e benessere<sup>4</sup>. Nel 2002 a Johannesburg, al Summit Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile dell'ONU, si parlò per la prima volta dell'importanza dell'integrazione delle tre componenti dello sviluppo

<sup>3</sup> L. Becchetti – L. Bruni – S. Zamagni, *Economia civile e sviluppo sostenibile. Progettare e misurare un nuovo modello di benessere*, Roma, ECRA, 2019, p. 26.

<sup>4</sup> J.D. Sachs, *L'era dello sviluppo sostenibile*, Milano, Università Bocconi, Egea, 2014, p. 6.

sostenibile – economico, sociale e ambientale – intese come colonne interdipendenti che si sostengono vicendevolmente<sup>5</sup>. Una visione, quella delle tre componenti interconnesse, che sarà ribadita dieci anni dopo, a Rio de Janeiro, in occasione del Summit Rio+20<sup>6</sup>. Il concetto di sostenibilità, perciò, va affrontato nella sua globalità. Anche per i musei è fondamentale comprendere come la sostenibilità economica, la responsabilità sociale, la sostenibilità ambientale e il conseguimento di una dimensione di benessere integrale siano ugualmente importanti e vadano di pari passo: difficile conseguirne una senza coinvolgere le altre. Nei diversi impatti misurabili (economico, sociale, ambientale e olistico) deve essere contemplata una logica a medio-lungo termine e un ritorno sugli investimenti, non necessariamente in termini di fatturato. I musei tornano ad essere punti di riferimento per un territorio non solamente per il loro valore culturale, ma anche perché diventano sismografi socioeconomici del loro andamento<sup>7</sup>. Senza un budget adeguato un museo non può raggiungere i propri obiettivi dichiarati e misurabili: il profitto – non pensato come utile da dividere – rimane il fattore principale di ogni modello connesso alla crescita sostenibile. Ecco perché la sostenibilità economica di un museo rimane un obiettivo inamovibile collegato a modelli gestionali alla stregua di un'impresa privata. Il profitto, in questo caso, ha lo stesso valore dell'inclusione, della condivisione del benessere sociale e della coscienza ecologica. I visitatori di un museo, una volta profilati, coinvolti e fidelizzati, diventano al tempo stesso protagonisti principali, risorse fondamentali, punti di riferimento principali al centro di ogni offerta culturale e fruitori con cui condividere stili di vita<sup>8</sup>.

Il tempo che ci aspetta, all'indomani della pandemia, pretende un atteg-

<sup>5</sup> World Summit on Sustainable Development, Johannesburg, 2002.

<sup>6</sup> United Nations Conference on Sustainable Development, Rio+20, 20-22 giugno 2012: "(...) Ribadiamo inoltre la necessità di conseguire uno sviluppo sostenibile mediante: 1) Promozione di una crescita economica sostenuta, inclusiva ed equa; 2) Creazione di maggiori opportunità per tutti; 3) Riduzione delle diseguglianze; 4) Incremento del tenore di vita essenziale; 5) Incoraggiamento di uno sviluppo sociale equo e inclusivo; 6) Promozione di una gestione integrata e sostenibile delle risorse naturali, e degli ecosistemi che sostengono, tra l'altro, lo sviluppo economico, sociale e umano facilitando nel contempo risanamento, rigenerazione e tutela degli ecosistemi, nonché la loro capacità di recupero nei confronti delle nuove sfide emergenti”.

<sup>7</sup> B. Santoro, *Pensare sostenibile. Una bella impresa*, Milano, EGEA, 2018, p.48.

<sup>8</sup> M. Vanni, *Biomuseologia. Il museo e la cultura della sostenibilità*, Torino, Celdid, 2022.

giamento ben diverso dal precedente anche per quanto riguarda l'utilizzo delle dimensioni digitali e della tecnologia funzionale; infatti non parleremo solo di digitalizzazione dei beni culturali, di VR, IR, AR, di hardware e di software, di sviluppo di Mobile App o gamification, ma anche di segnaletica digitale, di indoor navigation, di geolocalizzazione indoor, di Big Data e Data Analytics, di interfacce 3D, di Intelligenza artificiale in funzione di innovative modalità strategiche come l'Automation e il Proximity Marketing. Senza dimenticare gli NFT e le opportunità offerte dal metaverso. Nulla a che vedere con la pianificazione di un tour virtuale per una mostra temporanea – opportunità eccellente per mantenere una connessione con i propri pubblici e stimolarne altri –, bensì con il seguire, insieme a un modello integrato di gestione sostenibile, un approccio universale in sintonia con le necessità, i bisogni, gli obiettivi e le strategie di ciascun museo. Tutti i mondi digitali possono essere fondamentali, ma allo stesso tempo inutili se non sono pensati in relazione alle loro funzioni.

Di sicuro, l'innovazione tecnologica mette a disposizione nuovi strumenti in grado di garantire “nuova tutela” e una migliore valorizzazione del nostro patrimonio artistico-culturale favorendone una più ampia conoscenza attraverso canali digitali, conservando memoria di opere d'arte spesso eccessivamente fragili e vulnerabili a disposizione delle generazioni future. Credo, però, che, come ogni novità, anche le dimensioni digitali debbano attenersi a un programma, muoversi all'interno di un contesto che, prima di guardare a un futuro anteriore, perfezioni e renda migliore ed efficace il presente. A patto che si conosca il presente. In un'ottica come questa, la tecnologia funzionale e l'Intelligenza Artificiale diventano risorse irrinunciabili al servizio della mission, delle strategie, della comunicazione e della condivisione. Tutti i livelli della sostenibilità possono usufruire delle innovazioni.

### *Sostenibilità economica*

- Geolocalizzazione Indoor e Indoor Navigation con realtà aumentata consentono di analizzare il tempo medio della visita, le opere che sono state più apprezzate, i percorsi di visita, il tempo dedicato ai servizi
- Big Data + Data Analytics + Intelligenza artificiale aiutano a profilare segmenti di pubblico con criteri nuovi rispetto a quelli del periodo pre-pandemico
- Automation Marketing: controllo e misurazione automatica delle attività di Digital Marketing per essere sempre più efficaci

- Proximity Marketing: una strategia di Digital Marketing che ha come obiettivo quello di rivolgersi a un preciso segmento di pubblico di una determinata zona geografica
- Segnaletica Digitale da posizionare all'esterno o all'ingresso del museo

### *Responsabilità sociale*

- Chatbot: un servizio che fornisce contenuti predeterminati e che, anche con l'aiuto dell'Intelligenza Artificiale, permette ai visitatori di interagire con le singole opere o avere contenuti aggiuntivi attraverso un QR Code
- Ologramma per “riportare in vita” artisti del passato
- Realtà virtuale, aumentata e immersiva per creare un coinvolgimento maggiore di determinati segmenti di pubblico (esempio: adolescenti, famiglie e turisti)

### *Sostenibilità ambientale*

- Gamification e sviluppo Mobile App: creazione di videogames e App dedicate a trasmettere coscienza ambientale e consapevolezza ecologica

### *Salute e benessere*

- Audio immersivo con possibilità di interagire nel Metaverso: consente di creare laboratori anti stress prima di una speciale visita guidata alla collezione o alla mostra temporanea.

Nel mondo che ci attende, i nuovi scenari non si sono ancora stabilizzati. La comunicazione digitale per i musei rivestirà un'importanza decisiva non tanto per comunicare le iniziative prodotte, ma per aumentare la sensibilità e la consapevolezza dei visitatori, reali o ideali, nei confronti delle collezioni, delle proposte ecologiche, della Museum Social Responsibility e delle opportunità di benessere e salute. Non possiamo considerarla un obiettivo formativo, ma un atteggiamento propulsivo, con finalità etiche, ottenuto con una strategia umanistica che pone il visitatore generico al centro degli interessi della struttura museale. Il web offrirà al museo la possibilità di comunicare con la propria “comunità” in modo sempre più diretto, spesso in tempo reale, per informare, creare dibattito e offrire la possibilità di rendere virali le proprie attività, le proprie azioni e lo stile di vita che promuove. Naturalmente la *promise* che il

museo stabilisce con i visitatori che lo inseriscono nella propria quotidianità corrisponde a una sorta di intesa non scritta: non mantenere fede a questo accordo significherebbe alimentare “pericolosi” pareri negativi sui *social media*.

Ancora per alcuni anni, il problema sarà quello di non avere una segmentazione del pubblico ben chiara, un target preciso di riferimento al quale rivolgersi, ma le *personas*, gruppi di “amici dei musei” potenzialmente interessati alla cultura e alle questioni etiche e sociali della nostra contemporaneità, con caratteristiche ipotizzate, ma non definite. Uno dei pochi piani al quale la nuova museologia potrà fare ricorso è l'Inbound Marketing<sup>9</sup>: una strategia basata su una comunicazione ideata per “essere intercettati” da potenziali visitatori, opposta a quelle precedenti progettate con piani editoriali tailor made per target d'interesse mirati e conosciuti (Outbound marketing).

Un museo, però, non può com-portarsi come un'impresa della grande distribuzione e produrre contenuti generalisti indirizzati a una massa indistinta di persone certa che qualcosa rimarrà impresso nella mente di una buona percentuale di profili raggiunti. I nuovi piani editoriali dei musei da condividere sui social media dovranno conquistarsi l'attenzione quasi casuale degli utenti, non tanto concentrandosi sulle iniziative proposte, ma condividendo contenuti legati allo “stile di pensiero” che il museo crede vicino alle sue modalità di gestione sostenibile. L'obiettivo immediato è quello di creare un dialogo aperto, un confronto costante, una partecipazione emotiva e cognitiva su argomenti importanti e di interesse comune. In un secondo momento, sarà importante portare le persone ad associare i pensieri, le opinioni e le idee partecipate al brand museo accrescendo a tal punto la loro curiosità da permettere una temporanea profilazione e un coinvolgimento fisico all'interno della struttura<sup>10</sup>.

Con queste nuove modalità strategiche, i contenuti espressi diventeranno determinanti: dovranno essere talmente originali, accattivanti e stimolanti da diventare quasi autoreferenziali, tanto da poter attrarre anche le persone che non stavano cercando informazioni sul museo. Sono delle “vere pepite d'oro del web a cui ognuno dovrebbe dare la caccia per farne il proprio tesoro e fare la differenza

<sup>9</sup> J. Matteuzzi, *Inbound Marketing. Le nuove regole dell'era digitale*, Palermo, Dario Flaccovio Editore, 2015.

<sup>10</sup> A. Maggio, *Manuale di Inbound Marketing. Costruisci la tua strategia di Web Marketing in base al tuo business, ai tuoi contenuti e ai tuoi obiettivi*, Bologna, Area 51 Edizioni, 2018.

nei meandri sconfinati del web”<sup>11</sup>. Occorrerà ideare racconti che evidenziano la filosofia del museo, la sua relazione con la sostenibilità ambientale (anche mettendo in luce casi virtuosi proposti da altri musei o da imprese private sugli stessi argomenti), con la Museum Social Responsibility, con la salute e il benessere rispondendo, direttamente o indirettamente, alle esigenze della maggior parte delle persone, ponendosi sia come esempio che come promotore di eccellenti pratiche da seguire e divulgare. Ma possiamo realmente parlare di sostenibilità digitale per un museo? Sarà l'Intelligenza artificiale a rispondere a questo quesito?

Potremmo definire l'intelligenza artificiale (AI) come la capacità di un sistema tecnologico di risolvere problemi o svolgere compiti e attività tipici dell'intelletto dell'individuo. È un comparto dell'informatica che permette ai sistemi di capire il proprio ambiente, mettersi in relazione con ciò che percepisce e risolvere questioni agendo verso un obiettivo assegnato.

Una disciplina che si occupa di realizzare “macchine” che possono agire in autonomia imitando la capacità dell'intelligenza umana attraverso lo sviluppo di algoritmi. La macchina riceve i dati, li processa e risponde. Di fatto, mostra capacità umane come il ragionamento, l'apprendimento, la pianificazione e l'imprevedibilità. L'Unione Europea ha evidenziato il ruolo determinante dell'AI nella trasformazione digitale della società: impossibile immaginare qualunque contesto privato del suo utilizzo. Per questo, infatti, l'AI è un punto centrale nel *Green Deal* (sostenibilità ambientale) e nel rilancio dell'economia nel post pandemia. I rischi per il suo non utilizzo sono molteplici:

- ritardo nelle sfide legate alla crescita sostenibile;
- perdita del vantaggio competitivo economico in relazione ad altri paesi;
- crescita di diffidenza e pregiudizio da parte delle persone.

Anche i vantaggi, già testati, sono molti:

- migliora l'assistenza sanitaria e la ricerca nei comparti della medicina;
- rende le auto e i sistemi di trasporto più sicuri;
- rende più sicure ed efficaci molte professioni (utilizzo dei robot);

<sup>11</sup> L. Garesi, *Green Branding. Strumenti, consigli, strategie per una comunicazione ecosostenibile*, Palermo, Dario Flaccovio Editore, 2018, p. 36.

- permette di risparmiare energia, facilita lo sviluppo nella ricerca e applicazione di energie alternative e migliora lo sviluppo dell'economia circolare;
- migliora l'accesso all'informazione, all'istruzione e alla formazione;
- contribuisce allo sviluppo di settori come la sanità, l'agricoltura, il turismo e la cultura;
- aiuta a prevenire reati (giustizia penale) per la grande quantità di dati in grado di essere analizzati in poco tempo, a prevenire crimini e attacchi terroristici.

Naturalmente non può esistere una macchina perfetta che non abbia punti deboli. I risultati elaborati dall'AI, infatti, pur essendo considerati attendibili e il più delle volte credibili, non possono essere presi per validi in senso assoluto. Le macchine non sono programmate per avere “buon senso” e tendono a offrire risposte oggettive e standard (ottime per i settori della scienza), ma artificiali e disconnesse da quello che potremmo definire quoziente emozionale del genere umano.

Da questo punto di vista risulta determinante il progettista dell' algoritmo e la capacità di processo dei dati immessi. Non è da escludere il pericolo di avere a che fare con contenuti falsi, seppur credibili: ovvero l'immissione in rete di video, foto e podcast infondati. Come sempre nel rapporto tra uomo e tecnologia, tra Homo Sapiens, Homo Digitalis e Homo Algorithmicus, è fondamentale non perdere il controllo sulla macchina, dato che l'AI può imparare in fretta dall'ambiente in cui opera e dalle informazioni che riceve. Se l'algoritmo non è ben strutturato e i dati non sono inseriti correttamente, l'AI può diventare sessista, razzista, classista o violenta a tal punto da mettere a rischio la sopravvivenza del genere umano. Servono precise regole per progettare l'AI e mitigarne i rischi: elaborare in modo etico e responsabile per permettere di valutare, ed eventualmente correggere in corsa, gli effetti negativi a medio-lungo termine. Un'etica che generi inclusione e partecipazione, uno strumento tecnologico che non sia considerato un fine a cui ambire, un idolo da cui dipendere, ma sia custode dell'umano e del suo benessere integrale. L'AI deve sempre essere sotto il controllo dell'individuo per operare entro i limiti imposti senza che decisioni prese in autonomia portino effetti collaterali indesiderati.

Ma se la macchina non può provare emozioni, la possiamo considerare comunque intelligente? C'è una sua caratteristica che rende complessa la risposta

a questa domanda: gli algoritmi dell'AI sono in grado di riconoscere e, indirettamente o direttamente, manipolare (a fin di bene o per profilarci e condizionarci a fare ciò che non vorremmo) le emozioni e gli stati cognitivi delle persone attraverso l'analisi delle espressioni del volto, dello sguardo, del sorriso o del tono della voce. La macchina può fingere stati sensoriali (machine learning) per indurci a farsci “umanizzare” e a far sì che intraprendiamo comportamenti precisi? Questa può essere considerata una forma di intelligenza?

Possiamo provare a rispondere a queste domande analizzando il rapporto tra l'AI e la cultura, tra la creatività artificiale e quella umana. Partendo dal presupposto che l'arte è uno strumento per comunicare pensieri, stati d'animo ed emozioni, come potremmo considerare le opere elaborate attraverso l'AI? Elaborati piatti e prevedibili che prendono dal passato tutte le informazioni rimaneggiandole in modo prevedibile, oppure l'unica vera opportunità di creare innovazione e proporre originalità nel panorama delle arti contemporanee? Il pubblico generico, naturalmente, risponderebbe in modo differente e soggettivo.

In generale, quasi tutta la storia dell'arte è stata caratterizzata da un'estetica imitativa che ha trovato nei più grandi artisti di ogni secolo il coraggio e l'intraprendenza per violare le convenzioni del passato aprendo a inedite opportunità creative ed estetiche. Solo in alcuni momenti storici, con artisti come Giotto, Leonardo, Caravaggio, Duchamp, Picasso e Warhol potremmo parlare di estetica rivoluzionaria con personaggi che hanno diviso la storia dell'arte in due, prima e dopo il loro passaggio. Ma se l'AI dipende dagli algoritmi e dalle caratteristiche dei dati da processare, come potrebbe essere considerata più sorprendente dell'Artista Sapiens? Prima di rispondere è corretto tenere in considerazione un fatto oggettivo: la prestigiosa Casa d'Asta londinese Christie's ha venduto nel 2018 un'opera realizzata dal collettivo Obvius a poco meno di 500.000 sterline.

Proviamo a intraprendere un percorso differente e cerchiamo risposte nell'imprevedibilità del pubblico generico che, comunque, tende a considerare “bello” un lavoro artistico che lo sorprende, lo stupisce e crea piacere e benessere psicofisico. Il piacere è un sentimento o un'esperienza particolarmente intensa, più o meno lunga, che corrisponde alla percezione di una “condizione positiva” fisica o cerebrale, all'appagamento di un desiderio materiale o immateriale in grado di esaltare l'apparato sensoriale e l'amigdala (la centralina delle nostre emozioni). Aristotele, nel libro *Etica nicomachea*, scriveva che “Il piacere è un'attività della disposizione che è secondo natura”. Concetto che origina il dina-

mismo espansivo del piacere che spinge le persone a identificarsi con l'oggetto del proprio desiderio, o con il contesto che sollecita i sensi, e ad annullarsi in esso. Pensiero che ritroviamo ne *Il piacere* di Gabriele D'Annunzio in cui il personaggio principale Andrea Sperelli, alter ego dello stesso scrittore, cerca costantemente piacere nelle avventure amorose, nel culto della bellezza e nelle opere d'arte. Almeno sulla carta, anche una composizione realizzata con l'AI potrebbe provocare gli stessi effetti, anzi perfino più sconvolgenti, se i pubblici a cui è indirizzato il lavoro sono già stati profilati.

La vera rivoluzione nell'introduzione dell'AI nelle arti visive potrebbe essere più concettuale che estetica o percettiva: dando per certo che ogni persona risponde in modo soggettivo alle sollecitazioni visive e sensoriali (anche nella stessa persona di fronte alla stessa opera a distanza di tempo), ciò che cambia in modo drastico è la valutazione critico-estetica che l'AI è in grado di fare quasi in tempo reale senza avvalersi di critici d'arte e o di storici dell'arte (figure professionali che guidano, e in parte condizionano, il gusto del pubblico generico). Una macchina che non può provare emozioni, ma può fingerle e che, se programmata per farlo, cerca di assecondare i desideri di gioia, piacere e felicità delle persone, può produrre elaborati considerabili alla stregua di opere d'arte? Sapere cosa ci rende felici e ottenerlo da una macchina potrebbe migliorare la nostra vita o renderla piatta, noiosa e prevedibile? Come scriveva Gotthold Ephraim Lessing, "L'attesa del piacere è essa stessa il piacere".

Credo che, come nel caso degli NFT, anche i lavori creativi concepiti con l'AI, debbano essere giudicati assecondando un "pensiero critico" indipendente da quelli realizzati attraverso strumenti tradizionali (analogici). Anche nel caso in cui gli algoritmi non vincolino in alcun modo la tipologia di selezione delle immagini del passato da cui ispirarsi, non potremmo considerarla una nuova estetica, ma tutt'al più un mondo visivo originale e parzialmente inedito, ma pur sempre digitale.

L'indispensabile aiuto che l'AI può apportare alla cultura è legato al mondo dei musei e degli archivi in genere per catalogare ed esplorare milioni di immagini e documenti creando imprevedibili e improbabili associazioni semantiche. L'AI è in grado di processare collezioni e raccolte di grandi musei per ideare nuove proposte curatoriali differenti da quelle convenzionali dei generi conosciuti. Nel contesto della "museologia del presente" che mette la persona al centro di ogni offerta culturale, la profilazione dei pubblici attraverso l'AI può dare un contributo essenziale nell'abbattimento delle barriere sociali (inclusione), nei

principi legati alla crescita sostenibile e nella condivisione di esperienze creative sempre più soggettive.

Le produzioni artistiche dell'AI non devono essere valutate di per sé, ma collocate nel contesto dell'incredibile percorso che il digitale, fin dalla fine degli anni Settanta del Novecento, sta compiendo per integrarsi (non necessariamente per essere alternativa) nei mondi della cultura. Probabilmente a valutarle sarà il tempo, ma per il momento... leggere bene le istruzioni prima dell'uso.

# DALLA “COLLEZIONE” ALLA “CONNESSIONE”: COME SI EVOLVE “EMPATICAMENTE” IL MUSEO DEL FUTURO

Elisa Bonacini

## *Premessa*

Questa riflessione sul tema del significato delle collezioni e dell’evolversi del museo (e della sua percezione) in un’ottica contemporanea (e futura) rientra all’interno del progetto di ricerca “Museums: Back to the future”, nel settore scientifico disciplinare Museologia (L-Art 04) di cui è titolare la scrivente e referente scientifico Andrea Leonardi, attivato all’Università di Bari all’interno del “Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society” – CHANGES” codice progetto n. PE00000020 – CUP: H53C22000860006.

Il progetto è indirizzato alla individuazione delle relazioni esistenti fra musei digitali, partecipazione e Convenzione di Faro e mira a cercare di fornire una risposta all’interrogativo su quale sia il “museo del futuro”.

## *Introduzione*

Il tema “museo” è stato affrontato da molteplici punti di vista: quello più strettamente museografico, orientato alla descrizione degli allestimenti; quello museologico, legato alla ricostruzione della definizione stessa di museo e della storia del collezionismo fino alla attuale conformazione dei musei contemporanei; quello che identifica il ruolo culturale ed educativo dell’arte; quello mirato all’aspetto del management o del marketing; quello, infine, concentrato sull’aspetto della comunicazione delle collezioni.

Come approcciarsi al museo di oggi e, ancor più, al museo del futuro?

Il digitale ha pervaso ognuna delle differenti visuali con cui, finora, si è osservato il “fenomeno museo”:

- il fenomeno del collezionismo, oggi anche divenuto digitale e persino intangibile, con il mercato legato alla tecnologia NFT<sup>1</sup>;

<sup>1</sup> Calveri 2023, pp. 149-162.

- l’allestimento, diventato multimediale, interattivo e con prospettive in via di esplorazione in materia di metaverso e di sfruttamento dell’intelligenza artificiale nel più vasto campo delle *digital humanities*<sup>2</sup>;
- l’aspetto educativo, che oggi usa strumenti digitali di ogni tipologia, dal gaming all’esperienza immersiva;
- il management e il marketing museali, che hanno fatto un balzo in avanti a livello di gestione, vendita e promozione di prodotti e servizi;
- infine, la comunicazione e la fruizione, in situ o remota, fisica, digitale, phygital, aumentata o immersiva delle collezioni.

Questo necessario adeguamento, da parte dei musei, all’evolversi della società e delle sue forme di comunicazione e fruizione del patrimonio culturale, ha favorito una continua interpretazione e reinterpretazione del ruolo del museo che risponde, secondo alcuni, alla docilità e duttilità del museo stesso a prestarsi «ad essere interpretato e dunque a cambiare repentinamente di immagine e di inquadratura»<sup>3</sup>, se non persino a lasciarsi condizionare nel suo ruolo “politico” e nella parzialità o imparzialità delle sue narrazioni e della possibilità di scelta di operare azioni disgiunte o meno da condizionamenti politici (argomento di recente dibattito e ben riassunto nell’ultima fatica, online e progressiva, di Giovanni Pinna)<sup>4</sup>.

Nel processo di digitalizzazione favorito dall’introduzione delle nuove tecnologie, un ruolo importante hanno assunto i processi partecipativi nell’ambito della creazione e fruizione sia delle collezioni che dell’universo di contenuti che vi ruotano intorno, riadattate con linguaggi e formati sempre differenti e sempre più orientati a una targettizzazione di tipo user-oriented.

La definizione del modello di *museo partecipativo* da parte di Nina Simon<sup>5</sup>, pietra miliare della reinterpretazione 2.0 del modello tradizionale del museo, ha inquadrato ai primordi il fenomeno di trasformazione dei musei grazie a forme di coinvolgimento dei pubblici attraverso i social media e il valore strategico della partecipazione stessa, assorbita nella mission del museo.

Tale modello, individuato in una ottica di coinvolgimento e concretizzazione dei differenti ruoli che i visitatori o le comunità che ruotano intorno ai musei possono rivestire (con un “crescendo” di partecipazione dal contributore al

<sup>2</sup> Calveri 2023 pp. 84-88 e pp. 165-186.

<sup>3</sup> Marani, Pavoni 2006, p. 10.

<sup>4</sup> Pinna 2019-2023.

<sup>5</sup> Simon 2010.

collaboratore, fino al co-creatore<sup>6</sup>), è tuttora una utilissima traccia per noi cittadini europei che miriamo alla piena attivazione dei principi della cosiddetta *Convenzione di Faro* (*Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società*). Proprio grazie a questa Convenzione, dal 2005 in Europa si è innescato un profondo ripensamento del concetto di *heritage* e di *heritage communities* (come qualcosa in continuo divenire e non semplicemente ancorato al passato), nonostante la stessa Convenzione abbia riservato al digitale un ruolo da più parti ritenuto marginale ed esclusivamente strumentale.

Attraverso il museo, la società contemporanea deve rispondere a una serie di domande che rientrano nell'ambito del ruolo stesso che la cultura ha per le comunità locali e globali:

- cosa dobbiamo conservare del nostro patrimonio, materiale e immateriale?
- come conservarlo?
- come comunicarlo?
- come renderlo fruibile e accessibile?
- come adattarlo all'evolversi della società?
- di quali valori si fa portatore il museo e con esso il patrimonio?
- il museo riesce a rappresentare la cultura di una comunità, costituendosi come luogo di sintesi fra memoria collettiva, patrimonio e identità collettiva<sup>7</sup>?
- Come connettere il museo e il patrimonio ai pubblici e alle comunità?

Questo contributo vuole, quindi, percorrere brevemente la traccia delle interpretazioni e delle percezioni dalla “forma museo” al “sistema museo”, per cercare di delineare le multiformi espressioni che il museo contemporaneo sta, oggi, adottando, nell'ottica di quanto stabilito dalla Convenzione di Faro e dei suoi stessi necessari aggiornamenti in materia di digitale.

### *L'evoluzione della percezione del Museo: da tempio a cimitero*

Nel suo lavoro, *L'invention des musées* pubblicato a Parigi nel 1993, Roland Schaer ha ricostruito tutti i passaggi dall'antico concetto di collezione di opere

<sup>6</sup> Simon 2010, pp. 203-274.

<sup>7</sup> Crane 2000, p. 3.

d'arte a una più moderna visione di museo (ancora non coinvolta nel processo di digitalizzazione globale né da alcuna “cyber-prospettiva museale”).

In italiano il titolo del volume è stato tradotto come *Il museo tempio della memoria*: con questa traduzione, l'azione umana della invenzione del museo è stata ridotta al solo riconoscimento della sua sacralità<sup>8</sup>. Questo è solo un esempio di come, nella storia della museologia, il concetto di “tempio” abbia a lungo contraddistinto la percezione, sacrale e distante, del museo, che i musei faticano, ancor oggi, a scrollarsi di dosso.

Secondo Mottola Molfino, che scriveva questa definizione prima di qualunque rivoluzione digitale, «Museo è dove esiste una raccolta di oggetti da conservare: senza oggetti non esiste museo»<sup>9</sup>.

Possiamo considerare ancora valida questa idea di museo, che presuppone una “fisicità” di oggetti e collezioni e un luogo fisico che li contenga?

Alla luce delle nuove frontiere della virtualità, di musei che espongono opere di digital art, o sono di per sé virtuali e quindi privi di alcuna fisicità, ma anche di quei musei che espongono un “patrimonio assente” (come il Museo dell'Acropoli di Atene, dove le “assenze” o le copie del fregio, delle metope o delle sculture dei frontoni pesano quanto l'esposizione delle porzioni restanti; o come l'architettura simbolica di Daniel Libeskind al Museo Ebraico di Berlino<sup>10</sup>), ebbene questa definizione non può essere ritenuta valida nella sua interezza.

Partiamo dall'inizio di tutto: da dove nasce il termine ‘Museo’?

Gli studiosi concordano sul fatto che esso derivi, etimologicamente, dal *Mouseion* di Alessandria d'Egitto. Si trattava, stante quanto raccontato e ricostruito dalle fonti, di un circolo intellettuale sostenuto dal mecenatismo del re Tolomeo I *Sotèr* (fine IV sec. a.C.) e dedicato alle figlie di Zeus, le Muse protettrici delle arti, su ispirazione dei medesimi principi che avevano influenzato l'Accademia di Platone e il Liceo di Aristotele<sup>11</sup>. Cosa sappiamo di questo Mouseion? Che era un luogo d'elezione intellettuale in cui scienziati e letterati esercitavano varie discipline. Era dotato di una biblioteca, un osservatorio astronomico, un laboratorio anatomico, un giardino botanico ed uno zoologico. Forse vi saranno state esposte opere d'arte, di scultura come di pittura, ma non siamo certi che la “finalità” di tale

<sup>8</sup> Schaer 1996.

<sup>9</sup> Mottola Molfino 1992, p.129.

<sup>10</sup> Harrison 2013, p. 4; Pinna 2019-2023, p. 52.

<sup>11</sup> Schaer 1996, p. 13; Marini Clarelli 2005, p. 9; Merzagora, Rodari 2007, pp. 13-14.

esposizione fosse di tipo educativo e culturale o solo semplicemente estetico e di studio.

Secondo alcuni il concetto del museo come di luogo sacro adatto a funzioni contemplative dell'arte nascerebbe ad Alessandria proprio 2300 anni fa<sup>12</sup>. Secondo altri, «il Mouseion di Alessandria e le due scuole filosofiche ateniesi non hanno nulla a che fare con la concezione di museo che si è venuta formando nel mondo occidentale nel corso degli ultimi sei secoli»<sup>13</sup>.

Chi di noi, sin da piccolo, non ha collezionato qualcosa, le conchiglie raccolte a mare o le figurine?

Ebbene, all'origine del museo stanno proprio quei gesti del collezionare, raccogliere e salvare oggetti che gli studiosi considerano, dal punto di vista antropologico, quali componenti di un comportamento che l'uomo sembra avere tenuto costantemente nel tempo, a partire dal gesto elementare di disporre oggetti attorno a sé<sup>14</sup>. Diceva Adalgisa Lugli «è la necessità di conservare la memoria che ha sempre motivato e verosimilmente motiverà ogni museo»<sup>15</sup>.

Alessandra Mottola Molfino definisce «forma museo» proprio quella caratteristica «congenita all'uomo europeo», che ha da sempre sentito necessario raccogliere oggetti «per la propria memoria», per «strappare gli oggetti alla morte (cioè alla loro scomparsa o dispersione); tesaurizzarli per testimoniare di sé [...]. E poi sacralizzare il luogo dove essi si conservano: farne il “luogo delle Muse”, cioè delle arti, delle virtù intellettuali e civili. Così il mouseion diventa un monumento: nel senso etimologico del termine uno strumento della memoria. Luogo mitico in quanto luogo della ricreazione, ma anche della negazione, della storia»<sup>16</sup>.

Quali sono le ragioni dell'accumulazione di oggetti secondo la Mottola Molfino? Ecco le elencate:

- Tesaurizzazione
- Piacere delle cose morte
- Desiderio di possesso
- Rispecchiamento narcisistico
- Sogno d'immortalità

<sup>12</sup> Schaer 1996, p. 12; Cataldo, Paraventi 2007, pp. 3-4; Vercelloni 2007, pp. 5-6.

<sup>13</sup> Fiorio 2018, p. 6; Pinna 2019-2023, p. 105.

<sup>14</sup> Vercelloni 1992, p. 21; id. 2007, p. 2.

<sup>15</sup> Lugli 1992, p. 50.

<sup>16</sup> Mottola Molfino 1992, pp. 9-10.

- Prestigio sociale
- Bottino di guerra personale o per il popolo
- Culto religioso
- Ostentazione di potere
- Bisogno di classificazione
- Desiderio di riparazione

Il Museo, secondo la ricostruzione della museologia, è quel luogo d'elezione in cui si verificano le condizioni fondamentali affinché un accumulo di oggetti da "raccolta" diventi "collezione", ma esclusivamente laddove si soddisfi un presupposto di pubblica utilità che presuppone l'apertura delle collezioni al pubblico<sup>17</sup>.

Possiamo dire che il collezionismo nasca all'epoca del Mouseion Alessandrino?

Se la propensione alla raccolta di oggetti è profondamente innata nell'uomo, secondo altri studiosi il collezionismo di opere d'arte sarebbe nato invece in età romana. Sin dalle prime conquiste dell'età repubblicana, i condottieri romani avevano una "usanza", che ha contraddistinto tutti i conquistatori della Storia: saccheggiare opere d'arte da templi, santuari, città, case private, nelle città siciliane, poi greche e orientali, per esporre quei trofei nelle proprie case, come pura ostentazione privata e pubblica della ricchezza e del successo. Esemplare, in tal senso, il racconto di Plutarco: Lucio Emilio Paolo, vincitore della provincia di Grecia, nel 167 a.C. impiegò un giorno intero a far sfilare le opere d'arte lì saccheggiate su ben 250 carri da trasporto (*Vita di Emilio Paolo*, 32). A sua volta Plinio, nel raccontare a partire da quale occasione si fosse introdotta a Roma la moda delle perle e delle pietre preziose, fra gli oggetti depredati da Pompeo nelle sue conquiste, menzio-

<sup>17</sup> Pomian 1978, p. 332; Lugli 1992, p. 11. «L'idea di museo non è, dunque, un'invenzione esclusiva né del Settecento illuminista né dell'Ellenismo: i tre elementi, che ancora oggi possiamo ritenere costitutivi dell'essenza del museo, seppure finalizzati al sacrale, si ritrovano anche in altre culture, sia antecedenti che coeve all'istituzione fondata da Tolomeo I ad Alessandria. Essi sono, in estrema sintesi: 1) la conservazione della memoria e della conoscenza di un popolo attraverso oggetti o scritti raccolti in uno spazio o contenitore fisico, una sorta di 'magazzino' dei ricordi fondamentali per la comunità; 2) l'esibizione, l'apertura al pubblico, seppure solo simbolica e diegetica, del magazzino; 3) la rinnovazione del tempo storico e della produzione culturale, la rigenerazione delle idee, attraverso la musealizzazione del già accaduto, la classificazione ed archiviazione definitiva dello 'ieri', creando uno iato volontario tra il passato e il presente, il prima e il dopo per le persone illustri, le opere e gli eventi memorabili di cui si perpetua la testimonianza» (Varicchio 2007, p. 32).

nava una ricca collezione di gemme, definendola *museion* (*Storia Naturale*, 37, 13-14)<sup>18</sup>.

Il saccheggio perpetrato dai primi condottieri diede un nuovo valore simbolico al significato stesso di “bottino di guerra”: «assumendo chiaramente il segno della vittoria della civiltà romana sulle altre culture, riveste il ruolo di oggetto simbolico e da oggetto materiale si trasforma in oggetto-simbolo», si trasforma nel suo significato da semplice “monumento” a “documento”, prova non più esclusivamente di un successo militare, ma di egemonia culturale, strumento di annichilimento delle identità culturali del popolo vinto<sup>19</sup>.

La teusarizzazione privata di queste raccolte non riscuoteva, ovunque, seguaci e apprezzamento: già Marco Agrippa, con notevole anticipazione dei tempi, lamentava la loro sottrazione «al godimento del popolo romano»<sup>20</sup>, in una primigenia forma di difesa del principio della pubblica utilità dell’arte.

In epoca medievale si mantenne l’usanza di raccogliere oggetti più antichi per culto e devozione: custodi di preziosi oggetti antichi (*thesauri*) furono le chiese e i monasteri, che iniziarono a rivestire un ruolo non dissimile da quello dei santuari del mondo antico<sup>21</sup>.

Adalgisa Lugli e altri considerano queste raccolte di manufatti, ritenuti degni di una loro salvaguardia, come una prima forma spontanea di museo moderno, dei “musei ante litteram”: tali oggetti potevano essere fruiti da un pubblico di fedeli, ci si preoccupava di come esporli, dando un maggiore risalto a quelli più preziosi<sup>22</sup>.

Del collezionismo medievale in realtà si conosce poco. Pertanto, viene considerata un *unicum*, nel XII secolo, la posizione dell’abate francese di Saint Denis, Suger, che, contrariamente ai dettami ufficiali della Chiesa che contrastavano lusso e ricchezze, si compiaceva piuttosto della preziosità dei tesori della sua chiesa (che spaziava dai reliquiari alle gemme preziose). La consapevolezza estetica di quella preziosità era giustificata dall’abate dalla convinzione che la contemplazione di opere d’arte avrebbe consentito l’elevazione spirituale di chi avesse goduto di quella bellezza, rappresentazione a sua volta della grandezza divina.

<sup>18</sup> Merzagora, Rodari 2007, p. 14.

<sup>19</sup> Le Goff 1977; Carta 1999, p. 43; Pinna 2019-2023, pp. 161-169.

<sup>20</sup> Corti 2003, pp. 20-21.

<sup>21</sup> È tipico del valore antropologico del sacro la conservazione di ex-voto o reliquie varie (Vercelloni 1992, p. 11; Corti 2003, p. 21).

<sup>22</sup> Lugli 1992, p. 56.

Tale forma di compiacimento estetizzante appare precorrere quella dell'Umanesimo che, a partire da Francesco Petrarca e Poggio Bracciolini, dal Trecento in poi, riscoprì il mondo classico e diede inizio non solo a una nuova letteratura e poesia, ma anche a nuove forme di conservazione, tutela e persino venerazione del passato<sup>23</sup>.

In età medievale non c'era stato, invece, il medesimo rispetto per le vestigia antiche: si trattava di edifici spesso in rovina, considerati testimonianza del tempo che sconfigge l'orgoglio umano e, come tali, non degni di una qualche manutenzione utili solo come cave di pietra, a meno che non vi fosse una continuità d'uso, come nel caso dei templi pagani trasformati in basiliche cristiane<sup>24</sup>. La devastazione di monumenti antichi arrivò al punto che persino i Papi tentarono di porvi riparo con una prima legislazione organica a loro tutela<sup>25</sup>.

Solo col tardo medioevo e con il Rinascimento italiano i concetti di "collezione", di "museo pubblico", di "tutela e salvaguardia" del patrimonio artistico acquistarono le prime compiute e concrete realizzazioni<sup>26</sup>: da questo periodo in poi, infatti, sia le collezioni antiquarie che i gabinetti naturalistico-scientifici, aprendosi lentamente a un pubblico pur ancora elitario, cominciarono a maturare la loro funzione di «servizio culturale per un pubblico godimento»<sup>27</sup>. Una concezione moderna per cui il collezionismo arricchiva un oggetto ormai decontestualizzato di un nuovo significato, trasformandosi nel contempo in uno *status symbol*, utile a consolidare genealogie che si richiamavano alla *romanitas*<sup>28</sup>.

<sup>23</sup> Fiorio 2018, pp. 26-29.

<sup>24</sup> Questo fenomeno, spesso di "sistematico smembramento" da parte dei *marmorarii* e dei *calcararii*, viene non a caso considerato «uno dei principali fattori che determinarono l'evoluzione del paesaggio urbano», tanto da lasciare profondo ricordo di sé in un intero quartiere della città medievale di Roma, la contrada calcararia nei dintorni di Circo Flaminio (Heers 1995, p. 68).

<sup>25</sup> Si tratta delle Bolle di Martino V *Etsi de cunctarum* (1425), di Pio II *Cum alman nostram urbem* (1462) e di Sisto IV *Etsi de cunctarum* (1474). Nel 1462 Pio II con la Bolla *Cum alman nostram urbem* prevede la scomunica, il carcere e la confisca dei beni a coloro che avessero, senza la "licenza" papale, demolito, distrutto o solo danneggiato gli antichi edifici pubblici o i loro resti esistenti a Roma e nel territorio, anche se in proprietà private. Sisto IV con la Bolla *Cum provida* (1474) tentò di impedire la spoliazione sistematica delle chiese col furto di marmi ed antichi ornamenti (Carta 1999, p. 48).

<sup>26</sup> De Benedictis 1995, p.27.

<sup>27</sup> Dainelli 2007, p. 4.

<sup>28</sup> Pirozzi 2002, p. 7. Collezionare antichità incrementava il proprio prestigio sociale, era "espressione di romanitas" da parte di molte famiglie che vantavano illustri genealogie con le antiche famiglie senatorie (Cavazzini 2008, p. 30).

Le antichità erano divenute oggetto di un culto tutto laico e intellettuale: venivano raccolte, studiate, ricostruite, esposte, secondo il gusto e la stessa comprensione che all'epoca si aveva dell'antico.

A partire dal 1400, prima in Italia poi in tutta Europa, sovrani, nobili, intellettuali e artisti iniziarono a creare i primi nuclei di quelle che saranno le più importanti collezioni d'arte e antichità della cultura museale moderna. Quella fu l'origine delle collezioni di molti dei moderni musei nazionali europei, che furono spesso frutto della spoliazione di monumenti antichi, di saccheggi come bottini di guerra o ancora di scavi clandestini, questi ultimi spesso realizzati o commissionati da una nuova figura apparsa all'orizzonte socioeconomico dell'epoca, quella del mercante d'arte, capace di corrispondere così a una sempre maggiore richiesta d'arte da parte di una committenza più o meno facoltosa<sup>29</sup>.

Prima di acquisire un significato di prestigio sociale, nel 1400 il collezionismo per gli artisti aveva un significato funzionale: le opere d'arte degli antichi dovevano essere fonte di ispirazione o di studio e approfondimento di specifiche tematiche, attraverso la loro analisi filologica.

Fra gli umanisti, Poggio Bracciolini fu colui che rivelò maggior passione per l'arte e la collezione, soprattutto di statue antiche: dalla sua corrispondenza si scopre che fece di tutto per procurarsi marmi classici poiché, come un antico romano, voleva ornare di statue il giardino della sua casa di campagna in Valdarno<sup>30</sup>.

Nel frattempo, in assoluta precocità rispetto agli altri paesi europei, i primi esempi di vere e proprie collezioni pubbliche non potevano che nascere in Italia<sup>31</sup>: la donazione dei bronzi capitolini al popolo romano da parte di Sisto IV nel 1471 o l'apertura a giovani artisti della sua collezione di sculture da parte di Lorenzo il Magnifico sono elementi rilevatori della precoce costituzione del museo moderno, in cui siano presenti i fattori della pubblicità dell'opera d'arte e del diritto alla comune fruizione<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> Bottari, Pizzicanella 2002, pp. 119-124.

<sup>30</sup> Fiorio 2018, p. 30.

<sup>31</sup> La donazione dei bronzi capitolini al popolo romano da parte di Sisto IV nel 1471 (Vercelloni 2007, p. 27) o l'apertura a giovani artisti della sua collezione di sculture da parte di Lorenzo il Magnifico (1449-1492) sono elementi indicativi della precoce costituzione del museo moderno, in cui siano presenti i fattori della pubblicità dell'opera d'arte e del diritto alla comune fruizione (De Benedictis 1995, p.27).

<sup>32</sup> Vercelloni 2007, p. 27; De Benedictis 1995, p. 27.

Secondo altri studiosi, «la moderna istituzione museale è derivata direttamente dalle collezioni principesche del sedicesimo e del diciassettesimo secolo»<sup>33</sup>. Si dovrebbe riconoscere all'umanista Paolo Giovio il merito della prima accezione moderna di "museo": fu lui a classificare per primo gli oggetti della propria collezione, per la quale, tra il 1537 ed il 1543, fece costruire nei pressi di Como un edificio appositamente destinato a custodire quelli che definì "ritratti di uomini illustri", ricreando un nuovo luogo sacro per le Muse e l'arte, aperto solo ad illustri visitatori<sup>34</sup>.

Nel frattempo, le opere d'arte, conservate nelle gallerie e nei giardini privati<sup>35</sup>, finirono per abbellire le facciate di alcuni dei palazzi aristocratici, per il puro scopo di «incitamento morale e glorificazione di una dinastia»<sup>36</sup>: le opere d'arte, gelosamente conservate all'interno dei palazzi, finirono per trovare pubblica manifestazione all'esterno di essi.

A partire dalla seconda metà del 1500 secolo, il gusto per le antichità si trasformò ulteriormente nel gusto per la curiosità, la rarità, la meraviglia: in Europa fu un moltiplicarsi di *cabinets, studioli* e *Kunst und Wunderkammer* in cui i nobili dell'epoca si ritiravano in meditazione e contemplazione della bellezza. Si costituiscono, così, i nuclei fondanti di alcune collezioni che già prefiguravano quelle dei musei di scienze naturali e di tecnica della fine 1700<sup>37</sup> ma che avevano un evidente uso politico, se non persino «un preciso meccanismo per trasformare la conoscenza in potere»<sup>38</sup>.

Queste stanze conservavano preziose opere d'arte (*artificialia*), rari oggetti naturali (*naturalia*), strumenti scientifici (*scientifica*), oggetti provenienti da terre esotiche (*exotica*) o che semplicemente suscitavano stupore (*mirabilia*). Oltre che a rispecchiare la visione del mondo e lo stato delle conoscenze dell'epoca, queste

<sup>33</sup> Duncan 1995, p. 161.

<sup>34</sup> Alcune delle sale vennero intitolate alle divinità romane e una di esse alle Muse (Binni, Pinna 1989, p.23; Schaer 1996, p. 20; Vercelloni 2007, p. 29; Fiorio 2018, pp. 25-47).

<sup>35</sup> Sanvito 2008.

<sup>36</sup> Cavazzini 2008, p. 30.

<sup>37</sup> Schaer 1996, pp. 21-27; Merzagora, Rodari 2007, p. 6, pp. 16-18. Tuttavia, queste varietà di collezionismo avevano una differenza basilare: se lo *studiolo* italiano, pur ad uso strettamente privato, presentava elementi tipici della museografia moderna per la stretta corrispondenza tra contenente e contenuto, dall'altro la *Wunderkammern* raccoglieva gli oggetti più svariati, spesso senza criteri di ordinazione (Binni, Pinna 1989, p. 23).

<sup>38</sup> Pinna 2019-2023, p. 113.

collezioni riflettevano il potere, la ricchezza e la multiforme curiosità del proprietario.

Se, ufficialmente, datiamo la nascita del primo museo pubblico al 1683, con l'Ashmolean Museum di Oxford, dobbiamo invece anticipare al 1584 la prima musealizzazione privata aperta al pubblico, realizzata secondo criteri che potremmo definire museografici, con il progetto della Tribuna ottagonale agli Uffizi, voluta da Francesco I de' Medici<sup>39</sup>, e al 1587 l'apertura di un primo museo pubblico, con la donazione alla Repubblica di Venezia delle sculture di epoca classica di Domenico Grimani (oggi in dote al Museo archeologico nazionale di Venezia), che divenne il corpus principale per l'istituzione di uno statuario pubblico, nell'antisala della Biblioteca Marciana<sup>40</sup>.

L'idea di un museo che esponesse non più per il piacere del capriccioso aristocratico e del suo ammirato *entourage* ma per la conoscenza e l'istruzione di tutti, si ufficializzò con l'istituzione, da parte di Elias Ashmole, del museo di Oxford, con ingresso aperto a tutti dietro il pagamento di un biglietto<sup>41</sup>.

Al cardinale Federico Borromeo si deve invece la stesura di uno dei primi cataloghi museali descrittivi, il *Musaeum*, che accompagnava la donazione nel 1618 della sua collezione all'Accademia di Belle Arti di Milano: era quello il nucleo costitutivo della Pinacoteca Ambrosiana, prova di una nuova percezione dell'arte orientata a più adeguate forme di divulgazione e fruizione a fini educativi e didattici<sup>42</sup>.

L'esempio oxfordiano venne seguito da numerose città (Bologna, Milano, Basilea, San Pietroburgo, etc.) che, tra la fine del 1600 e gli inizi del 1700, fondarono accademie, musei, biblioteche aperte al pubblico con intento didattico: per chi governava, la divulgazione e la trasmissione del sapere diventarono una responsabilità pubblica, condizione essenziale di progresso sociale.

Il Settecento portò con sé nuovi significati e nuovi valori per i musei, primi fra tutti i concetti di conoscenza, sapere, educazione, cultura: fu quella l'epoca in cui, accanto alle Accademie, nacquero musei d'arte e scienza per fornire modelli di studio agli allievi. Fu poi la Rivoluzione francese a tramutare quei concetti in diritto di tutti i cittadini<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> Fiorio 2018, pp. 41-42.

<sup>40</sup> Pinna 2019-2023, p. 43.

<sup>41</sup> Schaer 1996, pp. 31-34.

<sup>42</sup> Corti 2003, p. 22.

<sup>43</sup> Merzagora, Rodari 2007, pp. 24-25.

Un centinaio d'anni separano l'*Ashmoleanun Musaeum* di Oxford (1683) dal *Musée du Louvre* e dal *Muséum National d'Historie Naturelle* a Parigi (1793): il primo costituisce il diretto precedente degli altri due, figli dell'Illuminismo prima e della Rivoluzione poi.

Fra i tre musei si collocano le fondazioni di alcune fra le più grandi istituzioni museali pubbliche europee, l'*Ermitage* a San Pietroburgo (1719), il Museo Capitolino (1734) e quello della Villa Albani a Roma (1746), il *British Museum* a Londra (1759), la Galleria degli Uffizi a Firenze (1769), il Museo Pio Clementino a Roma (1775), la Galleria del Belvedere di Vienna (1792), il *Kaiser Friederich Museum* di Berlino (1797)<sup>44</sup>.

Ecco allora che in tutta Europa il museo fu al centro di dibattiti e riflessioni, supportati anche da una precisa disciplina di nuova ideazione, la *museografia*<sup>45</sup>, la cui data di nascita risale al 1727, con la pubblicazione della *Museographia* di Caspar Friedrich Neickel, una guida dei museo del tempo che anticipava in area tedesca l'impostazione illuminista enciclopedica della classificazione del sapere e l'idea di una istituzione che avesse una funzionalità educativa.

La progettazione architettonica, l'allestimento e l'ordinamento delle collezioni, adeguati a un museo aperto al pubblico, furono oggetto di analisi già nel 1746 in occasione della fondazione del Museo di Villa Albani. Poi, sessant'anni dopo la pubblicazione di Neickel, nel 1787, vide la stesura il primo vero trattato museografico, riguardante l'allestimento del *Louvre*, in cui si affrontavano non solo i problemi di illuminazione, ma persino i rischi d'incendio<sup>46</sup>.

Il *Louvre*, nato come collezione reale, frutto di un primo clamoroso esempio di statalizzazione (attraverso l'acquisizione e la confisca delle collezioni reali e dei beni di nobili ed ecclesiastici) divenne simbolicamente museo a carattere nazionale, gratuito e dotato di didascalie esplicative, figlio a tal punto della Rivoluzione da prenderne inizialmente il nome: *Musée Révolutionnaire*. Basato su un programma museologico globale, veniva adibito alla conservazione dell'arte antica, intesa come patrimonio collettivo distinto da qualsiasi valenza politica o religiosa,

<sup>44</sup> Fiorio 2018, pp. 49-71.

<sup>45</sup> Schaer 1996, p. 47.

<sup>46</sup> Mottola Molfino 1992, p. 21; Schaer 1996, p. 47; Fiorio 2018, p. 2; Pinna 2019-2023, pp. 117-118.

strumento d'identità e divulgazione del sapere, riconoscendo a tutti il diritto di frequentare il museo, ormai votato alla "pubblica utilità"<sup>47</sup>.

Le nuove esigenze culturali vennero considerate responsabilità pubblica e le grandi nazioni, fra cui Inghilterra e Francia, entrarono in competizione fra loro nel proporsi "custodi" di un patrimonio artistico e archeologico sovranazionale spesso trascurato (o così era meglio far credere per giustificare le spoliazioni effettuate!) nelle patrie d'origine. Sono questi due paesi, sin dalla fine del 1700, a detenere il primato del collezionismo d'arte in un'ottica di museo universale, anche se con due differenti posizioni. Se, da un lato nella Francia ormai napoleonica la collezione museale era utilizzata come mezzo di autocelebrazione, dall'altro in Inghilterra anche l'evoluzione artistica antica si interpretava in un'ottica evolutiva razionale di stampo darwiniano, considerandola capace di giungere fino allo splendore e alla perfezione estetica e formale dell'arte classica greca<sup>48</sup>.

Oggi noi celebriamo il *Grand Tour* sette-ottocentesco come il momento della "scoperta" turistica dei grandi siti archeologici italiani e della grande bellezza diffusa nelle nostre città d'arte. Ma, per il patrimonio italiano, il Grand Tour fu anche molto dannoso, soprattutto quello di alcuni turisti inglesi, che operarono veri e propri saccheggi giustificando come "indegni" di tali opere d'arte gli stessi italiani. Questo saccheggio, denunciato persino da Johann Wolfgang Goethe, veniva motivato dalle modeste condizioni di vita degli italiani e da un certo provincialismo che, agli occhi di chi li stava saccheggiando, non rendeva quei popoli all'altezza di un glorioso passato<sup>49</sup>. Sul finire del 1700, l'antiquario e collezionista inglese Charles Townley accumulò nella sua casa opere d'arte frutto dei suoi acquisti in Italia e di quelli su commissione a mercanti romani. La sua collezione era talmente importante che, acquisita nel 1805, costituì il primo nucleo di statuaria classica al British Museum.

Non è un caso che, in risposta a sempre maggiori richieste di *repatriation*, ovvero di restituzione di opere soprattutto sottratte alle colonie africane e sudamericane o ai paesi del bacino del Mediterraneo, come Grecia ed Egitto, nel dicembre 2002 i principali musei d'Europa e degli Stati Uniti abbiano pubblicato una

<sup>47</sup> «L'Illuminismo crea i musei e la Rivoluzione li apre con il gesto memorabile di statalizzare le raccolte reali e di aprire il museo dei re di Francia, il Louvre, il 10 agosto 1793, intitolandolo Musée Révolutionnaire» (Mottola Molino 1992, p. 22). Schaer 1996, p. 55; Cataldo, Paraventi 2007, p. 18; Fiorio 2018, pp. 70-71 e pp. 74-76; Pinna 2019-2023, p. 16.

<sup>48</sup> Binni, Pinna 1989, p. 53.

<sup>49</sup> Guioitto 2007-2008, p. 9.

dichiarazione sull'importanza e sul valore dei musei universali<sup>50</sup>, frutto di sensibilità e valori diversi da quelli odierni e, pertanto, da difendere. L'idea, da parte dei British Museum di operare in un'ottica di museo universale, viene ribadita nel 2010 in occasione della trasmissione della *BBC A History of the World in 100 objects*<sup>51</sup> e, ancor oggi, con il nome stesso del progetto *The Museum of the World*<sup>52</sup>, realizzato in collaborazione con Google, per connettere fra loro e nel tempo l'arte e la cultura dei cinque continenti, in un'ottica di collezione universale che, come tale, va ancora difesa, anche in un progetto virtuale.

Le maggiori collezioni europee si costituirono proprio allora, tra il 1700 e il 1800, con la spoliazione spesso frenetica dei più importanti monumenti e siti archeologici: in nome (e con la scusa) del ruolo educativo e di pubblica utilità rivestito dal *Louvre*, Napoleone fu artefice di una immensa razzia operata dall'Italia all'Egitto. Per dare un'idea della portata di quei saccheggi, basti ricordare che l'esercito napoleonico impiegò due interi giorni per attraversare le strade di Parigi, nel luglio del 1798, col bottino trafugato nelle città italiane, con un fasto che si richiamava a quello degli antichi romani, fra lo stupore dei francesi, che videro sfilare complessi scultorei come il Laocoonte, trafugato a Roma, e i Cavalli bronzei di San Marco, da Venezia<sup>53</sup>.

Se, quindi, da un lato nella Francia napoleonica la collezione museale era utilizzata come mezzo di autocelebrazione, dall'altro l'Inghilterra cercava di leggere nell'evoluzione artistica antica uno sviluppo progressivo di tipo darwiniano che giungesse fino allo splendore e alla perfezione estetica e formale dell'arte classica greca<sup>54</sup>.

È proprio come reazione a questi saccheggi sacrilegi, che iniziò a radicalizzarsi la coscienza dell'importanza del *contesto* di un oggetto d'arte: Quatremère de Quincy e Antonio Canova furono tra i primi a battersi contro la rapina delle opere d'arte dai loro contesti, preparando la strada all'accentuazione del valore nazionale del patrimonio storico e artistico locale.

È in questo momento storico che «si sviluppa il prototipo di museo d'impronta razionale-positivista, che conserva e classifica il passato, ma anche

<sup>50</sup> Cfr. <https://icom.museum/en/ressource/declaration-on-the-importance-and-value-of-universal-museums/>.

<sup>51</sup> Cfr. <https://www.bbc.co.uk/programmes/b00nrtf5>; Pinna 2019-2023, p. 574.

<sup>52</sup> Cfr. <https://britishmuseum.withgoogle.com>.

<sup>53</sup> Fiorio 2018, p. 78.

<sup>54</sup> Binni, Pinna 1989, p. 53.

romantica, che celebra l'identità nazionale»<sup>55</sup>. È anche questo il momento in cui, sulla scia di quanto espresso da de Quincy, ha inizio una posizione di condanna nei confronti del museo, considerato come luogo di deportazione di opere, sradicate dal loro contesto<sup>56</sup>.

L'esperienza devastante dei saccheggi napoleonici aveva favorito il sorgere di un nuovo "sentimento", ovvero «la coscienza dell'appartenenza a un popolo del patrimonio artistico come fondamento della sua identità culturale»<sup>57</sup>, da cui derivava, come conseguenza diretta, la necessità di una tutela volta alla salvaguardia del patrimonio storico e artistico dalla dispersione, attraverso saccheggi e vendite ad altri paesi<sup>58</sup>.

Di nuovo, vittime dirette dei saccheggi napoleonici, furono i Papi a coprire il ruolo di "custodi" dell'arte antica. Dopo numerosi provvedimenti pontifici, il *Chirografo Chiaramonti* di Pio VII del 1802<sup>59</sup> ebbe il merito di esaltare il ruolo dei beni artistici come produttori di conoscenza, strumenti di civilizzazione, progresso e miglioramento del genere umano; dall'altro, con uno spirito che oggi andrebbe definito di «sostenibilità economica e sociale della tutela del patrimonio culturale», mise in risalto le sue ricadute sull'economia cittadina<sup>60</sup>.

Nel corso del 1800, di pari passo all'evoluzione sociale e al pieno formarsi della borghesia, il museo venne organizzato a livello amministrativo e gestionale, riconosciuto e garantito dal potere politico, preoccupato di assicurarne la sopravvivenza. Un'evoluzione cui non si sottrassero nemmeno gli stati in cui la borghesia si andava affermando con maggiori difficoltà, dove le case regnanti, adottando il modello del museo borghese organizzato scientificamente e aperto al pubblico,

<sup>55</sup> Candela, Scorcu 2004, p. 149.

<sup>56</sup> Fiorio 2018, p. 83.

<sup>57</sup> Fiorio 2018, p. 82.

<sup>58</sup> Alibrandi, Ferri 1985, p. 5.

<sup>59</sup> L'azione di tutela dello Stato Pontificio, tra 1600 e 1800, era continuata con numerosi editti cardinalizi (Aldobrandini, 1624; Altieri, 1686; Spinola, 1701 e 1704; Albani, 1726 e 1733; Valenti, 1750) e si rivelava già precocemente rivolta sia alla difesa del bene culturale nella sua materialità che nella sua valenza immateriale e contestualizzata di testimone di civiltà e cultura. Questi provvedimenti avevano già, *in nuce*, la concezione della duplice valenza, economica e storico-artistica, del patrimonio culturale. In particolare, gli editti dei cardinali Spinola del 1704 ed Albani del 1733 riconoscevano «nel valore culturale dei beni una ricchezza superiore» e nella sua conservazione «incitamento a forestieri di portarsi alla medesima città per vederle ed ammirarle», cogliendo, anche qui con notevole anticipo sui tempi, il valore economico-turistico di quel patrimonio, secondo «una lucida visione prodotta dal funzionalismo illuminista» (Cinquegrana 2003, p. 10).

<sup>60</sup> Carta 1999, pp. 49-50.

videro in esso un mezzo «di comunicazione di massa» e una dimostrazione di munificenza verso il proprio popolo<sup>61</sup>.

Dalla seconda metà del secolo, la prima *Esposizione Universale* tenutasi a Londra nel 1851 consentì di scoprire l'interesse del grande pubblico per le grandi mostre e la tecnologia: a questo interesse corrispose la fondazione del *Museum of Manufactures* nel 1852 a South Kensington, con il nucleo della collezione consistente in opere acquistate proprio nell'esposizione dell'anno precedente (collezione poi trasferita in una nuova sede e ribattezzata nel 1899 *Victoria and Albert Museum*)<sup>62</sup>.

I sei milioni di visitatori che invasero l'esposizione universale nei primi sei mesi consentirono che si squarciasse un orizzonte totalmente nuovo per i musei dell'epoca: quello dell'esistenza di un *generic public*, capace di farsi attirare in massa da eventi di questo genere.

Oltreoceano la fibrillazione museale non era da meno, ma l'origine delle prime grandi strutture museali degli Stati Uniti – il *Metropolitan Museum* di New York (1870), il *Museum of Fine Arts* di Boston (1870), di Philadelphia (1875) e di Chicago (1879) – è ben diversa (e più borghese) di quella dei musei europei<sup>63</sup>. I maggiori musei statunitensi nacquero infatti dall'intuizione di alcuni *clubs* privati o di alcuni magnati che, viaggiando per l'Europa alla ricerca di opere d'arte, arricchivano le proprie collezioni<sup>64</sup> collocandole in strutture dagli spiccati richiami architettonici all'arte classica europea, veri e propri “templi” di conoscenza.

Architettonicamente questi edifici, intesi come musei-contenitori, si richiamavano infatti alle grandi progettazioni museali europee d'ispirazione neoclassica, sorte fra la fine del 1700 e gli inizi del 1800, a partire dal *Museum Fredericianum* di Kasse, fra i primi a essere costruiti secondo questo gusto, fra il 1769 e il 1777, cui fecero seguito altri musei, come il Museo Nacional del Prado a Madrid (1786-1819), la Gliptoteca di Monaco di chiara ispirazione partenonica (1816-1830), la rotonda centrale a forma di *Pantheon* nel *Berliner Realische Museum*, oggi *Altes Museum* (1825-1830) e il *British Museum* (1823-1852).

Ma quale tipo di comunicazione c'era nel museo ottocentesco? Innanzitutto, il “messaggio” esplicito per il visitatore era quello della grandezza nazionale o della

<sup>61</sup> Binni, Pinna 1989, p. 60

<sup>62</sup> Schaer 1996, p. 92.

<sup>63</sup> In particolare, il 1870 è considerato un *landmark year* per la storia dei musei d'arte americani (Alexander, Alexander 2008, p. 36)

<sup>64</sup> I collezionisti statunitensi, infatti, non avevano gusti molto dissimili dagli europei (Schubert 2004, pp. 47-50).

evoluzione di stampo razionalistico-darwiniana; non ci si preoccupava d'altro, pensando che l'esposizione di un oggetto fosse interna a un dialogo fra pari e che il visitatore sapesse esattamente cosa stesse cercando<sup>65</sup>. Significativa la posizione di George Brown Goode, direttore del Washington National Museum che, pur riconoscendo il ruolo educativo di un museo pubblico (*educational museum*), riteneva (era il 1889) che un buon sistema di pannelli esplicativi bastasse a rendere democraticamente accessibile la cultura<sup>66</sup>. Idea, questa, che in fondo ha caratterizzato a lungo l'apparato didascalico di tanti musei fino ad anni più recenti.

Ma non tutti i periodi furono "d'oro" per i musei, soprattutto quelli europei.

A cavallo fra Ottocento e Novecento il museo europeo divenne rappresentativo di un senso di cultura autoritaria, «ingombrante nei confronti della creazione artistica»<sup>67</sup> tanto da attirare le aspre critiche delle avanguardie artistiche, specialmente del Futurismo e del Dadaismo. Nel Manifesto futurista (1909) si leggeva «Noi vogliamo distruggere i musei...» oppure «Musei: cimiteri! [...] Musei: dormitori pubblici [...] Musei: assurdi macelli di pittori e scultori...». Duchamp, uno dei più famosi esponenti del dadaismo francese, nel 1917 tentò di esporre alla Società degli artisti indipendenti a New York un orinatoio in porcellana, firmato con lo pseudonimo R. Mutter (firma che racchiude la chiave di lettura dell'opera: Mutter significa madre in tedesco; la forma dell'orinatoio ricorda, infatti, quella di un bacino femminile). Con una tale provocazione «l'artista intendeva sottolineare che il riconoscimento dell'oggetto come opera da parte del museo era ciò che fondava il suo "valore", sia estetico sia economico [...] si afferma il rifiuto del museo-tempio [...] il potere di consacrazione degli oggetti esercitato dal museo»<sup>68</sup>. Nel 1923 il poeta Paul Valéry scriveva a sua volta: «Non amo eccessivamente i musei. Ve ne sono molti ammirevoli, non ce n'è alcuno piacevole», a causa di quella «fredda confusione» ch'egli riscontrava a livello espositivo nel «giustapporre opere che si divorano l'un l'altra»<sup>69</sup>, capace solo di «creare una solitudine tirata a cera, che sa di tempio e di salotto, di cimitero e di scuola»<sup>70</sup>.

Il Novecento metteva così definitivamente in discussione il ruolo del museo e della sua comunicazione al pubblico: si criticavano le vecchie scelte espositive, fatte

<sup>65</sup> Schubert 2004, pp. 20-34.

<sup>66</sup> Florio 2018, p. 146; Pinna 2019-2023, p. 78.

<sup>67</sup> Lugli 1992, p. 35.

<sup>68</sup> Bertuglia, Bertuglia, Magnaghi 1999, p. 103.

<sup>69</sup> Schaer 1996, p. 155.

<sup>70</sup> Brambilla 2021, p. 30.

di serie ripetitive di oggetti uno accanto all'altro, uno sopra l'altro, ancora secondo quel gusto per l'*horror vacui* che aveva caratterizzato il collezionismo dei secoli precedenti.

Come ci documenta recentemente Giovanna Brambilla, quella ricostruendo il quadro, non proprio idilliaco, di un museo considerato variamente come un luogo di solitudine, di noia, di fatica, di assenza persino da scrittori della nostra modernità, come Umberto Eco, Tiziano Terzani, Antonio Tabucchi<sup>71</sup>, che «vive ancora la nomea di luogo di esclusione istituzionalizzata»<sup>72</sup>.

### *Il dibattito sul ruolo del Museo nel Novecento*

I nuovi allestimenti, influenzati dalla nascita dell'*interior design* e da queste nuove correnti estetiche<sup>73</sup>, iniziavano a rispondere a nuove necessità di comunicare l'opera, che desse risalto all'oggetto in sé, valorizzato grazie allo studio delle luci, alla collocazione su sfondi neutri, all'utilizzo di supporti adeguati e non invasivi<sup>74</sup>.

Se alcuni grandi musei novecenteschi americani, come il Cleveland Museum of Art (1913-1916), il Philadelphia Museum of Art (1919-1929) e il Baltimore Museum of Art (1926-1929)<sup>75</sup>, si possono ancora architettonicamente collocare nella tradizione ottocentesca della facciata tipica del museo-tempio, la loro organizzazione interna rivelava, piuttosto, il cambio di prospettiva e percezione della "forma museo" dall'interno, a livello di impostazione e organizzazione.

Lo slancio verso una idea più democratica della cultura (cui in Italia rispondeva uno spirito più orientato alla conservazione del modello ottocentesco) arrivava infatti in Europa dall'ambiente americano, dove i musei, complici gli insegnamenti di grandi museologi George Brown Goode (sostenitore sin da 1889 del già citato

<sup>71</sup> Brambilla 2021, pp. 22-33.

<sup>72</sup> Brambilla 2021, p. 88.

<sup>73</sup> Nel 1919 l'architetto W. Gropius fondò a Weimar la Staatliches Bauhaus (letteralmente casa della costruzione) prima scuola di disegno industriale della storia, presso la quale si definirà la figura del designer come oggi la concepiamo e si elaborerà una metodologia di progettazione comune a tutte le arti. Gropius affermava: «I tempi nuovi chiedono un'espressione adeguata, una forma esatta e non casuale; contrasti chiari, ordine nelle parti, sequenze di elementi simili nonché unità di forme e colore diventeranno in coerenza con l'energia e l'economia della nostra vita pubblica, gli strumenti estetici dell'architetto moderno».

<sup>74</sup> Schaer 1996, p. 104.

<sup>75</sup> Schaer 1996, pp. 76-79 e p. 87; Fiorio 2018, pp. 96-119 e p. 144.

concetto di *educational museum*), John Dewey e John Cotton Dana (sostenitore dell'idea sociale del museo, fautore di una crescita culturale delle comunità), avevano già iniziato a sviluppare servizi didattici, educativi e visite guidate, avevano aperto sale per bambini, biblioteche e persino caffetterie e bookshop.

Il museo viene inteso come un servizio al pubblico che, accanto a percorsi per specialisti poneva percorsi per il grande pubblico; accanto alla biblioteca poneva le attività didattiche: quella che Maria Teresa Florio ha definito la “via americana” a una nuova interpretazione del museo, svincolata dalla tradizione collezionistica europea e dai limiti imposti dalle sedi degli allestimenti, edifici antichi adattati o riadattati all'esposizione<sup>76</sup>. È questo il momento in cui, intuendone l'efficacia didattica nei confronti del pubblico generico, nacquero le *period rooms*<sup>77</sup>, ricostruzioni sempre più dettagliate di matrice ambientalistico-storicizzante, che divennero caratteristiche di tanti musei prima americani (con il Museo di Cleveland a fare da apripista) e a seguire soprattutto nordeuropei.

Al di là degli atteggiamenti incendiari delle avanguardie e di nuove scelte che si affacciavano all'orizzonte negli allestimenti, i principali veicoli del dibattito tecnico e intellettuale intorno al museo in Europa furono una rivista e due convegni: *Mouseion*, fondata nel 1927 come espressione dell'OIM (l'Office International des Musées), protagonista nel dibattito sul ruolo educativo e sociale del museo; il *Convegno di Parigi* del 1927, incentrato sul ruolo educativo dei musei e sull'allargamento della platea dei fruitori alle classi lavoratrici<sup>78</sup>; e la *Conferenza di Madrid* del 1934, «i cui atti costituiscono la summa dello sviluppo della museologia internazionale degli anni Trenta [...] due temi museografici discussi ampiamente durante la Conferenza di Madrid, il diradamento delle opere nelle gallerie e la creazione di un doppio percorso per il grande pubblico e per gli studiosi, contribuirono a cristallizzare per molto tempo il museo in due categorie: il museo estetico (elitario) e il museo narrativo (educativo e popolare)»<sup>79</sup>, ovvero quei due percorsi allestitivi, già individuati sulla rivista *Mouseion* nel 1933 da Clarence S. Stein per il suo ideale di museo di domani e indicati come museo selettivo e museo comprensivo<sup>80</sup>.

<sup>76</sup> Fiorio 2018, p. 146.

<sup>77</sup> Acidini Luchinat 1989, p. 36.

<sup>78</sup> Ducci 2005.

<sup>79</sup> Pinna 2019-2023, p. 1059 e 1063.

<sup>80</sup> Fiorio 2018, p. 152.

Gli atti, in due volumi, intitolati *Muséographie – Architecture et aménagement des musées d'art*, abbracciavano temi che spaziavano dalla illuminazione dei musei fino alle scelte degli allestimenti e alle didascalie.

Nel frattempo, se da un lato si criticava il modello ottocentesco di museo, c'era chi invece rilanciava l'idea di matrice illuminista di un museo universale. È il caso di Le Corbusier e delle sue visioni utopiche di museo: mosso dal desiderio di preservare le testimonianze culturali dell'umanità da un nuovo conflitto, per il concorso della Società delle Nazioni per un centro culturale internazionale da fondarsi a Ginevra, nel 1927 propose l'idea del *Mundaneum*, un museo mondiale. Idea ripresa nel 1939, con la proposta di un museo a crescita illimitata, una sorta di complesso a spirale in continua crescita<sup>81</sup>. A queste visioni si aggiunge quella, davvero preconcizzatrice, di Frederick Kiesler e del suo telemuseo. Immaginata nel 1930 e riletta oggi, ci fa comprendere la portata della rivoluzione operata da Google Arts & Culture come raccogliitore globale dell'arte o del nostro Europeana, per quanto riguarda il patrimonio culturale europeo, che oggi consentono di creare delle gallerie personali di opere d'arte, consentendoci di condividere (nonché di riusare a nostra volta) la proprietà dell'arte con i musei del mondo<sup>82</sup>.

Erano quelli gli anni in cui in America sorgevano i più grandi musei di arte moderna, primi fra tutti il Museum of Modern Art di New York (MoMA), fondato nel 1929 da alcuni ricchi collezionisti e cultori d'arte con l'intento di ospitare mostre di artisti contemporanei come Gauguin, Matisse, Picasso e Van Gogh<sup>83</sup> o il Guggenheim Museum di New York, progettato nel 1934 dall'architetto Frank Lloyd Wright, che inaugurò la moderna architettura museale con la sua celebre galleria d'esposizione la cui rampa spiraliforme si dispiega su cinque piani<sup>84</sup>.

In Europa la Seconda Guerra Mondiale interruppe drasticamente qualsiasi processo speculativo e qualsiasi dibattito: mentre le città europee, straziate dai bombardamenti, erano impegnate nella ricostruzione del proprio tessuto urbano e civile, le istituzioni museali stavano diventando «polverosi depositi di cose morte» e sembravano destinate esse stesse all'oblio<sup>85</sup>.

Fu un momento turbolento nel panorama museale internazionale, che è ben definito da questa espressione: «mentre una parte del mondo artistico lancia

<sup>81</sup> Fiorio 2018, pp. 151-154; Pinna 2019-2023, p. 527.

<sup>82</sup> Storrie 2017, p. 59.

<sup>83</sup> Arestizabal 1991, p. 23.

<sup>84</sup> Bertuglia, Bertuglia, Magnaghi 1999, p. 102.

<sup>85</sup> Binni, Pinna 1989, pp. 70-71.

anatemi contro il museo prigione dell'arte e, peggio, cimitero dell'arte, altri, soprattutto in America, investigano sistematicamente il rapporto tra museo e visitatori e, a partire da detto rapporto, la nuova configurazione del museo». <sup>86</sup> In America, infatti, il secondo dopoguerra vide la decisiva trasformazione del museo in un «contesto produttivo» in grado di creare un «rapporto dinamico tra mercato dell'arte, industria culturale, università e musei» <sup>87</sup>.

Nel 1948 all'interno dell'UNESCO nasceva l'ICOM, l'*International Council of Museum*, organismo di cooperazione internazionale in ambito museale che, riconoscendo il ruolo delle istituzioni museali nello sviluppo sociale, aveva il compito di indicare criteri di uniformità e di standard qualitativi <sup>88</sup>.

Fra gli anni Sessanta e gli anni Settanta del secolo scorso, conclusasi la lenta ricostruzione post-bellica e migliorate le condizioni economiche delle classi piccole e medie di lavoratori, sorsero nuove necessità di tipo turistico legate all'impiego del tempo libero: nasceva il turismo di massa <sup>89</sup>.

<sup>86</sup> Bertuglia, Bertuglia, Magnaghi 1999, p. 15.

<sup>87</sup> Arestizabal 1991, p. 23.

<sup>88</sup> «L'ICOM è l'organizzazione internazionale dei musei e dei professionisti museali impegnata a preservare, ad assicurare la continuità e a comunicare il valore del patrimonio culturale e naturale mondiale, attuale e futuro, materiale e immateriale. Riunendo più di 24.000 aderenti presenti nei 5 continenti, l'ICOM costituisce una rete internazionale di comunicazione e di confronto per i professionisti museali di tutte le discipline e tutte le specialità. Essi partecipano alle attività dell'Associazione, che si svolgono a livello locale e internazionale, attraverso convegni, pubblicazioni, momenti di formazione, gemellaggi e la promozione dei musei. Creato nel 1946, all'indomani della Seconda guerra mondiale, per iniziativa di Chauncey J. Hamlin, Presidente dell'American Association of Museums, con l'obiettivo di diffondere la reciproca conoscenza fra le culture come base comune per la pace, l'ICOM è un'organizzazione senza fini di lucro, in gran parte finanziata dalle quote dei suoi aderenti e grazie al sostegno di diversi organismi pubblici e privati. Organizzazione non governativa (ONG), l'ICOM è associato all'UNESCO e gode dello status di organismo consultivo presso il Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite. La Segreteria e il Centro d'informazione dell'ICOM hanno sede a Parigi presso la Maison de l'UNESCO e assicurano il coordinamento delle attività e dei programmi a livello internazionale» (da [www.icom-italia.org](http://www.icom-italia.org)).

<sup>89</sup> Il concetto di tempo libero è «frutto diretto dello sviluppo delle società industrializzate e urbanizzate, in seguito al quale la qualità della vita si modifica completamente, grazie alla trasformazione profonda delle tradizioni e delle esperienze collettive e all'affermarsi di nuovi costumi e di nuovi modelli partecipativi prima e fruitivi poi» (Pitteri 2006, p. 46). Per una definizione di tempo libero, inteso in senso mutevole ed indeterminato, v. Ciappei, Surchi 2010, p. 11. Sul tempo libero e le sue classificazioni (tempo necessario, tempo obbligato, tempo vincolato) v. Richeri 2002; interessante l'analisi sul tempo libero degli adolescenti non-visitatori del sistema museale della provincia di Modena, in Bollo, Gariboldi 2008, pp. 111-112.

Nel frattempo, anche il museo europeo era lentamente riuscito a tornare a un funzionamento normale e a ripristinare la sua funzione educativa, sempre più «orientato non soltanto alla ricerca e all'esposizione, ma molto più attento al pubblico all'interno, in una prospettiva di servizio»<sup>90</sup>, ormai definitivamente trasformato nel luogo della memoria e della conoscenza<sup>91</sup>, anche attraverso nuove soluzioni espositive.

Tali soluzioni privilegiarono dapprima spazi neutri e modulari, come accadde al National Air and Space Museum a Washington (1975) e al Centre Pompidou a Parigi (1977), progettato dagli architetti Renzo Piano e Richard Rogers; poi spazi riqualificati e rifunzionalizzati, come il Musée National Picasso a Parigi, in un palazzo secentesco (1985), il Musée d'Orsay nell'ex gare d'Orsay di fine '800 (1986), secondo la tendenza architettonica già inaugurata nelle ricostruzioni post-belliche da Carlo Scarpa a Palermo alla Galleria Regionale di Palazzo Abatellis (1954) e al Museo Civico nella fortezza di Castelvecchio a Verona (1964), che ha interpretato «la volontà di rispettare le architetture originali, a volte di imitarle, in ogni caso di integrarsi al contesto urbano ereditato dal passato»<sup>92</sup>.

Furono queste nuove soluzioni espositive a rielaborare i caratteri spaziali dei monumenti antichi, spesso modificandoli integralmente e senza mantenerne le funzioni originarie<sup>93</sup>.

Si è trattato di un fenomeno di nuova attenzione ai musei frutto di «una vera e propria febbre museale alla metà degli anni '70, particolarmente evidente in Italia e in Francia»<sup>94</sup>, comprensibile anche per il «ruolo privilegiato che il museo detiene all'interno della riflessione architettonica italiana dell'epoca, nella quale costituisce la sede eletta per il compimento di preziosi esperimenti sul tema della dialettica tra antico e moderno e sulle modalità di una loro integrazione»<sup>95</sup>.

Fu l'americano Cameron Duncan a dichiarare che i musei avrebbero dovuto mettere in pratica la loro responsabilità sociale, non solo nei processi di democratizzazione della cultura, ma anche nel creare un'effettiva uguaglianza nelle

<sup>90</sup> Schubert 2004, p. 80.

<sup>91</sup> Sisinni 1992, pp. 1-2.

<sup>92</sup> Schaer 1996, pp. 108-110 e pp. 128-132.

<sup>93</sup> «Se è pur vero che qualsiasi monumento fu costruito per rispondere a precise esigenze, è altrettanto vero che nessuno o ben pochi monumenti, hanno conservato le funzioni originarie. Da sempre gli architetti si sono cimentati a trasformare le primitive strutture modificandone i caratteri spaziali originari» (Bertuglia, Bertuglia, Magnaghi 1999, p. 192).

<sup>94</sup> Bertuglia, Bertuglia, Magnaghi 1999, p. 189.

<sup>95</sup> Pisani 2002, pp. 5-6.

opportunità di accesso culturale che possono offrire alla loro comunità. Era il 1971 e il pensiero di Duncan era rivoluzionario: a lui dobbiamo il ‘salto’ nel modello antiquato e antiquario di museo, dal modello conservativo di museo tempio<sup>96</sup> a quello democratico di museo foro, inteso come luogo in cui a gente può interagire, conoscere, dialogare in maniera democratica<sup>97</sup>.

Il processo fu certamente più rapido in USA e più lento nel Vecchio Continente: abbiamo dovuto aspettare decenni perché nella realtà il paradigma mutasse davvero.

Il primo passo del cambiamento si è verificato nel rapporto fra musei e pubblico: i musei iniziarono ad aprire le proprie collezioni a un pubblico più generalista, a ripensare alla propria missione e a rivolgersi a progetti educativi, con un orientamento sempre più centrato sul pubblico e sulla funzione sociale del museo.

In quest’ottica, la conferenza congiunta di Santiago del Cile di ICOM e UNESCO nel 1972 mise per la prima volta al centro del dibattito internazionale proprio il tema del ruolo dei musei nella società. La *Dichiarazione di Santiago*, che ne derivò, propose l’idea di un museo nuovo, che dall’idea di museo vetrina si allargasse a una concezione olistica e diffusa del patrimonio culturale: il museo sociale. Non a caso, tale *Dichiarazione* è considerata il “manifesto” della *novelle muséologie* e, dalla scrivente, una prima idea in nuce di museo partecipativo:

Il primo punto della dichiarazione afferma il rifiuto di concezioni elitarie ed esclusive della cultura, come della sua gerarchizzazione artificiosa in forme alte e basse d’espressione, postulando una concezione olistica e diffusa del patrimonio culturale. Il secondo e il terzo punto sottolineano invece l’urgenza di trasformare il museo-vetrina maggioritario, dominato da relazioni di potere asimmetriche e da progetti rappresentativi egemonici, in un attore territoriale attivo ed integrale in grado non solo di conservare ed esibire il patrimonio diffuso, ma anche e soprattutto di produrre cultura e capitale sociale attraverso la sua tutela e la sua valorizzazione partecipate<sup>98</sup>.

<sup>96</sup> Che chiaramente intendeva come un luogo diviso dal resto - la radice di *templum* è *temno*, che in latino significa separato, tagliato, appunto - dove sono custoditi tesori e beni sacri, a cui possono avvicinarsi solo i fedeli.

<sup>97</sup> Duncan 1971.

<sup>98</sup> Cancellotti 2011, pp. 100-101.

Un modello di museo, quello proposto dalla *Dichiarazione di Santiago*, dunque, al servizio della società, in stretto rapporto con le comunità locali, che avesse come missione la promozione della cultura e della sua valorizzazione in modo partecipato, al fine di migliorare la qualità della vita delle popolazioni, in un'ottica di sviluppo locale.

Una idea decisamente rivoluzionaria, figlia di quegli anni e dettata dal netto rifiuto della cultura elitaria e del modello di museo che esso rappresentava, auto-referenziale ed escludente, unidirezionale e paternalistico. Una idea, che appare in linea con quell'intero processo di elaborazione della visione inclusiva di democrazia culturale, definita finalmente nel 1982 nella *Conferenza sulle politiche culturali* svoltasi a Città del Messico, ovvero quella democrazia basata sulla partecipazione, il più ampia possibile, degli individui e delle comunità nella creazione dei beni culturali, nel processo decisionale sulla vita culturale e sulla disseminazione e il godimento della cultura<sup>99</sup>.

Questi due momenti di riflessione, maturati nel mondo sudamericano allora in fermento, sono alla base sia di quanto indicato nella *Convenzione di Faro* (che non mira ad allargare la fruizione culturale alle masse ma a riconoscere il diritto di ognuno, individuo o comunità, di trarre beneficio del patrimonio culturale, di partecipare della vita culturale e di contribuire al suo arricchimento e tradizione alle nuove generazioni) che del modello di museo partecipativo figlio della rivoluzione digitale.

Se da un lato, dunque, si individuava nella tutela e valorizzazione partecipata – e quindi condivisa con altri soggetti – la chiave per convertire i musei in nuovi produttori di cultura e di capitale sociale, ciò di cui si sentiva già allora la necessità era l'apertura a un ruolo attivo e creativo del visitatore a fianco delle istituzioni museali, che avrà proprio nel modello partecipativo il primo vero modello museale del XXI secolo.

La scoperta del pubblico, come è stata definita, inteso secondo la duplice valenza di «fruitori e luoghi della fruizione»<sup>100</sup>, ha comportato tutta una serie di cambiamenti nella percezione dei musei, intesi come «elementi costitutivi dell'ordine sociale»<sup>101</sup>, ed anche nella politica museale: dai primi rudimentali concetti di

<sup>99</sup> Giaccari *et alii*, pp. 5-9.

<sup>100</sup> Pitteri 2006, pp. 34-35.

<sup>101</sup> Karp 1995, p. 21.

marketing culturale<sup>102</sup> alla produzione dei cataloghi di opere d'arte e gadgets, dall'evoluzione del pensiero museografico, museologico e museotecnico<sup>103</sup> all'applicazione delle teorie della comunicazione e della percezione ad allestimenti espositivi sempre più tecnologici, dal miglioramento dei servizi di assistenza ad una migliore pianificazione dei percorsi e della illuminazione delle sale e degli espositori<sup>104</sup>, dalla organizzazione di corsi, laboratori, stages, convegni, conferenze fino ad importanti mostre temporanee.

Tra gli anni '70 e '80, infatti, un'altra rivoluzione aveva avuto inizio, accanto a quella della *Nouvelle Muséologie* e del ruolo sociale dei musei contemporanei: da santuario delle collezioni, strettamente dedito alla conservazione, allo studio e alle mostre tassonomiche scientifiche, i musei hanno iniziato a trasformarsi in opportunità sia di formazione che di intrattenimento.

Tutto questo è stato finalmente reso possibile grazie, da un lato, al modello del museo costruttivista, influenzato dalla teoria pedagogica costruttivista dell'apprendimento e della conoscenza. Secondo il modello di George E. Hein (che ha superato la visione del direttore George Brown Goode), i visitatori imparano costruendo la propria comprensione dalle loro esperienze personali, conoscenze o idee innate, e i musei devono adattare il loro ambiente e le mostre alle esperienze dei visitatori stessi<sup>105</sup>.

Dall'altro, sul finire degli anni '90, fondamentale è stato il contributo di Eilean Hooper-Greenhill che, adattando le teorie della comunicazione e quelle dell'apprendimento all'istituzione museo, ha argomentato la necessità, per il museo di evolversi da un mero modello di trasmissione a un modello "culturale" di comunicazione: il museo come comunicatore.<sup>106</sup>

<sup>102</sup> Colbert 2000, p. 15. I primi uffici addetti al marketing e alla comunicazione sorsero al MoMA di New York ed alla Tate Gallery di Londra (Schubert 2004, pp. 93-95).

<sup>103</sup> Per museologia si intende la scienza che studia i contenuti e la storia degli oggetti del museo e individua il modo in cui questo sapere deve essere trasmesso all'esterno. La museotecnica comprende le attività e le conoscenze che riguardano i problemi espositivi (Cataldo - Paraventi 2007, p. 70).

<sup>104</sup> Bertuglia, Bertuglia, Magnaghi 1999, pp. 100-101; Merzagora - Rodari 2007, pp. 11-12.

<sup>105</sup> Hein 1995, p. 179.

<sup>106</sup> Hooper-Greenhill 1996.

Tutti gli autori citati finora hanno scritto prima della rivoluzione digitale, ed è quindi normale leggere definizioni che dipingono il museo come un luogo in cui sono conservate collezioni di oggetti.

Alla luce delle nuove frontiere aperte dalla virtualità, definizioni come quelle finora indicate non sono più accettabili e accettate nella sua interezza.

Nella letteratura anglosassone, l'evoluzione del modello museo foro espressa da Duncan, un quindicennio fa aveva già portato a ripensare il rapporto fra il museo e il suo pubblico come un *responsive museum*<sup>107</sup>. Si tratta di un concetto ben differente da come oggi si qualifica il concetto di responsive, come di adattabilità di un contenuto digitale nel passaggio dalla visione web alla visione su mobile. Tale definizione di responsive la troviamo associata al museo con ben altro significato: il museo va considerato non solo una piattaforma in grado di adattare i suoi contenuti a differenti dispositivi (web, mobile, schermi touch) ma, come dicono Susan Hazan e Sorin Hermon, un ambiente divenuto, grazie alle tecnologie sensoriali di prossimità, architettonicamente adattabile alle differenti modalità di fruizione e percezione degli utenti, con cui riesce a interagire anche a livello sensoriale<sup>108</sup>.

Nel dibattito culturale sui musei, la cultura e le nuove tecnologie, che si è aperto nell'ultimo ventennio, un ruolo particolarmente importante è rivestito da Henry Jenkins e dalla sua definizione di *Convergence Culture* e di *Participatory Age*<sup>109</sup>. La definizione di Jenkins di "era partecipativa", datata 2006, è strettamente connessa al nuovo modello di museo che si è affacciato nel 2010: il museo partecipativo di Nina Simon, che è un modello di tipo folksonomico e non più tassonomico<sup>110</sup>, e al conseguente adattamento di questo modello a quello di museo costruttivista sul web, sviluppato da Yvonne Hellin-Hobbs sulla scia di Hein<sup>111</sup>.

La più rivoluzionaria fra tutte le definizioni date nel tempo della società contemporanea è proprio quella della Cultura della Convergenza, che ha colto, nella definizione della rivoluzione digitale il quadro generale capace di mettere insieme i media analogici e digitali, insieme alla produzione di contenuti da parte

<sup>107</sup> Lang, Reeve, Woollard 2006.

<sup>108</sup> Hazan, Hermon 2013.

<sup>109</sup> Jenkins 2006a.

<sup>110</sup> Simon 2010.

<sup>111</sup> Hellin-Hobbs 2010.

dell'utenza, le piattaforme digitali e i devices mobili. Attraverso interconnessioni reticolari di ogni genere, questo quadro rivoluzionario è in grado di creare narrative transmediali, che si intersecano fra loro in un flusso narrativo diversificato e attraverso differenti media. Alla base di tutto, sta quella che Jenkins definisce *convergence*:

By convergence, I mean the flow of content across multiple media platforms, the cooperation between multiple media industries, and the migratory behavior of media audiences who would go almost anywhere in search of the kinds of entertainment experiences they wanted.<sup>112</sup>

Nel suo blog, che si intitola *Confessions of an Aca-fan*, fra i numerosi articoli, Jenkins elenca per prima cosa gli 8 elementi che contraddistinguono il panorama dei nuovi media, definendoli come «innovative, convergent, everyday, appropriative, networked, global, generational and unequal»<sup>113</sup>. Nella *Postilla* alla versione italiana del suo volume<sup>114</sup>, questi 8 elementi cambiano leggermente, diventando *innovative, convergent, everyday, interactive, participatory, global, generational and unequal*.

Non si tratta solo di un cambiamento dovuto alla traduzione. Nel suo blog Jenkins descrive il carattere appropriativo e reticolare con le seguenti parole, che riporto per intero per non interrompere il flusso del suo pensiero:

New technologies make it easy for people to sample and repurpose media images. We can now quote and recontextualize recorded sounds and images (both still and moving) almost as easily as we can quote and recontextualize words. Increasingly, our culture communicates through snippets of borrowed media content. Young people construct a mix tape to share how they feel with each other. They create a collage of images to express how they see themselves. Their webpages function as the digital equivalent of the old commonplace books, a heady mixture of personal expressions and borrowed materials. Artists have always borrowed and built upon earlier works in their tradition. As the new technologies has expanded who gets to express themselves through media, this practice of creative rewriting of previous works has also become more widespread. We still do not have a well considered

<sup>112</sup> Jenkins 2006b.

<sup>113</sup> Jenkins 2006b.

<sup>114</sup> Jenkins 2007, pp. 318-324.

ethics of appropriation. We are expressing ourselves in new ways but we do not yet have the conceptual resources to allow us to pull back and reflect on what we are creating. New communications technologies, such as the digital video recorder or the DVD player, allow consumers to more fully control the flow of media into their homes. New modes of entertainment, such as computer and video games, depend on our active engagement: we do not simply consume them; we make them happen. Online fan communities and modding cultures are blurring the lines between consumer and producer. We want to become a part of the media experiences which matter to us; we want to create and share our own media with others. In some ways, mass media displaced the participatory impulses which characterized the folk culture of 19th century America: we moved from a country of cultural producers to one of cultural consumers. Amateur cultural production was pushed underground, hidden from view, through it was not totally destroyed by the rise of mass media. The Web has made this layer of amateur production more visible again, providing an infrastructure where amateurs can share what they created with each other: this ability to share media has helped to motivate media production, resulting in an explosion of grassroots expression.

e poi

Media technologies are interconnected so that messages flow easily from one place to another and from one person to another. Communication occurs at a variety of levels – from intimate and personal to public and large-scale. The one sender-many receiver model which dominated print culture and modern mass media is giving way to a many-to-many model in which any given participant can easily circulate their work to a larger community. The capacity to ‘network’ has emerged as an important social and professional skill. Young people become adept at calculating the advantages and disadvantages of deploying different communications systems for different purposes – trying to decide how to communicate their ideas only to those people they want to see them while maintaining privacy from unwanted observation.<sup>115</sup>

Mentre le descrizioni sono rimaste le stesse, le definizioni nell’edizione italiana sono diventate *interactive* al posto di *appropriate* e *participative* per global. Il “coinvolgimento attivo” che ha descritto come una caratteristica del tratto appropriativo di questo nuovo panorama dei media, e l’intera definizione che ha dato per

<sup>115</sup> Jenkins 2006c.

questa caratteristica, sono stati tradotti al meglio come *interactive*. La definizione global, invece, è stata maggiormente enfatizzata dalla nuova azione partecipativa (descrivendola come un “modello multi-a-molti” in cui ogni partecipante ha un ruolo concreto). La definizione del tratto partecipativo nella *Postilla* italiana, infatti, non ricalca bene la descrizione precedente, ma posso credere che Jenkins abbia preferito cambiare entrambe le definizioni perché voleva puntare più sull’azione delle persone e meno sul ruolo della tecnologia, nel discutere proprio di era partecipativa.

Secondo lo studioso, infatti, grazie alla rivoluzione digitale è stata inaugurata un’era ricca di promesse (cittadinanza attiva, consumo consapevole, creatività diffusa, intelligenza collettiva, sapere condiviso, scambio di conoscenze), che Jenkins ha definito proprio *età partecipativa* e che, molti anni dopo, possiamo considerare una promessa quasi mantenuta. I processi partecipativi sono diventati ormai davvero difficili da invertire, in molti settori della nostra vita e in quella culturale, in particolare.

Nell’ambito del dibattito sull’uso delle tecnologie digitali per un nuovo e costruttivo rapporto tra musei e utenti, è necessario che ti segnali alcuni contributi essenziali<sup>116</sup>.

In particolare, da un lato, il già citato volume di Nina Simon<sup>117</sup>, cui si deve la diffusione globale della definizione e del concetto stesso di museo partecipativo con la creazione di una piattaforma open access (di cui è consentita la consultazione testuale gratuita); dall’altro, l’analisi sul valore della partecipazione e della co-creazione culturale discussa dagli economisti della cultura Hasan Bakhshi e David Throsby<sup>118</sup>, che hanno descritto in modo definitivo quale sia l’importanza concreta della partecipazione nel settore e nel management culturale.

La rivoluzione dei social media ha decisamente favorito un approccio diverso tra musei e utenti, facilitando la trasformazione da un museo di collezione, tassonomico e gerarchico, a un museo partecipativo, aperto al contributo, alla collaborazione e alla partecipazione fino alla cocreazione insieme ai propri followers. Nel modello di museo partecipativo, i processi attivati sono in grado di connettere i vari attori coinvolti («creators, distributors, consumers, critics and collaborators»), sono aperti alla collaborazione degli utenti con l’offerta museale, o persino con la sua produzione diretta, tramite l’utilizzo di contenuti generati dagli utenti

<sup>116</sup> Tallon, Walker 2008; Graham, Cook 2010; Parry 2010.

<sup>117</sup> Simon 2010.

<sup>118</sup> Bakhshi, Throsby 2011.

(UGC). In questo modo possono essere favoriti processi culturali co-creativi, in grado a loro volta di favorire, in un circolo virtuoso, sia la costruzione del senso di appartenenza a una comunità culturale forte che la coproduzione stessa di valore museale.

Come detto, oltre un decennio fa<sup>119</sup>, i musei non potevano scegliere se tenersi in disparte dall'evoluzione della comunicazione digitale; hanno giustamente iniziato a utilizzare questi strumenti digitali per riappropriarsi di tutte le loro funzioni tradizionali (conservazione, protezione, comunicazione, valorizzazione e fruizione) in modi nuovi. Il grande uso dei social media nei musei ha fatto crescere un altro modello: il modello del museo connesso, che è strettamente legato alla nascita di nuove connessioni sui social media e alle modalità che i musei devono trovare per una nuova comunicazione culturale. Questo modello è descritto come:

the manners and modes of communication and the types of social connection that result from the appropriation by museums of particular technologies and their affordances. [...] social media fundamentally invite museums to reorchestrate their communicative models away from a transmission model defined from an institutional perspective (what we want to impart) on to a user perspective (what people may want to know)<sup>120</sup>.

Come consentire a un museo, allora, di praticare strategie di sviluppo e coinvolgimento del pubblico (quelli che, tra specialisti, chiamiamo audience development e audience engagement)?

In questo generale sistema di riconfigurazione dei saperi culturali e digitali, fondamentale è, prima di tutto, che i musei abbandonino quel comportamento autoreferenziale che caratterizzava il modello del museo di collezione come un tempio e il ritorno al territorio, di cui il museo raccoglie e cura la storia e le testimonianze, secondo quanto già indicato dalla Nouvelle Muséologie. Il museo potrebbe così diventare, per il territorio in cui si trova, un agente di cambiamento sociale e urbano, trasformandosi in un'agorà, una piazza pubblica: ecco tornare il modello del museo foro, adesso declinato come museo agorà. Potrebbe quindi trasformarsi in una piazza in cui creare connessioni, raccogliere voci ed espressioni della gente<sup>121</sup>; voci ed espressioni che il museo deve imparare non solo a

<sup>119</sup> Bonacini 2012.

<sup>120</sup> Drotner, Schrøder 2013, p. 1.

<sup>121</sup> Barbanera 2018.

raccogliere ma a cogliere facendole proprie e co-costruendo, insieme alla sua agorà, il senso di appartenenza a una comunità patrimoniale unica, individuale e plurale allo stesso tempo. Il modello del museo foro di Duncan è stato così rivitalizzato nel modello di museo agorà, che implica un comportamento più partecipativo da parte della popolazione locale, che per Duncan ancora non era concettualmente ipotizzabile. Nel frattempo, sono comparsi nuovi modelli, come il museo relazionale di Simona Bodo<sup>122</sup>, inteso come un luogo di relazioni interne ed esterne al museo, di esperienza conoscitiva, aggregazione sociale, crescita civile e ridefinizione identitaria; il museo di narrazione di Paolo Rosa (celebre fondatore di Studio Azzurro), incentrato sul ruolo delle storie da scoprire all'interno delle collezioni<sup>123</sup>, e quello del museo di comunità, che deriva a sua volta dal modello del foro e dell'agorà, ma che è strettamente legato al ruolo delle comunità rispetto al rapporto con il patrimonio locale, come previsto dalla Convenzione europea di Faro<sup>124</sup>.

### *Lo Storytelling digitale e il modello del Museo di Connessione*

Mi riaggancio a quanto recentemente affermato da Giovanna Brambilla su cosa significhi, da parte dei musei, abbandonare il loro comportamento autoreferenziale:

Uscire dall'autoreferenzialità significa capire che per far considerare interessanti nuovi contenuti bisognerà agganciarsi a qualcosa di familiare e rassicurante, rimuovere tutti i possibili ostacoli, evitare di appoggiarci a effimeri specchietti per allodole, che possano generare un interesse transitorio, per investire sull'attenzione all'identità del museo, da una parte, e alle persone dall'altra<sup>125</sup>.

Quello che propongo, alla luce delle riflessioni degli ultimi anni e della pratica condotta nel campo dello storytelling digitale soprattutto partecipativo, è un nuovo modello museale che, partendo dalla visione antiquaria del museo di collezione e andando oltre i precedenti modelli citati di museo foro o agorà, museo partecipativo, museo connesso, museo di narrazione e, infine, del modello di

<sup>122</sup> Bodo 2000.

<sup>123</sup> Balzola, Rosa 2019.

<sup>124</sup> Colazzo 2019.

<sup>125</sup> Brambilla 2021, p. 45.

museo di comunità, raggiunga quello che ho voluto definire un museo di connessione o museo di narrazione connessa, che mira a fondere tutti i modelli citati in un unico insieme, dove le tecnologie e le storie digitali hanno un ruolo cruciale nel favorire e creare comunità.

Da collezione a connessione: è bastato aver sostituito qualche lettera per rivelare quanto profonda sia la distanza fra il modello antiquario precedente e quello che oggi si propone.

I musei si sono rivelati, negli anni, i candidati privilegiati a diventare laboratori, attraverso i quali memorie e identità individuali e collettive si incontrano, si riconoscono, si ibridano, co-creando e co-costruendo insieme narrazioni nuove e comuni. Sono fulcri attorno ai quali si intrecciano relazioni e connessioni tra memorie, identità del territorio o tra tradizioni e comunità: sono i testimoni di un heritage che deve essere considerato “vivo” per restituire senso di appartenenza. Non più cimiteri di cose morte, ma un *living heritage hub*, ovvero un centro propulsivo di patrimonio vivo, dove il patrimonio è al contempo materiale e immateriale, fatto di oggetti e di persone, di luoghi reali e di luoghi dell’anima, delle infinite connessioni che si possono instaurare fra loro e, non ultimo oggi, di contenuti born digital, patrimonio digitale anch’esso da tenere in considerazione, come indica bene il lavoro di questi anni di DiCultHer, del *Manifesto di Ventotene* e della *Carta di Pietrelcina*.

In questo ruolo di co-costruttori di memorie collettive e identitarie, tipico sia del modello partecipativo che di quello comunitario, i musei e le istituzioni culturali hanno un potente alleato nelle narrazioni e, nello specifico, proprio nella pratica dello storytelling. Secondo il modello di museo di narrazione, le narrazioni rivelano la loro forza nella ricerca di una dimensione emozionale<sup>126</sup>; e lo storytelling è la chiave per costruire narrazioni che abbiano proprio questo “potere”, coinvolgere, emozionare, connettere. Il ruolo dello storytelling digitale, d’altronde, è ben noto nell’approccio pedagogico<sup>127</sup> ed è ormai considerato uno strumento specifico nella politica e nel marketing<sup>128</sup>, nella costruzione di comunità<sup>129</sup> e, infine, nella costruzione di una brand destination<sup>130</sup>.

<sup>126</sup> Johnsson 2006; Handler Miller 2008; Bryan 2011; Brouillard, Loucopoulos, Dierickx 2015; Valtolina 2016; Dunford, Jenkins 2017; Handler Miller 2020.

<sup>127</sup> Abrahamson 1998; Robin 2008; Barber 2016.

<sup>128</sup> Salmon 2008; Moroni 2017.

<sup>129</sup> Lambert 2013; Bonacini 2017.

<sup>130</sup> Zhong, Busser, Baloglu 2017; Bonacini, Giaccone 2018; Lund, Cohen, Scarlse 2018.

In un recente approfondito studio ho analizzato le molteplici forme in cui lo storytelling digitale può essere prodotto e fruito<sup>131</sup>. In qualunque forma e con qualsiasi strumento lo storytelling venga praticato, la sua importanza nel rapporto tra patrimonio culturale e fruitore è ormai fondamentale, sia che trasmetta, reinterpreti e traduca la vocazione comunicativa proveniente da un manufatto, sia che renda espliciti gli infiniti racconti che un manufatto contiene. Ovviamente questo vale per qualsiasi tipologia di patrimonio portatore di una storia o di una biografia, tangibile (cioè connesso a un oggetto culturale fisico) o immateriale (cioè connesso a un mito, una leggenda, una tradizione, una pratica, un personaggio immaginario o meno noto, ecc.).

In ogni caso, lo storytelling è lo strumento adatto per creare un impatto sempre più emotivo, interattivo e partecipativo, attraverso le innumerevoli storie e gli innumerevoli segni di cui sono portatori gli oggetti, i reperti, i documenti del passato e del presente (se pensiamo ovviamente all'arte contemporanea).

Per chiarire meglio il ruolo che lo storytelling ha nel nuovo modello proposto di museo di connessione, ho analizzato e rielaborato le funzioni dello stesso storytelling, partendo dalle cinque principali funzioni individuate da Chiara Moroni per lo storytelling politico<sup>132</sup>, includendone altre due indicate da Christian Salmon sull'utilità delle storie nello storytelling management<sup>133</sup>. Infine, ne ho individuata un'ultima, la funzione connettiva, che è universalmente valida per lo storytelling analogico e tradizionale come per quello digitale, distinguendosi solo per l'evoluzione tecnologica nelle modalità di trasmissione e fruizione. Leggendo le funzioni qui elencate, si nota come l'ultima, la funzione connettiva appunto, raccoglie e unifica in sé tutte le altre elencate; in qualche modo ne è contemporaneamente premessa e somma, e, come tale, posso considerarla la vera base del modello del museo di connessione:

1. *funzione comunitaria*: lo storytelling favorisce la costruzione di senso comunitario;
2. *funzione referenziale*: lo storytelling permette la trasmissione della conoscenza;
3. *funzione empatica*: lo storytelling suscita emozione e coinvolgimento;

<sup>131</sup> Bonacini 2020.

<sup>132</sup> Moroni 2017.

<sup>133</sup> Salmon 2008.

4. *funzione mnestica*: lo storytelling permette la trasmissione tra generazioni di memorie individuali e collettive;
5. *funzione identitaria*: lo storytelling permette la costruzione di identità;
6. *funzione valoriale*: lo storytelling permette la trasmissione dei valori;
7. *funzione “trampolino”*: lo storytelling ci permette di capire cosa può succedere nel futuro leggendo cosa è successo nel passato;
8. *funzione connettiva*: lo storytelling favorisce la connessione tra istituzioni e patrimonio, individui e collettività.

Secondo Fabio Viola, il noto game designer italiano, e Vincenzo Idone Cassone si potrebbero elencare tre principali dinamiche nel coinvolgimento del pubblico a livello empatico: attrazione, interazione ed esperienza<sup>134</sup>; e queste dinamiche sono ancora più valide proprio per lo storytelling e per tutte le funzioni che a esso sono legate. Nel loro contributo i due autori considerano anche le funzioni empatiche, mnestiche e comunitarie tra le dinamiche che ricadono proprio nelle tre nature del coinvolgimento e dello storytelling e che possono essere tradotte con alcune delle funzioni che ho appena elencato: la capacità di trasmettere emozioni (*funzione empatica*); stimolo alla memoria e alla memorizzazione (*funzione mnestica*); dinamiche di socializzazione (*funzione comunitaria*). Tornando proprio alle funzioni sopra elencate, va considerato il forte impatto che lo storytelling può avere nella trasmissione dei valori (*funzione valoriale*), perché è utile per costruire sia un senso comunitario (*funzione comunitaria*) che identità (*funzione identitaria*). Infine, la *funzione connettiva*, che ho individuato come l'unica in grado di assorbire tutte le altre funzioni, dimostra come la narrazione sia in grado di aiutare la connessione tra oggetti, simboli, segni, patrimoni materiali e immateriali, e ciò che essi rappresentano (e rappresenteranno anche in ambito di produzione strettamente digitale) per il sistema valoriale di un singolo individuo e di una intera collettività.

Tutte le altre funzioni derivano infatti da questa capacità di favorire la connessione.

Il grado di coinvolgimento dello storytelling digitale varia, quindi, non solo in base alle principali capacità del narratore di essere un bravo affabulatore e di indirizzare la propria narrazione al pubblico giusto; varia anche a seconda delle diverse

<sup>134</sup> Viola, Cassone 2017, p. 5.

modalità di comunicazione introdotte: orale, visiva, ipertestuale, crossmediale, transmediale ecc.

In ogni caso, ciò che conta, prima di tutto, è riuscire a creare connessioni emotive, abbandonando linguaggi e modalità autoreferenziali di trasmissione del sapere e trovandone di nuove, capaci di suscitare quella disponibilità all'ascolto e alla conoscenza che sono il "gancio" diretto per ottenere un vero coinvolgimento. Lo storytelling può essere, infatti, riconosciuto come il miglior strumento in grado di garantire un'esperienza di coinvolgimento di successo, poiché garantisce la corretta combinazione di interesse, empatia e immaginazione.

### *Conclusioni*

Per concludere, vorrei replicare qui, quanto già scritto altrove<sup>135</sup>, indicando una traccia del cambiamento da poter perseguire, una sorta di "manifesto informale" modulato secondo il modello di museo di connessione che ho proposto sin qui.

Intanto, mi sento di affermare che è finito il tempo dell'improvvisazione nei musei, sia nella comunicazione e valorizzazione digitale che nella ricerca di nuove relazioni con il pubblico e gli altri stakeholder.

Come ci documenta recentemente Giovanna Brambilla, persino grandi scrittori della nostra recente contemporaneità, come Umberto Eco, Tiziano Terzani, Antonio Tabucchi, sono restati saldamente ancorati a una percezione di museo come un luogo di solitudine, di noia, di fatica, di assenza<sup>136</sup>.

Proprio per dismettere definitivamente quei panni, stretti e logori, oggi le istituzioni culturali devono essere pienamente permeabili al cambiamento, devono spronare alla creatività e diventare esse stesse creative, capaci di riorganizzarsi in rete, lasciando più spazio all'intelligenza collettiva e alla co-creazione e co-progettazione di nuovi modelli di acquisizione, conservazione, valorizzazione e diffusione del patrimonio culturale. Questo significa dismettere i panni del museo tradizionale e diventare quell'hub di cui ho parlato, capace di garantire un concreto coinvolgimento delle persone anche nei processi decisionali e nella co-costruzione delle esposizioni.

È tempo che le istituzioni culturali mettano realmente in pratica la loro missione sociale, lasciando definitivamente da parte il loro egocentrismo culturale, la

<sup>135</sup> Bonacini 2020, pp.

<sup>136</sup> Brambilla 2021, pp. 22-33.

loro dimensione autoritaria, i loro linguaggi tecnici, con i quali, anziché includere, hanno finora piuttosto mantenuto se non accresciuto la distanza sociale e cognitiva con il cosiddetto “pubblico generalista”, che poi altro non è se il pubblico non specialista. Occorre invece acquisire una nuova narrazione, una modalità autorevole ma non autoritaria, quanto piuttosto inclusiva, che abbia al centro del suo interesse la costruzione (o a volte la ricostruzione) di memorie collettive e narrazioni connesse.

I musei devono lasciarsi alle spalle (e fare in modo che la gente si lasci alle spalle!) tutte le metafore, gli attributi e i significati elitari o semplicemente negativi, con cui sono stati definiti (e percepiti soprattutto) nel corso della loro storia: tempio, chiesa, luoghi sacri o polverosi, collezioni di oggetti diventati feticci ecc. Devono accettare definitivamente il cambiamento del modello museale da museo tempio a museo foro e di comunità, ristabilendo così la loro funzione sociale e plurale e il loro essere rappresentativi dell’identità e dell’espressione civica di un territorio e della collettività che lo abita; e devono accettare altrettanto il passaggio dal modello di museo di collezione a quello di museo partecipativo e museo di narrazione, restituendo così il corretto ruolo che gli oggetti devono avere in relazione alle comunità e alle modalità di interazione, connessione e narrazione che si possono instaurare tra loro.

Tornando al modello di museo di narrazione, gli oggetti, i reperti, le opere d’arte non devono essere considerati preziosi per se stessi (oggetti che, nella stragrande maggioranza dei casi, sono stati decontestualizzati dalla loro collocazione originaria, come monumenti, necropoli, edifici di culto, palazzi nobiliari e così via). Essi acquisiscono valore per la comunità grazie ai valori e alle storie che, a loro volta, rappresentano e contengono. Le loro storie possono essere ancora più facilmente raccontate e restituite digitalmente ai contesti originari, grazie alle capacità comunicative e all’immediatezza consentite dalle nuove tecnologie digitali. Proprio le nuove tecnologie possono essere utili non solo per la revisione radicale degli allestimenti museali (che, secondo quanto ho scritto finora, dovrebbero essere co-progettati per stimolare senso di appartenenza), ma anche per l’indispensabile revisione delle storie legate alle collezioni museali stesse, già storicizzate (e sappiamo quanto difficilmente movimentabili o rinnovabili).

È tempo che i musei ristabiliscano connessioni fisiche, emotive, cognitive e digitali con il proprio territorio. È tempo che i musei ospitino reti, connessioni e comunità di amici, capaci di condividere il patrimonio comune, materiale e immateriale, di riconoscere in quel patrimonio le tracce e le testimonianze di una

comune umanità e conoscenza, da tramandare ai posteri, con la giusta consapevolezza, l'adeguata conoscenza e i moderni linguaggi, in modo da renderli accessibili, cognitivamente e democraticamente, al più vasto pubblico possibile, come testimonianza di valori, idee, simboli dai quali si sentono rappresentati.

Anche dal punto di vista disciplinare e formativo, stiamo assistendo a uno "svecchiamento" del sistema, frutto della accelerazione legata alla pandemia. Le nuove forme di narrazione, anche digitali, devono essere considerate fondamentali e non più facoltative nella creazione di nuove forme di comunicazione, anche per intercettare non pubblici o non stakeholder; ed è necessario comprendere che queste narrazioni devono essere create, sviluppate e diffuse da figure professionali competenti, all'interno di una comunicazione ben pianificata e di buona qualità. Il vero valore della cultura – e di chi ne fa mestiere – sta nella capacità di tessere relazioni, di trasmettere conoscenza attraverso connessioni bidirezionali, non in modalità autocelebrative e tassonomiche autoreferenziali.

In quest'ottica, va definitivamente abbandonata anche la accezione negativa associata da alcuni studiosi al concetto di "divulgazione", a favore di quella di "disseminazione". In campo metaforico, l'orizzonte si sposta dalla parola latina negativa *vulgus*, per cui divulgare significa imporre dall'alto il proprio sapere, a quella di "diffondere intorno a semi di cultura" capaci di germogliare e crescere.

È tempo che gli strenui difensori della cultura elitaria comprendano come un "racconto culturale" (soprattutto in certi ambiti, come quello di un passato da ricostruire) sia il risultato del lavoro di ricostruzione scientifica e non della voglia di trasformare in un cartone il "sacro bene", ma di costruire quel ponte tra realtà e immaginazione, capace di restituire comprensione a oggetti e contesti.

È giunto il momento di concretizzare ciò che Cameron Duncan aveva già sperato per quasi 50 anni: che i musei mettano in pratica la loro responsabilità sociale, non solo nei processi di democratizzazione della cultura, ma nel creare un'effettiva uguaglianza nelle opportunità culturali che possono offrire ai la comunità, e quel patrimonio culturale diventa quella «scuola di democrazia» auspicata da Giuliano Volpe, anche attraverso forme di consolidamento – e collegamento possiamo dire – tra «comunità virtuale e socialità reale»<sup>137</sup>.

La lunga gestazione della nuova definizione di museo da parte di ICOM<sup>138</sup> (che, dalla General Conference di Kyoto del Settembre 2019, con la lunga

<sup>137</sup> Volpe 2016, p. 38.

<sup>138</sup> Cfr. <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/>.

parentesi del lockdown, ha visto la luce nell'agosto 2022) è prova evidente dell'intenso di battito intorno al ruolo del museo.

Dalla definizione approvata dalla Assemblea generale di ICOM a Vienna nel 2007 e inserita nello statuto della associazione:

Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società, e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali ed immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, e le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, educazione e diletto (ICOM 2007).

si è giunti alla approvazione di una nuova definizione alla Assemblea generale di Praga nel 2022, modificando così l'Art. 3 dello statuto:

Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che effettua ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale.

Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità.

Operano e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze.

Inclusione, diversità, sostenibilità e partecipazione delle comunità sono oggi definitivamente al centro della mission dei musei del mondo. È in questo quadro che le istituzioni culturali globali sono chiamate a compire un ulteriore passo (concettuale e pratico), garantendo, finalmente, ogni forma di connessione fisica, emotiva, cognitiva, culturale e digitale tra le istituzioni e le persone (intese come individuo e come comunità, sia reale che virtuale); questa connessione è veicolata attraverso storie (intese come contenuto, come espressione di conoscenza, identità, memoria, valori, ecc., prodotte anche attraverso processi partecipativi) e infrastrutture digitali (come veicolo di quei contenuti) attraverso le quali, oggi, le storie possono viaggiare, diffondersi, distribuirsi oltre le barriere fisiche e geografiche.

Solo così è possibile creare realmente nuove relazioni tra materiale e immateriale, visibile e invisibile, accessibile e inaccessibile, scienza e conoscenza da una parte, memoria e narrazione dall'altra.

## Bibliografia

- C.E. Abrahamson, *Storytelling as a Pedagogical Tool in Higher Education*, «Education», 118, n. 3, 1998, pp. 440-451.
- C. Acidini Luchinat, *Il museo d'arte americano. Dietro le quinte di un mito*, Milano, Electa, 1999.
- E.P. Alexander, M. Alexander, *Museum in motion. An introduction to the History and Functions of Museums*, Plymouth, Rowman & Littlefield Publishers, 2008.
- T. Alibrandi, P. Ferri, *I beni culturali e ambientali*, Milano, Giuffrè, 1985.
- I. Arestizabal, *La museologia applicata ad un museo d'arte moderna*, in I. Arestizabal, A. Piva (a cura di), *Musei in trasformazione. Prospettive della museologia e della museografia*, Milano, Edizioni Gabriele Mazzotta, 1991, pp. 13-61.
- H. Bakhshi, D. Throsby, *New technologies in cultural institutions: theory, evidence and policy implications*, «International Journal of Cultural Policy», 2011, pp. 1-18.
- A. Balzola, P. Rosa, *L'arte fuori di sé. Un manifesto per l'età post-tecnologica*, Milano, Feltrinelli, 2019.
- M. Barbanera, *Dal Museo-Tempio al Museo-Agorà: ovvero come non perdere la generazione 'Google'*, in F. Pignataro, S. Sanchirico, C. Smith (a cura di), *Musem. Dià, II Convegno Internazionale di Museologia. Chronos, Kairòs e Aion. Il tempo dei musei*, Atti dell'Incontro Internazionale di Studi, Museo Nazionale Romano alle Terme di Diocleziano (Roma 26-28 maggio 2016), Roma, E.S.S. Editorial Service System, 2018, pp. 171-176.
- J.F. Barber, *Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy*, «Cogent Arts & Humanities», 3, 2016, pp. 1-14.
- C.S. Bertuglia, F. Bertuglia, A. Magnaghi, *Il museo tra reale e virtuale*, Roma, Editori Riuniti, 1999.
- V.L. Binni, G. Pinna, *Museo. Storia e funzioni di una macchina culturale dal 500 ad oggi*, Milano, Garzanti, 1989.
- S. Bodo, a cura di, *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 2000.
- A. Bollo, A. Gariboldi, *Il visitatore al centro. Esperienza, percezione e gradimento dei visitatori del Sistema Musei della Provincia di Modena*, in A. Bollo, (a cura di), *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 77-106.
- E. Bonacini, "Il museo partecipativo sul Web: forme di partecipazione dell'utente alla produzione culturale e alla creazione di valore culturale", in *Il capitale culturale. Studies on the Value of the Cultural Heritage*, n. 5, 2012, pp. 93-125.
- E. Bonacini, "Il Museo Salinas: un case study di social museum ... a porte chiuse", in *Il capitale culturale. Studies on the Value of the Cultural Heritage*, n. 13, 2016, pp. 225-266.

- E. Bonacini, *#iziTRAVELSicilia, a Participatory Storytelling Project/Process: Bottom-Up Involvement of Smart Heritage Communities*, «International Journal of Interactive Communication Systems and Technologies», 7, n. 2, 2017, pp. 24-52.
- E. Bonacini, *I Musei e le forme dello Storytelling digitale*, Roma, Aracne Editrice, 2020.
- E. Bonacini, S.C. Giaccone, *Digital participatory tools for territorial promotion: the #izi-TRAVELSicilia case study*, in V. Cantino, F. Culasso, G. Racca (a cura di) *Smart Tourism*, Milano, McGraw Hill Education, 2018, pp. 417-436.
- F. Bottari, F. Pizzicanella, *L'Italia dei tesori, Legislazione dei beni culturali, museologia, catalogazione e tutela del patrimonio artistico*, Bologna, Zanichelli, 2002.
- Brambilla, G., *Soggetti smarriti. Il museo alla prova del visitatore*, Milano, Editrice Bibliografica, 2021.
- J. Brouillard, C. Loucopoulos, B. Dierickx, *Digital Storytelling and Cultural Heritage, AthenaPlus WP5 "Creative applications for the reuse of cultural resources"*, Milano, Officine Grafiche Tiburtine, 2015. <<http://www.athenaplus.eu/getFile.php?id=556>> [accessed 05 April 2017].
- A. Bryan, *The new digital storytelling: creating narratives with new media*, Santa Barbara, Praeger, 2011.
- C. Calveri, *Metaversi culturali. Nuove frontiere digitali per le imprese e la cultura*, Milano, Editrice Bibliografica, 2023
- C. Cancellotti, "L'écomusée n'est pas musée". Gli ecomusei come laboratori produttori di cultura, territorio e relazione", in *Altre Modernità*, n. 5, 3, 2011, pp. 99-114
- G. Candela, A. Scorcu, *Economia delle arti*, Bologna, Zanichelli, 2004.
- M. Carta, *L'armatura culturale del territorio. Il patrimonio culturale come matrice di identità e strumento di sviluppo*, Milano, FrancoAngeli, 1999.
- L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi. Linee guida per una museologia contemporanea*, Milano, Hoepli, 2007.
- P. Cavazzini, *Il palazzo e la famiglia Lancellotti nel primo Seicento*, in M. Barbanera, A. Freccero, A. Anguissola (a cura di), *Collezione di Antichità di Palazzo Lancellotti ai Coronari. Archeologia, Architettura, Restauro*, Roma, L'Erma di Bretschneider, 2008, pp. 27-35.
- C. Ciappei, M. Surchi, *Cultura. Economia & Marketing*, Firenze, Firenze University Press, 2010.
- G. Cinquegrana, *Valorizzazione culturale e valorizzazione economica*, «Nuova museologia», n. 8, 2003, pp. 10-13.
- F. Colbert, *Marketing delle arti e della cultura*, Milano, Rizzoli, 2000.
- S. Colazzo, *Museo quale dispositivo educativo comunitario*, in G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica,
- L. Corti, *I beni culturali e la loro catalogazione*, Milano, Mondadori, 2003.

- S.A. Crane, *Museums and memory*, Stanford University Press, Redwood City, 2000.
- F. Dainelli, *Il sistema di programmazione e controllo del museo*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- C. De Benedictis, *Per la storia del collezionismo italiano: fonti e documenti*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1995.
- K. Drotner, K.C. Schröder, *Museum Communication and Social Media. The Connected Museum*, New York, Routledge, 2013.
- A. Ducci, “‘Mouseion’, una rivista al servizio del patrimonio artistico europeo (1927-1946)”, *Annali di critica d’arte*, I, 2005, pp. 287-313.
- C. Duncan, *The Museum, a Temple or the Forum*, «Curator», 14, I, pp. 11-24.
- C. Duncan, *Art Museums and the Ritual Citizenship*, in I. Karp, C. Mullen Kreamer, S.D. Lavine (a cura di), *Musei e identità. Politica culturale e collettività*, Bologna, Clueb, 1995, pp. 156-170.
- M. Dunford, T. Jenkins (edited by), *Digital Storytelling. Form and content*, London, Palgrave MacMillan, 2017.
- M.T. Fiorio, *Il museo nella storia. Dallo studiolo alla raccolta pubblica*, Milano-Torino, Pearson, 2018.
- F. Giaccari, F. Imperiale, V. Terlizzi, C. Gionfalo, “Musei e cittadini: nuovi istituti per rinnovati valori”, relazione presentata al Convegno AIDEA “Il ruolo dell’azienda nell’economia. Esiste un modello aziendale orientato alla crescita?”, Accademia Italiana di Economia Aziendale, 19-21 settembre 2013, Lecce ([http://www.aidea2013.it/docs/341\\_aidea2013\\_economia-aziendale.pdf](http://www.aidea2013.it/docs/341_aidea2013_economia-aziendale.pdf))
- B. Graham, S. Cook, *Rethinking Curating. Art after New Media*, Cambridge, The MIT Press, 2010.
- L. Guiotto, *Società e marketing dei musei*, Corso di laurea in Scienze del Turismo e comunità locale, Università degli Studi di Milano Bicocca, Dispense A.A. 2007-2008 <<https://www.sociologia.unimib.it/it>> [accessed 12.05.2012]
- H. Jenkins, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press, 2006
- H. Jenkins, , *Welcome to Convergence Culture*, «Henry Jenkins’ Confession of an Aca-Fan», June 19<sup>th</sup> 2006 <[http://henryjenkins.org/blog/2006/06/welcome\\_to\\_convergence\\_culture.html](http://henryjenkins.org/blog/2006/06/welcome_to_convergence_culture.html)> [accessed 06 October 2019].
- H. Jenkins, *Eight Traits of the New Media Landscape*, «Henry Jenkins’ Confession of an Aca-Fan», November 5<sup>th</sup> 2006 <[http://henryjenkins.org/blog/2006/06/welcome\\_to\\_convergence\\_culture.html](http://henryjenkins.org/blog/2006/06/welcome_to_convergence_culture.html)> [accessed 06 October 2019].
- H. Jenkins, *Cultura convergente*, Milano, Apogeo (ed. it. 2007, reprinted 2014).
- E. Johnsson, *Telling tales. A guide to developing effective storytelling programmes for museums*, London, London Museums Hub, 2006.

- C. Handler Miller, *Digital storytelling. A creator's guide to interactive entertainment*, first edition, Oxford, Focal Press, 2008.
- C. Handler Miller, *Digital storytelling. A creator's guide to interactive entertainment*, fourth edition, Boca Raton, Taylor&Francis, 2020.
- R. Harrison, *Heritage. Critical Approaches*, Routledge, London 2013
- S. Hazan, S. Hermon, "The Responsive Museum", in H. Gottlieb (edited by), *NODEM 2013 Conference Proceedings, Beyond Control – The Collaborative Museum and its Challenges. International Conference on Design and Digital Heritage*, Stockholm, pp. 183-194, 2013.
- J. Heers, *La città nel Medioevo in Occidente. Paesaggi, poteri e conflitti*, Milano, Jaca Book, 1995.
- G.E. Hein, *The Constructivist Museum*, «Journal of Education in Museums», 16, 1995, pp. 165-179.
- Y. Hellin-Hobbs, *The constructivist museum and the web*, in *EVA London 2010*, pp. 72-78. <<http://ewic.bcs.org/content/ConWebDoc/36052>> [accessed 12 March 2019].
- E. Hopper-Greenhill E., *Education, Communication and Interpretation: towards a critical pedagogy in museums*, London, Routledge.
- I. Karp, *Musei e comunità: la politica dell'intervento culturale pubblico*, in I. Karp, C. Mullen Kreamer, S.D. Lavine (a cura di), *Musei e identità. Politica culturale e collettività*, Bologna, Clueb, 1995, pp. 8-29.
- C. Lang, J. Reeve, V. Woollard, edited by, *The Responsive Museum: working with audiences in the twenty-first century*, Aldershot, Ashgate, 2006
- J. Lambert, *Digital Storytelling: Capturing lives, creating communities*, fourth edition, New York, Routledge, 2013.
- J. Le Goff, *Storia e memoria*, Einaudi, Torino, 1977.
- A. Lugli, *Museologia*, Milano, Jaca Book, 1992.
- N.F. Lund, S.A. Cohen, C. Scarles, *The power of social media storytelling in destination branding*, «Journal of Destination Marketing and Management», 8, 2018, pp. 271-280.
- P.C. Marani, R. Pavoni, *Musei. Trasformazioni di un'istituzione dall'età moderna al contemporaneo*, Venezia, Marsilio, 2006.
- M.V. Marini Clarelli, *Che cos'è un museo*, Roma, Carocci, 2005.
- M. Merzagora, P. Rodari, *La scienza in mostra. Musei, science centre e comunicazione*, Milano, Mondadori, 2007.
- A. Mottola Molfino, *Il libro dei musei*, Torino, Einaudi, 1992.
- R. Parry (edited by), *Museums in a Digital Age*, Milton Park, Routledge, 2010.
- G. Pinna, *Divagazioni sulla storia politica dei musei*, 2019-2023, online edition (<https://giovanni.pinna.info/libro.html>).

- A. Pirozzi, *Elementi di museotecnica*, Napoli, Edizioni Giuridiche Simone, 2002.
- D. Pisani, *L'Italia della ricostruzione*, «Nuova museologia», n. 5, 2002, pp. 2-6.
- D. Pitteri, *L'intensità e la distrazione. Industrie, creatività e tattiche nella comunicazione*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- K. Pomian, s.v. "Collezione", in *Enciclopedia Einaudi*, III, Torino, 1978
- P. Sanvito, *Il ruolo dei cortili nelle collezioni di antiquitates come luogo di rappresentazione del patriziato. Il caso di Palazzo Lancellotti*, in M. Barbanera, A. Freccero, A. Anguissola (a cura di), *Collezione di Antichità di Palazzo Lancellotti ai Coronari. Archeologia, Architettura, Restauro*, Roma, L'Erma di Breitschneider, 2008, pp. 37-46.
- R. Schaer, *Il museo tempio della memoria*, Torino, Electa-Gallimard, 1996.
- K. Schubert, *Il museo. Storia di un'idea. Dalla rivoluzione francese a oggi*, Milano, Il Saggiatore, 2004.
- N. Simon, *The Participatory Museum*, Santa Cruz, 2010 <<http://www.participatory-museum.org/read/>> [accessed 09 May 2019].
- F. Sisinni, *Presentazione*, «Il museo, Rivista del sistema museale italiano», 1992.
- C. Storrie, *Delirious museum. Un viaggio dal Louvre a Las Vegas*, Johan & Levi, Cremona, 2017.
- L. Tallon, K. Walker (edited by), *Digital Technologies and The Museum Experience*, New York, AltaMira Press, 2008.
- S. Valtolina, *A storytelling-driven framework for cultural heritage dissemination*, «Data Science and Engineering», 1, n. 2, 2016, pp. 114-123.
- V. Vercelloni, *Cronologia del museo*, Milano, Jaca Book, 2007.
- F. Viola, V. Cassone, *L'arte del coinvolgimento. Emozioni e stimoli per cambiare il mondo*, Milano, Hoepli, 2017.
- G. Volpe, *Un patrimonio italiano. Beni culturali, paesaggio e cittadini*, Novara, UTET, 2016.

# HOMO-LOGGATUS. LO STATO ANTROPOLOGICO DELLO STORICO IN AMBIENTE DIGITALE

Salvatore Spina

## 1. *Considerazioni attraverso il tempo: l'uomo, le macchine, l'Epigenetica*

La Rivoluzione Industriale inizia con la riflessione sul patto sinallagmatico uomo-ambiente, che è a fondamento delle Scienze, intese come sistemi che hanno segnato le flessioni – se dovessimo tratteggiare un'ipotetica curva di Gauss – del tempo tecnologico dell'essere umano, e del pensiero scientifico in potenziamento. Le macchine, frutto costante di tale ragionamento, sono sempre più aggiornate, e il loro consolidamento modifica, incessantemente, il nostro sistema sociale, il sistema economico (grazie all'innovazione nel sistema di produzione), quello di scambio, i mercati, ma anche – e soprattutto – lo stile di vita di ogni individuo entrato in contatto con esse.

Ogni invenzione è frutto di un percorso teoretico, scientifico, intellettuale, che origina nel genio dell'uomo in quanto essere pensante, il quale crea strumenti sempre più innovativi per agevolare il proprio lavoro e quello degli altri. Il percorso economico, successivamente, è riflesso di tale potenziamento tecnologico, così come lo è quello politico (e laico e cristiano), che dalla ostinazione alla censura, passa all'opportunità offerte dai prodotti ingegneristici – che si fanno gradino essenziale su cui costruire le politiche nazionali di sviluppo industriale ed innovazione.

Ogni prestazione tecnologica è finalizzata a temperare una fatica fisica, a sollevare il corpo – depotenziandolo nel tempo – da funzioni e lavori che possono essere svolti, meglio, da una macchina. Tale asserzione è un principio cardine della ricerca tecno-scientifica, la quale ha dato adito ad afflati su cui sono state incentrate “tragicità” filosofiche che hanno dato vita a scontri sociali che hanno servito ben poco, nei termini del pericolo dell'edificazione di un mondo votato alla relazione ‘uomo-macchina’. Concetti marxisti come *alienazione* e *perdita del senso del proprio essere* sono stati fondamentali per tracciare la mediana di riferimento di una nuova classe di lavoratori, che si affacciava alla Storia; ma che – alla fine delle analisi – non è riuscita a fare i conti con quel che disprezzava, facendosene, successivamente, ferrea detentrica.

Il secolo delle macchine, da presso, diventa specchio – per sé e per lo storico – del percorso millenario dell'ingegno e della sperimentazione, traducendosi in una presa di posizione – fondata sul coraggio filosofico galileiano (Villari 1868) – che ha destabilizzato gli impianti sistemici. La Filosofia della Natura si libera dell'Umanesimo e inizia un suo percorso, scevro da ogni presenza ideologica, accettando solamente la sfida di una economia che guarda, da quel momento – ed ancora tuttora! –, alla tecnologia come fulcro di un sistema industriale il cui interesse è attuare una struttura sociale e comunitaria che deve offrire, allo stesso tempo, manodopera e mercato di vendita di quello che gli operai – poi fruitori – producono.

E sebbene le Scienze Naturali si arrestino là dove «non è più possibile riscontrare o provare» (Giarrizzo 2018), il lavoro teoretico e la sperimentazione resta comunque inesauribile; sempre seguito dalla messa in pratica, necessariamente, in una macchina.

In questo frangente, dove la cesura è repentina, la Storia si àncora alle «inevitabili mutazioni» (Villari 1866), che restano il suo oggetto più importante, mentre molte branche dell'Umanistica seguono le influenze delle teorie darwiniane (Gutiérrez e Ayala 2004; Darwin 2016) e degli approcci positivisticci, con una ulteriore spinta dovuta alle scoperte mendeliane sulla eredità dei caratteri – poi sviluppata per le evidenze fisiognomiche e comportamentali – fenotipici degli esseri viventi.

L'uomo comunica geneticamente col suo territorio, con i luoghi da cui trae sostentamento e a cui restituisce l'avanzo. Questo patto sinallagmatico implica una rimodulazione dei caratteri fenotipici degli esseri viventi, su cui l'Epigenetica ha fondato il suo statuto: ogni azione ha una reazione, che diventa istruzione comportamentale e fisiognomica.

Nel corso dei millenni, il consolidamento tecnologico ha modificato il nostro corpo, depotenziando, ad esempio, la struttura muscolare e quella dentale – deputate alla relazione fisico-meccanica con lo spazio che lo circonda –, ma, da un altro lato, essa è testimonianza del potenziamento del sistema cerebrale, pervenuto ad uno stadio strutturale, che è a fondamento delle capacità intellettive e razionali che ci identificano come la specie in grado di scandagliare l'esistenza e le sue regole. La Scienza è manifestazione del nostro sempre più analitico meccanismo di decrittazione delle leggi della Fisica, nel tentativo di impadronirci delle possibilità di cambiare quello che ci circonda.

Su un altro piano, poi, l'Uomo ha cercato di individuare il "proprio" codice, in un percorso che, passando certamente da Democrito, ha definitivamente trovato la sua massima spiegazione in Gregor Mendel (Bateson 2013); e poi, ancora, con la scoperta del DNA (Watson e Crick 1953). Da quel momento, gli scienziati hanno avuto la possibilità di dimostrare che ogni singola azione umana si dischiude in un percorso genomico-genealogico che include il territorio, l'ambiente, la comunità e gli antenati.

Siamo il frutto del pensiero che ha costruito gli strumenti che hanno misurato il mondo. Siamo il frutto dei risultati ottenuti, che hanno trasformato i sistemi produttivi – manuali e, successivamente, industriali – e l'Economia.

Sin dalle origini della civiltà, l'uomo ha dovuto sviluppare tecnologie e teorie finalizzate alla "conta". Discipline come l'Economia, la Demografia, l'Antropologia e la Sociologia sottostanno a tali invenzioni e diventano espressione di quel tentativo degli illuministi e degli umanisti di matematizzare l'azione dell'uomo – unico 'oggetto' che sfuggiva alle Scienze Naturali. E così, come dal lavoro dei biologi originò la Genetica, sorse un nuovo sottocampo della Matematica chiamato Statistica, la cui finalità era la spiegazione della complessità umana. Ma tale indagine ha richiesto un 'adeguamento' della strumentazione che fino ad allora furono a disposizione di ufficiali di Stato, amministratori e burocrati: le Scienze erano chiamate alle prime prove di un percorso di "computazione automatizzata", su cui Pascal e Leibniz ebbero un ruolo determinante. È questo il momento in cui gli strumenti spinsero matematici, filosofi e scienziati a guardare alla società come nuovo oggetto di ricerca; Malthus impegna la sua ricerca guardando alle popolazioni, Ricardo ai principi che governavano la distribuzione del reddito, Morgan ai sistemi di parentela, e LePlay all'organizzazione delle famiglie. Ogni cosa è codificabile e assimilabile alle astrazioni di second'ordine; tutto è potenzialmente numero.

## *2. Lo sviluppo digitale e la biotecnocnosi*

La digitalizzazione, se è vero che si pone quale frutto di una convergenza di diverse discipline, è ancor più vero che, in un percorso di continua rimodulazione epigenetica, il suo venir in essere ha modificato profondamente la nicchia ecologica che ospita da sempre l'uomo, partendo proprio dalla sua capacità di creare sistemi di comunicazione.

L'uomo codifica per comunicare. Codifica in grafemi per comunicare con chi vive la sua stessa comunità; codifica con gli stessi grafemi, ma in combinazioni diverse, per comunicare con i suoi simili, ma che usano linguaggi differenti dalla sua lingua madre; codifica in *binario* per trovare formulazioni discrete da sottoporre ai calcolatori, allo scopo di avviare procedimenti di calcolo che gli consentano di ricavare informazioni e pattern da dati.

Oggi, l'iper-informatizzazione e l'iper-codificazione hanno portato l'uomo a sviluppare e utilizzare un sistema linguistico che, se da un lato ha reso necessaria una formazione specialistica per “dialogare con la macchina”, da un altro lato ha consentito di fare dell'Informatica il ponte sintattico e lessicologico tra i vari settori della Conoscenza, “fisico-naturale” e umanistica – sostituendosi alla Matematica, la quale, dopo aver superato i limiti interpretativi imposti dalla religione, si era posta come il linguaggio delle Scienze naturali. L'Informatica, oggi, assurta a tale ruolo, consente l'inter-comunicabilità tra i settori scientifici disciplinari, garantendo alle discipline umanistiche di potersi dotare di un “laboratorio epistemologico” dove parole ed espressioni – grazie al data mining, all'apprendimento automatico e ad altri strumenti – possono essere analizzate come numeri e funzioni matematiche, allo scopo di strutturare, nel caso, ad esempio, del settore storico, in maniera sempre più oggettiva la narrazione sul Passato (Spina 2022).

«Digitalizzazione», «Computer Science», «Digitisation», «Intelligenze Artificiali», «Algoritmi», sono solo alcuni dei termini che hanno scandito gli ultimi decenni, in cui la nostra fisicità ha dimostrato, ancora una volta, di essere causa ed effetto – successivo – dei cambiamenti del mondo.

I sistemi della conoscenza e della nostra intelligenza stanno mutando. Strumenti e tecnologie, prima viste come frutto della fantasia dei demoni (Carducci 1964), sono diventate la struttura su cui si regge l'esistenza di ogni dogma scientifico, mentre, da un altro lato, il discorso epigenetico porta gli umanisti a fare i conti con una progressiva crescita di modelli di pensiero che, necessariamente, linkano l'uomo alla nuova realtà computerizzata. La codifica binaria materializza l'uomo dentro una dimensione digitale che è frutto estremizzato della sua conoscenza, che fa del mondo una espressione della sua crescita nell'esistenza come essere. Tutto è dato e datificazione. L'iperconnessione è interconnessione. Ciò che esiste, si dà nell'essere snodo della rete della comunicazione complessa; estrema, discreta, sintattica, neurale, primaria, in ogni caso stadio attuale del sinallagma uomo-mondo.

Oggi, stiamo attraversando una nuova fase della nostra evoluzione, in cui le nostre facoltà mentali – senza modificare il nostro corpo – si potenziano in un sistema cognitivo esterno alla nostra corporeità – che è già somma di corpo e mente –, ma in simbiosi con essa.

Quando siamo scesi dagli alberi, milioni di anni fa, abbiamo iniziato a registrare nel nostro fenotipo e nel patrimonio genetico funzioni e azioni, così come tutti gli esseri viventi sulla Terra. Un cucciolo di leone prederà allo stesso modo dei suoi simili, a prescindere dalla “dimostrazione” che potrebbe dargli l’esemplare adulto. È la sua struttura genetica, le sue cellule, i suoi cromosomi, i suoi legami e le strutture fisiologiche, il suo *bios* ad avviare le sue funzioni e spingerlo a cacciare così come fa, da sempre, la sua specie.

Quel *bios* riguarda anche l’uomo. Ma queste istruzioni iniziali si sono potenziate; nel tempo, si sono aggiunte funzionalità, le quali hanno comportato modifiche cromatiniche (Tsukiyama e Wu 1997; Aalfs e Kingston 2000; Lorch, Maier-Davis, e Kornberg 2010) che hanno consentito ad ogni “esemplare” di adattarsi agli eventi e al trascorrere del tempo. Il *bios* si è arricchito della semantica; della possibilità di dare un significato al mondo, alle sue parti, e a trovare le cause degli eventi – poco importa se a scagliare il fulmine sia un dio o un “meccanismo fisico”. Ciò che conta è che si dia un significato e si cerchi la causa reale.

La conoscenza è diventata sempre più logica, scientifica e profonda; e tale profondità sarà colta, oggi, dall’*Homo-Loggatus* in quanto ultimo *upgrade* dello sviluppo del soggetto cognitivo, che è manifestazione epigenetica della biotecnocenosì, finalità ultima della digitalità, ossia lo status di equilibrio e coesistenza tra uomo e tecnologie.

La digitalizzazione non è la semplice traduzione di un segnale analogico in uno digitale (questo va da sé come semplicistica definizione); essa è la destrutturazione della realtà e la sua migrazione in “ambiente” fondato sulla connessione. L’uomo è “Loggatus” in quanto soggetto che vive ogni sua funzione sociale dentro una struttura a cui accede attraverso un riconoscimento specifico – che traduce la sua identità fisica in un *avatar* che conserva solamente gli elementi informativi –; l’essere *logged-in* è lo *status* necessario affinché si esplichino le sue funzioni. Una condizione che attribuisce un ulteriore scopo al corpo, che coniuga *esterno* ed *interno* depotenziandosi. L’inazione resta analogica, mentre la cognizione si erge solamente su mente e mondo. E

quest'ultimo, dal suo canto, proprio perché costantemente adattato alle tecnologie frutto dell'ingegno umano (Floridi 2016), è coniugazione di informazioni analogiche e digitali; è costituito da dati che si generano in una dimensione la cui corporeità è strutturata su un codice costituito da elementi non più chimico-fisici (carbonio, DNA, cromosomi), ma su quello 'binario', che cerca di emulare la struttura di ogni vivente, per riprodurre – virtualmente – lo stesso 'soggetto', ma senza il suo patrimonio fisico-caratterizzante, la cui possibilità di ricostruzione e produzione resta affidata solamente alle sperimentazioni biologiche e bioinformatiche. Ciò che l'uomo ristrutturava, invece, in digitale, è qualcosa di ben più complesso: la sua mente.

Per giungere a questo, l'*Homo Technologicus* (Longo 2001) modifica il mondo, lo adatta alle sue invenzioni, lo configura sulla base delle possibilità delle macchine, e crea tutte quelle chiavi d'accesso (come la rete mobile e gli smartphone) per consentire a sé stesso di connettersi con tutto questo. Tutta la conoscenza (analogica) è convogliata verso questa dimensione, la quale, in chiave epigenetica, ha modificato "il noi" e la percezione che abbiamo della triade corpo-mente-mondo, ristrutturando il nostro patrimonio psicofisico, che non ha più la necessità di analizzare e conoscere solamente in chiave analogica e mediante il *close reading*, ma attinge con accesso diretto a *repository*, che controllano con più efficacia tutte le informazioni di cui abbiamo bisogno.

L'uomo si adatta alla nicchia ecologica, e alle sue azioni corrispondono reazioni, da parte dell'ambiente, che modificano il suo fenotipo, facendo diventare quella interazione un segno che può essere determinante nella grammatica del DNA. Più è radicale, profondo e ripetitivo, più è forte la traccia, che si fa storia fisiologica e intellettuale, ma, soprattutto, nuovo modello categoriale per l'interpretazione dello spazio inter-relazionale (Keverne e Curley 2008; Lester et al. 2011; Roth 2013; Nelson e Monteggia 2011; Crews 2011; Jablonka 2016; Bjorklund 2018; Dias et al. 2015; Jablonka e Lamb 2014; Masterpasqua 2009).

L'era digitale è la nuova nicchia dove vive l'uomo, un habitat informatizzato in grado di superare il concetto di «virtuale» come spazio non-specifico delle entità, così come era stato posto da Lévy (Lévy 1997), che si configura, in realtà, come luogo determinato sia nel tempo che nello spazio, attraverso coordinate tra server, che generano il luogo – che è ancor più complesso e tecnologizzato, e garantisce quell'equilibrio finalizzato alla coesistenza tra l'uomo e la macchina, tra l'uomo "esistente" in perenne relazione intellettuale con il dispositivo *creato-*

*esistente-ma-senza-essere*. Tutta la conoscenza, quindi, emerge da tale cenosi, che dà spazio evolutivo ad una entità cognitiva (*l'Homo-Loggatus*) che, grazie all'applicazione di tool informatici e Intelligenze Artificiali, analizza in chiave digitale, con più precisione e chiarezza di dettagli, per desumere significati in chiave analogica. Il processo intellettuale è dentro tale cenosi e coinvolge ogni elemento della nicchia, animato e inanimato, meccanico e biologico – non necessariamente nella chiave fichtiana dell'Io razionale come unico ente del rapporto conoscitivo. Ogni invenzione ha modificato lo spazio, ma la digitalizzazione riesce ad andare ancora oltre, in un turbinio di teorizzazioni che, se da un lato fanno dell'uomo lo snodo di una sistema di scambio informatizzato, da un altro lato sembrano riportare il suo corpo alla sola sua funzione strumentale – fichtiana (Cogliandro 2011) – allo scopo che la ragione impone a sé stessa di raggiungere – principio cardine dello sviluppo delle interfacce brain-computer (Nuyujukian et al. 2018; Simeral et al. 2021; Willett et al. 2021; Henderson et al. 2005), le quali consentono ad un soggetto di agire nel mondo, pur vivendo in uno stato di deficit (totali o parziali) motorio, attraverso l'impianto di chip nella corteccia motoria e l'attivazione del “muscolo della concentrazione” (Morello 2023).

### 3. *Homo-loggatus historicus*

La nicchia ecologica digitale – Luciano Floridi la definisce «infosfera» (Floridi 2020) – è uno spazio vitale tecno-biologico che, se da un lato vincola il soggetto cognitivo ad un upgrade, da un altro lato obbliga le metodologie di ricerca tradizionali ad immergersi in un percorso che protende verso la rimodulazione degli statuti disciplinari. Ma se vero che tale invito sia stato per molti aspetti accolto – su tale assunto, gli studiosi delle varie discipline umanistiche parlano, oggi, di *Digital Humanities* –, è ancor più vero che i fautori del digital turn stanno cercando di imporre le logiche dei singoli settori di ricerca nei processi di digitalizzazione e programmazione, con un approccio che, seppur fondato sull'uso di macchine informatiche, resta sempre analogico, mal recependo il principio fondante della digitalizzazione ossia la codifica in linguaggio *machine-readable*.

La riflessione necessita, in realtà, di una diversa angolazione; essa impone il superamento del *digital divide* e la sintesi dialettica del dualismo analogi-

co/digitale, in prospettiva linguistica-informaticizzata: la teoresi sull'*infosfera* ci riporta alla necessità, come Fogel e Elton indicano già nel 1983, di trasformare «the working [humanist] into a thinking [humanist]» (Fogel e Elton 1983).

Se è vero che l'essere vivente uomo è totalmente pensante, e le parti del suo corpo rispondono alla finalità di acquisire dati – oltre alla semplice meccanica funzionale –, allo scopo di elaborare e, quindi, di compiere operazioni formali, è ancor più vero che la biotecnocnosi sta forgiando – in chiave epigenetica – un *homo* che produce conoscenza digitale, in ambiente digitale, con strumenti digitali – che relegano il corpo alla sola funzione meccanica –, che gli permettono di organizzare le informazioni in dataset, e che gli consentono ancora di pensare e significare analogicamente, ma con funzioni d'analisi molto più profonde e potenziate.

La digitalizzazione, quindi, non si fonda solamente sulla traduzione da analogico in digitale. Essa è, in realtà, il venire in essere di una nicchia ecologica che supera tale dicotomia spostando la teoresi dalla Scienza verso lo studioso, dall'Umanistica verso l'umanista.

La Digital History coglie tale prospettiva, muovendo il discorso dalla “Storia” allo “Storico”, il quale, nella volontà di sottrarsi a tale prospettiva, oppone al “presente” una sentita e tenace critica – come quella portata da Adriano Prosperi – accusandolo di distruggere la Storia (Prosperi 2021); mentre François Hartog si appella al «presentismo» per descrivere il processo di mesmerizzazione derivante dalla profonda crisi che, iniziata dall'Economia, ha investito l'uomo nelle sue manifestazioni, collocandolo in una dimensione in cui non si riconosce più proprio perché incapace di legarsi alla Storia e alle identità che lo hanno preceduto; un uomo senza origini (Hartog 2015).

Il giudizio è arguto, ma guarda da lontano la necessità, cercando di sviarla della ridefinizione del “mestiere di storico” in una materializzazione digitale. Non il presentismo, quindi, ma il passato incapace di tradursi nella narrazione dell'era della biotecnocnosi, e l'evenemenzialità distruggono la Storia; e lo fanno attraverso una rimodulazione delle entità cognitive che pretendono una progressione che lo storico non accetta di compiere.

Lo storico, quindi, sente l'imbrigliarsi della rete del tempo al suo presente, accusando lo smarrimento della realtà, che si allontana sempre più dal Passato per legarsi allo stato temporale dell'eterno presente.

Lo storico agisce nel presente, narrando quello che è accaduto, che è la somma di ogni azione, di ogni attimo, di ogni *hic et nunc* che trasforma l'uomo in agente

nel passato incombente, la cui azione, seppur voluta per il presente, è già storica nell'atto.

Il problema è che uno degli effetti dell'iper-informatizzazione è la riduzione (drastica e percepibile) del tempo che intercorre tra l'azione e la sua narrazione come evento storico. Questo effetto produce nello storico l'illusione di un ancorare ogni evento al Presente, che sembra quasi dissolvere il confine tra l'ora e l'allora. Gli atti (intesi come qualcosa di fatto) non necessitano più di un tempo lungo tra il loro venire in essere, il passaggio in "archivio" e il loro emergere come fonte utile alla comprensione di un problema storico. La digitalità ha ridotto gli spazi tra il fatto accaduto e il suo *entrare* nella Storia, annientando le possibilità analogiche dello storico, il quale, nella critica che apporta alla realtà *sempre attuale*, esclude l'unico elemento realmente in crisi, ossia sé stesso. La ricerca storica si fonda su tracce che devono riemergere. La digitalizzazione opera un incremento esponenziale sulla sedimentazione, la quale è testimonianza di una accelerazione subita dagli atti (umani) nell'assurgere a fonte storica. Ogni azione è, nell'atto, già nel passato; e nella nicchia ecologica digitale, il passato è rapidamente remoto, lontano, pur rimanendo in un tempo realmente vicino. Ogni azione viene superata rapidamente, e la serialità è sempre più complessa. La sedimentazione di ieri è già profondamente lontana; ma non è obsoleta. Essa resta, pur essendo già nella sua fase storica, sempre 'presente', a substrato fondante di un nuovo *hic et nunc*.

La digitalizzazione, inoltre, creando costantemente e rapidamente per il passato, nel dinamismo del presente, produce delle modificazioni ereditabili che stanno portando al cambiamento cognitivo-comportamentale, per cui le nuove generazioni assumeranno un meccanismo intellettuale in parte diverso, non fondato sul dualismo analogico/digitale, ma sull'iper-connessione con la macchina di Turing.

La nicchia ecologica digitale, quindi, si spiega nella nuova essenza antropologica dell'*essere loggati*. E se il «campo dello storico è la scoperta e la registrazione di ciò che è realmente accaduto» (Adams 1909), necessariamente egli diviene *homo-loggatus*, rispondendo al prodigio della digitalizzazione, di sconnettere mente intelligente da azione, mente dalla meccanica del corpo, *capacità di agire con successo* dall'*essere intelligenti* – comportando, anche per lui, quella dislocazione delle sue attività intellettuali e formali dentro la nicchia digitale. Qui, la narrazione storica amplia in concetto di fonte verso computer,

software e algoritmi, i quali, come ogni documento e monumento, sono *fatti annotati* anch'essi, conservati su media diversi rispetto al supporto cartaceo tradizionale, divenendo, quindi, testimonianza dell'attività umana e dell'uomo che li ha creati. Ancora, però, queste "fonti" si fanno unico mezzo per controllare – e controllarsi! – l'enormità delle informazioni che scaturisce dal *digital environment*, pur rimanendo immutabile il principio per cui è solamente il risultato dell'azione umana (l'atto) a divenire fonte storica.

Il discorso sulla Storia, quindi, deve spostarsi verso lo storico e sulle possibilità dell'oggettività del suo discorso. La complessità e la matematicizzazione hanno fatto sì che la Storia venisse profondamente influenzata dalle Scienze Naturali (Holt 1940), con linee composite e contraddittorie, mettendo in crisi i concetti statuari e il ruolo che aveva avuto lo storico e la sua metodologia. L'obiettività si poteva – e doveva – ancorare, come teorizzato da Leopold von Ranke, alla critica oggettiva delle *fonti primarie* e l'assoggettamento di queste a un'intensa analisi epistemologica, attraverso tecniche proprie della Filologia classica (Iggers 1962; Krieger 1977), rifiutando, conseguentemente, le concezioni della Storia emanate dalla Filosofia Morale.

Lo storico ha dovuto mutare la sua metodologia, acquisendo strumenti e competenze diverse; ha mutato la sua essenza, pur cercando di mantenere l'accento sulla natura unica e particolaristica della Storia e a rifiutare l'applicabilità del metodo scientifico al suo studio, che non ha ad oggetto esperienze chimico-fisiche. È questo il percorso, infatti, di Charles H. Hull, il quale sottolinea la condizione di immaterialità dell'oggetto, asserendo che «le unità ultime con cui lo storico si occupa non sono gli atomi, o qualsiasi tipo di astrazione strumentale, le cui differenze individuali possono essere ignorate, ma sono gli uomini e le azioni degli uomini» (Hull 1914). Ma il digital turn impone una riflessione diversa: lo storico deve fare i conti con unità primarie che lo coinvolgono; la nicchia digitale, la rete e le interconnessioni, le procedure computazionali, lo spingono verso la necessità di essere parte narrata dalla sua scienza, a sintesi del suo superarsi e aggregarsi in una nuova entità cognitiva, che non archivia tutto il complesso analogico che ha forgiato lo storico del vecchio secolo; l'*homo-loggatus historicus* è la sintesi proprio di tale passato che deve plasmare gli umanisti del nuovo millennio, i quali hanno *in primis* uno scoglio da superare: la loro stessa esistenza analogica, che deve fondarsi sulla necessità di una metodologia la cui profondità richiede un approccio che loro stessi non potranno più fornire senza

l'ausilio delle Intelligenze Artificiali. Lo storico deve essere, nel narrare la nuova cenosi, parte di essa, loggando la propria competenza di descrittore del presente.

La sua narrazione diventa, quindi, fortemente logica, ancorata alla scientificità dell'enunciato, che non necessita della retorica sensazionalistica – parlare, ad esempio, del Covid come di un «nuovo flagello divino», non soddisfa il bisogno storico della serialità della scuola annalistica, né si accosta ai significati dell'argomentazione scientifica –, e datificata, in grado di diradare l'*invisibilità* (Herbst 1972; Dilthey 1883; Croce 2002) degli elementi non meccanici della Storia, per portare lo studioso verso un'esistenza cognitiva che depotenzia la *funzione immaginativa* (*Ideengeschichte*) che lo contraddistingueva, la quale, secondo Droysen (Droysen 1868; Ries 2010), ben serviva a legare i fatti visibili alle idee invisibili, annodando l'immaginazione alla fedeltà della realtà. La nicchia ecologica digitale è esplicazione visibile dell'azione dell'uomo, che non si oggettivizza, ma palesa le sue idee e ideologie in comportamenti che diventano perfettamente osservabili, dove anche l'illogicità è compressa in definizioni e dati che la spiegano. L'*homo-loggatus*, quale unità cognitiva, proprio perché in rapporto con una nicchia complessa e iper-datificata – anche se un'indagine puramente fisico-quantitativa non giungerà ad una spiegazione dell'identità dell'uomo –, può spiegare la sua storicità, ossia il suo essere nella Storia, la quale è sedimentazione di dati (analogici e digitali) prodotti dall'uomo; quindi, quantificazione, ossia soggettività che si traduce in oggettività.

E se la nicchia digitale e l'*homo-loggatus* comunicano in codice binario, informatico, è ancor più necessaria una svolta significativa anche per il discorso storico, in cui i concetti tendono e devono assumere le caratteristiche dell'enunciato formalizzato e computazionabile: discreto e normalizzato – ossia un sistema comunicativo che, proprio perché non può non ambire ad essere oggettivo, potrebbe essere in grado di superare gli scogli della coscienza storica come *mistero insolubile*.

Ciò che siamo oggi, è oltrepassabile. L'evoluzione antropologica è nella natura dell'uomo, e il suo biocentrismo (Schelling 2012; 2018; Sisto 2017) lo fa parte integrante del sistema ambientale, che ne determina l'adattamento e le caratteristiche epigenetiche (Goldberg, Allis, e Bernstein 2007; Jablonka e Lamb 2002; Weinhold 2006). Ciò che siamo oggi, è la nuova fase dell'evoluzione – su cui Pepperell ha posto le sue considerazioni (Pepperell 2003) –, che porta l'uomo ad una interazione che non vuole declinarlo, ma adattarlo – se non ora, lo sarà tra

qualche tempo la generazione che ci succederà – ad una vita che non muove più dentro significati solamente analogici (per analogia, quindi), ma in una rete in cui ogni singolo *homo* è snodo e semantica con le macchine e le IA, a cui forniamo – anche inconsapevolmente – dati utili per migliorare il nostro adattamento alla nicchia.

#### 4. *Un invito alla riflessione*

Non è semplice scrivere la sezione finale di un testo che mira ad aprire un dibattito su più fronti; su tutti i fronti.

La digitalizzazione è oltre le teorie storiografiche, ma si pone in continuità con esse. Tuttavia, nel nostro mondo, dove ogni singolo giorno ci ricorda che il digitale è un aspetto fondante del nuovo essere, gli storici – temendo il potenziamento delle macchine informatiche e la perdita del loro controllo – preferiscono obbedire, alimentando una comunità autoreferenziale, alle critiche sul presente e al «presentismo», piuttosto che divenire l'elemento edificante e semantico del nuovo *sistema cognitivo*.

*Decidere il significato* non sarà prerogativa di IA, algoritmi e altri tool informatici; il “significare” è atto umano. La forza dell'intuizione deriva, sì dalla possibilità di dar significato al mondo, ma si erge sul principio di arbitrarietà – ma non illogicità –, il quale non appartiene alla macchina di Turing, in quanto opportunità intellettuale non derivante da semplice computazione. Questa funzione appartiene agli uomini e, ancor di più, agli storici.

Tuttavia, gli umanisti sembrano sminuire l'opportunità di un dialogo che possa porre in essere un legame tra la Storia e le tecnologie informatiche; e se ciò era vero sessant'anni fa – quando il forte scetticismo divenne palese pessimismo (Judt 1979), nel tentativo di non perdere il controllo politico del campo della ricerca storica – lo è ancora di più oggi.

«No meet this bar», scrive Milligan nel 2019 (Milligan 2019), sottolineando la difficoltà e la chiusura di una generazione di storici che hanno guardato alle loro posizioni teoretiche, ma senza rimettere in discussione – comportando l'assenza di innovazione – lo statuto della Storia.

Dalle teorie storiografiche del XIX secolo, che furono mediana della Scienza Storica – da Wilhelm von Humboldt (Humboldt 1990) a Leopold von Ranke (Ranke e Ramonat 2010) e Marc Bloch (Bloch 1963) –, non v'ha alcuna innovazione nell'approccio epistemico, che si basa ancora sul concetto di “ricerca

senza un laboratorio”, tutto fondato sull’intuizione dello studioso (Spina 2022). Tuttavia, le definizioni di una epistemologia della Storia sono la prova di una costante determinazione a costruire una struttura sistematica per il suo statuto, che ha permesso – in un certo qual modo – agli storici di legarsi alle Filosofie della Natura, alle scienze epistemiche-laboratoriali.

Per questo motivo, gli storici non possono recidere il dialogo con l’innovazione digitale, nella misura in cui proprio quest’ultima ha gli strumenti necessari per portare le conoscenze storiche ad uno stato di obiettività impossibile da raggiungere senza tali strumenti informatici, i quali, sul versante della multidisciplinarietà, rappresentano il nuovo sistema linguistico della Conoscenza, consentendo alla Storia di essere parte integrante del dibattito scientifico.

Ecco perché ciò che si manifesta è un disequilibrio nelle posizioni ideologiche. Ancora oggi, pur parlando di digitale, gli storici si trincerano dietro il loro pessimismo, cercando di sfuggire alla nicchia digitale e al venire in essere della biotecnocnosi. Se per gli storici “digitali”, computer e calcolatori sono gli strumenti migliori per studiare le azioni dell’uomo, le società complesse e le dinamiche che hanno segnato – e segnano, oggi come allora – eventi storici significativi e minori, per gli *analogici*, essi sono collettori di informazioni, che sostituiscono la macchina da scrivere e consentono di visualizzare documenti d’archivio opportunamente fotografati.

Lo sviluppo di analisi computazionali, visualizzazione e interpretazione dei *significati linguistici* (la forza vincolante di tutte le comunità grandi e piccole), che consentono agli studiosi di guardare agli uomini come nodi di un *network* di correlazioni, non destabilizzano le posizioni degli storici tradizionalisti, che continuano a non fare i conti con le posizioni di Le Roy Ladurie e alla necessità di una reale formazione che consenta agli storici (Le Roy Ladurie 1968; Rosenberg 2003) la piena comprensione dell’*hyperlearning revolution* (Perelman 1992) e del *digital divide* (Dougherty e Nawrotzki 2016).

Il grande compito degli storici è, in realtà, quello di costruire un nuovo *heimat* – in cui il legame tra umani e computer diventi sistemico (Jouman Hajar 2021; Pati 2021; Zhavoronkov 2021) –, ri-ontologizzare il mondo, ed essere in grado di catalizzare la conoscenza storica nella direzione della logicità e dell’oggettività.

Gli storici dovranno comprendere il perché della macchina Turing, il suo meccanismo “interiore” e la necessità di assemblare una conoscenza che possa essere rimodellata nella sua linguistica, nei suoi significati, nelle sue rappresentazioni, allo scopo di coniugare il mondo analogico e quello digitale. Essi devono, quindi, svolgere il ruolo di arco di volta del sistema di coesistenza di significati, dove si «ospitano tutti i discorsi [...] che sono i principi del tempo» (Hegel 2022), in un momento in cui la proiezione della digitalità è rivolta al futuro (prossimo), in uno spazio-tempo inevitabile, dove gli storici vivranno in una simbiotica interconnessione wireless con la Macchina di Turing, la quale fornirà Intelligenze Artificiali – pensiamo a Transkribus (Muehlberger et al. 2019) e ChatGPT (Zhai 2022; Pavlik 2023; Alshater 2022) – e sistemi informatici che coadiuveranno l'*homo-loggatus historicus* a tradurre dati e informazioni in una narrazione più oggettiva del passato, ed avere un controllo più efficace della sua diffusione, in un momento in cui, tra polarizzazioni e *post-verità*, la Storia è diventata un campo aperto, e la comunicazione di rete è interamente basata sull'ideologia della Silicon Valley.

#### *Riferimenti bibliografici*

- Aalfs, Jeff D., e Robert E. Kingston. 2000. «What Does 'Chromatin Remodeling' Mean?» *Trends in Biochemical Sciences* 25 (11): 548–55. [https://doi.org/10.1016/S0968-0004\(00\)01689-3](https://doi.org/10.1016/S0968-0004(00)01689-3).
- Adams, George Burton. 1909. «History and the Philosophy of History». *The American Historical Review* 14 (2): 221–36. <https://doi.org/10.2307/1832655>.
- Alshater, Muneer M. 2022. «Exploring the Role of Artificial Intelligence in Enhancing Academic Performance: A Case Study of ChatGPT». SSRN Scholarly Paper. Rochester, NY. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312358>.
- Bateson, William. 2013. *Mendel's Principles of Heredity*. Dover Publications. <http://www.mylibrary.com?id=567200>.
- Bjorklund, David F. 2018. «Behavioral Epigenetics: The Last Nail in the Coffin of Genetic Determinism». *Human Development* 61 (1): 54–59.
- Bloch, Marc. 1963. *The Historian's Craft: Ou metier d'historien*. Tradotto da Peter Putnam. New York: Knopf.
- Carducci, Giosuè. 1964. *Tutte le poesie, Juvenilia, Levia Gravia, A Satana*. Milano: Rizzoli.
- Cogliandro, Giovanni. 2011. «Organismo e determinazione: il corpo nella dottrina della scienza di Fichte». <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/5797>.

- Crews, David. 2011. «Epigenetic Modifications of Brain and Behavior: Theory and Practice». *Hormones and Behavior*, Special Issue: Behavioral Epigenetics, 59 (3): 393–98. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2010.07.001>.
- Croce, Benedetto. 2002. *La storia come pensiero e come azione*. A cura di M. Conforti e G. Sasso. Napoli: Bibliopolis.
- Darwin, Charles Robert. 2016. *L'origine della specie per selezione naturale, o, La preservazione delle razze privilegiate nella lotta per la vita*. Roma: Newton Compton.
- Dias, Brian G., Stephanie A. Maddox, Torsten Klengel, e Kerry J. Ressler. 2015. «Epigenetic Mechanisms Underlying Learning and the Inheritance of Learned Behaviors». *Trends in Neurosciences* 38 (2): 96–107. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2014.12.003>.
- Dilthey, Wilhelm. 1883. *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. 1. Auflage. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Dougherty, Jack, e Kristen Nawrotzki. 2016. *Writing History in the Digital Age*. Michigan: University of Michigan Press.
- Droysen, Johann Gustav. 1868. *Grundriss der Historik*. Leipzig: Veit.
- Floridi, Luciano. 2016. *The 4th Revolution, How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- – –. 2020. *Pensare l'infosfera, la filosofia come design concettuale*.
- Fogel, Robert William, e Geoffrey Rudolph Elton. 1983. *Which Road to the Past? Two Views of History*. Yale University Press.
- Giarrizzo, Giuseppe. 2018. *La storiografia della nuova Italia : I. Introduzione alla storia della storiografia italiana*. A cura di Lina Scalisi. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Goldberg, Aaron D., C. David Allis, e Emily Bernstein. 2007. «Epigenetics: A Landscape Takes Shape». *Cell* 128 (4): 635–38. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2007.02.006>.
- Gutiérrez, Rosaura Ruiz, e Francisco J. Ayala. 2004. *El método en las ciencias. Epistemología y darwinismo*. 1st edition. Fondo de Cultura Económica.
- Hartog, François. 2015. *Regimes of Historicity: Presentism and Experiences of Time*. Tradotto da Saskia Brown. Columbia University Press.
- Hegel, G. W. F. 2022. *Die Vernunft in der Geschichte. Die Vernunft in der Geschichte*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783112530887>.
- Henderson, Jaimie M., Jean Tkach, Michael Phillips, Kenneth Baker, Frank G. Shellock, e Ali R. Rezaei. 2005. «Permanent Neurological Deficit Related to Magnetic Resonance Imaging in a Patient with Implanted Deep Brain Stimulation Electrodes for Parkinson's Disease: Case Report». *Neurosurgery* 57 (5): E1063–E1063. <https://doi.org/10.1227/01.NEU.0000180810.16964.3E>.

- Herbst, Jurgen. 1972. *The German Historical School in American Scholarship; A Study in the Transfer of Culture*. Port Washington, N.Y: Associated Faculty Pr Inc.
- Holt, W. Stull. 1940. «The Idea of Scientific History in America». *Journal of the History of Ideas* 1 (3): 352–62. <https://doi.org/10.2307/2707092>.
- Hull, Charles H. 1914. «The Service of Statistics to History». *Publications of the American Statistical Association* 14 (105): 30–39. <https://doi.org/10.2307/2965084>.
- Humboldt, Wilhelm. 1990. *Ueber die Aufgabe des Geschichtsschreibers*. Munchen: K.G. Saur.
- Iggers, Georg G. 1962. «The Image of Ranke in American and German Historical Thought». *History and Theory* 2 (1): 17. <https://doi.org/10.2307/2504333>.
- Jablunka, Eva. 2016. «Cultural Epigenetics». *The Sociological Review* 64 (1\_suppl): 42–60. <https://doi.org/10.1111/2059-7932.12012>.
- Jablunka, Eva, e Marion J. Lamb. 2002. «The Changing Concept of Epigenetics». *Annals of the New York Academy of Sciences* 981 (1): 82–96. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2002.tb04913.x>.
- 2014. *Evolution in Four Dimensions, Revised Edition: Genetic, Epigenetic, Behavioral, and Symbolic Variation in the History of Life*. MIT Press.
- Jouman Hajjar, Alamira. 2021. «Wu Dao 2.0, China's Improved Version of GPT-3». *AIMultiple*. 2021. <https://research.aimultiple.com/wu-dao/>.
- Judt, Tony. 1979. «A Clown in Regal Purple: Social History and the Historians». *Histwork History Workshop*, fasc. 7: 66–94.
- Keverne, Eric B., e James P. Curley. 2008. «Epigenetics, Brain Evolution and Behaviour». *Frontiers in Neuroendocrinology*, Special Issue: Epigenetics, 29 (3): 398–412. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2008.03.001>.
- Krieger, Leonard. 1977. *Ranke: The Meaning of History*. 1st edition. Chicago: Univ of Chicago Pr.
- Le Roy Ladurie, Emmanuel. 1968. «L'article publié en plein tumulte des événements de mai 1968 dans les pages du *Nouvel Observateur* (8 mai 1968) sous le titre "La fin des érudits" – ayant comme sous-titre l'idée reprise de ses conclusions: "L'historien de demain sera programmeur ou il ne sera pas" – est significatif de son intérêt.» *Nouvel Observateur*, mai 1968.
- Lester, Barry M., Edward Tronick, Eric Nestler, Ted Abel, Barry Kosofsky, Christopher W. Kuzawa, Carmen J. Marsit, et al. 2011. «Behavioral Epigenetics». *Annals of the New York Academy of Sciences* 1226 (1): 14–33. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06037.x>.
- Lévy, Pierre. 1997. *Cyberculture: Rapport au Conseil de l'Europe*. Odile Jacob.
- Longo, Giuseppe O. 2001. *Homo technologicus*. Meltemi Editore srl.

- Lorch, Yahli, Barbara Maier-Davis, e Roger D. Kornberg. 2010. «Mechanism of Chromatin Remodeling». *PNAS* 107 (8): 3458–62. <https://doi.org/10.1073/pnas.1000398107>.
- Masterpasqua, Frank. 2009. «Psychology and Epigenetics». *Review of General Psychology* 13 (3): 194–201. <https://doi.org/10.1037/a0016301>.
- Milligan, Ian. 2019. *History in the Age of Abundance? How to Web Is Transforming Historical Research*. London; Chicago: McGill-Queen's University Press.
- Morello, Marco. 2023. «l'uomo che ascoltava i cervelli». *Wired* 104: 44–46.
- Muehlberger, Guenter, Louise Seaward, Melissa Terras, Oliveira Sofia Ares, Vicente Bosch, Maximilian Bryan, Sebastian Colutto, et al. 2019. «Transforming scholarship in the archives through handwritten text recognition. Transkribus as a case study». *Journal of Documentation* 75 (5): 954–76. <https://doi.org/10.1108/JD-07-2018-0114>.
- Nelson, Erika D., e Lisa M. Monteggia. 2011. «Epigenetics in the Mature Mammalian Brain: Effects on Behavior and Synaptic Transmission». *Neurobiology of Learning and Memory*, Epigenetics and memory, 96 (1): 53–60. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2011.02.015>.
- Nuyujukian, Paul, Jose Albites Sanabria, Jad Saab, Chethan Pandarinath, Beata Jarosiewicz, Christine H. Blabe, Brian Franco, et al. 2018. «Cortical Control of a Tablet Computer by People with Paralysis». *PLOS ONE* 13 (11): e0204566. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204566>.
- Pati, Satavisa. 2021. «China Is Overtaking the US in AI Research with Its Faster and Stronger Wu Dao 2.0». *Www.Analyticsinsight.Net* (blog). 1 settembre 2021. <https://www.analyticsinsight.net/china-is-overtaking-the-us-in-ai-research-with-its-faster-and-stronger-wu-dao-2-0/>.
- Pavlik, John V. 2023. «Collaborating With ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education». *Journalism & Mass Communication Educator* 78 (1): 84–93. <https://doi.org/10.1177/10776958221149577>.
- Pepperell, Robert. 2003. *The Posthuman Condition: Consciousness Beyond the Brain*. Bristol, UK ; Portland, OR: Intellect L & D E F A E.
- Perelman, Lewis J. 1992. *School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education*. 1st edition. New York: William Morrow & Co.
- Prosperi, Adriano. 2021. *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*. Torino: Einaudi. <https://www.einaudi.it/catalogo-libri/problemi-contemporanei/un-tempo-senza-storia-adriano-prosperi-9788806209186/>.

- Ranke, Leopold von, e Oliver Ramonat. 2010. *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1535*. Historia Scientiarum. Hildesheim: Olms-Weidmann.
- Ries, Klaus. 2010. *Johann Gustav Droysen: Facetten Eines Historiker*. 1. Aufl. edizione. Stuttgart: Franz Steiner Verlag Wiesbaden gmbh.
- Rosenberg, Daniel. 2003. «Early Modern Information Overload». *Journal of the History of Ideas* 64: 1–9.
- Roth, Tania L. 2013. «Epigenetic Mechanisms in the Development of Behavior: Advances, Challenges, and Future Promises of a New Field». *Development and Psychopathology* 25 (4pt2): 1279–91. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000618>.
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph Von. 2012. *System des transzendentalen Idealismus*. Jazzybee Verlag.
- – – . 2018. *Statement on the True Relationship of the Philosophy of Nature to the Revised Fichtean Doctrine: An Elucidation of the Former*. Tradotto da Dale E. Snow. Albany: State Univ of New York Pr.
- Simeral, John D., Thomas Hosman, Jad Saab, Sharlene N. Flesher, Marco Vilela, Brian Franco, Jessica N. Kelemen, et al. 2021. «Home Use of a Percutaneous Wireless Intracortical Brain-Computer Interface by Individuals With Tetraplegia». *IEEE Transactions on Biomedical Engineering* 68 (7): 2313–25. <https://doi.org/10.1109/TBME.2021.3069119>.
- Sisto, Davide. 2017. «Biocentrismo, Epigenesi e Multi Identità. Tracce Schellinghiane Nel Post-Umano (Animal Studies, n. 15/2017)». *Animal Studies*, fasc. 15. [https://www.academia.edu/32333199/Biocentrismo\\_epigenesi\\_e\\_multi\\_identit%C3%A0\\_Tracce\\_schellinghiane\\_nel\\_post\\_umano\\_Animal\\_Studies\\_n\\_15\\_2017\\_](https://www.academia.edu/32333199/Biocentrismo_epigenesi_e_multi_identit%C3%A0_Tracce_schellinghiane_nel_post_umano_Animal_Studies_n_15_2017_).
- Spina, Salvatore. 2022. *Digital History. Metodologie informatiche per la ricerca storica*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Tsukiyama, Toshio, e Carl Wu. 1997. «Chromatin Remodeling and Transcription». *Current Opinion in Genetics & Development* 7 (2): 182–91. [https://doi.org/10.1016/S0959-437X\(97\)80127-X](https://doi.org/10.1016/S0959-437X(97)80127-X).
- Villari, Pasquale. 1866. «La filosofia positiva e il metodo storico». *Il Politecnico. Parte letterario-scientifica* 1 (1): 1–29.
- 1868. *Saggi di Storia, di Critica e di Politica: Nuovamente Raccolti e Riveduti Dall Autore*. Firenze: Tipografia Cavour. <https://www.abebooks.com/Saggi-storia-critica-politica-Nuovamente-raccolti/15999517/bd>.
- Watson, J. D., e F. H. C. Crick. 1953. «Molecular Structure of Nucleic Acids: A Structure for Deoxyribose Nucleic Acid». *Nature* 171 (4356): 737–38. <https://doi.org/10.1038/171737a0>.

- Weinhold, Bob. 2006. «Epigenetics: The Science of Change». *Environmental Health Perspectives* 114 (3): A160–67. <https://doi.org/10.1289/ehp.114-a160>.
- Willett, Francis R., Donald T. Avansino, Leigh R. Hochberg, Jaimie M. Henderson, e Krishna V. Shenoy. 2021. «High-Performance Brain-to-Text Communication via Handwriting». *Nature* 593 (7858): 249–54. <https://doi.org/10.1038/s41586-021-03506-2>.
- Zhai, Xiaoming. 2022. «ChatGPT User Experience: Implications for Education». SSRN Scholarly Paper. Rochester, NY. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418>.
- Zhavoronkov, Alex. 2021. «Wu Dao 2.0 - Bigger, Stronger, Faster AI From China». Forbes. 2021. <https://www.forbes.com/sites/alexzhavoronkov/2021/07/19/wu-dao-20bigger-stronger-faster-ai-from-china/?sh=54430546fb26>.

IL RUOLO DELLA BIOGRAFIA NELLA  
TRASMISSIONE CULTURALE:  
SCRIBUNT, UN PROGETTO INCLUSIVO  
ALL'UNIVERSITÀ DI TRENTO

Maria Barbone e Susanna Pedrotti

A partire dal 2018, Anno del Patrimonio culturale europeo, l'Università di Trento ha realizzato diversi progetti transdisciplinari<sup>1</sup> a cui hanno partecipato studenti e studentesse dell'ateneo trentino, della Libera Università di Bolzano, e anche degli Istituti di istruzione secondaria superiore coinvolti nell'alternanza scuola-lavoro. Le discipline accademiche coinvolte spaziano dall'architettura alla matematica, dalla letteratura alla musica e alla psicologia<sup>2</sup>, ciò lascia intendere l'ampio spettro di competenze trasversali collegate tra loro per dare voce a quel

<sup>1</sup> Il progetto "*Il micologo Giacomo Bresadola - Nuova cornice per un'icona*" nasce nel 2018 grazie a Casimira Grandi, docente di Storia sociale nel Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale, referente dell'Università di Trento per l'Anno del Patrimonio culturale europeo. Sempre dello stesso anno è il progetto "*I quaderni verdi di Casa Marzani*" nell'ambito di ViC-CH Visual Culture and Cultural Heritage, arrivato nel 2023 alla sua terza edizione. Finanziato dal "Fondo Euregio per la Mobilità", avviato dall'Università di Trento in occasione del 2018 Anno del Patrimonio culturale europeo e ascrivibile al progetto "*Il brand della memoria*", centrato sullo studio e sulla conservazione della cultura materiale di un popolo, il progetto nell'anno accademico 2018/2019 si è svolto in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano: i risultati sono stati poi oggetto di un seminario conclusivo di riflessioni sulle arti visive e grafiche nonché sulla memoria digitale, seminario aperto a tutta la cittadinanza che ha partecipato al Festival dell'Economia di Trento del 2019. Il progetto "*Ecoltura. Per una ecologia della cultura*" ha preso invece avvio nel 2020 grazie a Lucia Rodler, docente di Letteratura italiana del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, e a Giovanna Massari, docente di Architettura del Dipartimento di Ingegneria civile ambientale e meccanica, con l'intento, anche questa volta, di valorizzare, promuovere, diffondere la conoscenza del patrimonio materiale e immateriale custodito in Trentino coinvolgendo archivi, biblioteche, scuole, fondazioni presenti sul territorio.

<sup>2</sup> Nel progetto "*Ecoltura. Per una ecologia della cultura*" sono coinvolti docenti del Dipartimento di Matematica (Marco Andreatta e Claudio Fontanari) e di Lettere e Filosofia (Carla Gubert); Elena Bernardini, assegnista del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, poi dottoranda del Dipartimento di Ingegneria civile ambientale e meccanica; Vittoria Martinelli, assegnista del Dipartimento di Matematica; Cristiana Volpi, storica dell'architettura del Dipartimento di Ingegneria civile ambientale e meccanica; Angela Romagnoli, musicologa dell'Università di Pavia, e Maria Giulia Lugaresi, matematica dell'Università di Ferrara.

patrimonio culturale “dimenticato” di un territorio, in questo caso il Trentino-Alto Adige.<sup>3</sup>

Durante l’anno accademico 2020-2021 il progetto di ricerca “*Ecoltura. Per una ecologia della cultura*” si è proposto di far conoscere e divulgare patrimoni culturali posseduti e conservati da biblioteche, archivi, musei del Trentino. Si tratta di libri, riviste, manoscritti di vario genere, disegni e fotografie, oggetti e collezioni tematiche, legati ad alcune figure che, a partire dal XVIII secolo, hanno progressivamente costruito l’ecosistema culturale del territorio in campo artistico, umanistico, sociale e scientifico<sup>4</sup>. Attraverso un linguaggio alternativo a quello verbale, sfruttando cioè la comunicazione grafico-figurativa, il progetto arriva a tradurre visivamente luoghi, persone, opere, storie, concetti e idee<sup>5</sup> con lo scopo di narrare “la vita e le opere” per mezzo della comunicazione digitale e delle scienze della rappresentazione.

“Ecoltura” fa propri i principi fondamentali della scienza aperta e soprattutto l’accesso aperto ai prodotti della ricerca a disposizione della comunità in forma digitale, online, permanente, “gratuita” e libera da buona parte delle restrizioni dettate dalle licenze per i diritti di sfruttamento commerciale. Si comunicano e si divulgano le ricerche pubblicamente e in *open access* perché la conoscenza è bene

<sup>3</sup> Numerose Istituzioni pubbliche del Trentino Alto-Adige hanno collaborato e messo a disposizione i materiali su cui lavorare, tra cui la Biblioteca Civica «Tartarotti» di Rovereto, la Biblioteca Pubblica Comunale di Ala, la Biblioteca del MUSE-Museo delle Scienze, la Fondazione Museo Storico di Trento, il Polo Culturale Diocesano «Vigilianum» di Trento, la Biblioteca Comunale di Trento. Per alcuni progetti, come “*I quaderni verdi di Casa Marzani*” nell’ambito di VIC-CH, hanno aperto i propri archivi anche privati cittadini, come la famiglia Marzani di Villalgarina (Trento).

<sup>4</sup> L. Rodler, *Con altre parole. La divulgazione umanistica*, Marsilio, Venezia 2023, p. 105. Bianca Laura Saibante, Gianfrancesco Malfatti, Giacomo Gotifredo Ferrari, Giacomo Bresadola, Luisa e Marco Anzoletti, Vittore Bona, Mario Kiniger sono i nomi di uomini e donne al centro del progetto e riletti in una nuova chiave di narrazione transdisciplinare.

<sup>5</sup> E. Bernardini, “*Ecoltura. Per un’ecologia della cultura. Incroci tra linguaggi digitali e linguaggi letterari*” in «Griseldaonline. Il portale della letteratura», 2022: <https://site.unibo.it/griseldaonline/it/strumenti/elena-bernardini-ecoltura-per-un-ecologia-della-cultura> (ultima consultazione 30/08/2023).

comune<sup>6</sup>, ma per garantire l'efficacia si seguono i principi "Fair" (*Findable, Accessible, Interoperable and Reusable*): ogni ricerca deve essere "rintracciabile, accessibile, interoperabile e riutilizzabile"<sup>7</sup>.

"Ecoltura" sceglie come genere narrativo la biografia, "... genere ibrido che intreccia la realtà di una esperienza di vita e la finzione di un racconto che rielabora quella determinata storia"<sup>8</sup>.

L'interesse nei confronti della biografia e del biopic (film biografico) è oggi in continua crescita perché le persone riescono ad immedesimarsi nella storia, dal momento che si legge di vite che nella narrazione appaiono semplificate, regolari, poco complicate.

"... Ogni biografia compie in fondo un piccolo miracolo: è una finzione che, però, narra la vita di un individuo realmente esistito che, di per sé, è opaco e inaccessibile nella sua interiorità; diventa invece trasparente quando la biografia trasforma la *non fiction* in *fiction* ..."<sup>9</sup> La biografia assume quindi connotati di trasparenza e ciò accade perché scrivere una vita significa metterne ordine in modo coerente, seguendo delle tappe: nascita, formazione, maturità e morte<sup>10</sup>. Nella finzione tutto funziona, per gli eventi che si susseguono, il prima e il dopo, nella finzione tutto è chiaro, cosa che non succede mai nella realtà.<sup>11</sup>

"Nel caso di "Ecoltura", la realtà è costituita da documenti del passato; la "finzione" riguarda invece la rielaborazione delle fonti scientifiche ai fini di una diffusione culturale"<sup>12</sup>.

Ogni personaggio viene presentato negli aspetti scientifici e umani che garantiscono insieme l'eredità culturale tra passato e presente: sono importanti le fisio-

<sup>6</sup> G.A. Massari, «Postfazione» in L. Rodler, *Con altre parole. La divulgazione umanistica*, Marsilio, Venezia 2023, p. 115.

<sup>7</sup> Si vedano le pagine *Open Science* e *Dati FAIR* dell'Università di Torino: <https://www.oa.unito.it/new/open-science/> (ultima consultazione 30 agosto 2023).

<sup>8</sup> L. Rodler, *Ecoltura. Per un'ecologia della cultura. Un progetto di diffusione culturale* in «Culture Digitali», n.1, sett.-ott. 2021 (ultima consultazione 30/08/2023).

<sup>9</sup> L. Rodler, *Con altre parole. La divulgazione umanistica*, Marsilio, Venezia 2023, p. 43.

<sup>10</sup> L. Rodler, *Con altre parole. La divulgazione umanistica*, Marsilio, Venezia 2023, p. 44.

<sup>11</sup> L. Rodler, *La Biografia*, in M. Barbone (a cura di), *ScriBUUnT, Biblioteche UniTrento* 2023, distribuita con Licenza CC-BY-NC-SA 4.0.

<sup>12</sup> L. Rodler, *Ecoltura. Per un'ecologia della cultura. Un progetto di diffusione culturale* in «Culture Digitali», n.1, sett.-ott. 2021 (ultima consultazione 30/08/2023).

nomie, le amicizie, le abitudini, i luoghi, le emozioni, cioè anche gli aspetti marginali e minimi per la storia ufficiale che, però, rendono trasparente e dunque avvicinabile ogni individuo<sup>13</sup>.

Tutti gli eventi di una biografia vengono ordinati come un vero e proprio “elenco” secondo una trama coerente e per questo motivo la biografia riscuote successo, il caos della vita reale si normalizza attraverso una narrazione lineare. Elenare una successione di fatti in forma quasi di lista può provocare la “vertigine” di un’apertura inesauribile (in dizionari, enciclopedie, web) perché si può sempre aggiungere qualcosa.<sup>14</sup> Basti pensare a progetti moderni come *Wikipedia*<sup>15</sup>, l’enciclopedia online libera, collaborativa e partecipativa perché chiunque può apportare il proprio contributo scrivendo nuove voci e modificando quelle già esistenti, andando così a trasformare il rapporto tra individui e cultura.

Sulla scia di Wikipedia, l’8 marzo del 2010, Giornata internazionale dei diritti delle donne, nasce l’*Enciclopedia delle donne*, o *enciclopediadelledonne.it*, da un’iniziativa di Rossana Di Fazio e Margherita Marcheselli, per continuare il lavoro di ricerca sulle donne avviato da centri di documentazione e librerie, associazioni, biblioteche, archivi, università, siti. Questa enciclopedia è disponibile e consultabile gratuitamente in rete e proprio grazie alla rete si propone di divulgare due importanti scopi<sup>16</sup>:

Intanto la conoscenza, nomi e cognomi. Ogni nome e cognome fa una storia, e ogni storia singola va in un paesaggio pieno di storie, e tutto diventa la Storia. Ma senza la storia delle donne – di tutte le donne – non si fa una bella Storia: si fanno degli schemi, delle approssimazioni, dei riassunti che non somigliano più a niente. E che fan danno.

L’altra cosa che si divulga da sé facendo un’Enciclopedia delle donne è l’idea della libertà: la conoscenza delle donne in carne e ossa del passato e del presente, al pari dell’esperienza, sgretola le grate di quei pochi, limitati modelli a cui la loro vita (destino, vocazione, intelligenza, desiderio) viene ancora ricondotta, ottusamente certo, ma con un’ostinazione e una potenza (anche una prepotenza) che sorprende.

<sup>13</sup> E. Bernardini, *Introduzione al progetto* in M. Barbone, E. Bernardini (a cura di), *Ecoltura*. Per un’ecologia della cultura, Biblioteche UniTrento 2021.

<sup>14</sup> U. Eco, *Vertigine della lista*, Bompiani, Milano 2009, p. 7.

<sup>15</sup> Cfr. *I cinque pilastri di Wikipedia* illustrano le caratteristiche dell’enciclopedia.

<sup>16</sup> R. Di Fazio, M. Marcheselli, *L’impresa* in <http://www.enciclopediadelledonne.it/limpresa/> (ultima consultazione 30 agosto 2023).

Due sono le particolarità dichiarate dell'*enciclopedia delle donne.it*: evidenziare le “relazioni” tra il soggetto della biografia e altre donne (e uomini) per documentare “l'effetto di coralità”, cioè quella comunità di destino che caratterizza la sensibilità contemporanea e la ricerca sulle donne nella storia; sostenere i «ritratti a colori», cioè biografie della vita pubblica e privata (ben documentate), lontane dall'agiografia e attente invece a zone d'ombra e a ciò che non si conosce ancora. La biografia, infatti, tende alla trasparenza, ma sempre in relazione all'opacità del reale; è singolarità, ma sempre in equilibrio tra stereotipi ed esemplarità di genere<sup>17</sup>.

Con lo scopo, dunque, di dare rilievo al genere biografico, soprattutto al femminile, all'Università di Trento nel 2020, in piena pandemia da Sars-CoV-2, si è dato avvio ad un progetto nato dalla collaborazione tra la BUD<sup>18</sup>, la biblioteca digitale universitaria, e il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento. Il progetto, che rientra a pieno titolo nella terza missione delle università, nasce in seguito alla richiesta arrivata alla biblioteca da parte di Lucia Rodler, docente di Letteratura, pregiudizi e stereotipi e Retorica e scrittura nel Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, di tenere degli incontri di information literacy e scrittura per il Web per gli studenti e le studentesse tirocinanti di Psicologia.

Originariamente la BUD si indirizza verso Wikipedia perché le funzioni della piattaforma, utilizzate in modalità collaborativa, permettono di rafforzare le competenze di scrittura, di sviluppare il senso critico, di lavorare al recupero delle fonti, di apprendere nozioni di diritto d'autore e di proprietà intellettuale, di confrontarsi sull'opportunità e il senso della conoscenza ad accesso aperto, secondo

<sup>17</sup> R. Di Fazio, M. Marcheselli, *Criteri per la stesura delle voci dell'enciclopedia delle donne*, in <http://www.enciclopediaelledonne.it/> (ultima consultazione 30 agosto 2023).

<sup>18</sup> La BUD, la Biblioteca Universitaria Digitale dell'Università di Trento, è stata ufficialmente costituita nel 2021 in seguito a una riorganizzazione del Sistema bibliotecario di Ateneo dell'Università di Trento, divenuto Biblioteche UniTrento e oggi parte della Direzione servizi digitali e bibliotecari. Tra i suoi compiti figurano, trasversalmente alle quattro biblioteche fisiche che compongono le Biblioteche UniTrento, la gestione delle risorse bibliografiche digitali, la formazione, la comunicazione, la gestione del sito Web e dei social media.

quanto già sperimentato in iniziative interdipartimentali di terza missione realizzate con successo all'Università di Trento negli anni precedenti.<sup>19</sup>

Successivamente una studentessa del corso di Laurea magistrale in Psicologia svolge il proprio tirocinio con la biblioteca digitale scrivendo biografie di donne in posizioni apicali nelle realtà aziendali italiane (Presidenti, CEO o fondatrici): una di queste diventerà oggetto della sua tesi di laurea.<sup>20</sup> Queste biografie sembrano adatte ad essere sottoposte all'attenzione della comunità che cura Wikipedia, perché in linea con il progetto "WikiDonne", la cui finalità è "di aumentare la diversità e migliorare la copertura di argomenti che riguardano le donne" nel sito, giacché solo il 16,68% delle biografie in italiano riguarderebbe figure femminili<sup>21</sup>, ma in un secondo momento esse vengono proposte alla redazione dell'*enciclopediadelledonne.it*, il cui scopo, come già accennato, è di "promuovere la massima diffusione possibile della conoscenza del valore e della storia delle donne"<sup>22</sup>.

La biblioteca digitale concorda di strutturare il tirocinio in modo tale da far apprendere o rafforzare competenze di ricerca bibliografica e scrittura che permettano di redigere una sintetica voce biografica, destinata alla diffusione online.

Delle cinque voci biografiche scritte dalla studentessa secondo i criteri richiesti sia da Wikipedia sia dall'*enciclopediadelledonne.it*, solo una viene accolta e pubblicata<sup>23</sup>, ma sarà la prima di molte a seguire.

Da questo momento in poi, infatti, si seguirà, anche per la scrittura di biografie sull'*enciclopediadelledonne.it*, il modello nato all'interno di "Ecoltura" di cui si è scritto sopra. Il metodo proposto dalla docente si svolge nelle cinque tappe previste da Aristotele che si vorrebbero diffondere presso studenti e studentesse dell'Università e delle scuole superiori del Trentino: l'*inventio* (ritrovamento dei

<sup>19</sup> M. Barbone, «Apprendere nella biblioteca digitale. il progetto Bresadola come modello di formazione ed esperienza di e-learning collaborativo», in C. Grandi (a cura di), *Il brand della memoria trentina. Il micologo Giacomo Bresadola patrimonio dell'umanità: nuova cornice per un'icona*, Aracne editrice, Roma 2020, pp. 115-120.

<sup>20</sup> M.V. Atanasio, *La costruzione del sé e dell'identità professionale femminile. L'importanza della biografia nella trasmissione culturale*. [tesi di laurea], Università degli Studi di Trento, Trento 2020.

<sup>21</sup> Cfr. <https://it.wikipedia.org/wiki/Progetto:WikiDonne> (ultima consultazione 1° settembre 2023).

<sup>22</sup> Cfr. <http://www.enciclopediadelledonne.it/wp-content/uploads/2019/10/Statuto-APS.pdf>.

<sup>23</sup> M. V. Atanasio, *Maria Bianca Farina*, in: <http://www.enciclopediadelledonne.it/> (ultima consultazione 1° settembre 2023).

materiali), la *dispositio* (l'ordine dei materiali), l'*elocutio* (la vera e propria fase di scrittura), la *memoria* (qui la bibliografia, cioè il riferimento ai testi con cui ogni biografia dialoga), e infine l'*actio*, la restituzione pubblica del lavoro.

Per “Ecoltura” la biblioteca digitale guida il lavoro di quattro studentesse di scuola superiore che scelgono il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive per svolgere il periodo di apprendistato di Alternanza Scuola-Lavoro. Alle giovani, del Liceo Scientifico «Galileo Galilei» di Trento e dell'Istituto «Alcide Degasperis» di Borgo Valsugana (Trento), viene assegnato il compito di redigere la biografia di due cantanti del XVIII secolo, Angelica Catalani e Giuseppina Grassini<sup>24</sup>, legate ad una delle figure prese in considerazione dal progetto, e cioè il musicista roveretano Giacomo Gotifredo Ferrari. Le studentesse vengono istruite sul fatto che le donne di cui scriveranno la biografia vanno inserite in un contesto di storia sì generale ma anche personale, fatta cioè di incontri e intrecci, come ogni vita.

Susanna Pedrotti, coordinatrice dei corsi di formazione e formatrice ella stessa all'interno delle Biblioteche UniTrento, tiene un laboratorio sulla ricerca bibliografica e la valutazione delle fonti cartacee e digitali, porta a conoscenza delle giovani la citazione corretta delle fonti e gli stili di citazione possibili, fa lezione sul plagio e il diritto d'autore, quindi invita le studentesse ad applicare quanto appreso, organizzando il materiale e iniziando a scrivere una bozza di biografia. Seguono alcuni incontri online con le studentesse per revisionare in itinere le bozze di redazione delle voci.

La biblioteca universitaria digitale prepara e pubblica sul portale delle Biblioteche UniTrento una Libguide<sup>25</sup> che, curata da Maria Barbone e da Elena Bernardini, assegnista di ricerca del Dipartimento di Ingegneria e Architettura e collaboratrice del progetto, permette di raccontare e mostrare una parte dei risultati del progetto. Tra i materiali raccolti e pubblicati all'interno della Libguide vi sono anche le relazioni finali del lavoro svolto dalle studentesse e presentato alle loro docenti e classi, organizzate in slide dalla grafica accattivante.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Le studentesse Margherita Albano, Elisa Ferrari scrivono la biografia di Angelica Catalani, mentre Eleonora Argentina, Monica Lorenzon redigono la vita di Giuseppina Grassini.

<sup>25</sup> La Libguide è uno strumento informativo diffuso tra le biblioteche accademiche, si tratta di una guida online che fornisce istruzioni sintetizzate in merito ad un argomento. M. Barbone, E. Bernardini, (a cura di) Ecoltura. Per un'ecologia della cultura, Biblioteche UniTrento, 2021.

<sup>26</sup> «I protagonisti dell'autobiografia», in *Giacomo Gotifredo Ferrari, musicista (1763-1842)*, Ecoltura. Per un'ecologia della cultura, Biblioteche UniTrento 2021.

Successivamente le due biografie vengono pubblicate sull'*enciclopediaelledonne.it*, andando così a consolidare la collaborazione tra l'ateneo trentino e le ideatrici dell'Enciclopedia. Nei corsi della laurea magistrale di Psicologia si introduce la scrittura di biografie con il conseguimento dei relativi crediti formativi.

Il progetto ha ormai un aspetto ben definito e la biblioteca universitaria digitale dà vita nel 2021 a ScriBUiT, acronimo di Gruppo di Scrittura di Biografie dell'Università di Trento e nel frattempo cresce il numero degli studenti che vogliono partecipare ad arricchire l'elenco delle voci femminili da sottoporre alla redazione dell'*enciclopediaelledonne.it* per la pubblicazione online.<sup>27</sup>

Nel 2022, grazie alle numerose voci che rispondono ai requisiti dell'*enciclopediaelledonne.it*, il gruppo di scrittura dell'Università viene riconosciuto formalmente come NOE, vale a dire un Nucleo Operativo dell'enciclopedia.<sup>28</sup> La BUD pubblica sul sito della Biblioteche UniTrento una Libguide dedicata a ScriBUiT<sup>29</sup>, strutturata in modo che chiunque possa conoscere in maniera più approfondita il progetto, possa collaborare attivamente con la creazione di nuove voci e possa proporre nuovi argomenti. La LibGuide accoglie anche le voci biografiche in bozza, in attesa di eventuale approvazione e pubblicazione sull'*enciclopediaelledonne.it*.

L'obiettivo didattico, sottolinea Lucia Rodler nelle sue lezioni e nei suoi interventi, è insegnare buone pratiche di lettura e scrittura di materiali per la ricerca biografica, con un metodo replicabile in ogni settore di ricerca. Redigere voci biografiche femminili dà anche nuova vita a donne che sono un patrimonio culturale della storia, e il racconto delle loro vite le strappa all'oblio dove sono state relegate anche in quanto donne.

Ma ScriBUiT è soprattutto un progetto innovativo di *learning by doing*: come si trasformano alcuni documenti in narrazione? Come si struttura un paragrafo? Come si evitano errori di linguaggio, sintassi e ortografia?

Il percorso prevede una formazione strutturata con lezioni sia a distanza sia in presenza: lezioni in presenza sulla sintassi, la retorica e il public speaking a cura della docente e delle sue collaboratrici; lezioni online sulla ricerca bibliografica,

<sup>27</sup> Rodler, L. *Con altre parole. La divulgazione umanistica*, Marsilio, Venezia 2023, p. 64 e seguenti.

<sup>28</sup> «Coordinare un NOE, un Nucleo Operativo dell'Enciclopedia», in <http://www.encyclopediaelledonne.it/partecipa/> (ultima consultazione 30 agosto 2023).

<sup>29</sup> M. Barbone (a cura di), ScriBUiT, Biblioteche UniTrento, 2023, distribuita con Licenza CC-BY-NC-SA 4.0.

l'affidabilità e l'autorevolezza delle fonti, nonché la citazione bibliografica a cura della biblioteca; scrittura del riassunto a cura di Claudia Crocco, assegnista di ricerca del Dipartimento di Lettere e Filosofia, e infine il racconto fatto in aula da studenti e studentesse del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive che hanno scritto per *l'enciclopediadelledonne.it* e portano la loro testimonianza dell'esperienza.

I soggetti delle vite che diventeranno in seguito delle voci enciclopediche vengono scelti autonomamente da studenti e studentesse. Spesso le biografie individuate sono vicine agli interessi e alla storia personale di chi le scrive, un esempio su tutti la voce enciclopedica “Emma Jung<sup>30</sup>” è stata scritta da Ashia D’Onofrio, laureata in Psicologia Clinica presso l’Università degli Studi di Trento, con una tesi su “Emma Jung e la psicobiografia”, in cui ha tentato di connettere due ambiti a lei molto cari: la psicologia e la letteratura.

Le voci in fase di bozza diventano sempre più precise e curate, la docente e la biblioteca verificano la correttezza delle fonti, lo stile, e la corrispondenza alle linee guida e ai criteri richiesti dall’enciclopedia<sup>31</sup>. La biografia viene infine presentata alla classe anche grazie all’aiuto di slide, e infine inviata alla redazione dell’enciclopedia che la rivede ulteriormente prima di decidere se pubblicarla.<sup>32</sup>

Il racconto di queste vite esemplari contribuisce a restituire visibilità e significato al modo in cui queste donne avevano scelto di appartenere al mondo, comprensivo delle loro relazioni e delle loro esperienze, e le strappa dal silenzio in cui sono state relegate da un sistema di paure su cui si fonda la spartizione di disuguaglianze di genere.

Poiché le comunità di pratica contro il silenzio sono il tema 2023 di Educa, il Festival dell’Educazione di Rovereto (coordinato da Paola Venuti, Prorettrice alla Didattica e Professoressa di Psicologia dinamica dell’Università di Trento)<sup>33</sup>, e ScriBUUnT è proprio una comunità di pratica che si apre per togliere dal silenzio sempre più donne, l’Università si candida con un laboratorio di scrittura dal titolo “Scrivere la biografia di una donna”. Il Comitato promotore di Educa accoglie po-

<sup>30</sup> Si veda la voce *Emma Jung* in : <http://www.enciclopediadelledonne.it/>.

<sup>31</sup> *I criteri di stesura delle voci* in <http://www.enciclopediadelledonne.it/partecipa/> (ultima consultazione 30 agosto 2023).

<sup>32</sup> I contenuti dell’*enciclopediadelledonne.it* sono pubblicati con Licenza CC-BY-NC-SA 4.0.

<sup>33</sup> *Nuovi Alfabeti*, Educa, 13.mo Festival dell’Educazione, Rovereto, 14-15-16 aprile 2023, <https://www.educaonline.it/>.

sitivamente la proposta e a metà di aprile viene svolto un workshop a cui partecipano studenti e studentesse, cittadine, insegnanti, bibliotecarie, persone impegnate localmente in associazioni e progetti culturali, si impara il metodo di lavoro di ScriBUnt e si redigono le bozze delle biografie di un'artista e di una scienziata trentine<sup>34</sup>. Una delle due fondatrici dell'*enciclopediadelledonne.it*, Rossana Di Fazio, si collega da remoto all'evento, dialogando di memoria, biografia e scrittura.

Dopo questi esiti più che positivi, i risultati di ScriBUnt vengono sottoposti all'attenzione del Tavolo di docenti delegati e delegate all'Equità e Diversità dell'Università di Trento, presieduto dalla prorettrice, i quali suggeriscono di dare spazio anche alle biografie di donne rilevanti nell'area STEM, coinvolgendo nuovamente studenti e studentesse in alternanza scuola-lavoro afferenti ai Dipartimenti scientifici dell'ateneo.

ScriBUnt si avvia dunque a una nuova fase, anche in dialogo con altre iniziative già attuate dalla Commissione Pari Opportunità della Provincia Autonoma di Trento e dall'Università, e con lo sguardo rivolto all'orientamento nella scelta dei percorsi di studio di studenti e studentesse e a insegnanti nelle scuole; all'integrazione nei progetti di *empowerment* femminile in atto nell'Ateneo; alla collaborazione con le istituzioni territoriali che conservano fonti, documenti e materiali utili alle biografie, non da ultima la locale Università della Terza Età e del Tempo disponibile, frequentata da discenti maturi, in un dialogo tra generazioni e storia sicuramente fruttuoso. Tra i risultati attesi, commenta sempre Lucia Rodler, c'è infatti "quello di creare una comunità di biografe e biografi di ogni età che cerca, attraverso la scrittura, di attuare quella ricerca di fraternità che per Mauro Ceruti e Francesco Bellusci caratterizza l'umanesimo globale contemporaneo, cioè la coscienza di una comunità etica e politica"<sup>35</sup>.

Il Progetto ScriBUnt è attualmente candidato alla selezione di UniTrento Internal Call for Research 2023, all'interno del Programma Nazionale della Ricerca 2021-2027, ed è in fase di pubblicazione su un periodico nazionale dedicato al

<sup>34</sup> I nomi proposti sono quelli delle trentine Angioletta Coradini, scienziata, e Ines Fedrizzi, artista.

<sup>35</sup> L. Rodler, documento non pubblicato. La citazione di comunità fraterna è tratta da M. Ceruti, F. Bellusci (a cura di), *Il secolo della fraternità. Una scommessa per la Cosmopolis*, Castelvecchi, Roma 2021.

mondo delle biblioteche un articolo che racconta l'esperienza fin qui affrontata dal gruppo di scrittura.<sup>36</sup>

Da un esperimento iniziale partito in sordina, ScriBUnT è andato delineandosi e crescendo sempre più, coinvolgendo lungo il suo percorso studenti, studentesse, docenti, istituzioni e associazioni locali, cittadini e cittadine.

ScriBUnT ha valorizzato, promosso, divulgato e diffuso conoscenza attraverso la realizzazione di biografie femminili rese immediatamente disponibili in rete grazie all'accesso aperto, con caratteristiche che corrispondono all'obiettivo di terza missione dell'Università poiché sono riconducibili ad esso la scienza aperta, la formazione permanente, la valorizzazione del patrimonio e da ultimo, il *public engagement*<sup>37</sup>.

Infine, nella scelta di occuparsi di biografie di donne e delle loro relazioni tutta l'esperienza si è tradotta in una forma importante di educazione culturale, portata avanti a livello di sperimentazione accademica e laboratoriale con risultati tangibili, educazione che rimedia all'omissione di nomi di donne dal panorama storico dell'umanità. Perché, se come scrive Daniela Brogi, “non si tratta di aggiungere nomi (...), o di ripescare a caso nella pattumiera della storia, ma di riconsiderare, studiare e raccontare presenze e mancanze secondo una sintassi e una architettura diverse”<sup>38</sup>, ScriBUnT è uno strumento didattico collegiale, democratico e inclusivo per mettere in prospettiva e prendere sul serio lo spazio riservato alle donne, rimasto troppo spesso fuori campo.

<sup>36</sup> È in corso di stampa un articolo sull'esperienza di ScriBUnT: M. Barbone, S. Pedrotti, *ScriBUnT: un'esperienza di terza missione e public engagement all'Università di Trento*, in «Biblioteche Oggi», 2023.

<sup>37</sup> M. Cassella, «Il ruolo delle biblioteche accademiche» in D. Deana, (a cura di) *La biblioteca accademica*, Editrice Bibliografica, Milano 2022, p. 390.

<sup>38</sup> D. Brogi, *Lo spazio delle donne*, Einaudi, Torino 2022, p.23.

# METAVERSO RESPONSABILE: GUIDA ALLA SOSTENIBILITÀ NEL MONDO VIRTUALE

Simonetta Pozzi

«Metaverses properly constructed could also facilitate changes in daily behaviour toward more environmentally sustainable production, transport, services, consumption and lifestyles»  
(James Hochschwender, futures strategist with Expansion Consulting)

Nell'era digitale in cui viviamo, l'accesso a tecnologie avanzate sta rivoluzionando il modo in cui percepiamo il mondo che ci circonda e ci relazioniamo. Uno dei settori più influenzati da questa rivoluzione è l'education. Attraverso l'uso creativo del gaming e del metaverso, è possibile sensibilizzare gli utenti e trasferire concetti chiave relativi agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) in modo semplice e accessibile.

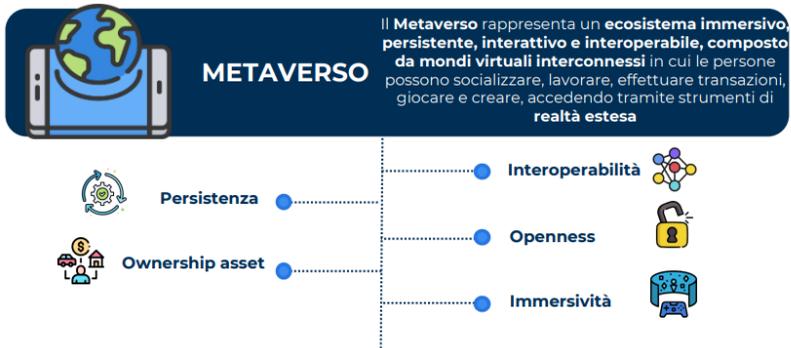
Questi strumenti offrono una nuova dimensione all'apprendimento, consentendo di immergersi in contesti virtuali e di sperimentare in simulazione i concetti approfonditi precedentemente in altri momenti formativi.

## *Il metaverso*

Il metaverso è una realtà virtuale condivisa in cui le persone possono interagire, comunicare e sperimentare esperienze come se fossero presenti fisicamente.

Non esiste ancora una definizione accettata a livello globale, in quanto è una realtà in costruzione con molti mondi immersivi diversi che coesistono, ma non possono essere navigati con un avatar e una moneta (se basati su blockchain) unici.

L'Osservatorio Realtà Aumentata e Metaverso del Politecnico di Milano aveva fornito una definizione in occasione dell'evento di Osservatori.net del novembre 2022.

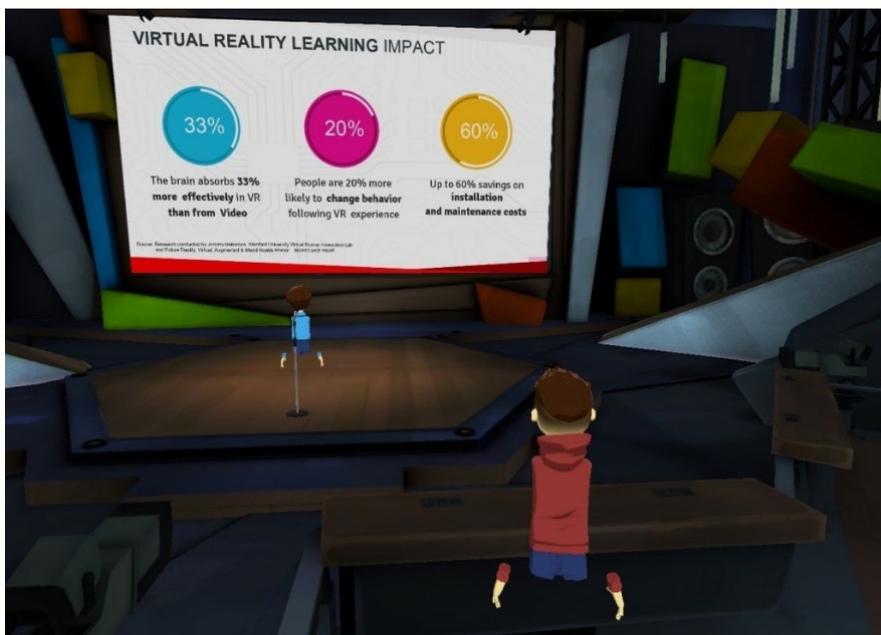


Per comprendere la rilevanza dei mondi immersivi e web3 dobbiamo tenere presenti i dati emersi dalle ricerche, come quelli di McKinsey & Co secondo cui le imprese e i consumatori spenderanno 5 trilioni di dollari entro il 2030.

Secondo Gartner, Inc. entro il 2026 il 25% della popolazione globale trascorrerà almeno un'ora al giorno nei mondi immersivi per lavorare, fare acquisti, education e intrattenimento.

### *Vantaggi per l'education*

Da diversi anni le sperimentazioni di formazione in realtà virtuale ed aumentata hanno confermato la loro efficacia e sono state adottate da diversi istituti ed università. Nell'immagine sottoriportata si possono leggere i dati relativi al *virtual reality learning impact* presentati nel 2020 all'evento Virtual Reality Day, una maratona di 24h internazionale nella piattaforma Altspace VR.



La formazione si era già diffusa all'interno di Second Life nel 2003, quando era stato lanciato. Alcune università e scuole di formazione avevano acquistato land e aperto classi virtuali. Nell'agosto 2006 vennero presentati diversi lavori scientifici delle università "Proceedings of the Second Life Education Workshop" alla Second Life Community Convention organizzata a San Francisco. In quell'occasione si illustrarono gli esperimenti condotti con gli studenti in SL ed i vantaggi offerti dalla piattaforma alla formazione universitaria.

Oggi si parla di Metaversity o MetaUniversity, termine che si riferisce ad un ambiente immersivo universitario che combina tecnologie VR e AR, un gemello digitale di un campus fisico in cui studenti e docenti possono interagire tra loro tramite il loro avatar, gemello digitale. Gli atenei coinvolti in questi progetti sono già numerosi e l'offerta di corsi sta crescendo a livello mondiale.

Quali sono i vantaggi nell'apprendere in XR e nel metaverso? Le ricerche dicono che i vantaggi sono:

- maggiore coinvolgimento: l'XR può fornire agli utenti esperienze di apprendimento coinvolgenti e interattive più coinvolgenti rispetto ai metodi di

apprendimento tradizionali, come leggere o guardare video, il che aiuta a mantenere gli utenti interessati e motivati nel processo di apprendimento;

- imparare attraverso la pratica: consente agli utenti di sperimentare le informazioni in modo più significativo e pertinente utilizzandole in prima persona;
- applicazioni nel mondo reale: può fornire agli studenti una vera e propria simulazione delle informazioni che stanno acquisendo; accessibilità: l'apprendimento può essere reso più accessibile attraverso l'uso della realtà estesa e i mondi immersivi, in quanto può essere utilizzato su più dispositivi (VR e metaverso con visori e/o desktop, realtà aumentata su mobile e realtà mista con visori) e può essere personalizzato per soddisfare le esigenze degli studenti.

Anche l'indagine "The PwC 2022 US Metaverse Survey" conferma che le esperienze in VR e nel metaverso permettono di apprendere più facilmente e velocemente sia le hard skills sia le competenze trasversali, come leadership, resilienza e gestione del cambiamento.

VR learners were:

4x

faster to train than in the classroom

275%

more confident to apply skills learned after training

3.75x

more emotionally connected to content than classroom learners

4x

more focused than their e-learning peers

Si consideri anche la testimonianza di Cristiana Pivetta, docente di lettere all'ITCG ANGIOY di Carbonia, impegnata da molti anni nella divulgazione delle tecnologie applicate alla didattica in occasione di un webinar organizzato da #DiCultHer della serie 2022-23.

## QUALI VANTAGGI

### AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Gli studenti sono entusiasti di progettare percorsi storici, emozionali, laboratori di scrittura creativa, debate, webquest, giochi di fuga, musei.

La didattica immersiva odierna e futura del Metaverso o Eduverso rappresenta un continuum virtuale dello spazio fisico.

Una modalità di apprendere sociale e di costruzione di percorsi di apprendimento attraverso la progettazione esperienziale degli studenti.

Dalla progettazione dell'idea al fare e al rielaborare scardinando "la logica dell'errore" attraverso l'attuazione di una didattica per gli apprendimenti.



### *Metaverso e SDGs*

A livello mondiale sta emergendo un interesse crescente verso la sostenibilità da parte del mercato e dei consumatori. Il valore di mercato per la sostenibilità e la tecnologia verde dovrebbe raggiungere 51,09 miliardi di dollari entro il 2029.

Se da un lato devono essere valutate le emissioni che inevitabilmente il metaverso creerà con il suo sviluppo e diffusione, bisogna anche considerare che le Big Tech si sono impegnate a ridurre le emissioni stesse. Ad esempio, Google ha annunciato di voler far funzionare i data center con energia senza carbonio entro il 2030, mentre Microsoft si è impegnata a farlo entro il 2025.

Il metaverso potrebbe svolgere un ruolo fondamentale nel raggiungimento di vari SDGs sia in ambito digitale che fisico. Di seguito vengono esaminate alcuni impatti che coinvolgono anche l'education.

#### Viaggi e intrattenimento

La dimensione virtuale che ha visto il suo massimo sviluppo soprattutto durante la pandemia sta già portando alla riduzione della necessità di viaggiare. La minore domanda di viaggi, sia per le imprese (riunioni virtuali e fiere) che per il tempo libero (concerti virtuali, spettacoli teatrali o visite virtuali ai musei) riduce di conseguenza le emissioni di CO2 derivanti dai trasporti.

Concerti virtuali come quello di Travis Scott nella piattaforma Fortnite nel 2020 oppure viaggi e fiere in mondi immersivi e/o in Digital Twin delle città

oppure didattica in ambienti digitali sono diventati sempre più frequenti e permettono di immaginare un futuro più green.

### *Diversità e inclusione*

Incorporando D&I nel design, il metaverso può aiutare le persone con disabilità, come ad esempio le persone non vedenti e ipovedenti attraverso l'esperienza audio e sensoriale.

Alcuni giochi sono già dotati di una tecnologia audio spaziale per consentire agli utenti di navigare meglio nello spazio online, oppure consentono l'interazione della persona attraverso interfacce audio o di movimento come un controller sensibile alle vibrazioni.

### *Progettazione e Prototipazione*

Il Metaverso può anche aiutare il processo di progettazione e prototipazione di prodotti che spesso richiede tempo e sprechi. Sarà utile sia per le aziende nello studio di nuovi prodotti sia nelle scuole tecniche ed università. L'ambiente immersivo dà la possibilità di studiare e di cooperare a progettisti e studenti senza limiti di tempo e di spazio.

A maggio 2020 il VR@Polito aveva organizzato un incontro in cui docenti e studenti avevano potuto lavorare come avatar all'interno del modello 3D in Bim per un caso studio, condividendo in gruppo lo spazio virtuale.

### *Applicazioni in education*

La dimensione virtuale può rappresentare ambienti realistici o fantastici, fornendo un terreno fertile per l'apprendimento e l'esplorazione. Quando si parla di SDGs, il metaverso può creare spazi in cui gli studenti possono vivere e sperimentare le implicazioni di decisioni sostenibili o insostenibili.

Ad esempio, possono osservare come la crescita di fonti energetiche rinnovabili influisce sulla qualità dell'aria, o come la gestione sostenibile delle risorse naturali impatta sulla prosperità di una comunità.

È inoltre possibile camminare in città virtuali in cui si promuove l'uso delle energie rinnovabili, vivendo direttamente i benefici di un ambiente sostenibile.

Queste esperienze possono favorire l'emergere di una maggiore empatia e comprensione verso le questioni globali.

Attraverso i giochi di simulazione gli studenti apprendono come le loro azioni possono influenzare l'ambiente, venendo incoraggiati a prendere decisioni più consapevoli nella vita reale. I giochi di strategia, invece, possono insegnare l'importanza della cooperazione globale e dell'equità, portando ad apprendere concetti come la riduzione delle disuguaglianze.

Nell'articolo "*Metaverse: 5 questions shaping the next frontier of human experience*" di EY, consultabile al link si sottolinea l'importanza dell'impatto del metaverso:

If the metaverse makes us value the virtual and digital world more than the physical, will it move us to care less about the environment? On the other hand, the metaverse could transform our ability to observe, model and act in the physical world, leading us to better understand our environmental impact and make better decisions.

Di seguito vengono forniti alcuni casi studio di fondazioni o di aziende che hanno creato delle esperienze nei mondi immersivi, casi che possono essere condivisi con i discenti per sperimentare e comprendere le opportunità ai fini didattici.

### *Casi studio per fini didattici*

#### *Anno 2022*

#### *Virbela EcoChallenge*

Nel mese di aprile 2022 la piattaforma Virbela ha aperto un Community Center for Climate action accessibile a tutti i visitatori dall'open campus con lo scopo di fare cultura sul climate change, sostenibilità e metaverso e 'inspire Positive Climate Action'.



Si trattava di un'esposizione distribuita su 36 stanze corredata da immagini, video, interviste ad influencer ed approfondimenti su tanti temi molto attuali dalle bioplastiche alla riforestazione, dalla health ed education alla parità di genere. Era possibile anche assistere alla proiezione del film 'Climate Solutions 101' ed organizzare una ecochallenge in team, scegliendo un'azione da compiere.

*Metaocean: come sensibilizzare sul climate change e gli oceani*

A maggio 2022 è stata inaugurata sulla piattaforma Spatial la mostra dal titolo "Metaocean", organizzata da Zero Pixel e Meta Communications, Skills and Academy. Era fruibile con i visori Oculus Quest 2, da smartphone, Tablet e Pc. Aveva l'obiettivo di 'sensibilizzare anche i più giovani sull'importanza della salvaguardia della biodiversità degli oceani e la lotta alla pesca illegale e pratiche primitive come lo shark finning, la pratica crudele del taglio delle pinne che sta decimando gli squali. In uno spazio Isle sono stati inseriti una Gallery di fotografie subacquee scattate da Marco Daturi in diversi paesi nel mondo, un crypto obj di Lupo Daturi, 11 anni, e un portale per accedere ad uno spazio Outdoor di Sea Shepherd.'



### *Act Now Live VR Experience*

L'esperienza 'Act Now' era stata realizzata a supporto della campagna delle Nazioni Unite per 'individual action on climate change and sustainability'. Ospitata sulla piattaforma AltspaceVR, era iniziata il 24 gennaio da Dubai e si era spostata in altri territori dedicati ciascuno ad uno specifico SDG. I partecipanti venivano accolti da alcune guide che spiegavano il progetto ed introducevano alle attività che si potevano svolgere all'interno dei mondi.



Sul sito si possono rivedere immagini dei mondi e video delle esperienze a Dubai e a Uluru-Kata Tjuta National Park (Ayers Rock). Qui potete trovare i link a Vimeo:

- Ayers Rock link (<https://vimeo.com/681438960>)
- Dubai link (<https://vimeo.com/670119124>)

Per l'esperienza svolta ad Ayers Rock il focus era su:

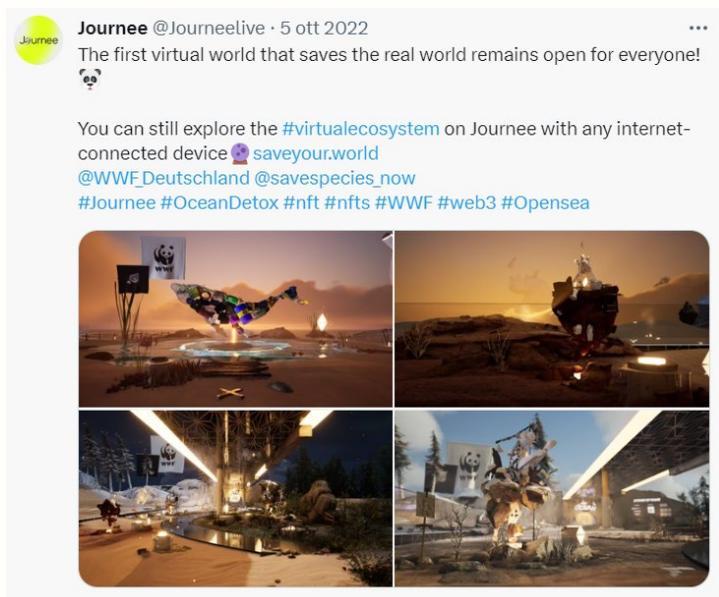
‘World Day of Social Justice / Int’l Decade of Indigenous Languages (2022-2032) su SDG 16: Peace, Justice, and Strong Institution e Indicator 16.7: Ensure responsive, inclusive, participatory, and representative decision making.’

*WWF Germany*

Nella piattaforma Journee è stato creato un ambiente immersivo da WWF Germania e Savespecies. #OceanDetox è il primo spazio espositivo nel Metaverso, lanciato in occasione di the World Cleanup Day: 17 settembre 2022.

Ancora visitabile al link, la mostra attira l'attenzione sulla crisi globale dei rifiuti di plastica e genera un sostegno diretto alla protezione dell'ambiente, in quanto i visitatori possono muoversi nel mondo virtuale creato dagli artisti di Savespecies per esplorarlo e raccogliere informazioni sulla plastica, sugli animali in estinzione, ecc.

Il fulcro della mostra è una balena anamorfica composta da 50 oggetti di plastica galleggianti. Questi oggetti progettati in modo dettagliato possono essere acquistati come arte digitale per sostenere il lavoro del WWF per combattere la vera e propria inondazione di plastica, ad esempio, in Vietnam.



A luglio 2023 la piattaforma Journee ha comunicato su X i risultati della campagna di sensibilizzazione avviata con WWF 'Ocean detox': 3.203 mio kg. di plastica raccolti negli oceani. E' disponibile un video della campagna su Youtube al link <https://youtu.be/9deduPKFjss>.

 **Journee** @Journeelive · 10 lug

Immersive [#virtualexperiences](#) have an impact! 🌟 3,203.00 kg of plastic retrieved so far from our [#oceans](#).

[#WWF](#) brought art & environmental protection together in the [#virtualspace](#).

[adsoftheworld.com/campaigns/ocea...](https://adsoftheworld.com/campaigns/ocea...)  
[#web3](#) [#virtualexperience](#) [#metaverse](#) [@savespecies\\_now](#) [@Polycount\\_io](#)



adsoftheworld.com  
 WWF: OceanDetox • Ads of the World™ | Part of The Clio Network  
 With [#OceanDetox](#), WWF Germany and Savespecies are opening the first exhibition space for a good cause in the Metaverse on World ...

### *Save the Children Italia*

Save the Children entra nel metaverso sulla piattaforma Coderblock con l'obiettivo di sensibilizzare gli utenti sul dramma che 449 milioni di bambini vivono nelle zone di conflitto.

Il metaverso diventa così un luogo di attivismo in cui il visitatore potrà firmare una petizione rivolta al Governo italiano contro i crimini commessi in guerra contro i bambini.

All'interno del mondo ricreato da SaveTheChildren anche [#cryptoart4children](#), la galleria d'arte NFT creata da 17 cryptoartisti. La strada della donazione passa anche attraverso l'acquisto delle opere e altri oggetti creativi.

L'esperienza è progettata per essere accessibile a chiunque, anche a coloro che faranno il loro primo ingresso nel metaverso.



## *Tuvalu*

Altro caso interessante è Tuvalu, l'isola del Pacifico che dovrebbe essere ricreata nel metaverso. A novembre 2022 il ministro degli esteri Simon Kofe, che ha partecipato alla COP27, ha proposto di trasferire l'isola dal mondo fisico al metaverso per preservare la storia e la cultura dell'isola minacciata dall'innalzamento dell'oceano. Se desiderate approfondire potete consultare il video del ministro pubblicato su The Guardian.

## *Gemelli digitali*

Le repliche virtuali delle città offrono un'opportunità unica per esplorarle in modo nuovo. Questi progetti erano già presenti nella piattaforma Second Life come ad esempio Amsterdam e Tokyo. Negli ultimi anni hanno avuto uno sviluppo molto interessante e si sono diffuse su svariate piattaforme.

La piattaforma The Sandbox ha creato 'Love in Paris', un'esperienza di realtà virtuale nel metaverso che permette di esplorare i luoghi più romantici dalla Senna alla Tour Eiffel. Si può approfondire nel video su YouTube al link <https://youtu.be/2IPAffhto6k>.

Il turismo nel metaverso diventa quindi sostenibile ed accessibile. Queste repliche virtuali possono anche essere uno strumento prezioso per la pianificazione e la progettazione urbana in ottica di sostenibilità, consentendo ai progettisti e ai pianificatori di testare e sperimentare con diverse disposizioni e strutture prima

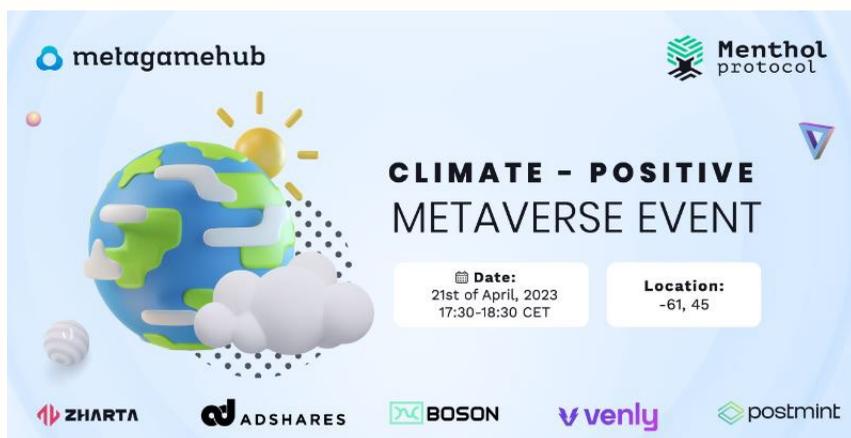
dell'implementazione nel mondo fisico, secondo l'obiettivo 11 dell'Agenda 2030 ossia 'Rendere le città inclusive, sicure, resistenti e sostenibili'.

*Anno 2023*

### *Climate Positive Metaverse Event*

Il 21 aprile 2023 nella piattaforma Decentraland è stato organizzato Climate Positive Metaverse Event da Menthol Protocol e METAGAMEHUB. Per quest'evento quarantotto diverse comunità Web3 si sono riunite nel metaverso per divertirsi ed approfondire temi legati alla sostenibilità ambientale.

Era disponibile un distributore di indossabili personalizzati creato appositamente per i progetti di MetaGameHub che includono DRESSX, Adshares, Boson Protocol, Zharta, Postmint e Venly.



### *Comunità web 3.0*

L'artista Ben Von Wong ha avuto l'idea di realizzare opere d'arte per aumentare la consapevolezza sulla plastica monouso. È stato invitato a mostrare la sua arte alle Nazioni Unite, ma non disponeva di fondi. Entrato nei Degenerate Trash Pandas, una comunità Web 3.0 online dedicata alla raccolta di NFT su Solana, è stato supportato nella raccolta dei fondi per sviluppare l'opera d'arte e ha potuto

assumere oltre 60 donne della comunità di Kibera: madri, vedove e donne che sono state colpite negativamente dalla pandemia.

L'opera realizzata è <https://turnofftheplastictap.com/#two>, un gigantesco rubinetto di plastica da cui esce un getto di plastica proveniente da Kibera, la più grande baraccopoli dell'Africa. L'installazione è stata creata dall'artista e attivista internazionale alle Nazioni Unite, dove si svolgeranno le discussioni su un Trattato globale sulla plastica presso la sede delle Nazioni Unite a Nairobi, in Kenya.



### *Realverso Lucanun*

Realverso Lucanun è un progetto innovativo per la promozione territoriale in linea con gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda ONU 2030'.

All'inizio di maggio 2023 è avvenuto il lancio pubblico all'Open Space di Apt Basilicata a Matera. Unisce i temi: metaverso, sostenibilità e turismo. Nel mondo creato da una giovane realtà, informatica srl, il metaverso è

‘connesso al mondo reale, dove si valorizzano le città e i borghi del territorio, i suoi prodotti e le sue imprese, incentivando il turismo ed educando gli utenti allo sviluppo sostenibile.

All'interno del Lucanun Realverso è possibile esplorare digitalmente diversi luoghi della Basilicata e interagire con i Digital Twins, riproduzioni virtuali ispirate al patrimonio artistico e culturale lucano. Ogni azione effettuata nell'ambiente

digitale in relazione all'oggetto virtuale ha uguali effetti nell'ambiente reale sull'oggetto fisico.

L'interazione con i Digital Twins avviene in cambio di Ethical Points. Gli Ethical Points sono la valuta del Lucanum Relaverso: ad ogni azione etica nel Realverso si otterranno Ethical Points da utilizzare per le interazioni. Gli Ethical Points possono essere anche conquistati interagendo con alcuni elementi dello scenario, come ad esempio degli speciali avatar narranti che raccontano le peculiarità del territorio a cui sono legati attraverso interazione audio o con logiche di gamification ponendo agli utenti dei quesiti.'



### *Casi studio di aziende*

#### *Dress-X e la moda sostenibile*

L'industria della moda, in particolare la fast fashion che viene venduta da brand come Zara, Forever 21 e H&M, ha un impatto ambientale significativo. Secondo il Programma delle Nazioni Unite per l'ambiente (UNEP), è il secondo più grande consumatore di acqua ed è responsabile di circa il 10% delle emissioni globali di carbonio. L'industria della moda produce ogni anno 100 miliardi di abiti, dei quali si stima che 3 capi su 5 finiscano in discarica entro i primi 12 mesi.

Secondo UN Framework Convention on Climate Change , si prevede che le emissioni derivanti dalla sola produzione tessile aumenteranno del 60% entro il 2030.

Come sensibilizzare le nuove generazioni? Attraverso il digital fashion.

Il brand Dress-X, lanciato nell'agosto 2020 dalle founder Daria Shapovalova e Natalia Modenova, ha recepito questa esigenza durante il periodo del lockdown ed ha sviluppato un marketplace di moda digitale. Ad oggi ha servito centinaia di migliaia di utenti e accolto più di 400 creatori digitali. Nell'intervista di Gloria Tso pubblicata in Harpers Bazaar Singapore leggiamo che:

'the production of a digital garment emits 97% less of CO2 than production of a physical garment. We also don't need any water during the production of the digital items (besides the water our team drinks on a daily basis), and thus production of a digital garment, on average, saves 3300 litres of water per item, which is enough for one person to drink two litres per day during 3.5 years. By substituting just 1% of physical clothing with digital garments, we will save 5 trillion litres of water and eliminate the annual carbon footprint of the fashion industry by 35 million tons, which is equivalent to the total carbon emission of Denmark in 2017. Just imagine, all of this can be done by switching 1% of our wardrobes to digital! That's a contribution to our planet that everyone can handle, while still keeping fashion fun and enjoying the thrill of buying new clothes and creating amazing fashion content'.

Il brand ha partecipato alla Metaverse Fashion Week 2023 tenutosi nella piattaforma Decentraland.



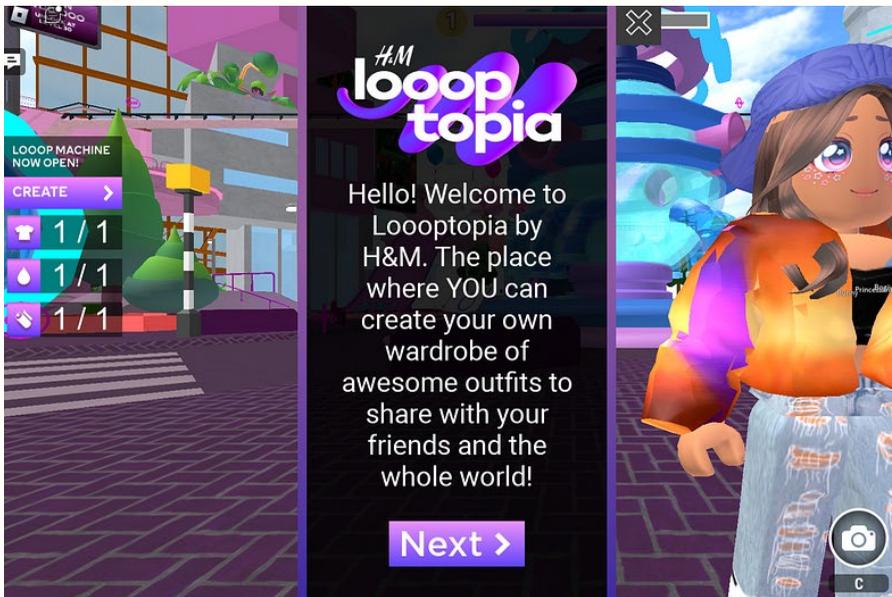
Nel sito potete anche far consultare il report ‘Digital Fashion Sustainability Report 2023’ dal titolo “ENVIRONMENTAL IMPACTS: Traditional Fashion VS Digital Fashion”.

Potete far approfondire su Youtube al link <https://youtu.be/L99HPna3zas>. Sul tema fashion e sostenibilità è possibile avere più informazioni al video ‘Fashion Tech Summit: Digital Fashion and Sustainability’ di giugno 2023 sempre su Youtube al link <https://youtu.be/jSz9zOOGHHc>

Al link si possono approfondire i temi relativi alla sostenibilità e moda.

### *H&M Loooptopia: un caso di greenwashing?*

A novembre 2022 il brand H&M ha aperto un mondo in Roblox dal nome ‘Loooptopia’. La nota azienda di abbigliamento svedese che propone una moda definita ‘fast fashion’, cerca di superare l’impatto negativo sull’ambiente suggerendo alla Gen Z di riciclare e scambiare i capi dei propri avatar all’interno del mondo.



In realtà il gioco consiste proprio in una produzione quasi compulsiva di capi di abbigliamento nei più svariati colori e texture che possono essere conquistati. Ogni volta che si avanza di livello si sbloccano oggetti, texture e colori che si possono usare per personalizzare il proprio outfit. I capi di abbigliamento creati possono essere indossati oppure custoditi nella propria collezione.

L'idea del riciclo è vincente, ma non si percepisce chiaramente l'obiettivo di ridurre il fast fashion, in quanto la produzione è infinita.

Il termine 'fast fashion' viene usato per la prima volta nel 1989 a New York quando Zara apre il suo primo store che vanta di impiegare quindici giorni per realizzare una collezione e consegnarla ai negozi. Negli anni a seguire a Zara si sono ispirati altri brand come H&M, Primark e Shein.

La campagna contro il fast fashion dilaga negli ultimi anni, in quanto ci si è resi conto che per produrre una maglietta di cotone si consumano più di 2mila litri d'acqua e oltre 7mila litri per un paio di jeans. Il 60% delle fibre dei tessuti vendute dalle catene della fast fashion sono sintetiche e derivano da combustibili fossili, per cui, una volta smessi, finiranno in discarica senza poter essere riciclati.

La sensibilità delle Gen Z e Alpha è aumentata, per cui i brand come H&M cercano di correre ai ripari per non perdere questi consumatori, iniziando dai mondi immersivi.

### *The Royals NFT*

Sul tema dell'inclusività e delle culture si può prendere in esame The Royals NFT, la prima comunità NFT per viaggi di lusso che rappresenta la cultura africana. Il dottor Hans Boateng è il co-fondatore noto come The Investing Tutor, che ha lanciato la collezione per portare la cultura e la moda africane nel Web 3.

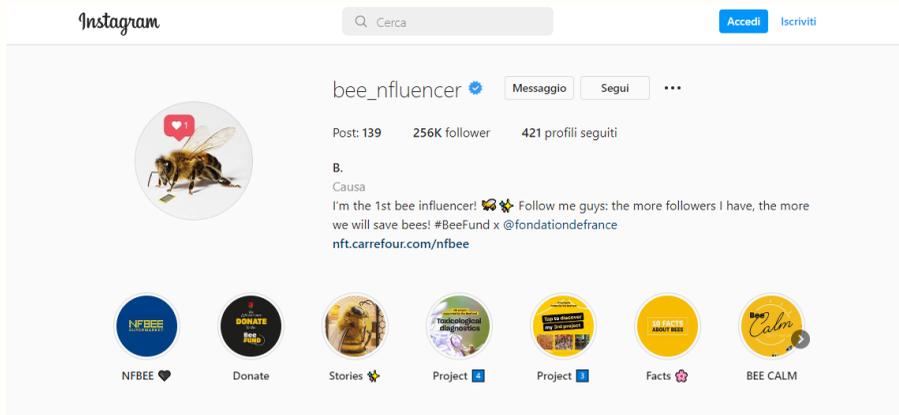
I proprietari potranno mostrare il loro impegno nella cultura e nell'eccellenza africana attraverso la collezione di token digitali che rappresentano, in particolare, la cultura ghanese ankara e kente.

I titolari hanno avuto l'opportunità di partecipare a dicembre 2022 ad una fiera fisica in Ghana per vivere un'esperienza immersiva della cultura attraverso eventi studiati appositamente per loro.



### *Carrefour: NFBEE Supermarket su The Sandbox*

Il Progetto aveva l'obiettivo di diffondere cultura sulle api e sull'importanza del loro impatto su natura e ambiente attraverso una bee-influencer e raccogliere fondi con vendita di NFT. Viene quindi creata la bee-influencer che appare anche su Instagram con un profilo ad hoc.



Ecco il link per approfondire sul sito Carrefour e il link per entrare nel mondo di The Sandbox.

Cos'è un NFBEE?

## Gli NFBEE sono piccoli personaggi divertenti

Sono un incrocio tra un'adorabile ape e un popolare frutto o verdura impollinato dalle api. Cliccaci sopra per scoprire il rapporto che le api hanno con la frutta o la verdura.

ACQUISTARE!

## Lavazza Arena

A settembre 2022 il brand Lavazza lancia l'esperienza Lavazza Arena nella piattaforma Roblox. Come leggiamo in un tweet postato dall'azienda:

‘Con Lavazza Arena *Roblox*, il nostro brand globale fa il suo ingresso in questo nuovo mondo con un’iniziativa volta a sensibilizzare i più giovani sull’ambiente. L’attenzione alla #sostenibilità ci rende coscienti dell’urgenza dei problemi ambientali, e di quanto sia importante coinvolgere sempre più persone su questi temi, soprattutto le giovani generazioni, che hanno l’entusiasmo e le energie per portare avanti un vero cambiamento.

Con #LavazzaArena vogliamo parlare al pubblico di #Roblox con il suo linguaggio, diretto e coinvolgente, per sensibilizzarlo sulla situazione della Foresta Amazzonica, prendendo spunto da uno dei progetti che la Fondazione Lavazza porta avanti in collaborazione con CESVI, in linea con il nostro impegno in sostenibilità #BlendForBetter.’



### *Nestlé Cereals Metaclub*

Il brand Nestlé ha lanciato lo scorso maggio 2023 il Cereals Metaclub in Decentraland. Organizzato su 4 piani ha uno scopo educativo sulla sostenibilità, oltre a far conoscere purpose e prodotti dell'azienda.

Nel Cocoa Plani visitatori apprendono l'impegno del brand nei confronti della formazione e della sostenibilità. In un cartellone si legge che Nestlé investirà 1,3 billion per combattere la deforestazione nelle imprese produttrici di cacao.

Il game consiste nel piantare un albero di cacao. Il brand è impegnato a creare una supply chain della produzione del cacao sostenibile, migliorando la vita dei produttori e la qualità dei prodotti. Negli ultimi quattro anni ha piantato più di 2 milioni di alberi di cacao.



Si è invitati visitare il sito della ‘Rainforest alliance’ dove si può approfondire l’iniziativa con informazioni dettagliate sulle attività che possono essere realizzate dai singoli.

C’è un’area dedicata al fashion, per cui si possono acquistare NFT di giubbotti e pantaloni brandizzati Lions nel marketplace di Decentraland. Ogni NFT andrà a sostegno del progetto Rainforest Alliance. Per educare i visitatori del mondo Netlé sono stati collocati nell’ambiente contenitori per la raccolta differenziata e pannelli solari.

### *Energie di Enel*

Per parlare alla Gen Z sui temi green e transizione energetica il brand Enel ha creato un mondo immersivo ‘Energie’ con la collaborazione di una guida meta-influencer italiana, Zaira. Realizzata da Buzzoole, specializzata in tecnologie e servizi per l’Influencer Marketing, Zaira crea legami anche con il programma televisivo “Energie in Viaggio”, miniserie Enel trasmessa la domenica in collaborazione con Mediaset e Publitalia.

I visitatori vengono accolti dalla meta – influencer e sono invitati a partecipare a una avatar challenge. Si deve far indossare un capo o un accessorio verde al proprio avatar, farsi un selfie e postare la foto su Instagram con l’hashtag #ENERGIEINVIAGGIO ed entrare a far parte della community.

Sulla parete sono indicate molte parole chiave legate alla transizione energetica: turismo sostenibile, biodiversità, energia eolica, riduzione inquinamento e così via. Si può accedere al mondo Enel con il link: <https://www.spatial.io/s/Energie-in-Viaggio-6423f8bd701e44cfac8e7021?share=6432874976978487089>



# DROPS OF LIFE: USING NFTS TO BRING CLEAN WATER TO AFRICA



*Il metaverso è sostenibile?*

*Conclusioni*

- sensibilizzare i giovani nei confronti dell'ambiente e della sostenibilità
- parlare il linguaggio dei più giovani (gaming, immagini, communities)
- narrare in modo coinvolgente, perché si è al centro dell'esperienza VR e del mondo immersivo
- diffondere cultura e consapevolezza

- far comprendere con esempi reali navigabili come le istituzioni e i brand stanno comunicando ed educando alla sostenibilità.

### *Fonti*

<https://polygon.technology/blog/mint-trash-nfts-and-save-the-ocean-in-wwfs-metaverse-on-polygon>

[https://www.harpersbazaar.com.sg/fashion/fashion-news-trends/dressx-founders-daria-shapovalova-and-natalia-modenova-on-the-future-of-digital-fashion/?fbclid=PAAaaQoMP-qzMA1WKVoi1cNzKYbGXirP9ZNASb0hR1g54MOq-mgXFDBzA3OMr4\\_aem\\_AUJFw4IHEQ\\_AJCsC58FTRp-DRDZ5HXFDN240tCA2LCGsuaOpy\\_ub\\_wjxaUIw4ju6zwR8](https://www.harpersbazaar.com.sg/fashion/fashion-news-trends/dressx-founders-daria-shapovalova-and-natalia-modenova-on-the-future-of-digital-fashion/?fbclid=PAAaaQoMP-qzMA1WKVoi1cNzKYbGXirP9ZNASb0hR1g54MOq-mgXFDBzA3OMr4_aem_AUJFw4IHEQ_AJCsC58FTRp-DRDZ5HXFDN240tCA2LCGsuaOpy_ub_wjxaUIw4ju6zwR8)

<https://earth.org/fast-fashions-detrimental-effect-on-the-environment/>

<https://www.unep.org/news-and-stories/press-release/un-alliance-sustainable-fashion-addresses-damage-fast-fashion>

<https://medium.com/@simo2/experience-nel-metaverso-nestl%C3%A9-ce-reals-metaclub-55f16243de3a>

<https://gritdaily.com/the-royals-nft-brings-african-culture-to-web-3/>

<https://www.pwc.com/us/en/tech-effect/emerging-tech/metaverse-survey.html>

# COMUNITÀ SOCIALI, COMUNICAZIONE E AI: STRUMENTI E OPPORTUNITÀ PER LE ORGANIZZAZIONI PUBBLICHE

Giulia Banfi

Quando pensiamo al progresso tecnologico che ha interessato e continua tuttora a interessare la società, visualizziamo nella nostra mente strumenti recenti come la stampa, la radio, la televisione, il telefono, il computer, Internet, l'intelligenza artificiale. Se andiamo ancora più indietro con gli anni possiamo ricordare il fuoco, la ruota, la scrittura, innovazioni che oggi diamo per scontate, ma che hanno profondamente cambiato l'esperienza quotidiana delle individualità e delle comunità. Un'esperienza caratterizzata da un'interazione costante all'interno di un contesto sociale che negli anni si è evoluto permettendo agli individui di interagire attraverso diverse modalità: in presenza, online, nel metaverso. L'interazione si è evoluta, integrando a quella face-to-face, ovvero non mediata da alcun mezzo tecnologico, un'interazione agevolata da mezzi di comunicazione tecnologici come il telefono, il computer, la televisione, la radio, fino ad arrivare agli spazi virtuali accessibili tramite avatar. Da reti sociali vissute in ambienti semplici, si è passati ad ambienti sociali altamente tecnologici e complessi che hanno richiesto l'acquisizione di nuove competenze da parte degli individui per comprendere gli strumenti tecnologici con cui vivere la propria quotidianità.

Le comunità hanno acquisito un nuovo modo di vivere la socialità: hanno conosciuto la nuova socialità virtuale, caratterizzata da un annullamento delle barriere spazio-temporali e da una conseguente modifica degli atteggiamenti e delle implicazioni sentimentali. Come afferma Giovanni Boccia Artieri:

*Le virtualità del sociale mettono in rilievo il processo di generalizzazione in atto dei vissuti soggettivi. Processo che si vincola alla contingenza della deriva tecnologica producendo nella comunicazione nuove possibilità combinatorie, nuove occasioni evolutive. È in tal quadro che il legame sociale, tradizionalmente inteso, subisce modificazioni rilevanti venendo a caratterizzarsi per uno statuto di virtualità [Boccia Artieri, 1998]<sup>1</sup>.*

<sup>1</sup> Boccia Artieri G. (1998), *Lo sguardo virtuale. Itinerari socio-comunicativi nella deriva tecnologica*, Milano, Franco Angeli.

La virtualizzazione dei rapporti umani, resa possibile dai nuovi strumenti tecnologici e dalle piattaforme accessibili tramite connessione Internet, da un lato ha reso più facili gli scambi comunicativi, riducendo il tempo di comunicazione e annullando completamente la distanza; dall'altro lato, però, è venuta meno l'autenticità dei rapporti umani coperta ora da una maschera. È ancora Boccia Artieri [1998] a sostenere nel suo studio che «la comunicazione perde insomma di spessore materiale, fisico, tipico di una comunicazione di vicinanza faccia a faccia [...]». Perché, dunque, la comunicazione mediata risulta più fredda? Gli individui in assenza di compresenza e quindi di una relazione face-to-face, non condividono gli stessi indizi simbolici dati dalla condivisione di tutti e cinque i sensi (vista, udito, olfatto più importanti in una comunicazione e i secondari gusto e tatto), bensì sono limitati nella comprensione dell'interazione che potrebbe arrivare a produrre incomprensione e ambiguità [Thompson, 1995]<sup>2</sup>. Il sociologo britannico, a tal proposito, riconosce con l'introduzione dei media un terzo modello di interazione che si differenzia sia dall'interazione faccia a faccia sia da quella mediata: è la “quasi-interazione mediata” tipica dei media di massa come giornali, televisione o radio. In questo terzo modello, Thompson afferma che quello che cambia sono in primo luogo i riceventi potenzialmente infiniti e il tipo di comunicazione che nei primi due casi può essere dialogica, mentre nel terzo è spesso sotto forma di monologo, quindi unidirezionale. Rimane, però, un'interazione poiché crea una determinata situazione sociale che coinvolge un produttore e un ricevente in uno scambio simbolico [Thompson, 1995]. Cambia, certamente, anche la concezione dello spazio come quella del tempo: nasce così il concetto di immediatezza che riduce il mondo ad un “villaggio globale”, termine introdotto da Marshall McLuhan [1964]<sup>3</sup> per descrivere il grande cambiamento portato dai mezzi di comunicazione di massa che hanno annullato le barriere di tempo e spazio della comunicazione.

<sup>2</sup> Thompson J. B. (1995), *The Media and Modernity. A social Theory of the media*, Cambridge, Polity Press, (tr. it. *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Bologna, Il Mulino, 1998)

<sup>3</sup> McLuhan M. (1964), *Understanding Media*, London, Sphere Box (tr. it. *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967)

## 1. Contesto sociale e sviluppo delle comunità sociali 2.0

Il contesto sociale che si è sviluppato a partire dalla Prima Rivoluzione Industriale, con la nascita delle città industriali, fino allo sviluppo delle grandi metropoli, si è presentato come un terreno fertile per le nuove tecnologie digitali che hanno così offerto all'individuo nuove possibilità e nuovi stili di vita. Dal comunicare per via scritta si è passati ai messaggi istantanei attraverso, ad esempio, applicazioni di messaggistica come Whatsapp, grazie alle quali i messaggi e le informazioni viaggiano nella rete in tempo reale: non esiste più il tempo d'attesa, ma solo un'esperienza, come sottolinea Valeria Giordano [2013]<sup>4</sup>, che si esaurisce in uno *choc* capace di racchiudere tutto il significato:

La metropoli consente di conoscere attraverso un tempo legato all'immediatezza, alla sensazione che in un attimo sembra esaurirsi e che si ripete in incontri successivi e ravvicinati rinnovandosi eternamente. Baudelaire ha saputo descrivere – nel sonetto *A un passante* – l'unica possibilità che viene offerta all'abitante della grande città, quella di essere catturato dall'immagine di “una gamba statuarica”, di subire uno choc nel quale ha racchiuso tutto ciò che è consentito conoscere, l'improvvisa apparizione di una donna che passa e che forse non si rivedrà mai più, l'immagine di una possibilità che sfugge alla presa e che lascia intatto il desiderio impedendogli di essere consumato [...] [Giordano, 2013].

Tra gli alti palazzi e il caos della città, l'individuo è secondario al contesto che rimane in prima linea per rumore e complessità: il tempo, la puntualità diventano la dimensione centrale del vivere urbano, tanto da far teorizzare a George Simmel [1903]<sup>5</sup> un parallelo con la dimensione economica che influenzerebbe anche le relazioni e i “contenuti della vita”. Il processo di urbanizzazione e lo sviluppo tecnologico, con la conseguente digitalizzazione, hanno cambiato anche il modo di concepire il concetto di *comunità* distinto come nello studio di Ferdinand Tönnies da quello di *società*. Il sociologo tedesco distingue, infatti, la comunità (*Gemeinschaft*) dalla società (*Gesellschaft*): la prima caratterizzata da valori, tradizioni e ideali legati ad uno specifico territorio che accomunano gli individui, uniti da un senso di

<sup>4</sup> Giordano V. (2013), *Immagini e figure della metropoli*, Milano-Udine, Mimesis Architettura

<sup>5</sup> Simmel G. (1903), *Die Großstädte und das Geistesleben* (tr. it. *La metropoli e la vita dello spirito*, Roma, Armando Editore, ed.1995-2013 digitale)

appartenenza. Differente è la seconda caratterizzata da una razionalità e da rapporti impersonali, simili a quelli di un contratto [Tönnies, 1887]<sup>6</sup>. Con le nuove tecnologie alcuni sociologi introducono, però, un nuovo tipo di associazionismo che riconoscono nelle comunità virtuali. Tra questi Sherry Turkle che inizialmente riconosce un uso costruttivo del mezzo Internet da parte degli individui che si ritrovano online, ma in seguito ribalta la sua teoria affermando che l'uso del web e successivamente dei social network portano il soggetto a cambiare identità rimanendo solo, ma insieme nella comunità virtuale [Turkle, 2011]<sup>7</sup>.

La metafora del “villaggio globale” utilizzata da Marshall McLuhan per indicare la nuova rivoluzione portata dai mezzi di comunicazione è probabilmente non a caso quella del villaggio, un termine che richiama ad uno stile di vita opposto a quello moderno prodotto dai media. Nel villaggio le relazioni sono prevalentemente face-to-face e non mediate: la società è caratterizzata da un'economia agricola e il livello di urbanizzazione non è sviluppato, così come il livello tecnologico. Con l'introduzione dei new media e lo sviluppo urbano, i piccoli villaggi sono andati diminuendo rispetto alle città industriali, nelle quali si sono sviluppati i grandi spazi pubblici che vedono transitare solo una folla confusa. Marc Augé li definisce “non luoghi” (1992) distinguendoli dai “luoghi” (spazi caldi e familiari) e dai “luoghi virtuali” (caratterizzati da relazioni promesse) e Zygmunt Bauman [2000]<sup>8</sup> riprendendo l'idea del non-luogo afferma che

[...] I non luoghi accettano l'inevitabilità di una loro frequentazione (e a volte anche di un prolungato soggiorno) da parte di elementi estranei e, dunque, fanno tutto il possibile per rendere la propria presenza «meramente fisica», vale a dire del tutto irrilevante da un punto di vista sociale; cancellare, azzerare, rendere nulle le soggettività idiosincratiche dei loro «passeggeri» [Bauman, 2000].

I mezzi di comunicazione, però, paradossalmente hanno riportato gli individui a vivere l'esperienza del villaggio, ma con nuove dinamiche: si ha, infatti, la

<sup>6</sup> Tönnies F (1887), *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Leipzig, Reislad (tr. it. *Comunità e società*, Milano, Comunità, 1963)

<sup>7</sup> Turkle S. (2011), *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books (tr. it. *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice edizioni, 2012)

<sup>8</sup> Bauman Z. (2000), *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, Oxford, Blackwell Publishers Lt (tr. it. *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011)

possibilità di sentire una persona lontana, come se visse nella casa vicina, ma non attraverso una comunicazione faccia a faccia, bensì mediata dal mezzo. Avviene, così, la prima esperienza del passaggio dal reale a quel mondo mediato che richiede un impegno diverso al soggetto: dietro lo schermo è possibile narrare un'identità diversa, come nel 1993 rappresentava Peter Steiner con la vignetta pubblicata sul *The New Yorker* "On the Internet, nobody knows you're a dog".

Differente è, invece, l'interazione face-to-face che richiede un'autenticità all'individuo: un impegno in prima persona che avviene in diretta, come la prima a teatro, dove non c'è possibilità di errore, poiché questo costerebbe caro all'individuo. Ancora Sherry Turkle nel TED2 del 2012 racconta:

Quando chiedo alla gente: "Cos'ha di sbagliato fare una conversazione?" la gente dice: "Ora le dico cosa c'è di sbagliato in una conversazione. È in tempo reale e non puoi controllare quello che verrà detto." Ecco il succo. Messaggiare, mandare e-mail, postare, tutte queste cose ci consentono di presentarci come vogliamo essere. Possiamo modificare, e ciò significa che possiamo cancellare, e significa che possiamo ritoccare, il viso, la voce, la carne, il corpo -- non troppo, non troppo poco, al punto giusto [Turkle, 2012]<sup>9</sup>

La differenza che si viene a determinare richiama la distinzione tra "ribalta" e "retroscena" teorizzata da Erving Goffman [1959]<sup>10</sup>, per la quale l'individuo assume un atteggiamento più formale al momento della ribalta e, al contrario, informale nel retroscena. Ad aggiungere un'integrazione a tale teoria è lo statunitense Joshua Meyrowitz [1985]<sup>11</sup> che non si sofferma solo sulla situazione definita da Goffman, bensì afferma che i nuovi mezzi di comunicazione portano la società "Oltre il senso del luogo", annullato automaticamente proprio dai media che permettono all'individuo di vivere esperienze anche senza la sua presenza fisica. Quello che cambia, afferma Meyrowitz [1985], non è solo l'accesso ad un luogo, bensì le caratteristiche dei luoghi stessi, che una volta integrati con i media

<sup>9</sup> Il TED è disponibile qui: [https://www.ted.com/talks/sherry\\_turkle\\_alone\\_together/transcript?language=it#t-263018](https://www.ted.com/talks/sherry_turkle_alone_together/transcript?language=it#t-263018)

<sup>10</sup> Goffman E. (1959), *The presentation of self in everyday life*, Anchor Books (tr. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, 1969)

<sup>11</sup> Meyrowitz J. (1985), *No sense of place. The impact of Electronic Media on Social Behavior*, New York, Oxford University Press (tr. it. *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Bologna, Baskerville, 1995)

elettronici rivoluzionano ruoli, attività specifiche, codici (come ad esempio quello dell'abbigliamento). Con la crescente urbanizzazione e modernizzazione la società si è avviata verso un futuro sempre più tecnologico e intelligente che ha riguardato tutta la società globale, sebbene a vari livelli di realizzazione. Il superamento dei confini e la conseguente conquista di uno spazio più ampio con le città post-industriali hanno offerto nuove opportunità all'individuo che può ora vagare nei grandi spazi urbani globali. Ma la complessità e gli eccessivi stimoli che la metropoli propone portano l'individuo a rimanere immobile di fronte ad un contesto che consente solo un tipo di razionalità abbandonandosi completamente alla sfera emotiva. A descrivere questo atteggiamento è Simmel che racchiude tutto in un unico termine, *blasé*:

Forse non esiste alcun fenomeno psichico così irriducibilmente riservato alla metropoli come l'essere *blasé*. Innanzitutto, questo carattere è conseguenza di quella rapida successione e di quella fitta concentrazione di stimoli nervosi contraddittori, dai quali ci è sembrato derivare anche l'aumento dell'intellettualismo metropolitano [...] Così come la smoderatezza nei piaceri rende *blasé* perché sollecita costantemente i nervi a reazioni così forti che questi alla fine smettono di reagire [...] [Simmel, 1903, cap. 1].

Non solo la rivoluzione spaziale è, però, quella determinante per un cambiamento quasi radicale degli stili di vita del soggetto, ma anche la rivoluzione tecnologica che a partire dalla fine degli Anni Novanta del Novecento, periodo in cui Internet si è diffuso al di fuori della comunità scientifica, ha registrato il boom che continua fino ad oggi: grazie alla tecnologia del "medium" agli individui è stato possibile superare i vincoli della comunicazione faccia a faccia (Riva, 2010). In continuità con il dibattito sui mezzi di comunicazione di massa, già avviato nella metà del XX secolo, anche il nuovo medium Internet continua a dividere gli esperti tra i benefici che il nuovo mezzo sta portando nella società, ad esempio nell'ambito lavorativo, e, al contrario, le conseguenze negative che ne sono derivate dalla sua diffusione, come dipendenze, cyberbullismo, FOMO, sfide virtuali che si trasformano in tragedie<sup>12</sup>. Distinzione che già Umberto Eco [1964]<sup>13</sup> sottolineava descrivendo da un lato gli studiosi "apocalittici" che vedevano con i media di massa un futuro oscuro e di involuzione, dall'altro, invece, gli "integrati", ovvero quel gruppo di studiosi che promuovevano il progresso come positivo per la società.

<sup>12</sup> Le sfide social più pericolose: <https://www.tag24.it/339367-challenge-pericolose/>

<sup>13</sup> Eco U. (1964), *Apocalittici e Integrati*, Milano, Bompiani

L'ulteriore passo in avanti fatto dalla tecnologia con il passaggio ad un sistema di tipo digitale, che ha investito ogni campo della comunicazione, ha dato vita ad una trasformazione del modo di vivere non solo tra le mura domestiche, ma anche fuori. Dalle televisioni, ai telefoni, ai computer, insieme con un'altra importante integrazione, quella della tecnologia mobile, l'individuo è progressivamente passato ad un contatto continuo con gli strumenti tecnologici e con la società esterna. La televisione, prima del telefono cellulare, aveva suscitato polemiche per il modo invasivo con cui era entrata nelle case: Karl Popper [1994]<sup>14</sup> la definì a tal proposito una "cattiva maestra" paragonandola a quella del Grande Fratello di George Orwell [1984] che non promuoveva più la civiltà e l'educazione. Ma dall'introduzione sul mercato del telefono mobile, che ha avuto il suo boom negli Anni Duemila, molti studi si sono concentrati sull'influenza di questo nuovo apparecchio sulla quotidianità degli individui. Se il televisore rimane ad oggi chiuso in casa, il nuovo smartphone, ma ancora prima il walkman, possono essere portati con sé ovunque si vada, avendo così la possibilità di un utilizzo continuo che va oltre il semplice tempo libero. Lo smartphone integrato della connessione Internet sviluppa, inoltre, un'ulteriore modalità di fare esperienza nel contesto urbano, ovvero quella di una persistente connessione che immerge l'individuo in una comunicazione continua con interlocutori e per contenuti potenzialmente infiniti. Il paradosso che si viene a determinare è quello di un individuo che attraverso l'overload di contenuti cerca di fuggire dall'isolamento reale che prova nel suo contesto di riferimento, sia che viva in un contesto urbano sia che abiti in uno rurale, ma che allo stesso tempo si rende conto di sentirsi ugualmente solo sulla rete [Mazzucchelli, 2014]<sup>15</sup>. Se il soggetto *flâneur* descritto da Charles Baudelaire, ripreso negli scritti da Walter Benjamin [1982]<sup>16</sup>, camminava perso nelle vie della città senza curarsi degli stimoli e dei ritmi metropolitani, l'individuo del nuovo secolo cammina per le strade con la testa bassa sul cellulare, vivendo nel frattempo altre situazioni attraverso le chat e i social network, in un continuo sovraccarico di stimoli. Così si sviluppa la metropoli 2.0 iperconnessa.

<sup>14</sup> Popper K. (1994), *Television: a Bad Teacher* (tr. it. *Cattiva maestra televisione*, Donizelli Editore, 1996)

<sup>15</sup> Mazzucchelli C. (2014), *La solitudine dei social network*, Delos Digital, digitale

<sup>16</sup> Benjamin W. (1982), *Das Passagen-Werk* (citato in Giordano V. *Inimmagini e figure della metropoli*, Milano-Udine, Mimesis Architettura, 2013)

## 1.1 Dal contesto sociale 2.0 all'intelligenza artificiale

Con l'avvento sulla scena urbana del web 2.0, termine coniato da Tim O'Reilly nel 2004, e dei social network, l'esperienza della città sembra cambiare: l'individuo, perso nel caos metropolitano, si ritrova attraverso un profilo sul social network come in una vetrina sul mondo. Lo stesso avviene per l'utente connesso in contesti non urbanizzati, che dopo aver conquistato l'accesso alle nuove tecnologie ricerca stimoli, assenti nel suo contesto di riferimento, sulle piattaforme social e più in generale sul web. La creazione di un proprio account e la personalizzazione del profilo con foto e descrizione di interessi personali proiettano l'individuo nello spazio non solo virtuale, ma anche globale, che certifica il passaggio da offline a online: dal retroscena alla ribalta [Goffman, 1956]. La partecipazione alla rete dei social network presuppone dunque un aggiornamento costante del proprio profilo che automaticamente sposta il soggetto da una condizione puramente locale, ovvero chiusa nei confini della vita reale. L'individuo, diventato utente, è portato a compiere quel processo di vetrinizzazione teorizzato da Vanni Codeluppi:

«Vetrinizzarsi» non è un semplice mostrarsi, che comporta la possibilità di trattenere qualcosa per sé, di difendere la propria dimensione interiore. L'individuo che si mette in vetrina si espone allo sguardo dell'altro e non può sottrarsi a tale sguardo, tutto dev'essere esposto e non è possibile lasciare nascosti sentimenti, emozioni o desideri. Va considerato, inoltre, che il modello di comunicazione che caratterizza la vetrina produce un effetto di vera e propria dipendenza psicologica. L'attenzione delle persone per ciò che viene messo in vetrina si consuma rapidamente ed è necessario iniettare dosi sempre più elevate di spettacolarità. Una volta avviata, dunque, la vetrinizzazione sembra trasformarsi inevitabilmente per chiunque in un obbligo sociale che non può essere evitato [Codeluppi, 2012]<sup>17</sup>.

L'arrivo nei primi anni del Duemila di YouTube, Facebook (il primo nel 2004 ad arrivare in ordine cronologico), Twitter, Instagram e simili si presenta come l'ennesima opportunità per il soggetto di cambiare la sua quotidianità oltre l'informazione, che ora circola in tempo reale. La vera novità che porta il web 2.0 è la possibilità per l'individuo di essere parte attiva del processo comunicativo, non semplicemente spegnendo lo smartphone se non si ha più voglia di utilizzarlo come si poteva fare con la televisione, ma creando contenuti - funzione prima riservata agli

<sup>17</sup> Codeluppi V. (2012), *Ipermondo: Dieci chiavi per capire il presente*, Roma-Bari, Laterza

esperti. In aggiunta alla creazione e conseguente pubblicazione sul proprio profilo di foto, video e post, l'utente può entrare in rete e interagire con altri utenti, dando vita alla funzione sociale dei nuovi media che sarà al centro di ogni nuovo aggiornamento da qui in avanti. Come afferma Geert Lovink (2011, p.8) descrivendo proprio la storia del web 2.0 «Il "social" ha perso ogni potenziale energia misteriosa per scoppiare improvvisamente nelle strade e conquistare il potere.» Si innescava, dunque, una frenesia comunicativa che porta l'individuo al desiderio di continua iper-connessione, nonché allo stato di ansia da aggiornamento. Sempre Lovink, riprendendo le riflessioni di Franco Berardi, sottolinea a tal proposito:

Berardi sostiene che non viviamo nell'economia dell'attenzione, concetto basato sull'idea della scelta e preferito dalle vecchie generazioni di stampo sia liberal che conservatore. Come se non esistesse nessun'altra scelta che far parte di Facebook e Twitter e avere il telefono cellulare acceso 24 ore al giorno. Per la Generation X seguita ai baby boomers, cresciuta sotto il realismo capitalista, semplicemente le cose non stanno così. Berardi: «Il problema non è la tecnologia. Occorre farsene una ragione. L'elemento distruttivo è la combinazione tra lo stress da informazione e la competizione. Dobbiamo vincere, essere i primi. [...]» [Lovink, 2011].

Con i social network sembrerebbe risolto il problema della solitudine del soggetto sia in una metropoli che non è fatta a sua misura che in contesti rurali dove le giovani generazioni si sentono isolate rispetto allo sviluppo tecnologico che caratterizza il contesto urbano. Se da un lato il caos metropolitano rende l'individuo un numero in una folla e i social network possono essere un'occasione per recuperare la sua personalità, dall'altro per le zone rurali possono essere un'opportunità per uscire dall'isolamento della vita bucolica. Ma alcuni studi rivelano che il soggetto, nonostante la continua socialità e gli scambi comunicativi sulle piattaforme, si sente sempre più solo poiché le relazioni che coltiva sul social network e nelle chat online non sono autentiche come quelle che vive al di fuori dello schermo. Inoltre, la continua connessione e i continui scambi comunicativi online non sono sinonimo di un'effettiva socialità intesa come tale nella realtà concreta, bensì un'apparente idea del non stare mai soli che produce, però, una frustrazione interna nell'individuo. A sintetizzare questa riflessione è stato il sociologo Zygmunt Bauman che in un'intervista rilasciata al magazine online OggiScienza<sup>18</sup> ha dichiarato:

<sup>18</sup> Intervista disponibile qui: <https://oggiscienza.it/2014/07/11/bauman-stiamo-nel-mondo-online-per-sentirci-meno-soli/>

Le nostre vite sono divise, spaccate, tra due universi: l'universo online e l'universo offline. E questi due universi sono mondi regolati e disciplinati da regole estremamente diverse. Trascorriamo la nostra vita a cercare di riconciliare le esigenze contraddittorie che caratterizzano questi due mondi. [...] c'è una cosa che l'online può garantire e che invece l'offline non può fare: cioè garantire la sicurezza che non si è mai da soli. La solitudine, ovviamente, è un problema sentito a livello generalizzato. Noi tutti abbiamo paura di restare da soli. E nelle società moderne, che sono diventate sempre più individualizzate, il tempo che trascorriamo da soli è diventato esponenzialmente maggiore [Bauman, 2014].

Solitudine e interconnessione sono apparentemente due opposti che si intersecano più comunemente di quanto si possa pensare. A rivoluzionare l'esperienza sociale dell'individuo è arrivato, nella società civile, proprio il digitale e in questi ultimi anni l'intelligenza artificiale. Se come definisce Floridi [2022]<sup>19</sup>: «il digitale non è semplicemente qualcosa che potenzia o aumenta una realtà, ma qualcosa che la trasforma radicalmente, perché crea nuovi ambienti che abitiamo e nuove forme di agire con cui interagiamo», dobbiamo iniziarci a porre l'interrogativo su quali spazi e dimensioni creerà o ha già creato l'intelligenza artificiale. Questo, al fine di analizzarli, comprenderli, sfruttarli per agevolare la quotidianità, prima che sia un'innovazione “calata dall'alto”, senza possibilità di inclusione.

Come si può, dunque, definire il contesto urbano alla luce delle radicali trasformazioni indotte dalla transizione digitale?

## *2. La comunicazione delle organizzazioni pubbliche nell'Era della digitalizzazione*

Nel contesto sociale un ruolo fondamentale è affidato alle organizzazioni pubbliche e più nello specifico alle istituzioni e alla pubblica amministrazione. Il ruolo di riferimento che la PA ha nei confronti dei cittadini e delle tematiche di interesse pubblico che rappresenta è riassunto in quattro funzioni individuate dal sociologo Gregorio Arena [2004]<sup>20</sup> nei suoi studi:

<sup>19</sup> Floridi L. (2022), *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina Editore

<sup>20</sup> Arena G. (2004), *La funzione di comunicazione nelle pubbliche amministrazioni*, Maggioli Editore

- comunicazione di *certezza* (es. le certificazioni, le verbalizzazioni, le notificazioni, le pubblicazioni, le affissioni ad albi) ovvero quel tipo di comunicazione che permette all'ente di essere un punto di riferimento ufficiale per i cittadini per procedure amministrative, aggiornamenti, informazioni di servizio;
- comunicazione di *servizio* (es. informazioni rivolte agli utenti sul funzionamento degli uffici, sulla normativa applicata, le prestazioni offerte) ovvero quel tipo di comunicazione che spiega i servizi offerti dall'ente;
- comunicazione di *innovazione* (es. attività di ascolto dei cittadini) ovvero quel tipo di comunicazione rivolta al cittadino, utile per migliorare i servizi offerti;
- comunicazione di *cittadinanza*, che mira a modificare i comportamenti dei soggetti a cui si rivolge per aumentare il senso di responsabilità e coltivare il principio di cittadinanza.

La comunicazione è diventata negli anni un elemento chiave per gli enti della pubblica amministrazione. Sono cambiati gli strumenti, il dialogo si è in parte spostato online e la PA si è avviata verso una lenta digitalizzazione delle procedure. Ad oggi, però, in molti casi strumenti come i social network site o i siti web sono ancora utilizzati dalle PA solo come una vetrina per la promozione di eventi e attività, ma il cittadino dall'altra parte dello schermo richiede una maggiore interazione e una maggiore efficacia dello scambio comunicativo. In un panorama internazionale che investe nell'innovazione, nella digitalizzazione e nella semplificazione dei processi pubblici, è quanto più necessario avviare ragionamenti sull'impatto della digitalizzazione nelle pratiche di Citizen engagement e sullo sviluppo di comunità sempre più digitali. La costruzione di una comunicazione di servizio digitale deve considerare le potenzialità di un'integrazione tra i nuovi media e quelli tradizionali per sviluppare un'innovazione quanto più inclusiva basata su una solida cultura digitale.

La generazione di nuovi diritti e doveri introdotti nella società a partire dalla nascita della Repubblica in avanti ha permesso al contesto sociale di evolversi attraverso una nuova considerazione dei cittadini.

Termini come:

- Diritto di accesso
- Diritto di informazione
- Diritto di partecipazione

— Trasparenza amministrativa

Hanno permesso ai cittadini di acquisire maggior consapevolezza e di sentirsi parte di un processo amministrativo non più calato solo dall'alto. Il termine “comunicazione”, che presuppone anche a livello giuridico, l'esistenza di un rapporto tra due parti attive, trova un nuovo aggettivo volto a racchiudere le attività di informazione e comunicazione di interesse pubblico. Da qui lo sviluppo di una *comunicazione pubblica* convenuta nei primi studi [Faccioli, Rovinetti, Marsocci, 2000]<sup>21</sup> come le «attività che ha ad oggetto il complesso di informazioni rilevanti per la convivenza e la corretta interazione tra gli appartenenti alla comunità statale». In questo macro-ambito gli studiosi individuano tre aree di riferimento in cui si delineano le attività di comunicazione pubblica:

- La comunicazione *istituzionale*. Utilizzata principalmente da enti pubblici come ministeri, comuni, regioni, aziende sanitarie e ospedaliere per comunicare attività svolte dall'ente e dal vertice; nuovi servizi e informazioni di interesse per i cittadini; informazioni di carattere emergenziale (come allerte meteo o calamità). Lo scopo di questa comunicazione è quella di fornire un servizio al cittadino e di trasmettere la legittimità dell'ente.
- La comunicazione *politica*. Utilizzata principalmente da partiti, leader, movimenti politici che cercano di coinvolgere il proprio elettorato su temi di interesse pubblico-politico, secondo valori e ideali specifici del partito. La comunicazione politica si differenzia dalla comunicazione istituzionale perché ha carattere più soggettivo e si rivolge ad uno specifico elettorato, con il principale scopo di ottenere consensi.
- La comunicazione *sociale*. Tipica delle organizzazioni no profit, associazioni, fondazioni volta alla risoluzione di problemi di interesse generale che richiedono l'attivazione di strutture, fondi e competenze per risolverli. Sono problemi di interesse generali ad esempio la tutela dell'ambiente, la sicurezza, la salute, l'istruzione.

<sup>21</sup> Faccioli F. (2000), *Comunicazione pubblica e cultura del servizio. Modelli, attori, percorsi*, Carrocci

Le tre aree per contenuti e scopi si differenziano tra di loro, ma in alcuni punti si ibridano rendendo difficile distinguerle in modo così netto [Lovari, Ducci, 2022]<sup>22</sup>.

## 2.1 *Strumenti digitali per la comunicazione pubblica*

Ogni organizzazione nelle sue attività di comunicazione si rivolge ad un target specifico, definendo degli obiettivi chiari prima di implementare le proprie strategie di comunicazione. Spesso l'obiettivo comunicativo si deduce, in una prima fase, dalla mission stessa dell'organizzazione, per poi declinarsi in tanti micro-obiettivi volti al raggiungimento del macro-obiettivo. Le istituzioni, in particolare, hanno un ruolo cruciale nella creazione e nel consolidamento di comunità coese, solidali e innovative. Questo ruolo si dovrebbe rispecchiare negli obiettivi comunicativi dell'ente, che in tal senso declina le sue attività di comunicazione al fine di mantenerlo vivo. Le istituzioni fungono, infatti, da pilastri su cui si basano non solo le leggi e i regolamenti, ma anche le norme sociali e i valori che definiscono una società. Quando il rapporto fiduciario tra istituzioni e cittadini è ben saldo, le istituzioni hanno la capacità di instillare un forte senso di identità, sottolineando ciò che i membri di una comunità hanno in comune piuttosto che le differenze. Attraverso politiche pubbliche, programmi educativi e iniziative culturali, esse possono promuovere l'interazione, la comprensione reciproca e sviluppare un sentito senso di appartenenza tra i cittadini e il loro territorio. Ad esempio, le scuole, come istituzioni educative, non sono solo luoghi di apprendimento, ma anche spazi dove i giovani di diverse origini possono condividere esperienze e crescere con una consapevolezza collettiva. Le istituzioni possono anche agire come mediatrici, facilitando il dialogo e la cooperazione tra gruppi potenzialmente in conflitto. Tuttavia, è essenziale che le istituzioni agiscano con integrità, trasparenza e in modo inclusivo, strutturando le proprie attività su basi solide come i diritti acquisiti nel tempo dalla nostra società: trasparenza, partecipazione, informazione, accessibilità. La loro efficacia dipende anche dalla capacità di ascolto e risposta alle esigenze di tutti i membri della comunità, che interagiscono con le istituzioni attraverso diversi canali e per differenti motivazioni. La capacità di feedback da parte delle istituzioni

<sup>22</sup> Lovari A., Righetti N., (2020), *La comunicazione pubblica della salute tra infodemia e fake news: il ruolo della pagina Facebook del Ministero della Salute nella sfida social al Covid-19*, Mediascapes journal

è ciò che principalmente influenza la percezione e le aspettative dei cittadini e ciò che più in generale struttura l'immagine esterna delle organizzazioni. L'etichetta di una "PA lente e burocratica" si è determinata nel tempo, trovando solide conferme nell'operato della PA e delle amministrazioni. Ciò ha portato conseguenze negative come l'allontanamento dei giovani dalle opportunità lavorative nella PA, la generazione di una sfiducia profonda da parte dei cittadini, la frammentazione della coscienza collettiva [Durkheim, 1983]<sup>23</sup> e del senso di appartenenza.

La comunicazione gioca un ruolo fondamentale in questo processo di recupero della fiducia e di generazione di una rinnovata immagine delle organizzazioni pubbliche. Nel tempo, sono cambiati i formati, i linguaggi comunicativi hanno subito una frammentazione e i canali si sono moltiplicati. Questo ha richiesto uno sforzo organizzativo e di aggiornamento delle competenze alla PA per arrivare a «stare dove stanno i cittadini» [Di Costanzo, 2017]<sup>24</sup>. In un'era in cui l'informazione è immediatamente accessibile e diffusa, è essenziale infatti che la PA comunichi in modo chiaro, trasparente e tempestivo. Questa trasparenza non solo informa i cittadini sulle decisioni, i processi e le azioni dell'ente pubblico, ma li fa anche sentire coinvolti e parte integrante delle decisioni che influenzano la loro vita quotidiana. Quando la comunicazione è efficace, può dissipare equivoci, prevenire disinformazione e contrastare sentimenti di alienazione o diffidenza. Al contrario, una comunicazione carente o distorta può alimentare sospetti e dare origine a percezioni negative o errate. Pertanto, la capacità della PA di stabilire canali di comunicazione aperti ed efficaci rappresenta un pilastro essenziale nella costruzione di una relazione solida e di lungo termine con i cittadini, basata sulla fiducia e sulla collaborazione. Quali sono, però, ad oggi gli strumenti a disposizione delle organizzazioni per sviluppare una comunicazione pubblica efficace?

Siti web, chat, social network sono i canali digitali che nel tempo si sono aggiunti ai media tradizionali (come stampa, televisioni e radio). Questo ha comportato un inevitabile aggiornamento delle competenze, una riorganizzazione delle strutture e l'adozione di un nuovo approccio dei team di comunicazione. Tra le principali conseguenze si è verificata la costruzione di un nuovo paradigma volto a non vedere più solo la pubblica amministrazione al centro delle comunicazioni, ma a rivolgere le comunicazioni anche verso tutti i cittadini e destinatari esterni

<sup>23</sup> Durkheim E. (1983), *La divisione del lavoro sociale*, Il Saggiatore, ed. 2016

<sup>24</sup> Di Costanzo F. (2017), *PA Social. Viaggio nell'Italia della nuova comunicazione tra lavoro, servizi e innovazione*, FrancoAngeli

alle PA. Un esempio determinante è stato il periodo di emergenza legato al virus Covid-19, in cui è risultato evidente a tutti l'aiuto concreto che il digitale ha dato per non interrompere le attività quotidiane. Servizi al cittadino, palestre, ristorazione, visite mediche, lezioni, riunioni, è stato improvvisamente reinventato tutto online, secondo diverse modalità che hanno visto l'uso di nuove applicazioni, dirette streaming, piattaforme di videoconferenze, social network e applicazioni di messaggistica istantanea. In particolare, nei primi mesi di lockdown, marzo-aprile 2020, il mondo si è trasformato in un «villaggio globale» [McLuhan, 1964] completamente iper-connesso. A confermarlo sono i dati dell'indagine Eurostat che ha rilevato un aumento nell'uso dei social network e più in generale di Internet, con «l'80% degli adulti nell'UE che nel 2020 utilizzava Internet quotidianamente». Non solo Internet è stato, però, il mezzo utilizzato per informarsi: secondo l'indagine Censis (2021)<sup>25</sup>, tra le fonti più utilizzate dagli italiani troviamo i media tradizionali (stampa, televisione, radio) (37,9 mln); i siti Internet di fonti ufficiali (es. Ministero della Salute, Protezione Civile, Asl) (26 mln); e a seguire i social media (es. Facebook, Twitter, Instagram) (15 mln). Appare evidente come il quadro delineato non esclude i media tradizionali dal consumo mediale degli italiani, bensì sono i nuovi media a integrarsi proponendo una diversa fruizione dei contenuti. Proprio durante il periodo più frenetico della pandemia è sorta un'iniziale esigenza di contenere oltre al Covid-19 il «diluvio informativo» [Centorrino, 2020]<sup>26</sup> che ha generato una vera e propria infodemia, così come definita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 13° Rapporto sul “nuovo coronavirus”. Non solo le fake news legate a diverse teorie complottiste e negazioniste erano il centro del problema, ma l'emergenza a cui istituzioni ed enti sanitari hanno dovuto far fronte è stata proprio la gestione della comunicazione e dell'informazione verso il cittadino: una questione fino ad allora più volte rimandata. In assenza di un chiaro indirizzo di comunicazione congiunta tra gli enti pubblici, soprattutto nella prima fase di lockdown, ciò che si è verificato è stato un overload informativo caratterizzato da una disconnessione tra l'informazione giornalistica da un lato e la comunicazione di servizio [Arena, 2004] dall'altro. Dopo una prima falsa partenza comunicativa, che ha visto una personalizzazione delle dirette social con alcuni sindaci

<sup>25</sup> Il Rapporto è disponibile qui: [https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Rapporto%20Ital%20Communications-Censis\\_def.pdf](https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Rapporto%20Ital%20Communications-Censis_def.pdf)

<sup>26</sup> Centorrino M. (2020), *Infodemia e comdemia: la comunicazione istituzionale e la sfida del Covid-19*, in HUMANITIES - Anno IX, Numero 18, dicembre 2020

evidentemente poco preparati all'uso dello strumento [Legnante; Splendore, 2021]<sup>27</sup>; comunicati stampa e Dpcm copiati e incollati sui profili social degli enti; notizie disgiunte e confuse rispetto alle informazioni ufficiali; si è optato per calmare i toni e rispondere alla necessità sollevata dai cittadini di comprendere la gravità della situazione attraverso numeri chiari e informazioni precise sulle regole da rispettare. Da questo momento in poi, sono iniziate ad emergere le buone pratiche di enti che alla pandemia erano già arrivati preparati con un team di comunicazione ben strutturato, un uso professionale degli strumenti digitali e uno scambio reciproco di competenze e consigli. È il caso del Ministero della Salute che ha adottato strumenti digitali come infografiche, dirette social, bollettini per divulgare in modo semplice informazioni di servizio utili al cittadino e smentire fake news. O il caso del Ministero dell'Istruzione che attraverso l'uso di card social ha trasmesso informazioni puntali agli studenti e alle loro famiglie. Semplificazione e chiarezza sono le parole chiave che hanno caratterizzato questa seconda fase in cui è stata «enfaticizzata la centralità della comunicazione pubblica nei processi di riconnessione del tessuto sociale [Boccia Artieri, Marinelli 2018]<sup>28</sup>». Nel momento del bisogno, seppur in alcuni casi con «un'altalenante domestichezza» [Boccia Artieri, Marinelli 2018], la comunicazione pubblica digitale è stata fondamentale per non perdere la relazione con il cittadino, limitata dall'impossibilità di recarsi fisicamente agli sportelli di servizio, e per affrontare i momenti più delicati della pandemia.

Anche le chat, come Telegram, Whatsapp, Messenger hanno avuto un ruolo importante. Chat che appartengono al più ampio campo di studio del Citizen Relationship Management. Le chat, a differenza dei social network, permettono infatti uno scambio one-to-one tra ente e cittadino, per richieste e un servizio di assistenza personalizzato. I vantaggi di questi strumenti sono:

<sup>27</sup> Legnante G., Splendore S. (2021), *Crisi-Covid e comunicazione politica. Un acceleratore di tendenze già in atto?*, Il Mulino, Rivisteweb, Comunicazione politica, Fascicolo 3

<sup>28</sup> Boccia Artieri, G., Marinelli, A. (2018), *Introduzione: piattaforme, algoritmi, formati. Come sta evolvendo l'informazione online*, in «Problemi dell'informazione», 3, pp. 349-368. Citato in Massa A., Ieracitano F., Comunello F., Marinelli A., Lovari A. (2022), *La comunicazione pubblica alla prova del Covid-19. Innovazioni e resistenze delle culture organizzative italiane*, in «Problemi dell'informazione», n. 1, aprile, anno XLVII

- *Digitalizzazione dell'assistenza*: le chat one-to-one sono un ottimo servizio per il cittadino che in pochi click potrebbe risolvere una pratica, senza doversi recare necessariamente allo sportello fisico;
- *Generazione di valore pubblico e fiducia*: fornire un servizio di qualità, immediato e dettagliato al cittadino permette di combattere lo stereotipo dell'inefficienza della PA e riduce la distanza tra PA e cittadino.
- *Semplificazione e riduzione della complessità*: grazie ad un'assistenza one-to-one, una maggior comunicazione di servizio e un'elevata accessibilità.

L'obiettivo della chat one-to-one non è quello di fornire un semplice link di rimando al sito al cittadino, ma accompagnarlo nel percorso di risoluzione del suo bisogno (ad esempio richieste relative al rinnovo della carta d'identità, prenotazioni di visite mediche online, orari chiari di un evento culturale). Le stesse chat possono essere utilizzate anche per fornire un tipo di servizio broadcast, ovvero l'invio di una comunicazione da uno (l'ente) a molti (i cittadini). Questo tipo di servizio garantisce rapidità e predilige la logica mobile first<sup>29</sup>. È importante, in questa modalità, prevedere un'attenta strategia di comunicazione, per evitare allarmi, soprattutto in situazioni di emergenza, e per evitare il sovraccarico informativo, con troppe notifiche non utili al cittadino, che attraverso questo servizio può solo leggere e non rispondere. Sempre le chat possono trasformarsi in community di discussione che incentivano il senso di appartenenza e confronto delle comunità sociali. Questa scelta richiede, però, un'attenta valutazione degli obiettivi dell'ente e la previsione della presenza di un moderatore, per non rischiare di generare solo confusione informativa attraverso la condivisione di informazioni inesatte, non approfondite o nel peggiore dei casi false e fuorvianti.

### 3. *Intelligenza Artificiale Generativa: sfide e opportunità per le organizzazioni pubbliche*

Abbiamo iniziato il 2023 parlando di intelligenza artificiale, un tema che da anni viene studiato, testato, applicato, e che solo all'inizio di quest'anno ha movimentato in modo concreto i pareri dell'opinione pubblica. Con l'accesso libero a ChatGPT<sup>30</sup>, tra i modelli più famosi, le perplessità sulle implicazioni etiche e

<sup>29</sup> Principio presente nel Piano Triennale per l'informatica nella Pubblica Amministrazione: <https://www.agid.gov.it/en/node/100054>

<sup>30</sup> Il modello è disponibile qui: <https://chat.openai.com/>

soprattutto le implicazioni occupazionali, si sono fatte sempre più consistenti. Il modello sviluppato da OpenAI ha dimostrato, infatti, di riuscire a interpretare il linguaggio naturale umano fornendo soluzioni potenzialmente rivoluzionare come creazione di contenuti, simulazione di conversazioni umane, elaborazione di piani formativi. Il tutto grazie alla sua tecnologia GPT (= Generative Pre-Trained Transformer) che sfrutta l'addestramento per apprendere e generare risposte sull'input fornito dall'utente. Il famoso sistema prompt-risposta. Le capacità di ChatGPT sono quelle che hanno aperto il dibattito sull'AI e hanno generato una prima fase di preoccupazione che ha portato l'opinione pubblica a porsi la domanda: l'intelligenza artificiale ci toglierà il lavoro? La curiosità è che probabilmente la domanda da fare è un'altra, più profonda, non così facile da risolvere con un aggiornamento delle competenze tecniche: l'intelligenza artificiale ci "ruberà" il pensiero? Per arrivare a dare una prima risposta a questa domanda, è però più utile capire che cosa può fare l'intelligenza artificiale ad oggi e cosa potrà fare in futuro, in particolare nel campo della pubblica amministrazione.

Sei sono i punti chiave su cui la PA può e potrà sfruttare l'AI:

- Velocizzare l'elaborazione dei dati
- Automatizzare azioni ripetitive
- Ridurre i tempi di attesa e di risposta
- Fare una manutenzione predittiva
- Migliorare i processi di comunicazione interna ed esterna
- Personalizzare i servizi e generare maggior fidelizzazione

### *Velocizzare l'elaborazione dei dati*

Che cosa vuol dire velocizzare l'elaborazione dei dati? Pensiamo ad una pubblica amministrazione che opera nel servizio diretto al cittadino (es. un ente locale o un'azienda sanitaria). Con l'AI l'acquisizione dei dati come quelli anagrafici, l'elaborazione e l'incrocio tra questi in un archivio digitale, potrebbero diventare azioni molto più rapide ed efficaci, permettendo ai funzionari di investire il tempo sull'aumento della qualità del servizio stesso. Per far sì che questa funzione diventi efficace, le PA devono ragionare su una sistemazione e produzione efficace dei testi e dei documenti già presenti negli archivi dell'ente, poiché sono questi che costituiranno il database di conoscenza che l'intelligenza artificiale generativa andrà ad elaborare. Senza una chiara base di conoscenza, l'AI generativa non sarà in grado

di svolgere efficacemente il proprio compito e di conseguenza effettuare un servizio pubblico efficiente.

#### *Automatizzare azioni ripetitive e ridurre i tempi di attesa/risposta*

Questa funzione, invece, è quella che può consentire alla pubblica amministrazione di velocizzare azioni ripetitive come la risposta a domande sempre uguali. Affidare questo compito ad un assistente virtuale disponibile 24h su 24h, integrato nel sito web del nostro comune o della nostra azienda sanitaria, è ciò che consentirebbe di alleggerire il carico di richieste presentate allo sportello fisico e di generare maggior efficienza da parte dell'ente. La stessa funzione potrebbe essere sfruttata da un Ministero o dal Parlamento per agevolare la consultazione degli atti. Chiaramente questo non vuol dire far perdere il lavoro a chi ad oggi è dietro lo sportello fisico o negli uffici, ma al contrario investire il tempo dei funzionari, ad esempio, per integrare e aggiornare il database di dati dell'assistente virtuale. Un compito che richiede il lavoro di selezione e semplificazione di chi lavora all'interno degli enti.

#### *Fare una manutenzione predittiva*

L'intelligenza artificiale, inoltre, può aiutarci nella manutenzione predittiva, ovvero quella manutenzione che ci consente di prevenire gli errori di sistema e aumentare le prestazioni dei nostri dispositivi.

#### *Migliorare i processi di comunicazione interna/esterna*

Ottimizzazione dei piani di lavoro e analisi del sentiment di chi lavora all'interno delle PA sono, invece, le funzioni da implementare attraverso l'intelligenza artificiale. Funzioni che porterebbero ad un efficientamento della comunicazione interna, fondamentale per migliorare anche la comunicazione esterna.

#### *Personalizzazione del servizio e fidelizzazione*

Infine, l'AI può aiutare la PA a personalizzare in modo significativo il servizio che offre. Non solo un servizio basato sulla risposta, ma anche sull'usabilità e l'accessibilità dei siti web e la creazione di contenuti di valore per il pubblico di riferimento. Un obiettivo che presuppone un ascolto dell'esigenze del target e la generazione di servizi/contenuti sempre meno vetrina. Per arrivare a costruire una nuova fiducia tra PA e cittadini, tra PA e altri stakeholder. Queste azioni sono possibili a partire da un'interazione solida tra chi lavora all'interno degli enti e

l'innovazione. Nel caso dell'AI generativa sia nella fase di embedding che di fine tuning, al fine di personalizzare quanto più possibile gli strumenti e i servizi.

### 3.1 *ChatGPT come primo modello pubblico di AI generativa*

Un esempio è proprio ChatGPT, il modello di OpenAI, che riesce a fornire una risposta quanto più specifica se personalizziamo al meglio il nostro prompt (indicazione). Per utilizzare ChatGPT, il primo dilemma che ci si pone davanti, infatti, è capire come interrogare il modello. Può essere un valido compagno di banco, se sappiamo che cosa chiedergli, ma soprattutto come chiederglielo. Non saper interrogare ChatGPT equivale, infatti, a chiedere al compagno di banco informazioni di matematica quando abbiamo davanti un compito di storia; o chiedergli di risolvere tutto il compito senza fornirgli informazioni precise sui quesiti che abbiamo di fronte.

Quando parliamo con ChatGPT e più in generale con un'AI generativa dobbiamo ricordare che:

- Non può leggere la nostra mente > dobbiamo usare prompt specifici
- Se i risultati sono troppo lunghi > dobbiamo chiedere risposte più brevi
- Se i risultati sono troppo semplici > possiamo chiederle di fornire risposte da esperto
- Se non ci piace il formato > possiamo chiedere un formato specifico (es. suddivisione in paragrafi, un capitolo, una tabella)
- Se non vanno bene le fonti > possiamo fornirle un contesto (base di conoscenza)

Nello specifico, alcuni prompt testati nelle versioni ChatGPT 3.5 e ChatGPT4, attraverso l'integrazione di plugin, riescono ad aiutare chi lavora, ad esempio, nel settore della comunicazione a svolgere compiti come:

- Creazione di contenuti
- Semplificazione di testi e rielaborazione di documenti
- Aiuto nelle fasi di brainstorming
- Aiuto nella formazione personale
- Elaborazione di testi a partire da dati
- Analisi feedback e sentiment a partire da dati

— Estrazione dati a partire da testi

Con queste azioni, la PA e più in generale le comunità sociali possono iniziare a interagire e utilizzare l'intelligenza artificiale per agevolare la propria quotidianità. A partire, dai processi comunicativi e di interazione sociali, l'educazione scolastica, le pratiche amministrative. L'adozione dell'AI nelle aule, ad esempio, offrirebbe una serie di vantaggi, tra cui la personalizzazione dell'apprendimento, dove algoritmi avanzati potrebbero analizzare le capacità, le preferenze e i progressi di ciascuna persona, proponendo percorsi didattici su misura. A tal fine, è fondamentale sviluppare le competenze digitali del capitale umano, studiare un'integrazione inclusiva dell'AI e analizzare le implicazioni etiche e normative quanto prima.

Dall'European Communication Monitor 2023<sup>31</sup>, sono emersi i principali andamenti che hanno caratterizzato la comunicazione in europea dal 2007 al 2022. Tra questi:

- Costruzione e mantenimento della fiducia
- Collegamento tra strategia aziendale e comunicazione
- Sviluppo sostenibile e Responsabilità sociale
- Gestione della velocità e del volume del flusso di informazioni
- Utilizzo di big data e/o algoritmi per la comunicazione

Si può notare come all'interno di questi trend ci sia in trasparenza l'obiettivo di rafforzare il rapporto fiduciario all'interno delle comunità sociali e di semplificare l'infodemia che ha caratterizzato la società dall'avvento dei social media in avanti.

A questi trend, l'European Communication Monitor 2023 individua degli insight chiave per il prossimo decennio:

- Sfruttare il potenziale di tecnologie avanzate e utilizzo dei dati
- Sviluppare competenze rare e nuovi ruoli per i professionisti
- Raggiungere il pubblico in un mondo iperconnesso
- Guidare e motivare team unici ed empatici
- Costruire relazioni in tempi di disinformazione e sfiducia

<sup>31</sup> Il Report è disponibile qui: <https://www.communicationmonitor.eu/2023/09/07/ecm-european-communication-monitor-2023/>

Guardando questi trend, si può notare, invece, la necessità di potenziare aspetti e competenze che in questi primi venti anni degli Anni Duemila hanno strutturato la società digitale. Nonchè, la necessità di risolvere le principali criticità che si sono determinate. Tra queste: disinformazione, sfiducia, cyberbullismo, FOMO, cyberinsicurezza.

Le sfide e le opportunità che attendono le organizzazioni pubbliche e la società sono ben delineate.

### *Bibliografia*

- Arena G. (2004), *La funzione di comunicazione nelle pubbliche amministrazioni*, Maggioli Editore
- Bauman Z. (2000), *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, Oxford, Blackwell Publishers Lt (tr. it. *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011)
- Benjamin W. (1982), *Das Passagen-Werk* (citato in Giordano V. *Immagini e figure della metropoli*, Milano-Udine, Mimesis Architettura, 2013)
- Boccia Artieri G. (1998), *Lo sguardo virtuale. Itinerari socio-comunicativi nella deriva tecnologica*, Milano, Franco Angeli
- Boccia Artieri, G., Marinelli, A. (2018), *Introduzione: piattaforme, algoritmi, formati. Come sta evolvendo l'informazione online*, in «Problemi dell'informazione», 3, pp. 349-368. Citato in Massa A., Ieracitano F., Comunello F., Marinelli A., Lovari A. (2022), *La comunicazione pubblica alla prova del Covid-19. Innovazioni e resistenze delle culture organizzative italiane*, in «Problemi dell'informazione», n. 1, aprile, anno XLVII
- Centorrino M. (2020), *Infodemia e comdemia: la comunicazione istituzionale e la sfida del Covid-19*, in HUMANITIES - Anno IX, Numero 18, dicembre 2020
- Codeluppi V. (2012), *Ipermondo: Dieci chiavi per capire il presente*, Roma-Bari, Laterza
- Di Costanzo F. (2017), *PA Social. Viaggio nell'Italia della nuova comunicazione tra lavoro, servizi e innovazione*, FrancoAngeli
- Durkheim E. (1983), *La divisione del lavoro sociale*, Il Saggiatore, ed. 2016
- Eco U. (1964), *Apocalittici e Integrati*, Milano, Bompiani
- Faccioli F. (2000), *Comunicazione pubblica e cultura del servizio. Modelli, attori, percorsi*, Carocci
- Floridi L. (2022), *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina Editore
- Goffman E. (1959), *The presentation of self in everyday life*, Anchor Books (tr. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, 1969)

- Giordano V. (2013), *Immagini e figure della metropoli*, Milano-Udine, Mimesis Architettura
- Legnante G., Splendore S. (2021), *Crisi-Covid e comunicazione politica. Un acceleratore di tendenze già in atto?*, Il Mulino, Rivisteweb, Comunicazione politica, Fascicolo 3
- Lilleker D., Coman I. A., Gregor M., Novelli E., (2021), *Political Communication and COVID-19, Politics, Media and Political Communication*
- Lovari A., Righetti N., (2020), *La comunicazione pubblica della salute tra infodemia e fake news: il ruolo della pagina Facebook del Ministero della Salute nella sfida social al Covid-19*, Mediascapes journal
- Lovari A., Ducci G. (2022), *Comunicazione pubblica. Istituzioni, pratiche, piattaforme*, Mondadori Università
- Lovink G. (2011), *Networks Without a Cause*, Polity Press (tr. it. *Ossessioni collettive: Critica dei social media*, Milano, Università Bocconi Editore, 2012)
- Mazzucchelli C. (2014), *La solitudine dei social network*, Delos Digital, digitale
- McLuhan M. (1964), *Understanding Media*, London, Sphere Box (tr. it. *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967)
- Meyrowitz J. (1985), *No sense of place. The impact of Electronic Media on Social Behavior*, New York, Oxford University Press, (tr. it. *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Bologna, Baskerville, 1995)
- Popper K. (1994), *Television: a Bad Teacher* (tr. it. *Cattiva maestra televisione*, Donizelli Editore, 1996)
- Simmel G. (1903), *Die Großstädte und das Geistesleben* (tr. it. *La metropoli e la vita dello spirito*, Roma, Armando Editore, ed.1995-2013 digitale)
- Thompson J. B. (1995), *The Media and Modernity. A social Theory of the media*, Cambridge, Polity Press, (tr. it. *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Bologna, Il Mulino, 1998)
- Tönnies F (1887), *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Leipzig, Reislad (tr. it. *Comunità e società*, Milano, Comunità, 1963)
- Turkle S. (2011), *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books (tr. it. *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice edizioni, 2012)
- Van Dijk J. (2005), *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*, Sage, Thousands Oaks (Cal.)

## *Sitografia*

Censis

[https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Rapporto%20Ital%20Communications-Censis\\_def.pdf](https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Rapporto%20Ital%20Communications-Censis_def.pdf)

ChatGPT

<https://chat.openai.com/>

European Communication Monitor

<https://www.communicationmonitor.eu/2023/09/07/ecm-european-communication-monitor-2023/>

OggiScienza

<https://oggiscienza.it/2014/07/11/bauman-stiamo-nel-mondo-online-per-sentirci-meno-soli/>

Ted

[https://www.ted.com/talks/sherry\\_turkle\\_alone\\_together/transcript?language=it#t-263018](https://www.ted.com/talks/sherry_turkle_alone_together/transcript?language=it#t-263018)

Tag23

<https://www.tag24.it/339367-challenge-pericolose/>

# ORIENTARE IL SISTEMA: UN NUOVO IDEALE DI BELLEZZA PER LA CITTÀ FISICO-DIGITALE DEL FUTURO

Mario Fois

«Il bello non è sempre l'opera di una causa intelligente. Il movimento spesso determina, sia in un essere considerato isolatamente, sia in vari esseri paragonati tra loro, una prodigiosa moltitudine di rapporti sorprendenti» (Denis Diderot, *Trattato sul Bello*, 1772)

Le città sono state affrontate come sistemi già da alcuni decenni, ma solo negli ultimi anni la loro teorizzazione è passata da una concezione sostanzialmente statica ad una che le vede in continua evoluzione, attraverso processi che, dal basso verso l'alto, ne modificano la struttura. Vedere la città come 'sistema complesso' e osservare l'impatto presente e futuro delle tecnologie digitali, offre la possibilità di pensare alla stessa come suddivisione in sottosistemi di componenti: alcuni costituiti da elementi materiali, altri da elementi immateriali o astratti.

Partendo da questo approccio ed analizzando la storia è possibile ipotizzare quali condizioni possano favorire l'emergere della 'bellezza' nella città fisico-digitale del futuro e riflettere su quali possano essere gli approcci di pianificazione e progettazione più adatti a favorire la sua crescita.

## 1. *L'estetica urbana nella polis greca e nella città rinascimentale*

Per comprendere meglio l'importanza del "fattore bellezza" nella città, possiamo rivolgere lo sguardo agli esempi storici delle *polis* greche e delle città rinascimentali. Le *polis* greche, e Atene in particolare, erano caratterizzate da una grande attenzione all'estetica e all'architettura: gli antichi greci credevano che la bellezza urbana contribuisse all'armonia sociale e alla realizzazione individuale. L'acropoli di Atene con il Partenone e gli eleganti ordini architettonici sono esempi iconici di come l'estetica urbana fosse parte integrante della vita cittadina.

Nell'Atene di Pericle, dopo la distruzione attuata dai persiani, artisti affermati come gli architetti Ictino e Callicrate e lo scultore Fidia diedero forma e concretezza ai principi pitagorici della proporzione matematica, come elemento di equilibrio e di 'bellezza'. L'architetto Ictino, riuscì a stabilire per il Partenone delle proporzioni ideali in gran parte basate sul rapporto di 9:4, applicandoli ad ogni

dettaglio dell'edificio. Ma contrariamente a quanto si è creduto per lungo tempo, in particolare nella scultura, piuttosto che perseguire la rigida adesione ad un canone, l'artista greco cercava un equilibrio con la rappresentazione realistica, ricercando una bellezza psicofisica che armonizzasse anima e corpo. Per quanto poi riguarda la cura delle abitazioni private, va notato che per gli ellenici, così come per i romani, lo sforzo di arricchimento e abbellimento era rivolto al loro interno mentre l'esterno degli edifici aveva essenzialmente una funzione di chiusura e protezione.

Nella concezione rinascimentale i temi della "città ideale" e della "prospettiva" occupano un ruolo di grande importanza. La città ideale rappresenta un'utopia architettonica e urbana, un luogo immaginario che incarna i valori e gli ideali dell'epoca rinascimentale. L'ordine e l'armonia sono principi fondamentali, le strade e gli edifici sono disposti secondo una griglia regolare creando un senso di equilibrio e simmetria. I monumenti e gli edifici pubblici occupano posizioni centrali e sono progettati in modo monumentale, enfatizzando il potere e la grandezza della città.

L'uso della prospettiva lineare viene applicata anche all'architettura, sia nella pianificazione urbana che nella progettazione degli edifici per dare un senso di profondità e armonia visiva.

(...) la bellezza nell'ambito urbano dipende in gran parte da forme e ordini che difficilmente possono essere progettati in modo completo, ma piuttosto emergono come risultato della libertà concessa a più agenti urbani di esprimersi nello spazio<sup>1</sup>.

Questa visione ideale va però integrata dall'osservazione di come si sono sviluppate organicamente le città europee. Se infatti la costruzione dei 'temi collettivi' dell'*urbs*, come piazze, cattedrali, municipi, accompagnate da un'impostazione urbanistica di fondo, risponde a logiche razionali e 'calate dall'alto', già dal medioevo il contributo delle famiglie benestanti arricchisce l'estetica dei centri urbani, attraverso l'abbellimento delle facciate di edifici che si affacciano sulle vie principali e ha il compito di rappresentare il loro ruolo nella società. È un tipo di crescita organica delle città che spinge ad abbellire spazi pubblici ed edifici privati,

<sup>1</sup> Stefano Cozzolino, *On the spontaneous beauty of cities: neither design nor chaos*, URBAN DESIGN International.

migliorando la fattura architettonica complessiva, nell'inseguimento continuo che passa attraverso il desiderio di emergere nella comunità, che genera bellezza.

In generale, nella concezione classica, ordine e armonia rappresentano l'essenza della bellezza e sono spesso concepite come il frutto di una precisa pianificazione, ma nel concreto la "bellezza" delle città (europee in particolare) è realmente frutto di una specifica volontà di pianificazione progettuale o è piuttosto il frutto dell'emergere di fenomeni sociali e culturali, sostanzialmente spontanei e generativi?

(...) il rigore del purismo moderno è diventato la distesa di case anonime e insignificanti dei quartieri contemporanei<sup>2</sup>.

Negli anni '50 in Europa e nel mondo, comincia a prevalere per le architetture di tipo pubblico e privato, una tendenza vicina allo stile lineare e puro delle forme di tipo razionalista. Tale scelta formale è agevolata dalle necessità di ricostruzione post-bellica e di ampliamento delle città, attraverso la creazione di nuovi quartieri che necessitano di pianificazione, funzionalità e rapidità realizzativa. Il singolo edificio è visto come 'modulo' integrato nel progetto urbano e la sua 'facciata' tende a perdere quella capacità di comunicare la volontà individuale di rappresentarsi nella società. Ma un'eccessiva banalizzazione dei principi del razionalismo, veicolati attraverso l'*International Style*, con la condanna di qualsiasi forma di decorazione e di contributo individuale, provocherà spesso risultati 'anonimi' e una reazione confusa ad un movimento che, in origine, doveva consentire di superare l'accademismo stilistico e individuare le nuove forme della modernità. Una 'rivoluzione' sfociata spesso, soprattutto nelle periferie delle grandi città, nella spersonalizzazione dell'individuo, considerato nel sistema produttivo al pari di un numero.

<sup>2</sup> Marco Romano, *La città come opera d'arte*, Einaudi.

## 2. La città multilivello

La visione di R. Fistola e R. A. La Rocca può darci degli spunti per immaginare la città del futuro. La città è vista come un sistema complesso e dinamico, con capacità di auto-organizzazione, composto da cinque sottosistemi che interagiscono tra loro con caratteristiche antropiche, funzionali e fisiche, di cui non è possibile progettare compiutamente lo stato futuro, ma solo gestirne, e possibilmente orientarne, l'evoluzione verso uno stato sostenibile.

Il piano fisico dei sottosistemi, che sono subalterni e dipendenti rispetto al sistema complessivo della città e senza il quale non possono funzionare autonomamente, è stratificato e inclusivo di persone, famiglie, quartieri, strade, comunità e distretti e sono un elemento fondamentale del loro sviluppo. È attraverso l'interazione dei sottosistemi che avvengono le trasformazioni degli elementi tangibili e materiali della città, come l'ambiente naturale, le aree territoriali, gli spazi edificati, le infrastrutture e le reti di comunicazione.

Tuttavia, nel contesto della città del futuro, al piano fisico si va sovrapponendo un piano virtuale, dando vita ad un sistema fisico-virtuale. Una sovrapposizione che, grazie all'uso delle tecnologie digitali, messe in atto attraverso sensori e sempre più attraverso il supporto dell'intelligenza artificiale, sta avvenendo gradualmente, ridefinendo la percezione che abbiamo dell'ambiente e provocando un mutamento nella relazione tra cittadino e territorio urbano. In questa convergenza tra il mondo fisico e quello virtuale, i confini architettonici percepiti diventano rimodulabili e, attraverso i filtri digitali, possono dare vita ad una nuova forma di esperienza dello spazio urbano.

Le caratteristiche fisico-virtuali presenti nel sistema urbano possono consentire infatti una forte spazializzazione dei contenuti digitali e contribuire non solo all'attuazione di una pianificazione urbana *bottom-up*, basata su una maggior partecipazione dei cittadini, ma offrendo anche una visione 'aumentata' e personalizzata della realtà, per descrivere la quale, oltre a riferirsi alle immagini che ci ripropongono cinema e letteratura, fatte di visioni immaginifiche sia utopiche che distopiche, può essere di spunto riprendere l'immagine di Steven Johnson<sup>3</sup>, che paragona gran parte degli ambienti creativi della città alle barriere coralline, brulicanti di colonie di creatori che interagiscono e si influenzano tra di loro. Basti

<sup>3</sup> Steven Johnson, *Dove nascono le grandi idee. Storia naturale dell'innovazione*, Rizzoli 2011

pensare alla Factory di Warhol, al MIT o ai laboratori di Los Alamos, o alla Roma in età classica e alla Firenze nel Rinascimento e, su un piano digitale (almeno in potenza) al web e ai social network. Secondo una visione ottimistica la nuova realtà ibrida favorisce contemporaneamente la crescita di questa ‘barriera corallina’ di interazioni creative e, a sua volta, rende possibile la costruzione di ambienti urbani rispondenti alle esigenze e alle aspettative degli abitanti, ma è già evidente come in alcune parti del mondo le stesse potenzialità create dallo sviluppo tecnologico si stiano configurando in un sistema di controllo pervasivo.

Queste interazioni dovrebbero avvenire attraverso combinazioni dinamiche e solo in parte condizionate da regole specifiche (ad esempio i piani regolatori delle città) che, rispetto ad una visione utopica proiettata nel futuro, saranno scritte secondo una logica sistemica, con l’obiettivo di orientare dall’interno la crescita del sistema-città, senza ingabbiarlo secondo logiche *top-down* calate dall’alto.

Nella città del futuro quindi, il piano virtuale può svolgere un ruolo sempre più importante nella creazione di esperienze fortemente immersive, che influiscono nella comunicazione e nell’interazione tra le persone e tra esse e l’ambiente. Attraverso dispositivi mobili e indossabili e alla realtà virtuale, sarà possibile accedere non solo a servizi digitali, informazioni e connessioni sociali che arricchiscono la loro esperienza urbana, ma anche fare esperienza di un nuovo tipo di esperienza estetica della città: la visione di una nuova forma-città dove gli aspetti fisici e quelli virtuali, fusi in un insieme mai sperimentato prima consentono di percepire il legame con l’ambiente con una sensibilità ‘aumentata’.

### *3. Orientare il sistema: un nuovo ideale di bellezza per la città del futuro*

La città del futuro organizzata secondo un piano fisico-virtuale, può essere quindi immaginata come un sistema multilivello in cui la bellezza architettonica, ambientale e digitale, svolge sinergicamente un ruolo significativo nell’influenzare positivamente l’esperienza urbana.

Senza voler entrare nel dibattito filosofico su cosa sia la “bellezza”, ci accontentiamo di considerarla la manifestazione della volontà collettiva della *civitas*, di migliorare l’aspetto della città in quanto espressione della propria comunità. Una qualità estetica e armonica dell’ambiente urbano che, una volta generata, ha la capacità di influenzare positivamente il contesto sociale.

In continuità con quanto è sempre avvenuto, nell’ambiente fisico della città, la bellezza si manifesta attraverso gli elementi architettonici e quelli naturali che

compongono lo spazio. Questo include edifici, parchi, piazze, monumenti, strade, altre infrastrutture, e la natura presente nell'area urbana. La progettazione attenta e la cura degli spazi pubblici, l'integrazione di elementi naturali come parchi e giardini, l'uso di materiali e forme esteticamente piacevoli continuano ad essere elementi che contribuiscono a creare un ambiente urbano attraente e armonioso.

Sul piano fisico-virtuale, con l'introduzione di uno spazio non tangibile composto da dati e informazioni, la bellezza architettonica può esprimersi attraverso la creazione di ambienti immersivi, coinvolgenti e stimolanti arricchiti dalla dimensione digitale, mediante installazioni artistiche virtuali accessibili attraverso la realtà aumentata. Se da un lato questo piano offre la possibilità di progettare e sperimentare soluzioni architettoniche e funzionali in modo virtuale attraverso le tecnologie *digital twin*, consentendo agli utenti, attraverso un 'gemello digitale', di interagire e partecipare attivamente alla costruzione del mondo 'ibrido' o eventualmente di sperimentare quello fisico che verrà, dall'altro offre la possibilità di progettare la città come un insieme di aspetti fisici e percettivi complessi e mutevoli. Questo perché un *cyberspace*, uno spazio virtuale nel quale utenti e programmi interagiscono, svincolato dalla configurazione tangibile dell'ambiente urbano e organizzato in un *cloud* composto esclusivamente da *bit* digitali, tramite appositi dispositivi, consentirà di creare 'nuove visioni' da sovrapporre alla realtà fisica, migliorando l'esperienza sensoriale e cognitiva della città.

In futuro ci potrebbe essere una realtà virtuale in gran parte indistinguibile dalla realtà fisica ordinaria, e a lungo termine la realtà virtuale potrebbe essere di qualità molto più alta sotto vari aspetti.» «A breve termine, naturalmente, le realtà virtuali possono essere inferiori alle realtà fisiche sotto ogni sorta di aspetto... Ma anche a breve termine, la realtà virtuale può essere reale, non illusoria e avere valore. A lungo termine, e in linea di principio, la realtà virtuale potrebbe essere pari alla realtà fisica<sup>4</sup>.

È importante notare che la percezione della bellezza può essere soggettiva e variare da persona a persona e da cultura a cultura. L'integrazione del fattore "bellezza" all'interno del sistema complesso multiplo di una realtà urbana attraverso le tecnologie digitali, richiede una progettazione attenta e inclusiva che tenga conto delle diverse prospettive e aspettative degli utenti della città. Inoltre, va evitato che

<sup>4</sup> David J. Chalmers, *La realtà del virtuale*, tratto da *The Virtual and the Real*, Disputatio, vol IX, n. 46, 2017

il controllo del *cyberspace*, attraverso la potenza crescente dell’A.I., finisce nelle mani di entità che hanno interesse a manipolare l’esperienza collettiva anche perché, quando queste tecnologie avranno raggiunto un elevato livello di maturità, l’esperienza di ambienti ibridi ‘fisico-virtuali’ potrebbe non essere più realmente distinguibile da quella sperimentata in luoghi ‘reali’. Ciò potrebbe comportare l’eventualità che nello stesso ambiente urbano le persone vivano esperienze diverse e personalizzate, ma con il rischio che non conoscano esattamente quale sia l’origine della realtà in cui sono immersi.

Come precedentemente accennato se consideriamo ordine e armonia elementi fondamentali per la genesi della bellezza urbana, dobbiamo valutare il fatto che essi possono essere generati all’interno dei sistemi socio-spaziali, in due modi diversi: per mezzo della progettazione o in un modo involontario e spontaneo. È importante sottolineare che queste due forme opposte sono ideali e non si manifestano in termini assoluti. Più correttamente si potrebbe sostenere che un sistema urbano può essere più o meno spontaneo o progettato e per questi motivi andrebbe ripensato il modo stesso di concepire l’attività progettuale. La bellezza realizzata in città storiche come Venezia, Napoli, Firenze, Roma, solo per citare alcune delle città italiane più conosciute, non è, se non in piccola parte, il frutto di un disegno dall’alto verso il basso, ma «... *il prodotto spontaneo di molteplici azioni e interazioni senza un coordinamento centrale*» (Moroni 2020). In futuro però, l’esperienza di città ‘ibride’ fisico-virtuali potrebbe essere condizionato da molti fattori: ad esempio un potere politico centrale o anche semplicemente un monopolio ‘tecnologico’ potrebbe essere in grado di suggerire od orientare una specifica visione della realtà, anche attraverso la profilazione del singolo individuo. È quindi necessaria una riflessione approfondita rispetto ad una ‘cultura digitale’ realmente democratica e condivisa, per individuare soluzioni che minimizzino i rischi e valorizzino le opportunità, guidando non solo l’evoluzione delle metodologie progettuali ma anche l’evoluzione generalizzata dei sistemi formativi e che promuovano lo sviluppo di una società in grado di affrontare nuove sfide e necessità.

#### 4. *Una bussola apre nuove prospettive*

Con la New European Bauhaus, l’Unione Europea propone oggi una ‘bussola’ utile per valutare la progettazione architettonica ed urbanistica, strutturata combinando valori (processo partecipativo – approccio transdisciplinare – coinvolgimento multilivello) e principi fondamentali (condivisione – sostenibilità –

bellezza) che si rafforzano a vicenda. Ma probabilmente per poter avviare realmente la trasformazione delle nostre città è necessario far emergere un nuovo modo di pensare, in grado di affrontare insieme gli aspetti della contemporaneità, urbanistici, sociali e ambientali, con quelli tecnologici, favorendo l'affermazione di un nuovo paradigma progettuale che comprenda la cultura digitale. Una nuova visione 'aperta' del progetto che deve integrarsi con modelli economici, forme di governo e mentalità delle persone, all'interno della quale l'*agente*-progettista è visto come soggetto in grado di produrre relazioni e interazioni, modificando il proprio ruolo in quello di mediatore dei diversi interessi all'interno del sistema-città.

Uno dei compiti principali degli *agenti* che concretamente possono essere amministratori, architetti, urbanisti, designer, cittadini, esperti di tecnologie digitali e altri attori coinvolti nella pianificazione e nella gestione urbana, sarà quello di rendere attuabile una logica relazionale che consenta l'aggregazione e la comunicazione di elementi altrimenti estranei tra loro: materiali e immateriali, culturali, economici e sociali, in modo generare un sistema più armonico. Se tutta la città è un macrosistema tutto comunica e si parla e il compito principale degli *agenti* che si muovono al suo interno è quello di orientarne lo sviluppo verso uno stato più sostenibile, armonico, secondo una logica generativa e non lineare, e in definitiva più 'bello' in quanto frutto dell'azione di molti fattori che agiscono sinergicamente.

Le città, infatti, offrono «un terreno fertile per i progetti di migliaia di persone» e «*Quando abbiamo a che fare con le città abbiamo a che fare con la vita nella sua forma più complessa e intensa. Perché è così, c'è un limite estetico di fondo a ciò che si può fare con le città: una città non può essere un'opera d'arte*»<sup>5</sup>.

Già oggi i 'realisti virtuali' sostengono che la vita nella realtà virtuale può avere, in linea di principio, lo stesso valore della vita non virtuale (quella reale) e quando lo sviluppo tecnologico consentirà di raggiungere un livello di esperienza sufficientemente completo e soddisfacente, i soggetti che si muovono in ambienti virtuali o fisico-virtuali, potranno percepire la loro esperienza come un tutt'uno, frutto della sovrapposizione di più realtà tra loro fuse. Non parliamo quindi di esperienze virtuali come il *metaverso* o *second life*, che tentano di replicare un ambiente reale parallelo ma comunque separato dalla nostra vita principale-reale, ma immaginiamo un possibile nuovo scenario che diventerà sempre più coinvolgente e rilevante nell'esperienza collettiva.

<sup>5</sup> Jacobs, J. *Death and life of Great American Cities*, New York, Randon House.

Gli esperti di tecnologie digitali avranno il ruolo di predisporre questo tipo di esperienza, anche estetica, della nuova città (una città *cyborg* secondo alcuni) nella consapevolezza che le stesse possibilità tecnologiche potrebbero dar vita a libere esperienze frutto della condivisione e di scelte personali piuttosto che a scenari distopici caratterizzati da livelli differenti di potenziamento tecnologico degli individui e da un controllo invisibile ma pervasivo della società.

Già oggi la rivoluzione digitale ha generato una trasformazione antropologica dei comportamenti e delle relazioni sociali, che incide profondamente sul concetto di bellezza e sul ruolo di architetti e artisti e la creazione di 'entità native digitali' caratterizzate da processi, metodi e tecniche utilizzabili da comunità per la co-creazione, fanno nascere la possibilità di generare una sintesi tra innovazione e memoria, da conservare e sviluppare nel tempo come fonte di conoscenza per le attuali e future generazioni.

Alla stregua degli antichi greci per i quali ciò che è bello non può che essere buono e viceversa ciò che è buono è bello, oggi è necessario immaginare le caratteristiche della città futura in modo che rappresentino un modello sostenibile dal punto di vista ambientale, digitale e in definitiva democratico. L'evoluzione di una nuova 'cultura digitale' autonoma e non meramente strumentale deve diventare l'elemento fondante di un nuovo 'umanesimo digitale' in grado di promuovere un uso responsabile, consapevole e creativo delle tecnologie, che mantenga aperta la possibilità di contribuire a tutti coloro che sono in grado di fornire un apporto innovativo.

L'idea di fondo è che il progetto ideale per la città del futuro debba essere innanzitutto *sistetico*, neologismo che indica la sintesi tra estetica e etica, in grado, cioè, di far rilevare le proprietà emergenti generate dall'interazione dei suoi elementi costitutivi con caratteristiche inscindibili di bello e buono, senza però che ciò comporti la volontà di imporre un modello rigidamente precostituito.

Le attività di pianificazione e progettazione della città fisica-virtuale del futuro, grazie anche ad un modello di rete condivisa delle conoscenze, dovrebbero quindi ispirarsi a questo concetto e svolgere un ruolo importante nel favorire l'emergere spontaneo di città praticabili e piacevoli, migliorando il benessere dei cittadini, stimolando la creatività, promuovendo l'interazione sociale e l'attività economica. Tutto ciò modificando o introducendo determinate condizioni spaziali e virtuali che 'orientino' lo sviluppo senza ostacolare la libera iniziativa, attraverso l'adozione di principi, piuttosto che di regole, che lo guidino mantenendo il giusto spazio alla diversità.

La rivoluzione digitale ha generato una trasformazione antropologica dei comportamenti e delle relazioni sociali, che incide profondamente sul concetto di bellezza e sul ruolo di architetti e artisti.

Ma se consideriamo la città un'opera incompiuta e un processo aperto, la ricerca di una creazione condivisa anziché individuale può svolgere una funzione simbolica e pratica di antidoto alle patologie dell'età post-tecnologica, lontana dalla centralità dell'architetto-artista "genio" che ancora domina la nostra cultura.

In una società con molti conflitti interni si rivela ancor più necessario sviluppare un pensiero complesso e connesso che metta in relazione pratiche e saperi diversi e trasformi la città in un laboratorio 'ibrido' fisico-virtuale. Perciò il mito del creatore-genio che riassume in sé tutte le capacità e le competenze è ormai improponibile, e per far emergere nelle città una nuova forma di bellezza sostenibile, anche i progettisti e gli artisti dovranno condividere le loro esperienze all'interno di uno spazio urbano virtuale, non semplicemente riflesso della realtà fisica, ma *layer* interdipendente in grado di generare nuovi spazi e idee.

#### *Bibliografia essenziale*

Romano Fistola, Rosa Anna La Rocca, *Augmenting the Smart City. A "new view" for the urban planning*, Federico II Open Access University Press

Michael Batty, *City as a complex system*, Centre for Advanced Spatial Analysis, University College London

Maurizio Carta, *Progettare la città aumentata*, Urbanistica, n.156, 2016

Christiane M. Herr, *Generative Architectural Design and Complexity Theory*, Department of Architecture, Hong Kong University

Gianfranco Minati, *Esseri collettivi. Sistemica, fenomeni collettivi ed emergenza*, Apogeo

Bruno Giordano, *Necessità di una "Sistetica"*, Arte e Scienza

Ursula von der Leyen, discorso sullo stato dell'Unione. settembre 2020

Manlio Brusatin, *Arte come design – Storia di due storie*, Einaudi

Maurizio Vitta, *Il progetto della bellezza – Il design tra arte e tecnica dal 1851 a oggi*, Einaudi

David J. Chalmers, *La realtà del virtuale*, MicroMega

S. Moroni, W. Rauws, e S. Cozzolino, *Forms of Self-Organization: Urban Complexity and Planning Implications*, Environment and Planning B: Urban Analytics and City Science

Vito Mancuso, *Il bisogno di pensare*, Garzanti

Andrea Balzola e Paolo Rosa, *L'Arte fuori di sé – Un manifesto per l'età post-tecnologica*, Feltrinelli

Robert Nozick, *Anarchy, State, and Utopia*, Basic Books, 1974

Diculther, *"CARTA DI PIETRELCINA" sull'Educazione all'Eredità Culturale Digitale*, 2019

Consiglio di Europa, *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società*, (CETS NO. 199) FARO, 27.X.2005

Andrea Calderari e Ilaria Trapani, *Cyborg City 2050*, ISIA Roma Design, Tesi specialistica, relatore Alessandro Spalletta

Mario Fois, *Il futuro della città cyborg*, intervista, Culture Digitali, DicultHer, 2022

RE-CUPERARE EMPATIC@MENTE  
BELLEZZA, INCLUSIONE E SOSTENIBILITÀ

Vincenza Merlino e Silvia Mazzeo

*Dallo storytelling dell'autodistruzione all'imperativo di salvare  
l'umanità realizzandola in armonia con l'ambiente, passando per il re-cupero  
dell'impronta eco-logica del bello e del buono dell'uomo sul pianeta*

«An ethic is important because what  
people do depend on what they believe in»  
(IUN, UNEP, WWF, 1991).

Nel solco dell'errore epistemologico del paradigma meccanicistico di stampo cartesiano (Cartesio, 1995) che ha alimentato quell' *ignorante cultura dominante* (Bateson, 1984) entro cui *più l'uomo ha controllato l'ambiente in cui vive più si è irrobustita la sua convinzione di poterlo dominare* (Bateson, 1972), i contorni della superficie terrestre sono stati riconfigurati determinando l'emergere di una nuova mappa: quella dell'*impronta umana sul pianeta* (Sanderson, 2002).

Quest'ultima, dandoci il benvenuto nell'Antropocene (Crutzen, 2005), attribuisce alla specie *homo sapiens* un significativo ruolo nelle grandi perturbazioni ambientali paragonabili a una forza geologica comparabile a quelle che hanno giocato, a loro volta, un ruolo determinante nei mutamenti dell'evoluzione stessa del pianeta Terra, negli ultimi tre miliardi e mezzo di anni di presenza della vita sullo stesso.

Questi dati, ormai ampiamente accolti nell'ambito delle *hard science*, nell'essere diffusi alla comunità tutta, con l'intento di sollecitare un'inversione di marcia verso l'assunzione di comportamenti più sostenibili, più adatti a queste evidenze scientifiche, hanno generato una sorta di storytelling di stampo allarmistico il cui nucleo essenziale, presentato prevalentemente come un problema fisico piuttosto che solo etico, prendendo a prestito le parole di Mercalli (2020), suona più o meno così:

Non ci sono finalismi o personificazioni romantiche, ma principi di azione e reazione, conservazione della massa e dell'energia, interazioni e retroazioni complesse tra attori viventi e non viventi. Compiute determinate azioni, superati certi limiti (una sorta di *hybris* verso le grandezze fisiche), arriveranno delle conseguenze sgradevoli, tipo la sesta estinzione di massa!

Con questi termini che riflettono il paradigma della complessità (Morin, 2012), entro cui *l'uomo è solo un filo di quella rete della vita da cui è prodotto e che contribuisce a produrre nella Terra considerata come sistema* (Capra, 1997), la storia lunga del pianeta e la storia breve degli umani sono posizionate nello stesso diagramma temporale.

Nella misura in cui però tale posizionamento non serve più a sottolineare l'insignificanza dell'umanità di fronte all'enormità della storia terrestre ma serve a caricare sulle spalle di questa stessa umanità il fardello di essere diventata una potenza geologica senza precedenti (Latour, 2019): come non lasciarsi vincere dal panico e rimanere inerti di fronte a questa carica non solo descrittiva ma anche prescrittiva della scienza che ci pone davanti alla triste realtà che l'Antropocene non è un'estensione smodata dell'antropocentrismo che ci trasforma in una sorta di Superman volante in costume rosso e blu (Latour, 2020) ma segna la fine dell'eccezionalismo umano che neanche la migliore efficienza tecnologica possibile potrà mai ripristinare (Catton, Dunlap; 1980)?

Se infatti è vero che è impossibile comprendere quello che ci accade senza passare dalle *hard science* ed è impossibile comprenderlo rimanendo ancorati all'immagine che l'epistemologia meccanicistica ci restituisce di essa (Latour, 1995); ed è anche vero che la minaccia creata dall'origine antropica dello sconvolgimento climatico è il tassello di informazione meglio documentato e oggettivamente sviluppato (Latour, 2020), allora probabilmente far leva sul sentimento della paura per generare un'etica (Jonas, 1990; 2000), capace di farci reagire ai segnali di allarme, fallisce il suo tentativo perché per metterci in moto abbiamo bisogno di essere stimolati a farlo da un genere particolare di enunciati: quelli che stimolati da un'altra

modalità di conoscenza in cui scienza e cultura, come indicato dall'iniziativa N.E.B. (EU, 2021), si fondono, sono capaci di toccare i nostri cuori e di emozionarci incoraggiandoci ad agire facendo leva su altri sentimenti per la cui comprensione dobbiamo passare necessariamente dalle scienze umane (Latour, 2013; 2020).

Questi enunciati, formulati in modo da riuscire a trasferire non solo la conoscenza del dato scientifico ma anche la comprensione della cifra etica che lo riguarda e che ci riguarda, con lo scopo di farci capire i termini in cui siamo *attaccati e dipendiamo* dalla Terra (Capra, 1997; Latour, 2022), prendendo a prestito le parole di Serres (1990), dovrebbero e potrebbero suonare più o meno così: *Eppur la Terra si muove! Eppur la Terra si commuove!*

Con questo tipo di enunciati che contemplano il ruolo affettivo dell'informazione (Zadra et al., 2011), se comprendere è apprendere qualcosa (Latour, 2020), possiamo allora comprendere che sì la Terra ha un movimento perché come ci ha insegnato Galilei: la Terra si muove! ma possiamo anche apprendere che la Terra si commuove perché ha un comportamento che è sensibile alle nostre azioni, ai nostri comportamenti (Latour, 2020) tanto quanto noi siamo sensibili ai suoi comportamenti e alle sue azioni che ci commuovono tutte le volte che un fiore nasce, una distesa d'erba cresce, un albero cambia i colori del suo fogliame, rimaniamo immersi dall'alba al tramonto nello studio di un solo metro quadrato di foresta pluviale! (Wilson, 1984).

Con questo tipo di enunciati che, seguendo *l'ipotesi biofilia* (Wilson, 1993), stimolano la tendenza innata degli esseri umani ad amare e a prendersi cura della Natura e contribuiscono a generare uno stato di benessere psicofisico che ha la forza di dare vita a comportamenti e atteggiamenti spontaneamente positivi verso la Natura: possiamo allora meglio comprendere che se le nostre azioni e i nostri comportamenti non invertono la rotta verso l'orizzonte della sostenibilità, non è che la Terra si ribella, semplicemente cambia i suoi parametri in modo tale da non essere più adatta alla nostra vita e per cui possiamo meglio apprendere i termini in cui *come esseri*

*individuali e sociali, noi tutti incidiamo sui (e in definitiva dipendiamo dai) processi ciclici della Natura* (Capra, 1997) e che pertanto *tutto ciò che facciamo alla natura lo facciamo a noi stessi* (Bateson, 1972).

In questi termini, questi enunciati: i) richiamando la dimensione estetica della Natura e proponendone come chiave di lettura lo stupore e l'identificazione; ii) stimolando l'armonizzazione tra emotività, percezione e cognizione; iii) contribuiscono a una maggiore e migliore comprensione e apprensione di quell'armonico nesso che, nell'ambito del paradigma della sostenibilità integrata, governa l'agire delle forze naturali ed entro cui:

- a) la Natura può smettere di essere pensata come qualcosa da utilizzare per soddisfare i nostri bisogni per diventare qualcosa di cui avere cura perché dal suo ben-essere dipende anche il nostro;
- b) il valore estetico della bellezza della Natura smette di veicolare solo la sensazione di piacere immediato per assurgere a valore etico che veicola il piacere mediato dalla cognizione e in quanto tale capace di orientare i nostri comportamenti in ottica di sostenibilità.

Insistendo, dunque, sulla comprensione della biunivocità tra essere umano e Natura e sull'*apprensione* (Kant, 1974) del concetto di *difesa dell'abitabilità del pianeta* (Latour, 2019, 2020), l'utilizzo di questi enunciati – pur rimanendo nell'ambito del paradigma della complessità di cui la scienza della sostenibilità si nutre (Bologna, 2008) – nella misura in cui tiene conto anche della complessità di cui quel nostro essere solo un filo della rete della vita è comunque intriso, della nostra multidimensionalità in cui sono iscritte coscienza antropologica, civica, ecologica e dialogica, rivolgendosi all'*uomo intero* (Morin, 2001b; 2002), ha il vantaggio di esaltarne, la sua particolarità in senso costruttivo e non distruttivo (Morin, 2001a).

Facendo leva su questa particolarità – già connotata da Aristotele (2001; 2007) come quell'insieme di caratteristiche specie-specifiche quali l'immaginazione, la creatività e il linguaggio che contraddistinguono

l'uomo per la sua eccezionalità costruttiva che lo rende capace di generare mondi altrimenti irrealizzabili – questi enunciati consentono, allora, di poter sostituire la minaccia dell'autodistruzione con l'imperativo di salvare l'umanità realizzandola in armonia con l'ambiente (Maturana, Davila, 2006).

La tangibilità di questo imperativo, facilmente riscontrabile nelle innumerevoli opere che, costruite dall'uomo nel rispetto dell'ambiente e disseminate nell'intero pianeta, ci lasciano agonizzanti di fronte alla bellezza a cui ci espongono, ha la forza di raccontare un'altra storia: quella di un'altra impronta umana sulla terra che, contraddistinta dalle modalità sostenibili attraverso cui arte, scienza e culture si sono fuse in armonia con la natura generando uno sviluppo degli insediamenti umani rispettoso dei limiti delle risorse a disposizione e includente la contaminazione delle culture del luogo per generarle e preservarle per lasciarle in eredità alle generazioni future, può configurarsi come la storia dell'impronta eco-logica del buono e del bello dell'uomo sul pianeta!

Questa storia, nell'ambito della quale gli esseri umani con la loro diversità culturale sono riconosciuti quali componenti integrali degli ecosistemi, è ritenuta oggi, dagli studi di Traditional Environmental Knowledge (TEK), un patrimonio culturale inestimabile, considerato di importanza equivalente a quello della conoscenza sistematica e scientifica per interpretare i sistemi naturali e le relazioni tra questi e l'evoluzione dei sistemi sociali umani (ICSU, 2002).

A questa storia che racconta dunque di come il valore estetico della bellezza e delle diversità delle culture che hanno contribuito a generarla possano tradursi in valori etici di sostenibilità e di inclusione capaci di promuovere l'emergere spontaneo di comportamenti sostenibili, la scienza della sostenibilità attribuisce una grande importanza anche in considerazione del fatto che essa racconta anche di modelli di governance ambientale realizzati con la più ampia partecipazione di tutti gli attori presenti sul territorio attraverso accurati processi di negoziazione e condivisione delle scelte (Borini-Feyerabend et al., 2004).

Al recupero di questa storia, la *Convenzione internazionale sulla Biodiversità* (1992), ha dedicato protocolli internazionali per consentire la tutela e la condivisione delle risorse biologiche delle varie nazioni indirizzandole specificatamente verso la conoscenza tradizionale e promuovendo l'equa condivisione dei benefici che da tale conoscenza può derivare soprattutto nel campo dell'uso sostenibile delle risorse e nella loro gestione (Berkes, 2002).

Alle modalità con cui, questa storia, attraverso l'utilizzo del *digitale sull'ambiente* (Floridi, 2020a), può essere re-cuperata dai giovani affinché si facciano custodi e non predatori di questo già sostenibile passato patrimonio culturale, è dedicato l'obiettivo educativo della nostra proposta formativa, come di seguito dettagliato.

*Dal valore estetico ed etico al valore emotivo  
della bellezza del territorio passando per il digitale sull'ambiente*

«Le emozioni informano l'individuo sul mondo proprio in base a valutazioni etiche che riguardano i suoi progetti personali, al fine di realizzare la vita buona. Esiste dunque un'intelligenza emotiva, senza la quale la mera razionalità risulterebbe incompleta» (Nussbaum, 1993)

Quanto finora argomentato esplicita i termini in cui, seguendo *l'ipotesi biofilia* (Wilson, 1993) e, in accordo con l'iniziativa N.E.B, è possibile attualizzare una trasformazione del valore estetico della bellezza e dell'inclusione delle culture per realizzarlo in valori etici al fine di:

i) sviluppare nuove consapevolezze sulle connessioni tra le credenze e le conoscenze che fondano un sistema culturale e gli effetti delle stesse sulle azioni umane nei confronti della specificità di ogni contesto entro cui queste azioni determinano prassi comportamentali;

ii) promuovere l'emergere spontaneo di comportamenti sostenibili, per vivere in armonia con l'ambiente.

In questa prospettiva, per perseguire l'obiettivo della nostra proposta formativa, come sopra specificato, utilizzare la concettualizzazione del *digitale sull'ambiente* (Floridi, 2020a) secondo cui il digitale essendo veicolo di cui anche il sapere scientifico si serve e per cui avendo una grande forza epistemologica ci consente di raccogliere ed elaborare una quantità maggiore di dati per conoscere meglio ciò che avviene e prendere, di conseguenza, decisioni migliori, può contribuire a:

1. agevolare l'accesso, la fruibilità e la condivisione delle informazioni stimolando, anche il senso critico degli studenti;
2. implementare le “competenze per la sostenibilità” con lo scopo di: i) *permettere agli studenti di pensare in modo olistico e mettere in discussione le visioni del mondo alla base del nostro attuale sistema economico* (Greencomp, 2022: Area di competenza 1;2); ii) *integrare le conoscenze per fornire un contributo alle prassi e alle conoscenze professionali e fornire supporto ad altri nella tutela dell'ambiente* (DigComp 2.2, 2022: Area di competenza 4.3);
3. incrementare l'esercizio della natura già ibrida dei processi di apprendimento in/outdoor (Mortari, 1994; Capra 2005; Malvasi, 2008) sfruttando la fluidità della componente digitale per arricchire maggiormente l'interconnessione tra le dimensioni formal, non formal e informal dell'educazione (EU, 2012) e ridurre il confine che, nell'ambito della progettazione didattica, ha distinto concettualmente gli spazi fisici di apprendimento da quelli virtuali (Trentin, 2016, 2017);
4. stimolare la co-creazione di forme di narrazione includenti la logica del *visual storytelling* (Ojala, 2013; NDI, 2013) geolocalizzato che, fornendo prospettive immersive e aumentate con cui poter osservare il proprio territorio: se da un lato rafforza il potere narrativo del territorio, dall'altro lato, fondandosi su modalità di apprendimento *social learning* (Gersie, 1992), in cui ognuno è chiamato a discutere dei propri valori, abitudini e norme (momento definito di decostruzione), ad

ascoltare ciò che altri attori hanno da dire (confronto) e costruire rinnovati punti di vista a portata di mano sulla questione affrontata (ricostruzione), genera opportunità nuove di ri-pensare spazialmente l'ambiente in connessione con le culture che lo hanno generato.

In questi termini, se, come posto in evidenza, ogni territorio possiede esempi di insediamenti che esprimono quella relazione biunivoca e di co-evoluzione tra esseri umani e ambiente, che trasuda così tanta bellezza da far emergere spontaneamente comportamenti sostenibili, allora, servirsi della concettualizzazione del *digitale sull'ambiente* come sopra definita, consente di poter co-costruire con gli studenti un percorso formativo che li conduce a rendere tangibili sul proprio territorio i termini in cui le modalità attraverso cui bellezza, inclusione e sostenibilità possono configurarsi come:

- principi etici non negoziabili per preservare il patrimonio culturale che ogni territorio possiede come modello di autosostenibilità (Magnaghi, 2012), e, in quanto tale, esempio di bene comune che può ispirare processi di re-identificazione capaci di instillare il desiderio di prendersene cura;
- principi prescrittivi capaci di de-colonizzare quell'immaginario collettivo che le hard sciences hanno contribuito a costituire come catastrofista e sostituirlo ri-utilizzando il patrimonio culturale passato;
- principi emotivi (Nussbaum, 2001) capaci di innescare processi di rivalutazione e di ri-contestualizzazione di valori di prossimità e appartenenza in grado di modificare il contesto concettuale ed emozionale di quel luogo, o il punto di vista secondo cui esso può essere ri-vissuto così da mutarne completamente il senso e poter raccontare un'altra storia: quella che, re-cuperando l'impronta ecologica del bello e del buono dell'umanità sul pianeta, può ancora stimolare, in chi la ascolta, l'adozione spontanea di comportamenti sostenibili.

Nel co-costruire, insieme agli studenti, questo percorso, la metodologia didattica che proponiamo di utilizzare per attualizzarlo, prende a prestito i principi e le dimensioni contemplate nell'ambito dell'*Artway of thinking* (Thiene, Mantovani, 1993) e sviluppate dalle autrici per attivare processi co-creativi di insegnamento/apprendimento, confluiti nel diagramma di co-creazione della *Co-creation Methodology* (<https://www.artway.info/co-creation-methodology#diagram>).

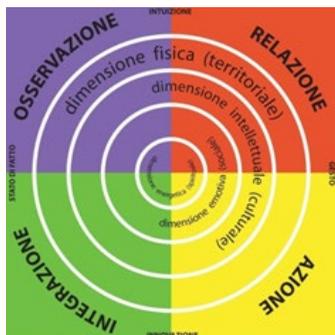
Seguendo questa metodologia e la concettualizzazione del *digitale sull'ambiente*, per perseguire l'obiettivo educativo che anima il nostro percorso formativo, proponiamo lo svolgimento delle seguenti attività:

## 1. *Introduzione all'obiettivo e Condivisione del diagramma di co-creazione dell'Artway of thinking*

### 1.1 *Presentazione dell'obiettivo*

Partendo dal tema dell'importanza del recupero dell'impronta ecologica del bello e dell'uomo sul territorio così come esplicitata nei paragrafi precedenti, docenti ed esperti formatori propongono agli studenti di individuare nel proprio territorio un esempio di luogo che può esprimere quella bellezza generata da quell'unità di paesaggio fusa con l'armonia delle forme e dei materiali utilizzati per costituirlo nel rispetto della naturalità delle caratteristiche ambientali circostanti e che, potendo rappresentare, di conseguenza, un esempio virtuoso di sostenibilità integrata, può divenire oggetto di indagine.

## 1.2 Condivisione del diagramma di co-creazione.



Proponendo la rappresentazione grafica del flusso metodologico proposto dall' *Artway of thinking*:

A) vengono illustrati ai partecipanti, i 5 principi che lo animano (1. la creatività è una energia disponibile in ogni individuo consapevole; 2. ogni creazione è il riflesso del suo (co-)creatore/(co-)creatrice; 3. l'atto creativo consapevole contribuisce alla crescita; 4. la co-creazione è un processo di risveglio 5, un'azione è sostenibile quando sono in equilibrio risorse, limiti e potenzialità del sistema Sé-Ambiente);  
B) si invitano gli studenti a focalizzare l'attenzione, in particolare, su alcune caratteristiche che il quadro teorico della co-creation methodology contempla quali: interrelazione Sé-Gruppo-Ambiente; visioni sull'essere umano (filosofiche, antropologiche, psicologiche); creatività come capacità innata, affinché possano sentirsi stimolati nel riflettere sulle modalità attraverso cui il processo creativo può configurarsi sia come incubatore di crescita personale e collettiva, sia come generatore di innovazione sostenibile e integrata all'ambiente seguendo lo schema individuo – società – ecosistema.

## 2. Workshop inform@tivo: geocalizzare e georeferenziare

### 2.1 Impariamo a Geocalizzare:

Viene distribuito agli studenti del materiale cartografico e fotografico del territorio di riferimento (foto storiche, mappe in rilievo, immagini panoramiche riprese dall'alto, ecc.) e viene chiesto loro di connotare il luogo individuato nell'attività precedente come oggetto di indagine in termini di *genius loci*.

Come *genius loci*, l'oggetto di indagine, rappresentando quell'insieme indefinibile di contaminazione tra natura e culture, scienza e tecnologia, un esempio quindi di insediamento umano capace di veicolare i principi della sostenibilità integrata, può semplificare la sua geolocalizzazione.

Per geolocalizzare, si invitano gli studenti ad utilizzare *EARTH di Google* (<https://earth.google.com/>) che, oltre ad attivare delle animazioni del pianeta, consente anche di simulare delle zoomate avanti e indietro da satellite conducendo alla scoperta di quei *genius loci* che, visualizzati con questa prospettiva immersiva non possono che farsi paesaggio emotivo.

## 2.2 Impariamo a Georeferenziare:

Individuato come *genius loci*, l'oggetto di indagine, potendo essere inteso come quel luogo che custodisce anche quel sapere collettivo che la comunità locale detiene quale insieme di saperi impliciti che ineriscono risorse culturali, paesaggistiche, storiche e ambientali, può semplificare anche la georeferenziazione.

Per georeferenziare, gli studenti sono guidati dall'esperto animatore digitale all'utilizzo di *UMAP di openstreetmap* (<https://umap.openstreetmap.fr/it/>) per tracciare su mappa quei saperi impliciti che, traducibili in layer ambientali, possono costituire un bagaglio di conoscenze inestimabile sull'uso sostenibile delle risorse e della loro gestione da custodire e condividere per assicurare un futuro a questo passato e già sostenibile patrimonio culturale che può diventare un punto di partenza e di ispirazione al fine di agevolare la sostituzione delle credenze che accompagnano un sistema culturale centrato sul principio della crescita infinita entro cui l'uomo esercita la sua forza distruttiva, con quelle che caratterizzano i principi di sostenibilità entro cui l'uomo esercita la sua forza costruttiva sull'ambiente progettando il suo sviluppo, nell'ottica di migliorare le proprie condizioni di vita e tenendo in considerazione i limiti fisici del territorio che lo ospita e l'ottimizzazione delle risorse a disposizione per averne cura.

### 3. Percorsi laboratoriali di “in” e “outdoor” Education

#### *Sulla scorta della geolocalizzazione*

Seguendo la logica opensource (<https://-opensource.com/>), gli studenti vengono divisi in gruppi e sollecitati ad utilizzare il web per selezionare i siti che promuovono l'immagine del *genius loci* individuato e i documenti storici disponibili online di modo da poter raccogliere informazioni utili da tradurre in materiale multimediale (testi, video) per generare un quadro d'insieme delle risorse culturali, paesaggistiche, storiche, ambientali che contraddistinguono il *genius loci* individuato come tale (indoor education).

Stimolando, in questo modo un senso di appartenenza al contenuto a cui accedono e da cui apprendono, in questa fase i ragazzi osserveranno i contorni del *genius loci* attraverso le immagini satellitari già disponibili per individuarne la posizione ai fini di iscrivere entro i limiti di un'area percorribile non solo idealmente ma dove è possibile recarsi anche fisicamente (outdoor education).

Lo spazio educativo outdoor così identificato verrà raggiunto dagli studenti che, accompagnati da guide esperte, vivranno un'esperienza formativa esplorativa, percettiva e sensoriale volta a stimolare un senso di appartenenza capace di generare lo sviluppo di quell'identità di luogo e di attaccamento affettivo che stimola la messa in atto di comportamenti protettivi verso il luogo stesso (Stedman, 2002).

#### *Sulla scorta della georeferenziazione*

Seguendo la logica *opendata*, (<https://www.dati.gov.it/view-dataset>), gli studenti vengono sollecitati ad utilizzare i propri dispositivi mobili personali (basta un device con connessione) per esplorare singolarmente quei layer ambientali, quegli aspetti specie-specifici dei modelli di gestione delle risorse e di utilizzo sostenibile delle risorse che il *genius loci* custodisce quale patrimonio culturale inestimabile.

Ogni studente, guidato nella raccolta dei dati dagli esperti, si occuperà di selezionare, quindi, informazioni su un singolo aspetto del *genius loci* (storia del luogo, particolarità del luogo, cultura e abitudini del luogo, modalità di gestione delle risorse del territorio ecc.) al fine di raccogliere dati utili da condividere e aggregare successivamente in gruppo per la co-creazione di una mappa personalizzata.

#### 4. *My Maps in Earth di google e Visual Storytelling geolocalizzato*

##### 4.1 *Co-creazione di una mappa personalizzata con Mymaps di google:*

Sotto la guida dagli esperti e dei mentor, gli studenti utilizzeranno *My-maps* (<https://www.google.com/intl/it/maps/about/mymaps/>) per creare una mappa personalizzata associando alla geolocalizzazione del *genius loci* le informazioni che hanno selezionato ed elaborato in formati multimediali (testi, video, foto).

Generando così un percorso originale includente i livelli informativi diversificati che la georeferenziazione ha consentito di approfondire per indicare le specificità del *genius loci* individuato, la mappa personalizzata, consentirà di arricchire le dinamiche di navigazione con cui condividere le conoscenze e le consapevolezza ambientali acquisite da poter utilizzare ai fini della produzione della presentazione finale del percorso formativo al pubblico.

##### 4.2 *Presentazione condivisa del percorso formativo: Visual Storytelling geolocalizzato in Videospot*

Gli studenti, guidati dagli esperti, saranno invitati ad importare la mappa personalizzata in Earth di google per co-creare un videospot di presentazione del percorso formativo utilizzando la logica del *visual storytelling geolocalizzato* che tra realtà virtuale aumentata e immersiva, amplificando il coinvolgimento emotivo, l'attivazione della memoria visiva e sen-

soriale che trasformerà l'esperienza percettiva che la visualizzazione interattiva sollecita nel mondo virtuale in esperienza che diviene progressivamente interiorizzata come naturale (Jensen 1998; Tomei, 2006; Kwastek, 2013), consentirà:

- agli studenti, che daranno voce alla traccia sonora che accompagnerà le immagini del videospot, di sperimentare in prima persona il senso di poter essere quel filo particolare della rete della vita e il significato di poterne esercitare quella forza costruttiva e non distruttiva essendo stati capaci di raccontare un'altra storia sull'impronta eco-logica dell'uomo;
- al pubblico in ascolto di emozionarsi allo sguardo di nuove prospettive che, arricchite di nuovi punti di vista e di nuovi stimoli con cui poter osservare il patrimonio culturale del proprio territorio, hanno la forza di richiamare a quell'*affiliazione emotiva* (Wohwill, 1976) che, provocata dall'*empatia* (Hinds, 2008) è capace di suscitare quei sentimenti di cura che alimentano il desiderio di assumere comportamenti sostenibili (Wilson, 2000) a favore della sua conservazione e con esso la *consapevolezza di poter agire* (Kaplan et. al., 1983) affinché le condizioni di abitabilità dell'intero pianeta possano essere mantenute e preservate.

## Conclusioni

«L'educazione al futuro torni ad essere  
un'educazione a desiderare il mondo e non a temerlo»  
(Benasayagh, Schmit, 2004)

Nella difficoltà tutta contemporanea di tracciare una linea di confine tra reale/virtuale, di distinguere, di conseguenza, le esperienze vissute offline da quelle che prendono vita on-line, se è diventato ormai inutile riflettere su questo fenomeno utilizzando le categorie concettuali degli apocalittici e degli integrati di echiana memoria (Eco, 1997), è certamente più utile adot-

tare, piuttosto, la categoria concettuale dell'*onlife* per comprendere che: viviamo ormai nella dimensione di un'infosfera sempre più sincronizzata, delocalizzata e correlata in cui diventa urgente condurre l'indagine sulle sfide poste dalle tecnologie digitali avviando riflessioni a più ampio raggio che riguardano le modalità attraverso le quali il loro utilizzo può essere considerato come una straordinaria opportunità per migliorare la nostra esperienza di vita e amplificare il nostro impegno per la sostenibilità (Floridi, 2015;2017;2020).

In questa prospettiva, seguendo ancora le riflessioni di Floridi (2017), le tecnologie digitali vanno considerate, allora, come forze ambientali che influiscono su:

- la nostra auto-concezione (chi siamo);
- le nostre interazioni reciproche (come socializziamo);
- la nostra concezione della realtà (la nostra metafisica);
- le nostre interazioni con la realtà (la nostra agency).

Avendo fatto nostre queste considerazioni, la proposta formativa che abbiamo presentato, dispiegando i termini in cui l'utilizzo del *digitale sull'ambiente* può amplificare la portata educativa di percorsi formativi che, come il nostro, sono finalizzati a sollecitare la creatività dei giovani per abbreviare i tempi di risposta al cambiamento dei nostri comportamenti in favore della sostenibilità integrata (Meadows, et al., 2004), può essere allora anche letta come una delle modalità formative attraverso cui è possibile educare alla flessibilità e alla creatività del pensiero per ri-strutturare le credenze radicate nei sistemi sociali.

Considerando, infine, che nell'ambito di questi processi di ri-strutturazione, il fine ultimo è quello di dover imparare a ri-considerare i termini in cui *l'uomo è Natura* e, per cui, il capitale naturale ha un valore che compendia simbolicamente l'importanza dei processi e delle funzioni degli elementi della natura per la società umana (Ekins et al., 2003), allora ci piace pensare che questa nostra proposta formativa, possa fornire anche un contributo per ri-considerare anche i termini in cui, il valore da attribuire ai

nostri giovani studenti non è più da intendere come capitale umano monetizzabile in quanto dotato di mente istruita e braccia qualificate ma da comprendere come risorsa umana creatrice di valore.

Se poi, considerati come tali, i nostri giovani studenti possono scoprire e sperimentare personalmente il senso e il significato di poter essere quel filo particolare della rete della vita, allora sì che la sostenibilità come educazione al futuro potrà cominciare ad essere interpretata, sovvertendo lo storytelling catastrofista, come una meravigliosa opportunità: quella di poter scongiurare la sesta estinzione di massa (Steffen, 2005), proprio attraverso l'esercizio di quella titolarità culturale acquista.

Quest'ultima, consentendo, come argomentato, di attualizzare la trasformazione dell'insieme delle conoscenze e delle rappresentazioni che orientano i comportamenti umani, nascendo dalla condivisione di un percorso empatico all'interno del quale ognuno può lasciare la sua buona e bella traccia, può continuare, dunque, ad ispirare le generazioni future a desiderare un mondo in cui sono ancora la bellezza, l'inclusione e la sostenibilità i valori e i principi che, ri-definendo la nostra natura umana nella relazione bi-univoca con la Natura, possono continuare ad arricchire i luoghi, le pratiche di convivenza, le nostre esperienze di vita in armonia con l'ambiente.

### *Bibliografia*

1. Aristotele, (2001). *L'Anima*. Bompiani, Milano.
2. Aristotele, (2007). *Politica*. Laterza, Bari.
3. Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Jason Aronson Inc. Northvale, New Jersey, London.
4. Bateson, G. (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Adelphi, Milano.
5. Benasayagh, M., Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli, Milano.
6. Berkes, F. (2002). *Sacred Ecology: Traditional Ecological Knowledge and Resource Management*, Taylor&Francis' publication
7. Bologna, G. (2008). *Manuale della sostenibilità. Idee, concetti, nuove discipline capaci di futuro*. Edizioni Ambiente, Milano

8. Borrini-Feyerabend, G., Pimbert, M., Taghi Favar, M., Kothari, A., Renard, I. (2004). *Sharing Power. Learning by doing in Co- management of Natural Resources throughout the World*. IIED's publications
9. Cairns, J. (2003). Materialphilia, biophilia, and sustainable use of the planet. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology* 10 (1), 43–48.
10. Capra, F. (1997). *The web of life*. Doubleday, Anchor.
11. Capra F. (2005), *Ecoalfabeto*. Union Printing: Viterbo.
12. Cartesio, R. (1995). *Discorso sul metodo*, a cura di A. Carlini. Laterza, Bari.
13. Catton, Jr., W. R., Dunlap, R. E. (1980). A New Ecological Paradigm for Post-exuberant Sociology. *American Behavioral Scientist*, 24, 1980, pp. 15-47.
14. Crutzen, P.J., (2005). *Benvenuti nell' Antropocene!* Mondadori, Milano.
15. Eco, U. (1997) *Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Bompiani, Milano.
16. Ekins, P., Simon, S., Deutsch, I., Folke, C., De Groot, R. (2003). A framework for the Practical Application of the Concept of Critical Natural Capital and Strong Sustainability, in *Ecological Economics*, 44: pp.165-185.
17. Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. SpringerOpen
18. Floridi, L. (2017) *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina, Milano.
19. Floridi, L. (2020<sup>a</sup>). *Il verde e il blu. Idee ingenue per migliorare la politica*. Raffaello Cortina, Milano.
20. Floridi, L. (2020<sup>b</sup>). *Pensare l'infosfera – la filosofia come design concettuale*. Raffaello Cortina, Milano.
21. Hinds, J., and Sparks, P. (2008), “Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity”. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 109-120.
22. Jensen, J. (1998). Interactivity. Tracking a New Concept in Media and Communication Studies, in *Nordicom Review*, vol 19.
23. Jonas, H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Einaudi, Torino.
24. Jonas, H. (2000). *Sull'orlo dell'abisso. Conversazioni sul rapporto tra uomo e natura*. Einaudi, Torino.
25. Kaplan S. and Talbot J.F. (1983). Psychological benefits of a wilderness experience. In Irwin Altman, and Joachim F. Wohlwill (Eds.), *Human Behavior and the Environment: Advances in Theory and Research: Behavior and the Natural Environment*. New York: Plenum Press, vol. 6, 163-203.
26. Kant, I. (2000). *Critica della ragion pura*. Laterza, Roma-Bari.
27. Kwastek, K. (2013). *Aesthetics of Interaction in Digital Art*. MIT Press, Cambridge.

28. Latouche, S. (2004), *Decolonizzare l'immaginario. Il pensiero creativo contro l'economia dell'assurdo*. Emi, Bologna.
29. Latour, B. (1995). *Non siamo mai stati moderni. Saggio di Antropologia Simmetrica*. Elèuthera, Milano.
30. Latour, B. (2013). *Cogitamus. Sei lettere sull'umanesimo scientifico*. Il Mulino, Bologna.
31. Latour, B. (2019). *Essere di questa Terra. Guerra e pace al tempo dei conflitti ecologici*. Rosenberg&Sellier, Torino.
32. Latour, B. (2020). *La sfida di Gaia. Il nuovo regime climatico*. Meltemi, Milano.
33. Latour, B. (2022). *Lezioni di filosofia per un pianeta che cambia*. Einaudi, Torino.
34. Magnaghi, A., (2012), (a cura di), *Il territorio bene comune*. Firenze University Press. Firenze.
35. Malvasi, P.(2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. La scuola: Brescia
36. Maturana H., Dávila, X. (2006). *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Elèuthera, Milano.
37. Meadows D., Meadows D., Randers J. (2004), *Limits to Growth. The 30 Year Update*. Green Publishing Company, Chelsea.
38. Mercalli, L. (2020). Prefazione in Latour, B. *La sfida di Gaia. Il nuovo regime climatico*. Meltemi, Milano.
39. Morin, E. (2001°). *Il paradigma perduto*. Feltrinelli, Milano.
40. Morin, E. (2001b). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Cortina, Milano.
41. Morin, E. (2012). *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*. Mimesis, Sesto San Giovanni.
42. Mortari, L. (1994). *Abitare con saggezza lat terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*- Franco Angeli, Milano.
43. Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought. The intelligence of emotions*. Cambridge University Press, Cambridge
44. Nussbaum, M. (1998). *Terapia del desiderio*. Vita e Pensiero, Milano.
45. Ojala, M. (2013). "Emotional Awareness: On the Importance of Including Emotional Aspects in Education for Sustainable Development", *Journal of Education for Sustainable Development* 7: 2, 2013, pag. 170.
46. Sanderson E.W. et al., (2002). "The Human Footprint and the Last of the Wilde", in *BioScience*, 52, 10, pp. 891-904.
47. Serres, M. (1974). *Hermès III. La traduction*. Les Editions de Minuit, Paris.
48. Stedman, R.C. (2002). *Toward a Social Psychology of Place: Predicting Behavior from Place-based Cognition, Attitude, and Identity*. *Environment and Behavior*, 34, pp. 561-581.
49. Steffen W. (2005). *Global Change and the Earth System A Planet Under Pressure*. USA: Springer.

50. Tomei, F. (2006). *Arte interattiva. Teoria ed artisti*. Pendragon, Bologna.
51. Trentin G. (2016), *Always-on Education and Hybrid Learning Spaces*, *Educational Technology*, 56, 2: 31-37.
52. Trentin, G. (2017), *Connettività, Spazi Ibridi e Always-on Education*, *Rivista AEIT*, 5-6: 14-21.
53. Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
54. Wilson, E.O. (1993). "Biophilia and the Conservation Ethic" In S.R. Kellert& E.O. Wilson (Eds.), *The Biophilia Hypothesis*. Washington DC: Island Press.
55. Wilson E.O. (2002). *The Future of Life*. New York, Alfred A. Knopf.
56. Wohlwill J.F. (1976). "Environmental aesthetics: the environment as a source of affect". In I. Altman & J.F. Wohlwill (Eds.), *Human Behavior and the Environment* (vol. 1). New York: Plenum.

### *Sitografia*

1. IUN, UNEP, WWF, 1991: *Caring for the Earth. A strategy for Sustainable Living*  
<https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/cfe-003.pdf>
2. Biodiversity Convention, 1992.  
<https://www.cbd.int/>
3. Gersie, A. (1992). *Earthtales: Storytelling in Times of Change*, Green Print, London 1992, p. 1 in Unesco, *Teaching and Learning for a Sustainable Future*, Unesco 2014  
[https://discovered.ed.ac.uk/discovery/fulldisplay?vid=44UOE\\_INST:44UOE\\_VU2&search\\_scope=UoE&tab=Everything&docid=alma9924779290002466&lang=en&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=any,contains,classroom%20interaction%20and%20social%20learning&offset=0](https://discovered.ed.ac.uk/discovery/fulldisplay?vid=44UOE_INST:44UOE_VU2&search_scope=UoE&tab=Everything&docid=alma9924779290002466&lang=en&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=any,contains,classroom%20interaction%20and%20social%20learning&offset=0)
4. Thiene, F., Mantovani, S. (1993). *Diagramma di co-creazione Artway of thinking*  
<https://artsandculture.google.com/asset/co-creation-diagram-artway-of-thinking-federica-thiene-stefania-mantovani-since-1993/gQHgDnFJoz00oA>
5. ICSU, 2002. *Science, Traditional Knowledge and Sustainable Development*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150501>
6. Zadra, J.R., Clore, G.L. (2011). *Emotion and perception: the role of affective information*.  
*Wires Cognitive science*: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wcs.147>
7. EU, 2012. *Italia: Validazione dell'apprendimento non formale e informale*  
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/it/national-education-systems/italy/italiavalidazione-dellapprendimento-non-formale-e-informale>
8. NDI, 2013. *Seeing is Believing. A Guide to Visual Storytelling Best Practices*  
<https://www.ndi.org/seeing-is-believing-guide>
9. UNDP, 2020: *United Nations Development Programme, 2020*

Human Development Report 2020: The next frontier Human development and the Anthropocene

<https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2020>

10. EU, 2021: New European Bauhaus: beautiful | sustainable | together

[https://new-european-bauhaus.europa.eu/index\\_en](https://new-european-bauhaus.europa.eu/index_en)

11. GreenComp 2022: The European Sustainability competence Framework

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>

12. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

### *Strumenti e risorse digitali*

Earth Google <https://earth.google.com/>

MyMaps <https://www.google.com/intl/it/maps/about/mymaps/>

OpenSource <https://opensource.com/>

Opendata <https://www.dati.gov.it/view-dataset>

Umap <https://umap.openstreetmap.fr/it/>

IL CONTRIBUTO DELLE SCIENZE UMANE MEDIATO  
DAL LINGUAGGIO DIGITALE  
PER RI-GENERARE E CO-CREARE  
COMUNITÀ BELLE, INCLUSIVE E SOSTENIBILI

Vincenza Merlino, Silvia Mazzeo

*Considerazioni preliminari*

Affidando il futuro solo agli scienziati fisici e ai loro tecnici si perde la causa principale dell'attuale situazione e una strategia cruciale per soluzioni durature: cambiare il comportamento umano. È fondamentale esaminare le dimensioni psicologiche delle difficoltà planetarie perché i "problemi ambientali" sono problemi comportamentali: Sono causati dai pensieri, dalle credenze, dai valori e dalle visioni del mondo in base ai quali gli esseri umani agiscono (Winter, Koger; 2014).

Con lo scopo di accelerare il traguardamento degli obiettivi del Green Deal Europeo (EU, 2019), il New European Bauhaus (EU, 2021, d'ora in poi NEB), sollecita tutti ad immaginare e a co-costruire insieme un futuro sostenibile e inclusivo che sia bello per i nostri occhi, le nostre menti e le nostre anime, promuovendo l'applicazione nei contesti della nostra vita quotidiana e dei nostri spazi abitativi dell'interconnessione di tre principi inseparabili: i) Sostenibilità; ii) Estetica; iii) Inclusione.

Configurandosi, di conseguenza, come un movimento creativo e transdisciplinare che incentiva la partecipazione a tutti i livelli per affrontare insieme le sfide complesse che il paradigma della sostenibilità integrata (Levett, 1998) pone, il NEB si connota come una sorta di guida che intende facilitare le trasformazioni sociali (Ronchi, 2021) dando vita a soluzioni non solo sostenibili, innovative e creative, ma anche accessibili per tutti, economicamente praticabili e capaci di migliorare la qualità della vita di tutti i cittadini (UN, 2015).

In questi termini, il NEB:

- a) gettando un ponte tra la scienza e l'innovazione da una parte e l'arte e la cultura dall'altra;
- b) sollecitando l'approccio partecipativo necessario per la territorializzazione del traguardamento degli obiettivi di sostenibilità integrata (Heilmann et al., 2021; Leal Phlilo et al, 2022);

- c) avvalendosi del duplice carattere dell'innovazione nelle sue declinazioni di innovazione sociale e innovazione socializzata (Murray, 2011), rispettivamente connotate come risposte concrete a bisogni sociali insoddisfatti dai consueti strumenti di mercato e dalle politiche pubbliche; un aumento di competenze cognitive, emotive, socio-relazionali ed operative da parte della comunità che, grazie a un processo collettivo di apprendimento, mutuo insegnamento, nuove modalità di collaborazione e decisione (empowerment), diventano traducibili nei termini di quell'indispensabile aumento di capacità degli individui (Nussbaum, 2000) utile e necessario per una partecipazione attiva al miglioramento della società in generale, e per un coinvolgimento riflessivo e competente nei processi decisionali di sviluppo sostenibile, in particolare;
- d) supporta le convinzioni secondo le quali: la trasformazione delle nuove idee in azioni a livello locale (SnSV, 2017; Uclg, 2020; Oecd, 2020) sarà agevolata da:
  1. un maggiore investimento sull'immaginazione umana (Hopkins, 2019);
  2. una maggiore sollecitazione alla ri-attivazione di quella dimensione comunitaria e identitaria dei luoghi (Sennett, 2018);
  3. un maggiore sviluppo delle capacità combinate (Sen, 1985; Nussbaum, 2000; 2012).

In questa prospettiva, il NEB, promuovendo l'idea che la sostenibilità si può meglio praticare con: i) la massima integrazione tra conoscenza scientifica e tecnologica e conoscenza tradizionale radicata nei luoghi in forma d'arte e cultura; ii) il maggior coinvolgimento delle comunità locali attraverso l'attualizzazione di metodi di progettazione partecipata a tutti i livelli per consentire l'utilizzo condiviso delle risorse da mettere a sistema per sviluppare uno spazio d'incontro in cui si recuperino pratiche sostenibili, si valorizzino le pratiche più visionarie e si progettino futuri modi di vivere; iii) supporta, di fatto, la visione, avallata dagli studi di psico-sociologia ambientale e di comunità (Bonnes et al., 2006; Demeritt, 2002; Stedman, 2002; Castrignanò, 2012; Paltrinieri, 2012; Soini et al., 2014), secondo cui: per trasformare il nostro mondo in ottica sostenibile, un'efficace politica di cambiamento necessita di sviluppare interventi che facciano leva su fattori di incentivazione sociale riguardanti la sollecitazione di motivazioni interne e collettive (Ajzen et.al., 1991).

Per questa via, il NEB, rifiutando, di conseguenza, la convinzione secondo la quale sarà il mero progredire dell'innovazione tecnologica imposta dall'alto (Schultz et. Al., 2007) ad innescare magicamente i processi di adattamento dei sistemi culturali ai nuovi modelli di sviluppo sostenibile più adeguati alle nuove esigenze di accelerazione della transizione ecologica (I.I.A.S.A., 2018; U.N., 2020), sostiene, con la sua iniziativa, l'idea secondo cui la promozione e il supporto al cambiamento dei comportamenti individuali e collettivi per attualizzare la sostenibilità, siano maggiormente agevolati da interventi sulle pratiche quotidiane delle comunità in quanto è nella cultura delle pratiche quotidiane che si radica il potere della comunità sia per innescare un cambiamento culturale negli stili di vita, sia per dare attuazione alle strategie di sviluppo sostenibile (Riva et al., 2022).

Sulla scorta di tale idea, ampiamente affrontata nella letteratura di interesse, in cui si sottolinea a gran voce l'importanza del notevole contributo che il complesso e articolato mondo delle scienze umane può apportare ad una maggiore e migliore comprensione dei sistemi culturali che influenzano abitudini, atteggiamenti, comportamenti e stili di vita delle persone, è Reitan (2005), che, confermando l'esigenza della contaminazione dei saperi (Prigogine, Stengers, 1993), formalizza i termini in cui tale contributo è chiamato in soccorso delle scienze cosiddette dure con il ruolo specifico di: *mirare a valutare, mitigare e minimizzare le conseguenze, sia a livello regionale che mondiale, degli impatti umani sul sistema planetario e sulla società.*

Convinte dell'urgenza di rispondere a tale appello, come del resto richiesto di fare dalle ultime raccomandazioni europee in materia di istruzione e formazione alle tematiche di sostenibilità (EU, COM (2022) 11 final; EU, COM (2020) 625 final.; EU, COM (2019) 640 final.; Next Generation EU, 2020), abbiamo elaborato una proposta formativa che, ispirata dalla visione e dai principi del NEB, ha l'obiettivo di fornire ai giovani studenti i tool cognitivi, emotivi e socio-relazionali per:

- a) partecipare attivamente ai processi di re-immaginazione del futuro in ottica di sostenibilità;
- b) coinvolgere la comunità nei processi di ri-generazione del territorio al fine di attualizzare il potere trasformativo che la partecipazione può esercitare sui cambiamenti comportamentali e agevolare, di conseguenza, la co-creazione di comunità belle, sostenibili e inclusive.

Nel formulare la nostra proposta formativa, con l'intenzione specifica di rifuggire il rischio di alimentare la cultura delle parole di plastica (Pörksen, 2011) che, in particolare, sulle tematiche di sostenibilità, sembra diffondersi senza argini (Bologna, 2018), abbiamo preso in considerazione un framework concettuale entro cui: la comprensione delle trasformazioni in atto, finalizzata in particolare all'acquisizione di una maggiore consapevolezza circa gli effetti del proprio comportamento e all'attivazione di un'adesione a modelli di comportamento sostenibili e virtuosi, necessitando di un processo di *culturalization of sustainability* (Kemp, Rotmans; 2005) includente la prospettiva di *umanizzazione umanizzante* (Ingold, 2017), richiede *new regenerative culture of the sustainable knowledge* (Dessein, 2015).

Quest'ultima:

- a) richiamando il paradigma della complessità (Capra, 1997; Morin, 1985; 1993; 2012),
- b) implicando un re-framing concettuale (Goffman, 1959;1974) e una de-colonizzazione dell'immaginario (Latouche, 2004);
- c) necessitando di una ri-configurazione dei processi educativi che consenta una ri-generazione dell'interconnessione tra soggetto e oggetto (Heisenberg, 1985; Merleau-Ponty, 2002);
- d) non può essere attualizzata se non attraverso una ri-valutazione della visione dell'umanità (Sen, 2021/22) entro cui ri-tracciare una possibile ri-appropriazione della relazione biunivoca essere umano-Natura (Latour, 1985; Latour, 2013; Latour, 2022a; Latour, Shultz 2022b).

Questo processo di ri-appropriazione che, in ambito umanistico, trova una delle sue migliori esplicitazioni in ciò che Bergson (2011) ha concettualizzato come *thinking beyond the human condition*, implica che: *we are not simply creatures of habit and automatism, but also organism involved in a creative evolution of becoming.*

Questa implicazione, trovando un supporto scientifico in quelle *strade di creatività* (Capra, 1982) entro cui: la cognizione definita tradizionalmente come il processo della conoscenza, non è una rappresentazione del mondo ma una continua generazione di un mondo che avviene tramite processi di *embodied cognition* (Varela et al., 1992) in grado di spiegare come l'organismo non reagisce agli stimoli

ambientali, per mezzo di una catena lineare di causa effetto adattandosi, ma risponde con cambiamenti strutturali co-evolvendo nell'ambiente (Maturana, Varela, 1980; Lovelock, 1979; 1988), ha dunque orientato la progettazione delle attività per realizzare l'obiettivo che la nostra proposta formativa persegue, come di seguito, dettagliato.

1. *Ri-generare il proprio territorio con la mediazione del linguaggio digitale per co-creare comunità belle, inclusive e sostenibili*

Il dilemma dell'insostenibilità può essere il nostro problema, ma il compito di risolverlo è anche nostro. La natura del problema, il suo più pieno apprezzamento, i modi e i mezzi per risolverlo appartengono a noi, l'umanità nel suo insieme. Se c'è un argomento su cui servono collaborazione e impegni non divisivi, questo lo è sicuramente. Ma per rendere questo possibile ed efficace, abbiamo bisogno di una visione dell'umanità non come pazienti i cui interessi devono essere curati, ma come agenti che possono fare cose efficaci, sia individualmente che congiuntamente (Amartya Sen: UNDP;2020).

La nostra proposta formativa, come sopra anticipato, ha l'obiettivo di *creare capacità* (Nussbaum, 2000) fornendo agli studenti gli strumenti per sfidare e averla vinta su quei draghi dell'inazione (Gifford, 2011) che, identificati in particolare nella mancanza di conoscenze sulle tematiche di sostenibilità e di fiducia nelle proprie capacità di intervento sui mutamenti sociali in atto, inibiscono i giovani a partecipare attivamente alle iniziative finalizzate a trasformare il nostro futuro (UN, 2015) e, impedendo loro di *agire per la sostenibilità* (GreenComp, 2022), aumentano, di conseguenza, le difficoltà di affrontare il cambiamento comportamentale che il paradigma della sostenibilità integrata implica.

Nel perseguire questo obiettivo, se, come sopra specificato, richiamiamo il contributo delle scienze umane nella misura in cui può essere determinante ai fini dell'attivazione di processi di *nudging* con cui attualizzare quella spinta gentile (Thaler et.al, 2014) che sprona al cambiamento dei comportamenti per minimizzare le conseguenze dell'impatto umano sul sistema Terra e sulla società, la mediazione del linguaggio digitale a cui facciamo riferimento per amplificarne le possibilità di progettazione educativa, è finalizzata a:

1. agevolare la co-costruzione di un nuovo progetto umano, una nuova visione del mondo che, seguendo la logica della concettualizzazione del *digitale per l'ambiente* Floridi, (2020a): i) abbia come orizzonte di senso non solo le esistenze individuali ma anche quelle delle comunità; ii) si configuri come un progetto sociale che parta dalla considerazione della società come rete e non come insieme di atomi; iii) si fondi su un'antropologia filosofica entro cui l'eccentricità umana si configura come capace di strutturare questo progetto come *trust universale: un patto cioè, un accordo di relazione con gli altri e con l'ambiente che ogni essere umano sancisce con la sua nascita utilizzando l'intelligenza umana di cui l'AI non dispone*;
2. consolidare la prassi della natura ibrida in/outdoor dei processi di apprendimento per la sostenibilità con la logica della triangolazione onsite/online (Trentin, 2015) e on-life (Floridi, 2017) al fine di: i) evitare che gli studenti si rassegnino al ruolo passivo di meri osservatori della realtà che li costringe a vestire i panni di *inforg* nella realtà virtuale e di *infoprodotto* nel modo reale; ii) incoraggiarli ad essere protagonisti che ricoprono un ruolo attivo nei processi di co-costruzione di comunità belle, inclusive e sostenibili; iii) renderli attori capaci di agire per il cambiamento utilizzando criticamente gli strumenti digitali servendosi dell'intelligenza umana a garanzia dell'affermazione della propria ipseità a favore dell'ambiente e della società;
3. implementare le "competenze per la sostenibilità" con lo scopo di: i) permettere agli studenti di *Agire per la sostenibilità* (GreenComp, 2022: Area di competenza 3;4); ii) *Creare soluzioni e proporre nuove idee e processi per risolvere problemi complessi con molti fattori di interazione* (DigComp 2.2, 2022: Area di competenza 4.3) attraverso l'utilizzo della logica del *crowdsourcing partecipativo* (Howe, 2006) che consente di: a) amplificare la distribuzione delle conoscenze acquisite, attivando l'intelligenza collettiva delle comunità virtuali (Levy, 2002); b) innescare processi di ri-costruzione di cittadinanza attiva e di democrazia partecipativa finalizzati a ri-generare i comportamenti e le pratiche sociali agite nei contesti quotidiani in ottica di ri-localizzazione di equilibrio tra ambiente e insediamento umano (Guldi, 2017); c) creare cultura partecipativa (Jenkins, 2006) al fine di coinvolgere tutti i membri della comunità, nei processi decisionali di sviluppo sostenibile del territorio;
4. stimolare la co-creazione di forme narrative includenti: i) la logica della *mapping emotiva* (Mody, et al., 2009) che ha gli strumenti per supportare le idee

su come di un luogo si può fruire in maniera sostenibile, nella misura in cui: a) emozioni, spazi e luoghi sono interconnessi; b) ogni luogo può evocare un'emozione che può sollecitare una ri-lettura del territorio in termini di sostenibilità; ii) la logica del *digital storytelling* (Lambert, Hessler, 2018) che: a) configurandosi come uno spazio ibrido sicuro tra virtuale e reale capace di sviluppare empowerment personale; b) favorendo la partecipazione attiva alla vita sociale e alla condivisione culturale; c) si fa linguaggio di mediazione digitale per inter-connettere le comunità con le percezioni mappate restituendo alla mappatura emotiva una connotazione geo-umanizzata (Latour, 2020).

In questa prospettiva, servirsi della concettualizzazione del *digitale per l'ambiente* come sopra definita, consente, dunque, di co-costruire con gli studenti un percorso formativo che può condurli ad aggiornare sul proprio territorio i termini in cui, attraverso la mediazione del linguaggio digitale, si possono:

- attivare processi di ri-generazione di quegli spazi pubblici dislocati in aree del territorio che si contraddistinguono per il loro degrado ambientale, sociale e culturale,
- innescare sentimenti di appartenenza al luogo capaci di rendere socialmente desiderabili i comportamenti sostenibili;
- stimolare idee più specifiche sulle possibili modalità con cui può essere utilizzato uno spazio pubblico generando opportunità nuove di ri-pensare spazialmente l'ambiente in connessione con i principi di interconnessione di sostenibilità, bellezza e inclusione come proposti dall'iniziativa NEB.

Nel co-costruire, insieme agli studenti questo percorso, la metodologia didattica a cui abbiamo fatto riferimento e che proponiamo di utilizzare per attualizzarlo, richiama il modello educativo innovativo del *Challenge Based Learning*, (Cator et al., 2008, 2011; 2016: d'ora in poi CBL) sorto nell'ambito di una ricerca Apple (2008).

Interpretando il CBL come metodologia didattica capace di contestualizzare il percorso formativo dei giovani mettendo in connessione la comunità educante con problemi reali; facendo appello al flusso metodologico dei principi della Co-Creation Methodology (Thiene, Mantovani, 1993) in cui confluiscono i modelli di apprendimento di stampo socio-costruttivista quali, in particolare, quelli di na-

tura esperienziale (Dewey, 1938), collaborativa (Vygotsky, 1978) e creativa (Bruner, 1986;2005); l'obiettivo della nostra proposta formativa può realizzarsi attraverso lo sviluppo della seguente sequenza di attività:

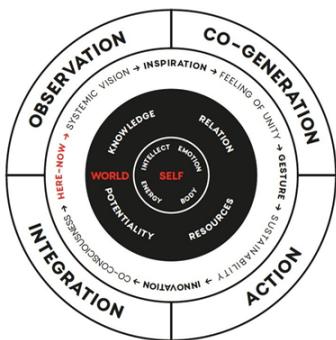
*2. Sensibilizzazione all'obiettivo e condivisione dell'approccio Challenge Based Learning e del flusso metodologico della Co-Creation Methodology per realizzarlo*

*Sensibilizzazione all'obiettivo*

Con il coinvolgimento di docenti/mentor/tutor ed esperti formatori esterni:

- A. si invitano gli studenti a riflettere su quale area degradata ambientalmente, socialmente e culturalmente del territorio che vivono e in cui vivono, vorrebbero intervenire ai fini di ri-generarla per renderla bella, inclusiva e sostenibile, seguendo la visione dell'iniziativa N.E.B e dunque per renderla rispondente ai valori: i) estetici, miranti ad una qualità dell'esperienza di vita che considera le esigenze oltre la funzionalità, ispirandosi all'arte e alla cultura; ii) etici, includenti i principi di giustizia inter e intragenerazionale che incoraggiano un dialogo tra culture, discipline, generi ed età iii) di sostenibilità, per vivere in armonia con la natura, l'ambiente e il nostro pianeta.
- B. si creano squadre di studenti da preparare per affrontare la sfida che è loro affidata: elaborare una proposta progettuale di ri-generazione dell'area individuata sulla scorta dell'interconnessione dei valori di sostenibilità, inclusione e bellezza che, come intesi dal NEB, mirano, in particolare, a generare processi di coinvolgimento e di partecipazione delle persone che vivono i luoghi degradati al fine di attivare percorsi di con-divisione di idee per co-creare insieme futuri modi di vivere il territorio in maniera sostenibile.





metodologia, un'intensa esperienza percettiva mette in relazione i due mondi e accende il fuoco del processo creativo, gli studenti, saranno stimolati a:

A) focalizzare l'attenzione in particolare sui principi che sollecitano la relazione tra la dimensione del loro mondo interiore (dimensione del Sé: l'essere con il suo bagaglio di conoscenze, valori, sensibilità, personalità e attitudini naturali, più la sua energia crea-

tiva) e la più ampia dimensione del mondo esterno (il gruppo di lavoro, il contesto progettuale, il territorio e le comunità di riferimento);

B) riflettere sulle caratteristiche che il quadro teorico della Co-creation Methodology propone per attualizzare modelli e pratiche di co-generazione (paradigma del co) al fine di: i) agevolare la comprensione del proprio ruolo sociale e della conseguente responsabilità; ii) porre in relazione significati condivisi e strutture narrative con i processi di cambiamento individuali e collettivi; iii) acquisire una maggiore consapevolezza sulla logica delle interconnessioni e delle similitudini tra i sistemi biologici e sociali per affrontare meglio le tematiche dello stress nei processi di cambiamento dei comportamenti che la sostenibilità implica.

### 3. Realizzazione di percorsi didattici esperienzi@li, collabor@tivi e cre@tivi

Seguendo la logica di triangolazione onsite/online (Trentin, 2015), on-life (Floridi, 2017) a favore del consolidamento della prassi della natura ibrida in/outdoor dei processi di apprendimento per la sostenibilità si organizzano con gli esperti:

*Attività didattiche collabor@tive (learning with others):*

All'interno di un lavoro di squadra coordinato, agli studenti vengono fornite informazioni di tipo artistico, storico e socio-culturale dell'area degradata individuata e distribuite immagini esempio di percorsi di ri-generazione sulle quali sviluppare attività di warm-up rispetto all'obiettivo. (indoor education);

Gli studenti delle squadre, sono sollecitati ad utilizzare i siti web per implementare le informazioni raccolte con ricerche on line più approfondite e utili per avviare un'analisi e un confronto criticamente orientato con le fonti virtuali eventualmente ritenibili più affidabili dal punto di vista scientifico.

I membri delle squadre condividono le informazioni ottenute con le loro ricerche con gli altri partecipanti attraverso momenti assembleari. Utilizzando la *piattaforma Canva* (<https://www.canva.com/education/students/>), grazie alla sua struttura cloud e alle risorse che mette a disposizione (modelli di presentazione, strumenti grafici, mappe logiche, soluzioni di pianificazione e sviluppo di progetti), incoraggia l'attività collaborativa tra i componenti del gruppo e offre spunti per animare la creatività dei partecipanti.

In questa fase gli studenti, concentrati sul compito da realizzare, agevolati dallo strumento Canva, creano uno spazio collaborativo fisico e virtuale, all'interno del quale si distribuiscono ruoli e compiti e ognuno di loro assume e condivide la responsabilità del successo della sfida.

Con quest'attività, dunque, il percorso di co-generazione prende vita attualizzando la contaminazione delle energie combinate di forze intellettive ed emozionali di ognuno che genera una relazione di significato tra il sé, il gruppo di lavoro e l'ambiente (Co-creation Methodology).

Nel lavoro di gruppo ogni componente porta il proprio sé, i propri punti di vista, che vanno ad intrecciarsi con i 'sé' degli altri componenti di modo da favorire un percorso di apprendimento che partendo dalla complessità della realtà da analizzare, ha lo scopo di rendere gli studenti capaci di scomporla al fine di analizzare gli aspetti specifici che contraddistinguono il degrado del luogo individuato in termini di criticità e potenzialità da poter successivamente applicare nella realtà concreta (Challenge Based Learning).

#### *Attività didattiche cre@tive (learning by multidimensional mind):*

Le squadre, con il supporto degli esperti e dei mentor/tutor, sono invitati ad utilizzare <https://www.openstreetmap.org/#map> al fine di:

- a) circoscrivere anche digitalmente lo spazio da ri-generare;
- b) utilizzare la logica del *crowdsourcing partecipativo* per attivare processi di *collaborative mapping* (Tulloch, 2007) che, consentendo di poter contribuire attivamente alla co-costruzione di una mappa del luogo che tenga conto non

solo dello spazio fisico che il luogo occupa ma anche delle questioni sociali ed ambientali che lo riguardano, si configura come un progetto aperto che viene dal territorio e dalle persone e che può includere anche percezioni e racconti di vita vissuta dalle persone in quei luoghi (indoor education);

- c) sfruttare le potenzialità del *crowdsourcing partecipativo* e della *mappatura emotiva* attraverso cui poter dar vita da un lato all'attivazione di processi partecipativi includenti il coinvolgimento degli abitanti del luogo al fine di potenziare anche il loro *empowerment*; dall'altro lato all'utilizzo della *mappatura emotiva* che, rendendo visibile ciò che è invisibile ovvero la voce della percezione e delle emozioni degli abitanti, consente ai cittadini e ai comuni di avviare un dialogo basato su mappe sullo stato attuale e futuro dello spazio pubblico, attingendo alle loro esperienze di vita in quel luogo (Co-Creation Methodology).

Seguendo la logica dell'*User Generated Content* (Oeced, 2007), gli studenti, infine, sono sollecitati, ad avviare la co-creazione di un documento interattivo che, tenendo insieme le informazioni e le immagini raccolte nell'attività precedente, costituirà un valido strumento per coinvolgere successivamente anche i membri della comunità del luogo degradato individuato, a contribuire alla co-costruzione di questo progetto aperto che, venendo dal basso, dall'interno di una comunità ha un effetto potenziante perché i membri della comunità hanno l'opportunità di pensare spazialmente al loro ambiente e mettere letteralmente la loro comunità, le loro percezioni e le loro emozioni sulla mappa (Challenge Based Learning).

*Attività didattiche esperienzi@li: (learning by doing):*

Gli studenti vengono guidati nell'esplorazione fisica del luogo individuato e su cui intervenire in termini di ri-generazione, attraverso escursioni, durante le quali, viene affidato loro il compito di:

- a) mapparlo fisicamente e simbolicamente, utilizzando le informazioni precedentemente raccolte, con più lenti di osservazione: valorizzazione storica, artistica, sociale, economica e culturale (outdoor education);

- b) intervistare gli abitanti del luogo al fine di conoscere in modo approfondito le loro percezioni, le loro emozioni riguardo lo stato attuale del luogo degradato in cui vivono. (Challenge Based Learning).

Sulla scorta dell'*ubiquitous learning* (Sadiah et al., 2010), gli studenti saranno, quindi, autorizzati ad utilizzare i propri dispositivi (macchina fotografica digitale, smartphone, tablet...) per:

- a) catturare in un'immagine o in un videoclip: un particolare dettaglio che esprime il degrado del luogo dal punto di vista fisico, di modo da organizzarsi al loro interno per scegliere su quali dimensioni, in particolare, focalizzare l'attenzione in termini di specificità del territorio, criticità e risorse del territorio da valorizzare;
- b) raccogliere i racconti di esperienza vissuta dagli abitanti nel loro territorio degradato; le loro difficoltà, i loro desideri di futuro, le loro idee di ri-generazione;
- c) coinvolgere le persone nel progetto aperto della co-costruzione della mappa collaborativa invitandoli a contribuire con i loro racconti ad arricchirne i contenuti al fine di dar vita a quel crowdsourcing partecipativo che, tenendo conto della mappatura emotiva, può costituire una modalità concreta attraverso cui ri-generare il proprio territorio per una vivibilità futura migliore, bella, inclusiva e sostenibile.

#### 4. La sfida: Attualizzazione dell'approccio Challenge Based Learning



Partendo dalla rappresentazione grafica delle fasi attraverso cui si esplicita il processo di apprendimento sotteso alla logica dell'approccio CBL come specificato nell'attività 1.2:

A) vengono illustrati agli studenti, in presenza dei docenti/mentor, i momenti che caratterizzeranno l'elaborazione di una proposta progettuale a partire da come: i) poter formulare un'idea di ri-generazione dello spazio individuato in ottica di

sostenibilità; ii) saper identificare le domande essenziali per utilizzare tutte le informazioni raccolte nonché quelle utili ad individuare le risorse da reperire e le attività da mettere in campo per concretizzare nella realtà le soluzioni di ri-generazione elaborate; iii) dover selezionare la soluzione migliore tra quelle elaborate con il coinvolgimento degli stakeholders interessati; iv) prendere in considerazione la condivisione di conoscenze e competenze fornite dagli stakeholders per implementare e valutare la soluzione individuata ai fini della sua fattibilità; v) documentare e comunicare in maniera efficace la loro esperienza di apprendimento; B) Si dà il via allo svolgimento della sfida attualizzando le dimensioni contemplate dall'approccio CBL in matching con il flusso metodologico dei principi della Co-creation methodology e con l'applicazione dei modelli di apprendimento esperienzi@li, collabor@tivi e cre@tivi, attraverso le seguenti fasi:

## *Fase 1. Coinvolgimento degli studenti: Engage*

Questa prima fase è fondamentale per:

- a) coinvolgere i partecipanti in modo significativo e profondo ad accostarsi in maniera riflessiva e responsabile all'obiettivo da raggiungere attraverso l'attivazione di senso e delle emozioni;
- b) alimentare le prime connessioni comunicative e collaborative tra i componenti delle squadre;
- c) condurli a cogliere e farsi carico dell'area da ri-generare non solo dal punto di vista cognitivo ma anche e soprattutto, da quello empatico (de Maurissens, et al., 2021).

La collaborazione in squadra, lo stimolo a lavorare insieme per risolvere problemi complessi, simulando i principi di attivazione dei processi di *Citizen Engagement*, aiuta gli studenti a:

- a) sviluppare le loro abilità sociali e di lavoro di gruppo (co-creation methodology)
- b) superare le situazioni di conflitto in quanto il gruppo è concentrato al raggiungimento dell'obiettivo e le divergenze di vedute chiariscono la via all'individuazione del percorso migliore per collaborare ai fini del traguardamento della sfida a loro assegnata (Challenge Based Learning).

## *Fase 2. L'indagine: Investigate*

Il processo d'indagine prevede un lavoro di analisi di tutte le informazioni colte durante le attività svolte precedentemente con i percorsi didattici collabor@tivi, cre@tivi ed esperenzi@li in termini di rilevanza funzionale ai fini di ottenere una visione completa del tema e degli obiettivi oggetto di sfida, degli strumenti a disposizione per l'elaborazione della proposta progettuale di ri-generazione.

Ogni studente porta all'interno della squadra i dati raccolti, gli elementi osservati, le sensazioni e le emozioni vissute, le personali immagini catturate, ognuna rappresentativa di ogni singola prospettiva di osservazione caratterizzante la sensibilità propria di ogni studente.

I gruppi di studenti delle squadre effettuano un controllo sui contenuti eventualmente inseriti anche dagli abitanti coinvolti nello sviluppo della *collaborative mapping* al fine di selezionare idee che possono contribuire all'elaborazione delle loro proposte progettuali di ri-generazione.

Il lavoro di squadra, configurandosi come un esempio *Public Participation*, consente agli studenti di:

- a) connettere mondi ed esperienze percettive diverse;
- b) implementare visioni e idee per incentivare la partecipazione ai processi decisionali di sviluppo sostenibile;
- c) attivare processi di co-generazione che stimolano la scintilla creativa che anima l'ideazione di soluzioni possibili da tenere in considerazione per l'elaborazione della proposta progettuale di ri-generazione.

### *Fase 3. L'azione: Act*

#### *Elaborazione delle proposte progettuali di ri-generazione, implementazione e valutazione*

Richiamando l'oggetto della sfida (così come specificato nella fase 1.1) e la rappresentazione grafica del percorso attraverso cui giungere alla presentazione di ogni singola proposta progettuale (così come specificato nella fase 3), le squadre, senza mai distanziarsi da questi due elementi, iniziano a sviluppare la loro idea progettuale al fine di, in linea con la strategia metodologica del Challenge based learning, poterla applicare concretamente nella realtà del territorio.

Il lavoro di squadra consente, quindi, agli studenti di:

- a) aumentare la responsabilità individuale di ogni componente nei confronti degli altri aumentando, di conseguenza, la responsabilità di squadra;
- b) creare un clima inclusivo attraverso lo scambio di idee, la suddivisione dei compiti, il sostegno e la motivazione reciproci;
- c) contribuire a condividere un clima emotivamente favorevole nella squadra, tale da essere efficace per tutti e per ciascuno dei componenti.

### *L'Elaborazione delle proposte progettuali:*

In questo primo momento che può essere definito come un processo che dà vita a un vero e proprio caos creativo, gli studenti delle squadre sono animati dal desiderio di:

- a) condividere il proprio punto di vista;
- b) accogliere il punto di vista degli abitanti del luogo dando particolarmente rilevanza alle loro percezioni ed emozioni emerse dai loro racconti;
- c) voler dare il proprio contributo nella formulazione di idee utili per ri-generare il territorio tenendo in considerazione anche le idee proposte dagli abitanti del luogo e confluite nella collaborative mapping;
- d) dimostrare di esseri pronti a vincere anche la loro personale sfida contro quei draghi dell'inazione attraverso l'utilizzo concreto delle conoscenze e delle competenze acquisite in questo percorso formativo;
- e) sperimentare il senso e il significato di quel *Citizen engagement* avendo l'opportunità di esserne coinvolti in prima persona.

### *Implementazione della proposta*

Durante questo ulteriore e significativo momento formativo, le proposte progettuali elaborate dai gruppi e contenenti la soluzione da loro ideata per la ri-generazione del territorio, sono condivise con gli stakeholders del territorio coinvolti al fine di sviluppare, lavorando tutti insieme, ad un progetto concretamente realizzabile.

Seguendo, quindi, i principi della *Public Participation*, gli stakeholders forniranno agli studenti informazioni utili ad implementare le loro proposte progettuali in termini di definizioni dei flussi operativi e gestionali; di risorse umane, economiche e materiali; di tempi e strumenti di monitoraggio per valutare fattibilità e progressi negli avanzamenti dei lavori.

Saranno poi gli stessi componenti delle squadre a decidere quali tra le informazioni fornite dagli stakeholders, prendere in considerazione e a valutare quali aspetti della loro proposta progettuale possono essere implementati per renderla più efficace in relazione ai risultati attesi.

## *Valutazione della proposta*

La modalità di valutazione delle proposte progettuali elaborati dalle squadre, ai fini della selezione di una singola proposta da realizzare concretamente, può avvenire ad opera di una giuria esterna di esperti oppure con il coinvolgimento attivo di tutti i componenti delle squadre che, analizzeranno le proposte altrui al fine di valutare quale tra queste poter/voler realizzare.

Affinché la scelta della proposta progettuale possa risultare oggettiva gli esperti formatori, condividono con gli studenti una lista di criteri di valutazione a cui fare riferimento e che, a titolo esemplificativo, potrebbe riguardare:

- a) la sostenibilità dell'idea progettuale nel tempo e nello spazio, con riferimento alle economie e agli aspetti organizzativi: quanto la soluzione proposta è fattibile; in che misura la soluzione proposta può essere facilmente implementata e realizzata;
- b) la coerenza logica, l'aderenza e la rispondenza dell'idea progettuale con l'obiettivo di ri-generazione del luogo degradato in relazione ai principi di bellezza, inclusione e sostenibilità e alla loro interconnessione come intesa dalla visione NEB;
- c) il livello di innovazione e originalità dell'idea progettuale e della soluzione proposta per realizzarla: in che termini l'idea mostra un uso creativo delle risorse a disposizione; in che modo la soluzione risponde all'esigenza di gestione sostenibile delle risorse del territorio;
- d) l'utilità e la spendibilità dell'idea progettuale: in che misura la soluzione proposta contribuisce a rendere più belli, inclusi e sostenibili i luoghi oggetto di ri-generazione; in che modo la proposta restituisce utilità sociale, culturale, economica al territorio quale soggetto della ri-generazione;

In questi termini, la valutazione delle proposte progettuali oltre ad essere un momento rilevante dell'intero flusso progettuale, costituisce un ulteriore momento significativo del percorso formativo in quanto consente agli studenti di:

- a) mantenere l'ambiente di apprendimento collaborativo nella misura in cui le competenze sociali, tecnologico-digitali acquisite trovano anche qui quell'humus emotivo per manifestarsi in tutta la loro forza creativa;

- b) riconoscere al loro lavoro svolto la giusta rilevanza in termini di contributo concreto che, con il loro impegno e con la loro partecipazione al percorso formativo, sono riusciti ad offrire alla crescita e al benessere della comunità con cui si sono confrontati.

### *5. Premialità, condivisione dei risultati e diffusione pubblica del percorso formativo*

#### *Premialità*

La premialità, riservata alla proposta progettuale che ha ottenuto la migliore valutazione, svolge un ruolo educativo particolarmente significativo nella misura in cui si configura come una forma di riconoscimento anche per le abilità e le capacità dimostrate dagli studenti in occasione dell'ultima attività progettuale: quella relativa alla presentazione al pubblico del progetto realizzato nel corso dell'intero percorso formativo a cui hanno partecipato.

Nel preparare gli studenti alla presentazione finale del loro percorso formativo al pubblico:

- A) si condividono i criteri di valutazione della presentazione ai fini di ricevere il premio (generalmente un prodotto e/o un servizio utile per la realizzazione dell'idea di ri-generazione elaborata in proposta progettuale) che, a titolo esemplificativo, possono riguardare:
1. La qualità e la completezza della presentazione: la gestione delle emozioni ed efficacia dei mezzi espressivi di chi espone; la cura dei contenuti;
  2. La creatività nella strutturazione della presentazione del progetto e dell'esperienza formativa vissuta;
  3. La chiarezza espositiva ovvero la capacità di sintesi e di argomentare in modo efficace l'idea;
  4. La capacità di coinvolgimento del pubblico e di convincimento in merito all'innovatività dell'idea di rigenerazione elaborata e della fattibilità dell'intera proposta progettuale;
  5. Il lavoro e la coesione di squadra con riferimento alla capacità del gruppo di trasformare le intelligenze individuali in intelligenza collettiva e dimostrare di rappresentare e attivare, al contempo, il capitale sociale a partire dal quale il cambiamento può aver luogo;

B) Si chiariscono i termini in cui la premialità non è l'obiettivo ultimo del percorso formativo ma è una modalità motivazionale che consente agli studenti di:

1. migliorare le competenze sociali e relazionali;
2. aumentare la fiducia in loro stessi riguardo le loro capacità di poter contribuire attivamente e concretamente con la loro proposta progettuale, il loro impegno e le loro idee, al traguardamento locale degli obiettivi di sostenibilità.

### *Condivisione dei risultati intragruppo*

Con lo scopo di favorire l'associazione di idee e anticipare il prodotto finito da realizzare per la presentazione in pubblico dell'intera esperienza formativa, gli studenti, sulla scorta della funzione formativa della premialità, sono dunque motivati a collaborare ancora insieme per co-creare la loro storia in formato digitale.

In questa fase gli studenti:

- condividono in modo approfondito i contenuti, i materiali e gli strumenti raccolti durante le attività formative svolte, al fine di realizzare l'idea di ri-generazione elaborata in risposta alla sfida, attraverso l'utilizzo della piattaforma di condivisione online *Padlet* (<https://it.padlet.com/>).
- Mediante l'organizzare in modo visuale di contenuti di vario genere (immagini, testi, link, video...), Padlet può offrire, infatti, una rappresentazione chiara delle risorse connesse al luogo individuato da ri-generare e come strumento digitale cloud, permette sia una collaborazione in tempo reale tra i componenti della squadra, sia un'ampia condivisione con gli stakeholder interessati e con gli abitanti coinvolti nel progetto;
- sviluppano l'azione comunicativa della propria idea mostrando anche in un formato visivo il concept dell'intero processo di elaborazione dell'idea attraverso l'utilizzo di *moodboard* ([https://www.canva.com/it\\_it/cre-are/moodboard](https://www.canva.com/it_it/cre-are/moodboard)). Come strumento digitale, conosciuto anche come inspiration board, *moodboard* consente di raggiungere quest'obiettivo in modo immediato ed efficace: quelle immagini e quei video-clip realizzati dagli studenti, sapientemente scelti, rappresentando l'unicità della loro prospettiva e il loro punto di vista sulle percezioni e le sensazioni che sono riusciti a catturare, grazie anche

ai contributi e alle testimonianze della gente che abita e vive quei luoghi, possono essere combinati tra loro e trasmettere al pubblico sia il significato del messaggio co-generativo della squadra sia il senso della sfida affrontata;

- co-creano una narrazione interattiva e immersiva, emotivamente coinvolgente; assemblando le varie tappe del percorso svolto, utilizzando la logica del *digital storytelling* e, con l'ausilio dell'applicazione *bookcreator* (<https://bookcreator.com/>), raccolgono in modo organico all'interno di un libro digitale interattivo, le foto scattate, i video e l'audio con le testimonianze, la descrizione degli elementi di rilievo evidenziati. Questo software che permette di creare una narrazione digitale sottoforma di un libro, consente agli studenti di inserire in ogni pagina un momento particolare del loro percorso formativo o del progetto sviluppato, raccontandolo con la propria voce e con i testi, le immagini, i videoclip, le informazioni frutto della scelta di selezione precedentemente effettuata;
- simulano la presentazione in gruppo al fine di:
  - a) auto-valutarla in funzione dei criteri di premialità;
  - b) auto-valutarsi in relazione all'intera esperienza vissuta nell'ambito della loro partecipazione a questo percorso formativo.

### *Diffusione pubblica del percorso formativo: Digital storytelling geo-umanizzato*

La condivisione dei risultati in pubblico a partire dalle attività svolte per prepararsi alla sfida, passando per l'elaborazione dell'idea e della stesura della proposta progettuale; la descrizione del processo di implementazione e di valutazione finalizzato alla possibile realizzazione dell'idea di ri-generazione elaborata; il processo di co-creazione della loro storia digitale, è parte fondamentale dell'intero progetto in quanto consente agli studenti di condividere con la comunità l'intero processo esperienziale e non solo il risultato raggiunto.

Di conseguenza, la scelta di restituire al pubblico il senso e il significato di questa esperienza formativa attraverso la visione condivisa del book digitale e l'utilizzo della logica del digital storytelling per presentarlo, consente di traguardare lo scopo dell'intero percorso formativo: tutte le attività svolte, prendendo voce, suoni, immagini e animazioni, danno corpo a quelle sensazioni, emozioni e percezioni che, viceversa rimaste silenti, non si sarebbero mai trasformate in capacitazioni concrete per gli studenti e in possibilità di esercizio di quel diritto/dovere di cittadinanza attiva per le persone dell'intera comunità coinvolta.

In questa ultima fase, quindi, la con-divisione del percorso formativo attraverso la mediazione del linguaggio digitale che lo storytelling consente di effettuare, ripropone in tutta la sua forza il contributo che le scienze umane possono apportare per creare capacità attivando dinamiche psico-sociali capaci di generare cambiamenti di comportamenti e di stili di vita in ottica di sostenibilità.

Attraverso la visione con-divisa della presentazione, puntando al coinvolgimento emotivo che la logica dello storytelling consente, possono verificarsi, infatti, i seguenti interessanti aspetti:

- a) da un lato gli studenti, nel ri-vedersi, nel ri-ascoltarsi e nel ri-percepirsi, hanno la possibilità di:
- b) identificare il proprio potenziale attraverso cui riconoscere la rilevanza del proprio contributo al miglioramento della propria vita e della propria comunità;
- c) rafforzare, di conseguenza, la fiducia nelle proprie capacità di incidere significativamente con le proprie scelte sulla riduzione dell'impatto ambientale;
- d) dall'altro lato la comunità che ascolta e guarda può:
  - essere stimolata a riflettere sui processi di costruzione identitari di sé (Stryker, 1987), sociali (Tajfel, Turner, 1979) e di luogo (Stedman, 2002) che emergono dalla presentazione;
  - aumentare, di conseguenza, la consapevolezza sull'importanza di quella coesione sociale che ha consentito di attualizzare quei processi di collaborazione e di partecipazione della comunità al percorso formativo degli studenti, permettendo ad entrambi di sperimentare il senso dell'acquisizione di responsabilità individuale per esercitare quel diritto/dovere di cittadinanza attiva.

Quest'ultimo diritto, reso dagli studenti creativamente visibile attraverso la mappatura emotiva che geo-umanizza il contributo di ogni singolo partecipante, arricchisce i meri aspetti fisici del territorio geolocalizzato con l'idea di ri-generazione e restituisce il significato di ciò che, con la collaborazione di tutti, è realizzabile.

Il senso profondo che viene co-costruito è, dunque, dirompente: è possibile partecipare a quel nuovo progetto sociale che il NEB promuove perché è possibile

creare capacità in grado di dare vita alla co-creazione di comunità belle, inclusive e sostenibili a cui tutti possono concretamente dare il proprio personale contributo.

### *Conclusioni*

«La maggior parte degli scritti classici sulla sostenibilità presentano le persone come il problema, non come una fonte collettiva di forza. Enfatizziamo, invece, le connessioni tra comunità, ecosistemi e giustizia sociale» (Harini Nagendra: UNDP; 2020)

In piena sintonia con gli obiettivi di neutralità climatica del Green Deal e in linea con la visione del NEB per tragaruardarli, l'intera nostra proposta formativa, puntando alla creazione e al rafforzamento di capacità (empowerment) e al coinvolgimento delle comunità per ri-generare i territori, può configurarsi come una delle tante opportunità formative attraverso cui la ri-abilitazione dell'insieme delle risorse relazionali disponibili in un contesto di comunità (Puttnam, 2004), favorendo, l'implementazione della partecipazione di tutti, compresi quindi anche i giovani, può agevolare la trasformazione delle pratiche sociali e con esse, il cambiamento comportamentale necessario per l'attualizzazione della sostenibilità integrata.

In questi termini, lo sviluppo delle attività da realizzare nell'ambito della nostra proposta formativa, come sopra dettagliato, investendo, in particolare sull'attivazione di processi partecipativi intesi come strumenti sociali trasformativi e non meramente informativi, capaci quindi di sfidare i modi fondamentali in cui l'ambiente è socialmente costruito (Demeritt, 2002):

- a) da un lato dispiegano i termini in cui il contributo delle scienze umane, facendo leva sulle motivazioni interne per innescare nuove possibilità di re-immaginare nuove relazioni tra persone e luoghi, consente di esercitare quella spinta gentile in grado di generare dinamiche psicosociali capaci di promuovere cambiamenti comportamentali;
- b) dall'altro lato, includendo la mediazione del linguaggio digitale, così come l'abbiamo intesa e utilizzata, esplicitano le modalità attraverso cui con la condivisione di spazi e di strumenti digitali che diventano dispositivi sociali in-

clusivi, l'intero processo di scambio e contaminazione di informazioni, conoscenze ed esperienze, consente di promuovere una più elaborata coscienza collettiva e forme identitarie maggiormente inclusive.

Queste ultime, implementando la salienza delle identità sociali proprie del contesto di comunità, incentivano l'esercizio di quel diritto/dovere di cittadinanza attiva.

Credendo che in fondo siano questi gli obiettivi che il NEB ci invita a perseguire affinché il progetto sociale che propone con la sua iniziativa possa concretizzarsi, confidiamo che le attività proposte per la realizzazione della nostra proposta formativa, nella misura in cui coinvolgono:

1. i giovani studenti in qualità di interlocutori primari nei processi decisionali e in quanto tali veri teodofori (UN, 2015) della sostenibilità e non invece come parti di una questione sociale al centro del dibattito politico;
2. i cittadini in qualità di insieme di persone che hanno competenze, idee, tempo, energie e capacità che, se opportunamente integrate con le risorse istituzionali, possano smettere di essere considerati come problemi da risolvere (Arena, 2006) possano contribuire a rafforzare anche il ruolo che la scuola è chiamata a svolgere non solo riguardo le conoscenze e le competenze che deve assicurare agli studenti per vivere e agire in modo sostenibile ma anche riguardo alla possibilità di costituirsi come stakeholder.

Configurandosi tale, la scuola potrebbe, infatti, ri-definire il rapporto tra istituzioni e cittadini (Nussbaum, 2012) ed ergersi a contesto capacitante per eccellenza in cui, attraverso l'attivazione di processi di co-creazione partecipata, le comunità diventano belle perché rispecchiano i bisogni e le esigenze di tutti oltre le funzionalità; diventano inclusive perché accolgono tutte le diversità e incoraggiano un dialogo tra culture, discipline, generi ed età; diventano sostenibili perché realizzate seguendo quei principi che contemplando la co-evoluzione tra esseri umani e ambiente.

## *Bibliografia*

1. Ajzen, I., et al. La teoria del comportamento pianificato. *Comportamento organizzativo e processi decisionali umani*. 1991;50 (2):179–211.
2. Arena G. (2006), *Cittadini attivi*, Laterza, Roma-Bari.
3. Baldwin, C.; von Hoppel, E. (2011). Modeling a Paradigm Shift: From Producer Innovation to User and Open Collaborative Innovation. *Journal of organization science*, vol.22; N.6.
4. Bergson, H. (1911). *Creative evolution*. Henry Holt and company, New York.
5. Bonnes, M., Carrus, G., Passafaro, P. (a cura di) (2006). *Psicologia ambientale, sostenibilità e comportamenti ecologici*. Carocci, Roma.
6. Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
7. Bruner, J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Feltrinelli, Milano
8. Capra, F. (1982). *The Turning point*. Simon & Schuster, New York.
9. Capra, F. (1997). *The web of life*. Doubleday, Anchor.
10. Castrignanò, M. (2012). *Comunità, capitale sociale, quartiere*. Franco Angeli, Milano.
11. Crick, B. (2010). *Active Citizenship: What Could It Achieve and How?* Edinburgh Univ Pr, Edinburgh.
12. De Maurissens, I., Losacco, G. (2021). *La metodologia dell'analisi visuale nella didattica e la formazione*. Linee guide. Loescher-Zanichelli
13. Demeritt, D. (2002). What is the 'social construction of nature'? A typology and sympathetic critique. *Progress in Human Geography* 26 (6), pp. 767-790.
14. Dessein, J., Battaglini, E., & Horlings, L. (Eds.). (2015). *Cultural sustainability and regional development: Theories and practices of territorialisation*. Routledge, London.
15. Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. La nuova Italia, Firenze.
16. Dewey, J. (1963). *Democrazia e educazione*. La nuova Italia, Firenze.
17. Goffman, E. (1959). *The presentation of self in every day life*. Anchor book, New York.
18. Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harper & Row, New York.
19. Gifford, R. (2011). The dragons of inaction: Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation. *Am. Psychol.* 2011;66(4):290-302.
20. Guldi, Jo. (2017). A History of the Participatory Map. *Public Culture* 29 (1); pp. 79–112.
21. Heilmann, A., Pundt, (2021). *Methods of transdisciplinary collaboration within sustainable research and development projects*. World Sustainability Series. Springer Science and Business Media Deutschland GmbH, Cham, pp 81–89.

22. Heisenberg, Werner K. (1985). *Natura e fisica moderna*. Garzanti, Milano.
23. Hopkins, R. (2019). *From What Is to What If. Unleashing the Power of Imagination to Create the Future We Want*, USA: Chelsea Green Publishing.
24. Latouche, S. (2004), *Decolonizzare l'immaginario. Il pensiero creativo contro l'economia dell'assurdo*. Emi, Bologna.
25. Ingold, T. AAVV. (2017). *Verbs, bones and brains, Interdisciplinary perspectives on human nature* (V. Fuentes, Ed.). University of Notre Dame, Indiana.
26. Kemp, R., Rotmans, J. (2005). *The Management of Co-evolution of Technical, Environmental and Social System*. In Weber M. and Hemmelskamp (Eds.), *Toward Environmental Innovation Systems* Heidelberg. Springer-Verlag, Germany.
27. Lambert, J., Hessler, B. (2018). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Story Center Edition
28. Latour, B. (1985). *Non siamo mai stati moderni. Saggio di Antropologia Simmetrica*. Elèuthera, Milano.
29. Latour, B. (2013). *Cogitamus. Sei lettere sull'umanesimo scientifico*. Il mulino, Bologna.
30. Latour, B., Shultz, N. (2022a). *Facciamoci sentire, Manifesto per una nuova ecologia*. Einaudi, Torino
31. Latour, B. (2022b). *Lezioni di filosofia per un pianeta che cambia*. Einaudi, Torino.
32. Leal Filho, W., Wall, T., Barbir, J., Alverio, G.N., Dinis, M.A.P., Ramirez, J., (2022). *Relevance of international partnerships in the implementation of the UN sustainable development goals*. *Nature Communications* volume 13, Article number: 613.
33. Levett, R. (1998). *Sustainability indicators – integrating quality of life and environmental protection*. *Journal of the Royal Statistical Society A*, 161, part 3, pp. 291-302.
34. Lévy, P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per Un'Antropologia Del Cyberspazio*. Feltrinelli, Milano.
35. Lovelock, James E. (1979). *Gaia. A New Look at life on Earth*. Oxford University Press, Oxford.
36. Lovelock, James E. (1988). *The Age of Gaia. A Biography of our Living Earth*. Norton, New York.
37. Maturana, H., Varela F. (1980). *Autopoiesis and Cognition*. Reidel
38. Merleau Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. Routledge London.
39. Moini, G. (2012). *Teoria critica della partecipazione. Un approccio sociologico*. Franco Angeli, Milano
40. Morin, E. (1985). *Le vie della complessità*. Feltrinelli, Milano.
41. Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Sperling & Kupfer, Milano
42. Morin, E. (2001a). *Il paradigma perduto*. Feltrinelli, Milano.
43. Morin, E. (2001b). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Cortina, Milano.
44. Morin, E. (2002). *Il Metodo 5: l'identità umana*. Cortina, Milano.

45. Morin, E. (2012). *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*. Mimesis, Sesto San Giovanni.
46. Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
47. Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il Mulino, Bologna.
48. Paltrinieri, R. (2012). *Felicità responsabile*. Franco Angeli, Milano.
49. Putnam, R.D. (2004). *Capitale sociale e individualismo*. Il Mulino, Bologna.
50. Pörksen, U. (2011). *Parole di plastica. La neolingua di una dittatura internazionale*. Textus Edizioni, L'Aquila.
51. Prigogine, I. – Stengers I. (1993). *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*. Einaudi, Torino.
52. Reitan, P. (2005), *Sustainability Science: and What's Needed Beyond Science*. *Sustainability: Science, Practice & Policy*, pp-77-80.
53. Riva, R., Aldovini, G. Dal Santo, R. (2022). *Gestire la transizione eco-sociale: comunità in azione per costruire futuri possibili*. Firenze University Press, Firenze.
54. Ronchi, E. (2021). *Le sfide della transizione ecologica*. Piemme, Milano.
55. Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. North-Holland, Amsterdam.
56. Sennett, R. (2018). *Building and dwelling: ethics for the city*. Penguin books, London.
57. Schultz, P.W., Nolan, J.M., Cialdini, R.B., Goldstein, N.J., Griskevicius, V. *Il potere costruttivo, distruttivo e ricostruttivo delle norme sociali*. *Scienze Psicologiche*. 2007;18(5):429–434.
58. Stedman, R.C. (2002). *Toward a Social Psychology of Place: Predicting Behavior from Place-based Cognition, Attitude, and Identity*. *Environment and Behavior*, 34, pp. 561-581.
59. Stern, P.C. (2000). *Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior*. *Journal of Social Issues*, 56, pp. 407-424.
60. Stryker, S. (1987). *Identity Theory: Developments and Extension*, in W. Ickes & .S. Knowles (Eds.), *Self and Identity*, New York, Springer-Verlag, pp. 89-103.
61. Tajfel, H., Turner, J.C. (1979). *An Integrative Theory of intergroup conflict*, in S. Wochel (Ed.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Belmont, CA: Wadsworth, pp. 33-47.
62. Thaler R.H., Sunstein C.R. (2014). *Nudge. La spinta gentile. La nuova strategia per migliorare le nostre decisioni su denaro, salute, felicità*. Milano: Feltrinelli.
63. Trentin, G. (2015), *Orientating pedagogy towards hybrid learning spaces*, *Journal of Education Research*, 9, 4: 105-124.
64. Varela, F.J, Thompson, E., Rosh, E. (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Mit Press, Cambridge.
65. Vygotsky, L. S. (1978). *La mente nella società: Lo sviluppo dei processi psicologici superiori*. Cambridge: Harvard University Press.

66. Winter, D. D. N., & Koger, S. M. (2014). *The psychology of environmental problems: Psychology for sustainability*. Psychology Press, London.

### *Sitografia*

1. Thiene, F., Mantovani, S. (1993). Diagramma di co-creazione Artway of thinking <https://artsandculture.google.com/asset/co-creation-diagram-artway-of-thinking-federica-thiene-stefania-mantovani-since-1993/gQHgDnFJoz00oA>
2. Thiene, F., Mantovani, S. Co-Creation Methodology <https://www.artway.info/cocreation-methodology#principi>  
<https://www.artway.info/cocreation-methodology#diagram>
3. Howe, J. (2006). The Rise of Crowdsourcing. *Wired*, 14. <http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.htm>
4. Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the*  
21st [https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/jenkins\\_white\\_paper.pdf](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf)
5. Tulloch, David L. (2007). Many, Many Maps: Empowerment and Online Participatory Mapping. *First Monday* 12 (2). <https://www.researchwithnj.com/en/publications/many-many-maps-empowerment-and-online-participatory-mapping>
6. *Apple Classrooms of Tomorrow*, (2008). Today learning in the 21st Century Background Information [https://www.challengebasedlearning.org/wp-content/uploads/2020/11/acot2\\_background.pdf](https://www.challengebasedlearning.org/wp-content/uploads/2020/11/acot2_background.pdf)
7. Oeced, 2007. *Participative Web and User-Created Content: Web 2.0, Wikis and Social Networking* <https://www.oecd.org/sti/ieconomy/participativewebanduser-created-contentweb20wikisandsocialnetworking.htm>
8. Nichols, Mark H., Cator, Karen, (2008). *Challenge Based Learning White Paper*. Cupertino, California: Apple, Inc. [https://www.challengebasedlearning.org/wp-content/uploads/2019/03/CBL\\_Paper\\_2008.pdf](https://www.challengebasedlearning.org/wp-content/uploads/2019/03/CBL_Paper_2008.pdf)
9. *Challenge Based Learning*, (2011). *A classroom Guide* [https://www.apple.com/br/education/docs/CBL\\_Classroom\\_Guide\\_Jan\\_2011.pdf](https://www.apple.com/br/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf)
10. Murray R., Caulier Grice, J., Mulgan, G. (2011). *Il libro bianco sulla innovazione sociale* <http://www.societing.org/wp-content/uploads/Open-Book.pdf>
11. IAP (2012) *Principles of Public Participation. Co-intelligence* [https://www.co-intelligence.org/CIPol\\_publicparticipation.html](https://www.co-intelligence.org/CIPol_publicparticipation.html)
12. *Challenge Based Learning guide*, (2016). *Take Action. Make a difference.*

- [https://www.challengebasedlearning.org/wp-content/uploads/2019/02/CBL\\_Guide2016.pdf](https://www.challengebasedlearning.org/wp-content/uploads/2019/02/CBL_Guide2016.pdf)
13. Chanin, Rafael & Santos, Alan & Nascimento, Nicolas & Sales, Afonso & Pompermaier, Leandro & Prikladnicki, Rafael. (2018). Integrating Challenge Based Learning Into a Smart Learning Environment: Findings From a Mobile Application Development Course  
[https://www.researchgate.net/publication/325896861\\_Integrating\\_Challenge\\_Based\\_Learning\\_Into\\_a\\_Smart\\_Learning\\_Environment\\_Findings\\_From\\_a\\_Mobile\\_Application\\_Development\\_Course](https://www.researchgate.net/publication/325896861_Integrating_Challenge_Based_Learning_Into_a_Smart_Learning_Environment_Findings_From_a_Mobile_Application_Development_Course)
14. United Nations, 2015: Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development  
 A/RES/70/1.  
<https://sdgs.un.org/2030Agenda>
15. SnSVS, 2017: Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile  
[https://www.mite.gov.it/sites/default/files/archivio\\_immagini/Galletti/Comunicati/snsvs\\_ottobre2017.pdf](https://www.mite.gov.it/sites/default/files/archivio_immagini/Galletti/Comunicati/snsvs_ottobre2017.pdf)
16. I.I.A.S.A., 2018. Transformations to Achieve the Sustainable Development Goals  
[https://previous.iiasa.ac.at/web/home/research/twi/TWI2050\\_Report\\_web-small-071018.pdf](https://previous.iiasa.ac.at/web/home/research/twi/TWI2050_Report_web-small-071018.pdf)
17. Bologna, G, (2018). Contro il greenwashing: il “sostenibilablablà” ha un costo elevato  
<https://greenreport.it/rubriche/greenwashing-sostenibilablablà-un-costo-elevato-2/>
18. EU, 2019, A European Green Deal: Striving to be the first climate-neutral continent  
[https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en)
19. EU: Comunicazione della Commissione sul Green Deal europeo, COM (2019) 640 final  
[https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF)
20. UCLG, 2020: Towards the localization of the Sdgs  
<https://www.global-taskforce.org/sites/default/files/2020-07/Towards%20the%20Localization%20of%20the%20SDGs.pdf>
21. OECD, 2020: Programme on a Territorial Approach to the SDGs  
<https://www.oecd.org/cfe/territorial-approach-sdgs.htm>
22. United Nations, 2020, Decade of Action  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/decade-of-action/>
23. EU: Comunicazione sullo spazio europeo dell'istruzione (EU, COM (2020) 625 final)  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=IT>
24. EU: “Next Generation EU” EUCOM (2020) 441 final/2.  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/ALL/?uri=CELEX:52020DC0265>

25. EU: Strategia digitale europea, 2020.  
<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/content/european-digital-strategy>
26. EU, 2021: New European Bauhaus: beautiful | sustainable | together  
[https://new-european-bauhaus.europa.eu/index\\_en](https://new-european-bauhaus.europa.eu/index_en)
27. UNDP, 2021-2022: Human Development Report. Uncertain Times, Unsettled Lives:  
Shaping our Future in a Transforming World.  
<https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>
28. GreenComp 2022: The European Sustainability Competence Framework  
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
29. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens  
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>
- Strumenti e risorse digitali
- Book Creator(<https://bookcreator.com/>)
- Canva- MoodBoard ([https://www.canva.com/it\\_it/creare/moodboard](https://www.canva.com/it_it/creare/moodboard))
- Canva- Students (<https://www.canva.com/education/students/>)
- OpenStreetMap <https://www.openstreetmap.org/#map>
- Padlet (<https://it.padlet.com/>)

## L'ARTE COME PROCESSO DI CONOSCENZA

Silvia Cacciatore

### *Introduzione*

Pablo Picasso sosteneva di non dipingere opere d'arte ma di fare costantemente ricerca attraverso la pittura (Picasso, 1923). Il potere che le arti esercitano da sempre sulle altre discipline è una prerogativa tutt'altro che scontata: dalla filosofia alla scienza, sino ad arrivare all'economia, all'organizzazione aziendale e al management, la creatività riesce ad invadere senza difficoltà settori normalmente non connessi ad essa. E lo fa semplicemente allargando il proprio campo di attività e trovando connessioni e nuovi significati, declinandosi attraverso discipline quali l'estetica, la grafica, la moda, l'artigianato, la *digital art*, la *data art*, i processi di *team building* aziendale, le collezioni *corporate*. Ma che cosa succede quando avviene il contrario, ossia quando altri settori, altre discipline, si avvicinano alle arti, cercando di incorporare la creatività all'interno dei loro processi?

È quanto ha cercato di esprimere Shaun McNiff (2008) attraverso il termine "*art-based research*" per indicare l'uso sistematico del processo artistico in tutte le sue diverse forme quale modalità di indagine per comprendere ed esaminare i fenomeni. McNiff (2008:29) spiega l'utilità di utilizzare tale termine per dare valore all'apporto che la ricerca artistica può fornire alle discipline accademiche e professionali e distinguerlo da altri approcci di ricerca. Egli vede l'arte come un modo unico e transdisciplinare di conoscere e comunicare (2008: 24), distinguendo esplicitamente *art-based research* dal paradigma qualitativo, l'indagine artistica come modalità più ampia della ricerca qualitativa così come definita all'interno della comunità delle scienze sociali (2008: 26).

Elliot Eisner (2012) ha coniato il termine *arts-based research* nel 1973 per descrivere una modalità formale di indagine qualitativa, una metodologia che utilizza i processi artistici al fine di comprendere e articolare la soggettività dell'esperienza umana. È un'applicazione più mirata del processo epistemologico della conoscenza e dell'indagine artistica ed è molto diversa dai metodi di ricerca accademici tradizionali. Tale metodo mira ad ampliare la comprensione umana mediante l'utilizzo

del giudizio estetico e l'applicazione di criteri estetici nel giudicare il risultato che si intende ottenere.

Eisner sostiene (2006) che le arti possono essere utilizzate per aiutarci a comprendere, in modo più fantasioso ed emotivo dei normali processi di ricerca universitari, i problemi e le pratiche che meritano attenzione. Quella che viene definita l'egemonia dei metodi scientifici tradizionali nelle scienze sociali sembra essere l'unico mezzo legittimo attraverso il quale il mondo educativo può condizionare la nostra comprensione, escludendo altre prospettive. La forma letteraria, il cinema e il video, le arti visive e performative sono da considerare, invece, tutte risorse atte a mostrare, a far vedere in modo diverso ciò che non può essere spiegato e indagato con i normali metodi di ricerca qualitativa.

Secondo Eisner (2006), il cuore del problema risiede nel rapporto tra vedere ed esprimere. Vedere è necessario per avere contenuti da esprimere. A sua volta, l'espressione è necessaria per rendere pubblico il contenuto della coscienza, e quindi ciò che le arti producono è una trasformazione immaginativa di un evento percettivo a cui viene instillato un significato. La ricerca deve essere in grado di fare del linguaggio un mezzo per trasportare quel significato oltre la visione. Gli stessi metodi di sperimentazione e indagine accademica vengono messi in discussione perché considerati inefficaci quando messi in contatto con la realtà sociale che innanzitutto genera fatti, opinioni e idee.

Mentre la ricerca scientifica qualitativa in genere si serve di metodi tradizionali e consolidati, quali le interviste, i focus group, questionari, analisi di dati e serie storiche, osservazione del comportamento umano, la ricerca *art-based* si basa sulla pratica artistica come mezzo di indagine, sperimentando attraverso le arti visive, il teatro, la scrittura creativa, la danza, la musica, la fotografia, l'utilizzo della videoarte e delle nuove tecnologie, una nuova modalità per studiare i fenomeni verificandone gli effetti quali appaiono attraverso il "filtro" di tale pratiche.

Barone (2008) spiega inoltre che *l'art-based research* non è solo una sostituzione della ricerca quantitativa o di altre forme di ricerca qualitativa, ma piuttosto un metodo che estende le prospettive dei ricercatori. Tale metodo può tuttavia essere integrato con altri procedimenti qualitativi, tra cui l'indagine narrativa, l'etnografia, la ricerca partecipativa e così via.

Leavy (2020:9) spiega che l'arte può essere utilizzata per sconvolgere ed estendere il paradigma della ricerca qualitativa, in quanto può scardinare molti assunti su ciò che realmente costituisce la vera conoscenza e la ricerca (ivi). Secondo Leavy

(2020:3) le pratiche di *art-based research* sono un insieme di strumenti metodologici utilizzati dai ricercatori qualitativi di tutte le discipline durante le fasi della ricerca sociale, tra cui la raccolta dei dati, l'analisi, l'interpretazione e la rappresentazione; questo genere di metodi comprende anche nuovi fondamenti teorici ed epistemologici che stanno ampliando il paradigma qualitativo.

La psicologia di Arnheim è stata un faro negli studi di McNiff (2013:6) poiché ha costruito la logica dell'utilità quale base per stabilire se effettivamente la ricerca artistica può aiutare le persone a creare connessioni creative o a stabilire prospettive di cambiamento efficaci per il proprio sviluppo, umano, sociale, professionale. Anche Leavy (2020) sostiene di aver trovato nell'*art-based research* una metodologia in grado di mettere il proprio lavoro a disposizione di tutti e, allo stesso tempo, di poter apprendere attraverso lo scambio di esperienze. Dopo aver condotto interviste di ricerca per anni e aver scritto diversi articoli, l'autrice racconta di aver acquisito la consapevolezza che il suo lavoro sarebbe alla fine risultato utile solo per pochi addetti ai lavori. Dopo anni di fatica, le storie di tutte le persone su cui aveva indagato risultavano, in realtà, inutili per tutti gli altri, poiché scritte e presentate soltanto all'interno di un contesto accademico e con metodi di indagine tradizionali.

Quello che Leavy definisce uno spreco di risorse diventa il motivo principale per cercare di utilizzare l'arte come veicolo di indagine, scoprendo che attraverso la forma del racconto, della narrazione, se condivisa all'interno e all'esterno del mondo accademico e coltivata attraverso dibattiti pubblici, è possibile rendere la ricerca scientifica utile, partecipata, parte di un vero processo creativo. Quello che distingue la ricerca *art-based* da quella tradizionale è, in questo caso, data dallo studio degli effetti che le esperienze artistiche e i loro processi producono (McNiff, 2013: 6). L'arte condivide molte caratteristiche con la scienza ma, al contrario di essa, produce un'infinità variabile di risultati in risposta a domande molto strutturate; in questo caso il pensiero artistico, o *art thinking*, trova il suo valore massimo nell'emergenza spontanea della scoperta, in un metodo quasi caotico di procedere per passi successivi e non sempre connessi ad una strategia prefissata (McNiff, *ivi*). È possibile individuare, già a partire da semplici performance teatrali o riprese video, una metodologia utile per esplorare lo spazio tra osservatore e oggetto della ricerca, inscrivendo il corpo stesso che agisce e si muove sotto lo stimolo di un atto teatrale o di un brano musicale come mezzo di conoscenza (Landy, et al., 2012).

Appare lecito chiedersi in che modo le arti possano affrontare problemi di ricerca e rispondere a domande proprie di altri contesti o come la conoscenza acquisita attraverso l'esperienza artistica possa trovare applicazione all'interno di contesti organizzativi aziendali o nelle comunità che non hanno una relazione diretta con la sfera creativa. Si cercherà di rispondere a tale domanda affrontando nel presente lavoro le diverse declinazioni che l'approccio *art-based* ha avuto nel tempo in diversi settori, dall'impresa al contesto educativo vero e proprio, cercando di metterle in luce le principali modalità e caratteristiche.

### 1. *L'arte come metodologia di indagine*

Secondo Prior (2013) le modalità con cui la conoscenza viene resa esplicita dagli artisti si basa soprattutto sull'esperienza: essi riescono ad esprimere valori e concetti interamente basati sulla pratica e che spesso sono difficilmente esprimibili in termini teorici.

Tali modalità in cui si esplica la conoscenza sono socialmente costruite, poiché basate sull'interazione, formate nella pratica e attraverso di essa e fondate su particolari significati inerenti alla pratica stessa (l'atto del fare e l'atto dell'essere) che sono spesso difficili da comunicare e da tramandare e che possono essere definiti significati *art-based* o *craft-based*. Il termine *craft-based* definisce quelle modalità di apprendimento basate sulla pratica in cui la conoscenza si basa su gesti abituali nati dall'esperienza personale del fare. Sperimentare modalità di conoscenza e apprendimento *craft-based* significa fare in modo che la propria soggettività diventi parte dell'umana esperienza. La sfida è quella di trovare modalità di risposta che siano uniche e personali dinanzi ad un significato non sempre univoco ma aperto a diversi interrogativi.

Alcune metodologie di ricerca possono trascurare o svalutare l'esperienza intrinseca all'arte e, allo stesso tempo, la natura stessa della conoscenza tacita, che è parte integrante delle arti, rende gli approcci scientifici meno utili di quanto potrebbero essere. Includere la ricerca *art-based* tra le metodologie qualitative accettate non significa semplicemente aggiungere qualcosa alla vasta gamma di approcci ma abbracciare in modo autentico altri particolari modi di conoscere.

Le pratiche di ricerca *art-based* sono un insieme di strumenti metodologici utilizzati dai ricercatori di diverse discipline durante una o tutte le fasi della ricerca,

inclusa la generazione, analisi, interpretazione e rappresentazione dei dati. Questi strumenti adattano i principi delle arti creative per affrontare domande di ricerca unendo teoria e pratica (Leavy 2020). Quest'ultima è relativa alla scrittura letteraria, alla musica, alla danza, alla performance, all'arte visiva, al film e altri mezzi. Le forme rappresentative includono racconti, romanzi, novelle, forme di scrittura sperimentali, *graphic novel*, fumetti, poesie, collage, dipinti, disegni, sculture, arte 3D, trapunte, sceneggiature, spettacoli teatrali, danze, canzoni, video d'arte, opere grafiche tridimensionali, etc.

Anche per Leavy sia la pratica artistica che la ricerca qualitativa possono essere considerate *crafts*. I ricercatori compongono, orchestrano e tessono processi; allo stesso modo delle pratiche artistiche è prevista una fase di riflessione, formulazione di un problema, individuazione di una soluzione in cui l'aspetto creativo riguarda l'abilità e l'uso dell'intuizione nel processo di ricerca.

Gli artisti sanno percepire la vita e presentare l'esperienza in maniera onesta e questo consente di avvicinarsi ai fatti in modo differente, mediato, aiutando in tal modo i professionisti di diverse discipline a confrontarsi su diversi temi acquisendo una lente diversa dalla propria (McNiff, 2013: 110). In tale processo, il ricercatore può essere osservatore o produrre arte in prima persona, come mezzo per studiare i fenomeni e darne spiegazione, raccontandoli in modo differente attraverso la propria sensibilità e il proprio linguaggio.

Spesso viene usato il termine *artista-ricercatore* per fare riferimento a quei ricercatori qualitativi che utilizzano metodi o approcci di ispirazione artistica, o viceversa, artisti che integrano componenti di ricerca nei loro processi di creazione, o infine al profilo di ricercatore in cui il ruolo di ricercatore qualitativo e di artista si fondono completamente.

Si è cercato (Wang, et al, 2017) di ricostruire le principali modalità con cui l'*Art-Based Research* (ABR) può essere affiancata alle diverse modalità e fasi dell'indagine qualitativa classica, al fine di comprenderne le potenzialità e i vantaggi.

Tabella 1. Confronto tra indagine qualitativa e Art-based research.

<b>Caratteristiche</b>	<b>Indagine qualitativa</b>
Scopo principale	<p>Gli studi soddisfano le esigenze dei ricercatori volte a comprendere in profondità una situazione o un fenomeno particolare e possono portare a raccomandazioni per l'azione.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Caratteristiche specifiche dell'ABR:</b> gli studi soddisfano il desiderio di comprensione approfondita dei ricercatori e il bisogno di sorprendere, e potenzialmente di "sconvolgere" le cose.</li> </ul>
Metodi di raccolta dei dati	<p>L'uso di metodi di raccolta dei dati ben documentati e che comportano tutta una serie di osservazioni, interviste, focus group e lavoro sul campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Caratteristiche specifiche dell'ABR:</b> creazione dei dati. L'uso di metodi di ispirazione artistica, come la narrazione digitale, la fotografia, il disegno, la scrittura di poesie, la performance, etc.</li> </ul>
Analisi dei dati	<p>Interpretazioni, comprensione e suggerimenti per il miglioramento di un determinato fenomeno sociale in risposta alle domande di ricerca delineate.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Caratteristiche specifiche dell'ABR:</b> attirare l'attenzione sulla complessità, sollevando più domande che risposte e generando più incertezze che certezze.</li> </ul>
Forme di divulgazione	<p>Resoconti scritti della ricerca, perlopiù pubblicati su riviste accademiche, dichiarazioni formali come negli articoli scientifici.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Caratteristiche specifiche dell'ABR:</b> l'uso di forme di divulgazione artisticamente ispirate, come mostre di opere d'arte bidimensionali e tridimensionali, performance, pubblicazione e/o esecuzione di opere letterarie come la narrativa e la poesia, in aggiunta o in sostituzione di un testo puramente accademico.</li> </ul>

Target	<p>Principalmente accademici e stakeholder che lavorano nello stesso settore o in settori strettamente correlati, con un livello accademico sufficiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Caratteristiche specifiche dell'ABR:</b> un gruppo più diversificato di stakeholder, compresi, ma non solo, i membri della comunità e responsabili delle politiche. Si rivolge all'intera gamma di livelli di alfabetizzazione sensoriale.</li> </ul>
Valutazione	<p>Esiste una varietà di quadri di valutazione e di criteri per giudicare la qualità degli articoli pubblicati, con una certa sovrapposizione tra i criteri utilizzati, per lo più costruiti intorno all'idea di credibilità, trasferibilità, affidabilità.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Caratteristiche specifiche dell'ABR:</b> sono disponibili diversi quadri di riferimento per la valutazione dei progetti ABR, con una forte attenzione al modo in cui il metodo si relaziona a più ampi obiettivi pedagogici, sociali o filosofici.</li> </ul>

Fonte: Wang et al., 2017, pag. 11-12.

L'indagine qualitativa convenzionale (Wang, et al, 2017: 12) è in grado di soddisfare il nostro bisogno di comprensione approfondita di una situazione o di un fenomeno particolare in relazione a obiettivi pedagogici, sociali o filosofici più ampi, mentre l'ABR soddisfa anche il nostro desiderio di sorpresa. Ci offre l'opportunità di vedere nuove dimensioni dei fenomeni, diversifica le nostre prospettive ed emancipa lo sguardo con cui ci avviciniamo al mondo che ci circonda (Barone & Eisner, 2012). Può anche aumentare la nostra consapevolezza di importanti questioni sociali, politiche o educative e offrire un punto di partenza per ulteriori indagini e azioni. L'ABR spesso mette in discussione i modi di condurre la ricerca e lo scopo fondamentale della ricerca stessa (Savin-Baden & Major, 2013).

## 2. Fare ricerca attraverso l'arte

Leavy (2020) individua diverse metodologie attraverso le quali fare ricerca *art-based* e valutarne gli esiti. Le più rilevanti riguardano:

1. La pratica etica
2. La metodologia
3. L'utilità e il significato
4. Il finanziamento pubblico della ricerca
5. La risposta del pubblico
6. L'estetica
7. La creatività personale

La pratica etica è un'aspettativa insita in tutta la ricerca, e si riferisce alla moralità, all'integrità, all'equità e alla veridicità dei contenuti, in particolar modo se la ricerca *art-based* è di natura pubblica e partecipativa. La metodologia attiene al come la ricerca viene effettuata e alle motivazioni che ne sono alla base. In questo senso bisognerebbe dimostrare che l'approccio *art-based* è una strategia indispensabile per raccogliere informazioni non altrimenti disponibili o per coinvolgere in essa stakeholders rilevanti. Tra i vari metodi di ricerca, l'analisi dei dati costituisce un valido esempio, attraverso la raccolta di feedback dai colleghi (lavoro di squadra), il dialogo interno, l'uso della teoria e della letteratura. Data la natura transdisciplinare di questo approccio, può anche essere utile sollecitare un feedback specifico dagli artisti. Si consiglia inoltre ai ricercatori di essere in sintonia con le proprie emozioni, ed utilizzare la teoria durante l'analisi dei dati per aprirli a nuove interpretazioni e significati alternativi. Allo stesso modo, si può esaminare come la letteratura è stata utilizzata per interpretare, inquadrare, e contestualizzare i dati. L'uso di concetti, idee, statistiche provenienti da una revisione della letteratura possono portare altre voci nel dibattito e contribuire a dare maggiore fondamento al progetto.

L'utilità e il contributo sostanziale, o pratico, di qualsiasi ricerca indica il modo in cui essa potrebbe contribuire a illuminare, educare, trasformare o emancipare la conoscenza in un dato campo.

Gli approcci *art-based* vengono impiegati per consentire di raggiungere degli obiettivi di ricerca, e quindi un criterio di valutazione risiede nell'individuazione del significato sociale della ricerca e nella verifica di quanto bene tale scopo sia stato effettivamente realizzato. Attraverso la ricerca *art-based* si può ottenere un prodotto finale (dall'aspetto/contenuto molto vicino all'opera d'arte) che può stimolare l'intelletto e la crescita emotiva negli spettatori o portarli a comprendere un particolare argomento in modo diverso (significato sociale).

Come già evidenziato in Leavy (2020), Elliot Eisner (2005, 2012) pone un focus sull'utilità dell'approccio *art-based* oltre che sul suo significato sociale, identificando nella creazione artistica frutto della ricerca un risultato utile all'indagine e all'analisi di alcuni aspetti sociali, identitari, relativi a un fenomeno. Le borse di studio pubbliche sono uno strumento atto a rendere accessibile lo studio e la ricerca al di fuori dell'ambito accademico e possono essere molto utili per esplorare approcci inconsueti a diversi temi. In questo senso, l'ABR deve aiutare ad evitare un linguaggio troppo specialistico e avviare approcci il più possibili partecipativi. La risposta del pubblico di fronte ad un'opera nata da un percorso di ABR è parte essa stessa dell'indagine poiché consente di valutare il raggiungimento degli obiettivi dati, propri del progetto. Valutare come gli spettatori comprendono, sentono e interagiscono con ciò che è stato espresso può essere un criterio di analisi, così come la raccolta di feedback da colleghi, altri artisti e stakeholder.

La qualità estetica, il potere estetico o l'abilità sono centrali nella valutazione dell'*art-based research* (Barone & Eisner, 2012; Chilton & Leavy, 2020; Faulkner, 2019; Levy, 2019; Patton, 2002). Infatti, il potere estetico o artistico dell'opera è intimamente legato alla risposta del pubblico e quindi all'utilità. Date le esigenze artistiche di questo lavoro, la pratica basata sull'arte richiede di pensare come artisti (Bochner & Ellis, 2003; Saldaña, 2011) e di acquisire una formazione approfondita nelle arti (Blumenfeld-Jones, 2014; Piirto, 2002).

Infine, l'espressione personale della creatività richiede una visione, un talento, una prospettiva unica che un particolare artista-ricercatore può apportare al proprio lavoro. Tutte le pratiche artistiche sono artigianali, e quindi diverse le une dalle altre: l'impronta personale dell'artista può quindi essere utilizzata come criterio di valutazione (Barone & Eisner, 1997, 2012).

Tabella 2. Criteri di valutazione della ricerca Art-Based.

Criteri di Valutazione della ricerca Art-Based

**Pratica etica**

---

- Selezione dell'argomento
- Etica procedurale
- Lavoro partecipativo
- Rappresentazioni sensibili
- Spettacoli pubblici
- Lavoro partecipativo

Licenza artistica  
Riflessività

---

**Metodologia**

Adattamento del metodo alla domanda

Approccio olistico o sinergico

Completezza

Coerenza

Congruenza

Consistenza interna

*Analisi dei dati*

Dialogo esterno

Cicli di analisi dei dati

*Squadre riflessive*

*Dialogo interno*

*Letteratura e/o teoria*

Traduzione

Strategie creative per la traduzione della ricerca artistica

Teoria dell'adattamento

Trasparenza o esplicitezza

**Utilità, significato o contributo sostanziale**

---

Affidabilità e autenticità

**Borsa di studio pubblica**

---

Accessibile a un pubblico eterogeneo

Senza termini tecnici

Diffusione: raggiungere le parti interessate rilevanti

Approcci partecipativi

**Risposta del pubblico**

---

Significati multipli

Estetica o artisticità

**Qualità estetica, potere estetico**

---

Incisività

Concisione

Coerenza

Autenticità artistica

**Impronta personale o creatività**

---

Fonte: Patricia Levy, 2020, pag. 295-296

Un metodo molto utile prevede, in genere, la trascrizione di una o più sessioni di pratiche artistiche colte nel momento del loro farsi, la documentazione tramite video e registrazioni, una fase di interviste e restituzione/spiegazione del lavoro

svolto, una fase di confronto sugli esiti raggiunti (Landy, et al., 2012:50). È possibile sistematizzare il lavoro di ricerca presentando dei casi studio relativi all'oggetto di indagine e poi esponendo l'analisi del percorso *art-based* come interpretazione dei principali 'punti oscuri' emersi. Il confronto con la letteratura e una breve riflessione di sintesi può aiutare a far emergere soluzioni e possibili chiavi di lettura. Il ricercatore non è chiamato soltanto a partecipare e osservare il processo artistico ma a farne esperienza in prima persona, a spostare la lente metaforica non soltanto verso ciò che vede empiricamente ma verso ciò che vive e percepisce interamente con i propri sensi e la propria sensibilità (Ibidem, p. 56).

Kalmanowitz (2013) individua nella fotografia e nel video uno dei mezzi più idonei per documentare il processo di acquisizione di informazioni rilevanti attraverso l'arte. Dalle immagini, infatti, emerge una realtà ben diversa dalle aspettative e dagli stereotipi; spesso si riesce a cogliere anche la vulnerabilità di persone e situazioni, ad esempio. L'obiettivo è in grado di catturare l'atmosfera che si stabilisce tra le persone, che nasce dalle loro interazioni. Spesso la fotografia e il video vengono ritenuti strumenti in grado di catturare la verità, ma questo è parzialmente vero, perché essi sono soltanto strumenti che immortalano, fermano nel tempo, ciò che avviene in un dato spazio, in un dato momento, in un frammento di vita filtrato dall'occhio di chi guarda. Non si cattura ciò che esiste ma una valutazione dell'esistente, soggettiva e oggettiva allo stesso tempo. Le immagini sono informazioni, dati raccolti per riferimenti e analisi; alcuni quesiti sono esplorati come fossero narrazioni verbali.

L'immaginazione è il luogo dove l'indagine e la forma artistica si incontrano: la narrazione, le immagini e le metafore aiutano a comprendere cosa si cela dietro l'esperienza del reale (Kalmanowitz, 2013:43). Nella fotografia e nel video si sceglie cosa catturare, come, dove, in che modo mostrarlo e in quale ordine, accanto a quali altri oggetti e immagini. Queste ultime sono in grado di comunicare molto più delle parole, perché ritraggono non solo informazioni e storie individuali ma la natura stessa, l'origine delle informazioni, ciò che l'ha generate (Ibidem, p.45). In questo caso, ai fini del processo di ricerca, è utile raccogliere le impressioni degli spettatori, capire quanto siano significative o meno alcune immagini per loro, e quanto esse siano in grado di toccarli dal vivo, rispetto alle loro vite, al proprio vissuto. In questo, le immagini assumono molteplici significati, aprendo a più dimensioni di ricerca. Attraverso l'arte c'è la possibilità di rappresentare una certa

parte della verità e acquisire diversi gradi di conoscenza, rispetto a ciò che viene detto e mostrato e ciò che invece resta implicito o tacito.

In questo senso, assume particolare rilevanza la possibilità che il ricercatore sia artista in prima persona, ossia che interpreti una domanda di ricerca attraverso la creazione artistica (Einstein & Forinash, 2013). Può essere molto utile ad esempio, disegnare immagini legate ai temi della ricerca, realizzare un'opera che utilizzi i materiali connessi ad essa (tessuti, materiali artigianali, oggetti o lavorazioni industriali) per poi farla fruire da più persone (ricercatori, stakeholders, persone appartenenti all'ambito di indagine) e raccogliere impressioni, sensazioni, opinioni in merito. Fare un racconto fotografico delle persone che fruiscono l'opera, lasciare che esprimano delle associazioni di idee e intervistarle in merito alla loro esperienza diretta può essere un modo per raccogliere dati e informazioni in termini di ricerca. Creare una seconda opera che raccolga gli stimoli di cui sopra (un racconto, una poesia) può rappresentare, inoltre, un momento di sintesi importante.

### *3. Arte e benessere*

Le ricerche dell'Ufficio Regionale dell'OMS per l'Europa hanno dimostrato che l'uso dei media artistici nell'assistenza sanitaria e nelle comunità può avere una serie di benefici. A livello globale, la salute mentale è una priorità per l'agenda sanitaria (WHO, 2017; Fancourt D, Finn S. (2019) e l'uso di forme d'arte per il benessere è ampiamente consolidato. L'approccio basato sulle arti può essere utile per comunicare messaggi importanti al di là delle culture e delle divisioni politiche, aiutare le comunità a comprendere i rischi di determinate malattie o comportamenti e fornire modi per elaborare e imparare dalle loro esperienze individuali e collettive per migliorare il loro benessere. Il settore universitario e scolastico non è esente dai crescenti problemi di salute mentale vissuti nella società (Carter & Goldie, 2018) soprattutto a seguito della pandemia da Covid-19, e pertanto meritano opportuna attenzione.

In tal senso, acquisiscono notevole importanza i progetti dedicati alla libera espressione del sé attraverso il fare artistico, in cui le persone sono chiamate a partecipare a workshop condotti da artisti al fine di affrontare in maniera più rilassata lo stress della vita accademica, scolastica o lavorativa e trovare occasioni di benessere partecipato. Tali contesti offrono spunti di ricerca empirica in quanto il flusso

creativo dei partecipanti appare interamente osservabile e tangibile nelle opere creative realizzate.

Secondo Prior e Fenton (2021) le opere d'arte consentono una maggiore trasparenza della conoscenza tacita – conoscenza che è riccamente incorporata nell'esperienza ma non necessariamente è qualcosa di prontamente comunicabile a parole – che viene generata attraverso significati diretti, personali e derivati dall'esperienza (Prior, 2012:193). Questa visione valorizza l'importanza del sapere acquisito in modo incrementale attraverso l'atto di fare ed essere.

L'interazione tra l'artefatto o l'espressione creativa offre l'opportunità di un'indagine approfondita tra l'artista (creatore) e l'opera d'arte prodotta: nella ricerca *art-based* possiamo chiederci cosa rivela di sé l'oggetto o l'espressione creativa e quale ruolo gioca l'artista (Prior, 2018d:56–57). Questa qualità essenziale rende tale metodologia un'attività di ricerca "valida": il distacco, l'obiettività, la sperimentazione controllata, le prove casuali e la razionalità non raggiungono il cuore della ricerca artistica e quindi gli approcci scientifici non sono sempre utili in modo pertinente. La pratica artistica e la sperimentazione tendono a porre saldamente l'artista (creatore) al centro, e ogni situazione è del tutto unica – è questa unicità che viene celebrata e altamente rilevante in campo educativo e formativo.

Molti studi dimostrano (Jensen & Bonde, 2018) che gli interventi artistici – sia interventi artistici clinici che attività artistiche appositamente progettate con un approccio terapeutico, fino alla partecipazione non clinica ad attività ed esperienze artistiche – hanno effetti psicologici positivi e affidabili per i pazienti affetti da una serie di malattie diagnosticate. I benefici effettivi sono stati documentati come una migliore salute mentale a diversi livelli, ossia migliore capacità di far fronte alla situazione, meno sentimenti negativi, maggiore qualità della vita, maggiore benessere, riduzione dell'ansia, migliore comprensione del proprio corpo, riduzione dell'agitazione, distrazioni positive, maggiore interazione sociale, riduzione dello stress, aumento della fiducia in se stessi e del senso di autostima, riduzione dei livelli di depressione, aumento del senso di speranza e maggiore capacità di connettersi con parti preziose di se stessi.

Un progetto recente che sviluppa la relazione tra ricerca *art-based* e salute è sicuramente “*Dance Well - ricerca sul movimento per il Parkinson*”, che nasce con l'obiettivo di inserire le persone con Parkinson attraverso la danza contemporanea nella vita artistica e sociale dei loro territori. È un'iniziativa promossa dal 2013 dal Comune di Bassano del Grappa con il suo CSC - Centro per la Scena Contem-

poranea, membro dell'European Dancehouse Network. Le lezioni, gratuite e aperte a tutti, si tengono sia presso il Museo di Bassano del Grappa che in altre sedi in provincia di Vicenza, al Teatro Civico di Schio e a Villa Margherita di Arcugnano. La pratica si è diffusa in Italia e nel mondo e oggi i corsi si tengono anche a Torino, Roma, Firenze, Verona e Tokyo, Kyoto e Kanazawa (Giappone). Gli spazi artistici in cui si svolgono, e la fonte di ispirazione che il contesto porta con sé, distinguono l'iniziativa da molte altre tenute in studi di danza tradizionali, sale di riabilitazione o palestre. Il punto di forza del progetto risiede soprattutto nella capacità della danza di mettere in relazione persone di tutte le età: ai laboratori partecipano infatti sia giovani studenti che anziani, adulti, bambini.

Un'altra esperienza in questo senso, sempre nata in Italia, è rappresentata dal Cultural Welfare Center (CWW) un centro che promuove iniziative e studi atti a valorizzare l'aspetto benefico delle arti, oltre a sviluppare progetti culturali ad alto impatto sociale.

#### 4. *Innovare i processi di apprendimento*

I primi approcci *art-based* applicati ai processi educativi risalgono agli anni '70 (Eisner, 1976): essi nascono con lo scopo di integrare l'estetica nel processo di ricerca, tenendo conto di varie componenti (Bedir Erişti, 2015). I riflessi delle forme estetiche e artistiche sulla ricerca educativa hanno iniziato a essere utilizzate negli anni '90 con vari approcci come le opere basate sulla narrazione, l'autobiografia, l'arte e il movimento, il teatro esplorativo e di lettura, l'ipertesto multimediale, l'interpretazione creativa, la scrittura creativa, sino ad arrivare ad approcci basati sull'arte digitale. L'integrazione di pratiche *art-based* nel processo di ricerca (Sullivan, 2010) apre alla possibilità di indagare l'ambito educativo basandosi su dati artistici (Denzin & Lincoln, 2005; Cole & Knowles, 2001; Barone & Eisner, 1997). Questo aiuta a comprendere il processo educativo, i suoi significati, le metodologie di apprendimento e l'efficacia delle tecniche utilizzate in ambito formativo (Finley, 2005).

Molte ricerche (Barton 2015) identificano l'importanza e i benefici delle arti nella vita dei bambini (Ewing, 2010; Twigg & Garvis, 2010; Twigg, 2011a, 2011b; Wright, 2012). Secondo Eisner (1972:1) l'apprendimento artistico e l'esperienza estetica sono tra gli aspetti più sofisticati dell'azione e del sentimento umano; è stato osservato da più parti che le arti svolgono un ruolo vitale nello sviluppo

umano: i bambini disegnano, cantano e ballano ancora prima di imparare a leggere e scrivere (Kress, 1997). Le arti possono essere considerate la prima alfabetizzazione dei bambini (McArdle e Wright, 2014). Kress (1997) sottolinea come alcuni percorsi di alfabetizzazione nascano dalle modalità di costruzione del significato ad opera dei bambini, che spesso avviene attraverso segni e simboli, tra cui i disegni. Wright (2010, 2012) esplora il modo in cui le arti sostengono lo sviluppo di un bambino attraverso una serie di modalità, tra cui quelle visive, auditive, linguistiche e gestuali.

Un altro esempio è quello del cosiddetto “approccio di Reggio Emilia” (Coad, 2007: 488) che presenta un particolare modello di apprendimento atto a promuovere le arti espressive come strumenti per sviluppare il pensiero dei bambini, che vengono invitati ad esprimere le loro idee e i loro sentimenti attraverso metodi artistici.

Le arti sono sempre state parte integrante dell'apprendimento precoce (McArdle & Wright, 2014): si tratta di un elemento importante, se non critico, nello sviluppo della prima infanzia (Edwards, 2002; Wright, 2012). L'apprendimento e le pratiche artistiche della danza, del teatro, della musica e dell'arte visiva in età infantile hanno dimostrato di influenzare il raggiungimento di risultati di apprendimento identificati, oltre a consentire comportamenti e atteggiamenti atti a supportare e favorire l'apprendimento successivo (Eisner, 2002; Gardner, 1980).

Secondo Barton (2015) le influenze benefiche di un approccio *art-based* nell'apprendimento includono:

1. Lo sviluppo fisico attraverso la coordinazione occhio-mano e l'acquisizione e il perfezionamento delle abilità motorie;
2. L'interazione sociale attraverso esperienze di condivisione di risorse, assunzione di ruoli diversi nel processo artistico, aiuto verso gli altri, differenziazione del proprio lavoro, considerazione, valutazione e apprezzamento del lavoro altrui;
3. Sviluppo cognitivo attraverso l'uso di un linguaggio specifico dell'arte, l'esplorazione e il collegamento di concetti e oggetti a simboli, la scelta di argomenti da trattare, dei diversi mezzi di comunicazione, dei materiali e dei metodi per produrre arte;

4. Qualità espressive, tra cui la capacità di comunicare concetti e idee che gli studenti più giovani, che non hanno il linguaggio per descrivere sufficientemente, possono sperimentare lo stesso;
5. Immaginazione, creatività e sperimentazione attraverso l'utilizzo di tecniche, metodi e materiali, messi in sequenza in modi significativi, nonché tramite collegamenti tra i propri comportamenti e le proprie azioni ai risultati creativi;
6. Abilità di problem solving che sono spesso incorporate nell'educazione artistica, come la produzione di uno spettacolo teatrale, di colori o di mezzi da usare nelle arti visive, o decisioni in merito a quali suoni funzionano insieme in una performance (Kindler, 1997; Lowenfeld & Brittain, 1970; Mace, 1997).

### 5. *Innovare le organizzazioni*

Da anni ormai molte organizzazioni utilizzano il lavoro artistico per immaginare nuovi orizzonti della pratica manageriale e non solo, in quello che è stato definito il campo degli *'artistic interventions in organizations'* (Berthoin Antal, 2009). Se da una parte McNiff (1998) considera l'*art-based research* come un modo per gettare le basi di una nuova tradizione di indagine che ha il suo fulcro nel processo creativo, secondo Barone ed Eisner (2012) esso è un mezzo per utilizzare le qualità espressive di una forma d'arte per partecipare all'esperienza dell'artista che l'ha realizzata.

Sono stati individuati quattro approcci principali attraverso cui osservare l'intervento artistico in azienda (Sköldberg, Woodilla, & Berthoin Antal, 2016):

#### — *Managerial discourse*

L'attenzione è rivolta al management e mira a dimostrare come l'uso delle arti possa stimolare l'innovazione e la creatività e come ci possa essere un'analogia tra il mondo dell'arte e la realtà manageriale (Schiuma, 2011; Austin & Devin, 2003; Biehl-Missal & Berthoin Antal, 2011; Seifter & Buswick, 2005). L'arte aggiunge valore al lavoro del management (Austin & Devin, 2003) perché migliora la capacità di innovazione. I manager dovrebbero guardare agli artisti e al modo in cui strutturano il loro lavoro per creare valore economico.

L'implementazione di iniziative basate sull'arte può, quindi, avere un impatto su due dimensioni fondamentali dell'azienda (Schiama, 2011): le persone (insieme ai potenziali stakeholder) e l'infrastruttura organizzativa.

— *Aesthetic discourse*

La categoria estetica della bellezza viene enfatizzata come ispirazione per incoraggiare i leader ad ampliare le loro categorie di valori (Guillet de Monthoux, 2004; Linstead & Höpfl, 2000; Strati, 1999; Adler, 2006, 2011; Darsø, 2014; Ladkin, 2008).

L'approccio estetico (Strati, 1999) sottolinea la costante negoziazione dell'estetica organizzativa nel lavoro quotidiano, nonché le dimensioni distintive e pratiche del lavoro e dell'organizzazione (Strati, 2007). Ha tre componenti: la conoscenza sensoriale della pratica lavorativa; il giudizio estetico sul lavoro e sull'organizzazione; l'arte della performance di individui e gruppi nella routine organizzativa. Infine, l'approccio artistico studia l'esperienza dell'arte per raccogliere informazioni sulla gestione dei processi organizzativi, concentrandosi in particolare sull'analisi del trasferimento del flusso della creatività nell'organizzazione e di ciò che i mondi artistici e la sensibilità estetica possono insegnare in termini di leadership organizzativa. Un'attenzione specifica è rivolta al potenziale insito nelle arti per cogliere le dinamiche del cambiamento e dello sviluppo organizzativo.

Nell'uso delle arti si possono ottenere quattro benefici principali (Taylor & Ladkin, 2009: 66): il trasferimento di competenze, in cui i metodi *art-based* possono facilitare lo sviluppo di abilità artistiche, utilmente applicabili in contesti organizzativi; la tecnica proiettiva, in cui l'output artistico permette ai partecipanti di rivelare pensieri e sentimenti interiori che altrimenti non sarebbero mai resi accessibili; l'illustrazione dell'essenza, in cui l'ABR permette ai partecipanti di comprendere l'essenza di un concetto, di una situazione o di una conoscenza tacita, in un modo particolare, cioè rivelando la profondità e le connessioni inesplorate. Infine, nel *making*, cioè nel processo di creazione, il fare arte può incoraggiare un'esperienza più profonda di presenza e connessione personale, migliorando la creatività. Inoltre, la dimensione estetica può permettere di giudicare la qualità delle performance di un leader (Ladkin, 2008), la pertinenza e l'efficacia delle sue strategie.

— *Arts metaphors*

Il discorso metaforico è quello che opera il trasferimento di concetti artistici nelle teorie di gestione e organizzazione (Barrett, 1998; Hatch & Yanow, 2008).

L'uso della metafora, passando attraverso il mezzo artistico, diventa un prezioso alleato per il trasferimento di conoscenze all'interno dell'azienda (Darsø & Dawids, 2002; Darsø, 2004: 41). È attraverso l'approccio estetico che si può incorporare la metafora per fornire una visione unitaria di fenomeni aziendali. L'approccio di reciproco apprendimento (da parte degli artisti e delle organizzazioni ospitanti) è veicolato allo sviluppo di metafore artistiche (*creative thinking*), competenze artistiche (*creative practice*), eventi artistici (coinvolgimento degli artisti nell'azienda) e prodotti artistici (*design objects*). L'apprendimento diviene il momento centrale in cui le varie combinazioni convergono.

Attraverso le arti è possibile attivare analogie e metafore utili per attuare il cambiamento organizzativo (Darsø, 2004). L'arte può agire direttamente sul management trasformando le aziende attraverso dinamiche relazionali interne ed esterne, in grado di trasmettere spontaneamente flussi cognitivi.

— *Multi-stakeholder discourse*

In questo caso, vengono considerati i punti di vista di tutti gli agenti coinvolti (artisti, management, dipendenti e intermediari) per analizzare le loro esperienze dirette nelle pratiche di sviluppo organizzativo o nelle teorie dell'apprendimento (Johansson, 2012; Styhre & Eriksson, 2008; Berthoin Antal, 2014; Berthoin Antal, Taylor & Ladkin, 2014).

Le persone creative pensano in un modo nuovo e ridefiniscono i problemi guardandoli da altre angolazioni, tollerandone le ambiguità e imparando anche a correre dei rischi per risolverli. Accolgono nel loro modo di pensare le capacità e qualità estetiche e riescono a vedere oltre lo stretto orizzonte di utilità che limita molti collaboratori nelle organizzazioni. La capacità estetica di individui o gruppi di individui sostiene la creatività e l'innovazione; una visione estetica delle cose aiuta a sviluppare visioni plurali e facilita un cambio di prospettiva e nuove discussioni. Gli artisti sono abituati a operare in un ambito in cui considerano l'arte un valore che va oltre la sua utilità immediata: mostrare loro come possono contribuire alla vita lavorativa quotidiana è, quindi, un obiettivo cruciale (Styre & Eriksson, 2008: 50).

È possibile ricondurre le esperienze relative agli *artistic interventions in organizations* in tre modelli principali (Cacciatore & Panozzo, 2021):

1. *The Arts-in-Business Matrix*. Questo modello (Darsø & Dawids, 2002; Darsø, 2004: 41) si basa sulla realizzazione artistica, sulla creazione di qualcosa di completamente nuovo, un processo per creare forme a partire da materiali anche disorganizzati (Austin & Devin, 2003) in cui è importante distinguere tra la concezione aziendale di creatività e l'autentica creazione artistica (Darsø, 2004: 30). In questo modello si riconosce alle arti il potere di creare un contesto adatto allo sviluppo dell'apprendimento organizzativo.
2. *The Arts Value Map*. Questo framework (Schiuma, 2011) presuppone che le dinamiche di creazione di valore siano attivate dalla crescita del patrimonio di conoscenze, che, in questo caso, operano come *key driver* (Schiuma & Carlucci, 2007, 2016). Lo sviluppo di risorse di conoscenza organizzativa strategica migliora capacità organizzative, prestazioni e raggiungimento di alcuni obiettivi aziendali e strategici (Schiuma & Carlucci, 2016: 66), con la diffusione del valore all'esterno dell'azienda, cioè al mercato e alle parti interessate.
3. *Comunian's framework*. Il terzo modello (Comunian, 2010) illustra il modo in cui la diversa durata e intensità dell'intervento artistico agiscono all'interno e all'esterno del contesto aziendale.  
Ognuno dei tre modelli configura gli esiti originati dalle diverse tipologie di intervento artistico messe in capo per rispondere a differenti esigenze aziendali, che è possibile riassumere nella tabella 3.

Tabella 3. Modelli di riferimento per l'analisi degli esiti di interventi artistici in azienda.

CASI STUDIO INCENTRATI SULL'APPRENDIMENTO E SULL'ORGANIZZAZIONE AZIENDALE	CASI STUDIO INCENTRATI SULLE PRESTAZIONI E SUGLI OBIETTIVI AZIENDALI	CASI STUDIO INCENTRATI SULLE ESIGENZE AZIENDALI E SULLA COMUNICAZIONE ARTISTICA
Il cuore dell'intervento è la sperimentazione e la ricerca attraverso le arti.	In molti di questi casi, l'interazione ha un risultato che coincide con un nuovo prodotto o processo.	La collaborazione ha una chiara esigenza di comunicare meglio l'organizzazione al mondo esterno utilizzando un linguaggio artistico.
THE ART-IN-BUSINESS MATRIX (DARSØ & DAVIDS, 2002)	THE ARTS VALUE MAP (SCHIUMA 2011)	COMUNIAN FRAMEWORK (2010)

Fonte: Cacciatore e Panozzo, 2021:178.

In essa si sintetizzano gli esiti di alcuni casi di interventi artistici realizzati in Italia negli ultimi anni (Cacciatore e Panozzo, 2021); come si evince dalla tabella, qualora gli interventi artistici siano focalizzati verso una dimensione di apprendimento, diventano terreno fertile per una dimensione di ricerca artistica e sperimentazione. Tale dimensione formativa è riconducibile al modello *Art-In-Business Matrix* (DARSØ & DAVIDS, 2002). Se invece l'azienda configura la relazione con l'artista focalizzandosi su precisi obiettivi di performance, allora l'output coinciderà quasi sempre con la creazione di un nuovo prodotto o servizio frutto dell'interazione creativa: tale modalità è riconducibile alle dinamiche del *The Arts Value Map* (SCHIUMA 2011). Infine, qualora l'azienda chieda all'artista di rispondere a un'esigenza di migliore comunicazione esterna, allora l'intervento assumerà diverse forme riconducibili a modalità differenti di storytelling a base artistica. In questo caso si avranno molteplici tipi di interventi, dalla durata e intensità differenti, riconducibili al *framework di Comunian* (2010).

Portare l'arte nelle organizzazioni consente anche ai lavoratori di essere coinvolti in processi di cambiamento guidati dal *team-building*, così come agli artisti stessi di scoprire nuovi contesti in cui lavorare e realizzare performance portando il non-conosciuto nelle aziende, influenzando così il modo in cui leaders aziendali pensano e decidono (Berthoin Antal, 2013: 69). È possibile, quindi, contribuire a sviluppare diverse capacità nei dipendenti, indirizzando la risoluzione di problemi propri della cultura organizzativa, portando nuove prospettive per la risoluzione

di obiettivi manageriali (Ibidem, p. 68). In questo senso, la ricerca *art-based* investe i dipendenti che si trovano a lavorare con gli artisti o direttamente il management. È stato rilevato (Cacciatore, 2023; Amabile & Pratt, 2016) come stimolare la creatività all'interno del contesto aziendale favorisca un maggior riconoscimento della leadership da parte dei lavoratori e, allo stesso tempo, possa migliorare le doti manageriali dei leaders coinvolgendo i vertici aziendali in progetti strategici guidati dalle arti.

Amabile (1988) ha impostato la costruzione di un modello in grado di rendere esplicito il modo in cui il processo di innovazione si sviluppa all'interno delle imprese e le variabili atte ad influenzarlo. Secondo la sua teoria, la creatività individuale risulta essere strettamente connessa con l'innovazione organizzativa. Il modello di Amabile individua un insieme di qualità in grado di influenzare la creatività individuale all'interno dell'impresa: su di essa influiscono, infatti, specifici tratti della personalità individuale, una forte motivazione personale, particolari abilità cognitive, una propensione al rischio, l'*expertise* in un'area specifica, la qualità del gruppo di lavoro, un'esperienza diversificata, i rapporti sociali, un'intelligenza brillante, l'assenza di preconcetti (Cacciatore, 2023). Di recente, Amabile ha aggiornato il proprio modello (Amabile & Pratt, 2016) incorporandovi degli elementi dinamici, in grado di rappresentare lo stato di continua evoluzione e rigenerazione della creatività sviluppata in ambito aziendale. Il nuovo modello assume che la creatività individuale e l'innovazione organizzativa siano strettamente legate: nello specifico, la prima alimenta la seconda. Senza idee creative, infatti, non ci sarebbe nulla da poter implementare all'interno dell'impresa. Inoltre, la creatività dei dipendenti influisce sulla performance lavorativa; le caratteristiche organizzative, incluse le pratiche manageriali, alimentano la creatività individuale e di gruppo. Il modello dinamico della creatività e dell'innovazione organizzativa (Amabile, 2016) si rivela di fondamentale importanza poiché illustra il forte flusso che una buona leadership può avere nella diffusione della creatività in azienda, e non solo: delinea le modalità in cui tale flusso creativo può divenire innovazione se opportunamente guidato e stimolato a livello individuale, prima, e organizzativo, poi. A partire da tali evidenze teoriche, è possibile pervenire ad evidenze empiriche che dimostrano anche il processo contrario, ossia che la creatività è un percorso virtuoso in grado di migliorare e accrescere la bontà della leadership (Cacciatore, 2023:72).

Lotte Darsø (2016) sostiene che l'apprendimento e la riflessione scaturiti da approcci artistici all'interno delle aziende possa favorire lo sviluppo della leadership poiché i managers hanno, con essi, la possibilità di incorporare "lo sguardo artistico" nel proprio modo di pensare e di gestire l'organizzazione, e questa prerogativa li mette nella condizione di poter favorire l'innovazione e la sperimentazione. La dimensione estetica, infatti, consente di aprirsi all'esperienza e alla ricerca di nuovi sistemi di sviluppo della conoscenza, aprendo lo sguardo a nuove visioni e costruendo nuovi metodi di creare rapporti e interagire con le persone (Ivi).

Si possono sintetizzare gli esiti presentati nella tabella 2 insieme alle considerazioni appena fatte circa il ruolo che la creatività ha sull'apprendimento individuale e organizzativo e, di rimando, sulla leadership, nella figura 1.

Figure 1. The Arts and Business model



Fonte: creazione propria

Il modello illustra come, a partire da una leadership ispirata, ossia da un input del management aziendale (che risponde a propri obiettivi/desiderata o all'attuazione di programmi/progetti dell'impresa) sia possibile sviluppare un processo di art&business (Cacciatore e Panozzo, 2021) ossia di interazione tra arte e impresa. Quest'ultimo, come abbiamo visto, assumerà principalmente tre diverse declina-

zioni, a seconda della libertà che il management concederà all'artista di sperimentare o di rispondere ad un preciso obiettivo strategico. L'impostazione che l'azienda o il management in generale darà all'intervento produrrà diversi risultati/esiti, più o meno orientati alla ricerca artistica, piuttosto che a nuovi prodotti/servizi o attività di comunicazione/storytelling. Queste diverse declinazioni possono essere ricondotte, come abbiamo visto, a tre modelli teorici di riferimento (Darsø 2004, Schiuma 2011, Comunian 2010).

Inserendo, all'interno di tale framework, l'assunto derivato dal lavoro di Amabile (2016) secondo cui la creatività organizzativa genera innovazione attraverso la motivazione, le capacità e le risorse individuali, si può arrivare a ricondurre il processo *art-based* così attivato ad un'azione di *creative leadership*, ossia a quell'insieme di attività che il management mette in campo e che, attraverso l'intervento artistico, sono in grado di generare forme di creatività utili sia all'innovazione aziendale che al riconoscimento della leadership e al suo sviluppo.

### *Conclusionione*

Il presente lavoro si propone di offrire una panoramica di come le arti possano generare nuova conoscenza se applicate a campi differenti. La metodologia dell'*art-based research*, infatti, consente di trasferire le potenzialità e i significati del linguaggio artistico in altre discipline, consentendo di esplorare, al pari delle consuete tecniche di indagine qualitativa, qualsiasi fenomeno. In questo caso l'artista-ricercatore potrà raccogliere dati di ricerca empirica coinvolgendo degli artisti nel suo lavoro oppure producendo direttamente contenuti artistici di vario genere (dalla pittura alla scrittura, dal video alle nuove tecniche di comunicazione digitale). Il processo di lettura del dato non avverrà, però, come abbiamo visto, attraverso tecniche deduttive o induttive ma analizzando le opere prodotte in relazione alle domande di ricerca specifiche, e non è detto che si giunga a una risposta univoca, chiara e definita, ad un assunto di base o teoria generale. Questo perché l'arte consente di esplorare i fenomeni e, a sua volta, pone domande, interrogativi, mette in luce controversie e ambiguità.

Oltre che come metodologia di ricerca scientifica, la creatività può stimolare l'apprendimento e quindi favorire l'implementazione di nuovi metodi educativi, da cui il mondo dell'infanzia e non solo può trarre giovamento. Inoltre, le arti sono

ormai forme riconosciute di produzione del benessere, a partire dalle tecniche di arte-terapia sperimentate nei moderni ospedali e centri di cura.

Un aspetto importante dell'uso delle arti in settori diversi riguarda il fenomeno degli *artistic interventions in organizations*, ossia gli interventi artistici realizzati nelle aziende. In questo caso siamo di fronte ad un fenomeno che dal nord Europa è divenuto di uso comune anche in Italia e consente agli artisti di sperimentare nuovi linguaggi in contesti inusuali, e alle aziende di acquisire *know-how* esperienziale e generare processi di innovazione sociale. Tramite azioni di *team-building*, inoltre, è possibile coinvolgere i dipendenti in processi di creazione artistica, stimolandone la fantasia e favorendo il riconoscimento di una leadership ispirata. Tale processo di trasferimento di conoscenza all'interno e all'esterno del tessuto aziendale può essere rappresentato tramite quello che ho definito *the Arts and Business Model*, in cui gli obiettivi aziendali innescano processi di cambiamento organizzativo guidati dalle arti e generano innovazione di prodotto, di processo e in termini di risultato. L'apprendimento è il fulcro di ogni intervento *art-based*, poiché la pratica artistica influisce su motivazione, competenze e risultati ed è in grado di generare azioni virtuose stimolando la reattività di chi vi prende parte o semplicemente ne invade la sfera d'interesse.

### *Riferimenti bibliografici*

- Adler, N.J. (2006). The Arts And Leadership: Now That We Can Do Anything, What Will We Do?, *Academy of Management, Learning and Education*, 5: 486-99.
- Adler, N.J. (2011). Leading Beautifully: The Creative Economy and Beyond, *Journal of Management Inquiry*, 20(3): 208-221.
- Amabile, T. M. (1988). A Model of Creativity and Innovation in Organizations, *Research in Organizational Behavior* (L. L. Cummings, & B. M. Staw, Eds.), Vol. 10: 123-167, Greenwich: JAI Press.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The Dynamic Componential Model of Creativity and Innovation in Organisations: Making Progress, Making Meaning. *Research in Organisational Behavior*, 36, 157-183, doi: <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>.
- Austin, R.D., & Devin, L., 2003. *Artful Making: What Managers Need to Know About How Artists Work*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Barone, T., & Eisner, E. (1997). Arts-Based Educational Research. In R. M. Jaegar (Ed.), *Complementary methods for research in education* (Vol. 2, pp. 93–116). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Barrett, F. (1998). Creativity and Improvisation in Jazz and Organizations: Implications for Organizational Learning, *Organization Science*: 9(5), 605-622.
- Barton, G.M., & Baguley, M. (2015). Learning through story: A collaborative, multimodal arts approach. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2), 93-112.
- Bedir Erişti, S.D. (2015). Art-Based Educational Research to Generate a Practice Based Approach, Anadolu, *Journal of Educational Sciences International*, Art Education Special Issue.
- Berthoin Antal, A. (2009). *Research framework for Evaluating the Effects of Artistic Interventions in Organizations*, Gothenburg: TILLT Europe, p.81.
- Berthoin Antal, A. (2013). Art-Based Research for Engaging Not-Knowing in Organizations, *Journal of Applied Arts and Health* 4:1, pp.171-180, DOI: [https://doi.org/10.1386/jaah.4.1.67\\_1](https://doi.org/10.1386/jaah.4.1.67_1).
- Berthoin Antal, A., Taylor, S. S., & Ladkin, D. (2014). Arts-Based Interventions And Organizational Development: It's What You Don't See'. In Bell, E., Schroeder, J., & Warren, S. (Eds.), *The Routledge Companion to Visual Organization*. Oxon, Uk and New York, NY: Taylor & Francis, 261-272.
- Berthoin Antal, A. (2014). When Arts Enter Organizational Spaces: Implications For Organizational Learning. In P. Meusburger, A. Berthoin Antal, P. Meusburger, & L. Suarsana (Eds.). *Knowledge And Space: Vol. 6. Learning Organizations: Extending The Field* (pp. 177– 201). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Biehl-Missal, B., Berthoin Antal, A. (2011). The Impact of Arts-Based Initiatives On People And Organizations: Research Findings, Challenges For Evaluation And Research, And Caveats, in *Creative Partnerships – Culture in Business and Business in Culture*, Documentation & Brochure, ed. Narodowe Centrum Kultury, Warsaw, Poland.
- Blumenfeld-Jones, D. S. (2014, April). Aesthetics And Analysis in Arts-Based Educational Research: View Of A Dancer/Poet. Presentation at the annual conference of the American Educational Research Association, Philadelphia, PA.
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (2003). An Introduction To The Arts And Narrative Research: Art As Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 506–514.
- Cacciatore, S. & Panozzo, F. (2021). Models for Art & Business Cooperation, *Journal of Cultural Management and Cultural Policy*, 7(2), 169-198. <https://doi.org/10.14361/zkmm-2021-0207>.

- Cacciatore, S. (2023). Creativity and Leadership: How the Arts Can Improve Business Strategies, *Socio-Cultural Management Journal*, 6(1), 55–84. <https://doi.org/10.31866/2709-846X.1.2023.278653> .
- Carter, M-A. & Goldie, D. (2018). Potential enablers of mental health and wellness for those teaching in tertiary education, *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 4(3), 3–20.
- Chilton, G., & Leavy, P. (2020). Arts-Based Research: Merging Social Research And The Creative Arts. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook Of Qualitative Research* Second Edition. New York: Oxford University Press.
- Coad, J. (2007). Using Art-Based Techniques In Engaging Children And Young People In Health Care Consultations And/Or Research. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 487-497.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (2001). *Lives in context: The Art of life history research*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Comunian, R. (2010). Il ruolo delle Imprese nello sviluppo culturale del territorio, Paper 01/2010 <[www.culturalab.org](http://www.culturalab.org)> [25.10.2021].
- Cultural Welfare Center, <https://culturalwelfare.center/il-nostro-impegno/> .
- Dance Well, Creative Europe Project, <https://dancewell.eu/en/> .
- Darsø, L. & Dawids, M., 2002. 'Arts-In-Business – Proposing A Theoretical Framework'. Presented at EURAM Stockholm, May 2002, at the 5th Art & Business Conference, Borl, Slovenia, June 2002, and at The Art of management and Organisation, London, Sept. 2002.
- Darsø, L., 2014. Setting The Context For Transformation Towards Authentic Leadership And Cocreation, In Gunnlaugson, O., Baron, C., & Cayer, M. (eds), *Perspectives on Theory U: Insights From The Field*. Hershey, PA: Business Science Reference, 97-113.
- Denzin N.K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook Of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Edwards, L.C. (2002). *The Creative Arts: A Process Approach For Teachers And Children*, 3rd Ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Einstein, T., Forinash, M. (2013). Art As A Mother Tongue: Staying True To An Innate Language Of Knowing, *Journal of Applied Arts & Health*, 4:1, pp. 77 – 85, DOI: [https://doi.org/10.1386/jaah.4.1.77\\_1](https://doi.org/10.1386/jaah.4.1.77_1) .
- Eisner, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Eisner, E. W. (1976). Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 135–150. <https://doi.org/10.2307/3332067> .

- Eisner, E. (2002). *The Arts and The Creation Of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. (2005). Persistent tensions in arts-based research. Paper presented at the 18th annual conference on Interdisciplinary Qualitative Studies, Athens, GA.
- Eisner, E. (2006). Does Arts-Based Research Have a Future? Inaugural Lecture for the First European Conference on Arts-Based Research: Belfast, Northern Ireland, June 2005. *Studies in Art Education*, 48(1), 9–18. <http://www.jstor.org/stable/25475802> ISSN-0039-3541 .
- Ewing, R. (2010). *The arts and Australian education: Realising potential*. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Faulkner, S. L. (2019). *Poetic inquiry: Craft, method, and practice* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Fancourt D, Finn S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; (Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67).
- Finley, S. (2005). Arts-Based Inquiry: Performing Revolutionary Pedagogy. N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (ss. 681-694). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The Significance Of Children's Drawings*. New York: Basic Books.
- Guillet de Monthoux, P. (2004). *The Art Firm: Aesthetic Management and Metaphysical Marketing*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hatch, M.J., & Yanow, D. (2008). Methodology By Metaphor: Ways Of Seeing In Painting And Research, *Organization Studies*, 29 (1): 23-44.
- Jensen A, Bonde L. (2018). The Use of Arts Interventions for Mental Health And Wellbeing In Health Settings. *Perspectives in Public Health*;138(4):209-214. doi:10.1177/1757913918772602.
- Johansson Sköldbërg, U. (2012). 'Artists As Organizational Development Facilitators-Evaluation of Six Projects', Paper presented at the Cumulus conference, Helsinki, May 24-26.
- Johansson Sköldbërg, U., Woodilla, J., & Berthoin Antal, A. (2016). *Artistic Interventions In Organizations. Research, Theory, Practice*. London, UK and New York, USA: Routledge.
- Kalmanowitz, D. (2013). On The Seam: Fiction As Truth – What Can Art Do? *Journal of Applied Arts & Health*, 4:1, pp. 37 – 47, DOI: [https://doi.org/10.1386/jaah.4.1.37\\_1](https://doi.org/10.1386/jaah.4.1.37_1) .

- Kindler, A. M. (1997). *Child Development In Art*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking The Paths To Literacy*. London: Routledge Publishers.
- Ladkin, D. (2008). Leading Beautifully. How Mastery, Congruence and Purpose Create The Aesthetic Of Embodied Leadership Practice, *Leadership Quarterly*, 19, 31-41.
- Landy, R., Hodermarska, M., Mowers, D., Perrin, D. (2012). Performance As Art-Based Research In Drama Therapy Supervision, *Journal of Applied Arts & Health*, 3:1, pp. 49-58, DOI: [https://doi.org/10.1386/jaah.3.1.49\\_1](https://doi.org/10.1386/jaah.3.1.49_1).
- Leavy, P. (2019). Introduction. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook Of Methods For Public Scholarship* (pp. 3–16). New York: Oxford University Press.
- Leavy, P. (2020). *Methods Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York: The Guilford Press, third edition.
- Linstead, S., & Höpfl, H. (2000). *The Aesthetics of Organizations*. London: Sage Publications.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1970). *Creative And Mental Growth* (5th ed.). New York: Macmillan.
- Mace, M. (1997). Toward An Understanding f Coreativity Through. A Qualitative Analysis of Contemporary Art Making. *Creativity Research Journal*, 10(2-3), 265-278.
- McArdle, F., & Wright, S. (2014). First Literacies: Art, Creativity, Play, Constructive Meaning-Making. In G.M. Barton (Ed.). *Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching*, (pp. 21-38). Switzerland: Springer International Publishing.
- McNiff, S. (1998). *Art-Based Research*. London: Jessica Kingsley.
- McNiff, S. (2008). Art-Based Research, in Knowles, J. G., & Cole, A. L., *Handbook Of The Arts In Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, And Issues*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226545>
- McNiff, S. (Ed.). (2013). *Art as Research*. Intellect.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Picasso, P., (1923). “Statement by Picasso: 1923” in *Picasso: Forty Years of His Art*, ed. Alfred Barr Jr. (New York: Museum of Modern Art, 1939), 11.
- Piirto, J. (2002). The Question of Quality and Qualifications: Writing Inferior Poems As Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(4), 431–445.
- Prior, R.W. (2012). *Teaching Actors: Knowledge Transfer in Actor Training*. Intellect: The University of Chicago Press.

- Prior, R. W. (2013) Knowing What Is Known: Accessing Craft-Based Meanings In Research By Artists. *Journal of Applied Arts and Health*. 4(1), pp. 57-65. 2040-2457. DOI: [https://doi.org/10.1386/jaah.4.1.57\\_1](https://doi.org/10.1386/jaah.4.1.57_1).
- Prior, R. W. (2018d). Art as the Topic, Process and Outcome of Research within Higher Education. In R. W. Prior (Ed.), *Using Art as Research in Learning and Teaching: Multidisciplinary Approaches Across the Arts* (pp. 43–60). Intellect.
- Prior R.W, Fenton, L. (2021). Educating Well: A Keynote on a Future Paradigm for Applied Arts and Health in Education, *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, Vol.3, Iss.1-2: 91–100, <https://doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2021-01-02-08>.
- Saldaña, J. (2011). *Ethnotheatre: Research from page to stage*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative Research: The essential guide to theory and practice*. London, UK: Routledge.
- Schiuma, G., (2011). *The Value of Arts for Business*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seifter, H., & Buswick, T. (2005). Arts-Based Learning For Business, *Journal of Business Strategy*, 26(5), 6-68.
- Strati, A., (1999). *Organizations And Aesthetics*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strati, A. (2007). Sensible Knowledge and Practice-based Learning, *Management Learning*, 38 (61), 61-77.
- Styhre, A., & Eriksson, M. (2008). Bring In The Arts And Get The Creativity For Free. A Study of The Artists In Residence Project. *Creativity and Innovation Management*, 17(1), 47–57.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts* (2nd ed.). Thousand Oaks.
- Taylor, S.S., Ladkin, D., 2009. Understanding Arts-Based Methods, Managerial Development. *Academy of Management Learning & Education*: 8(1), 55–69.
- Twigg, D. (2011a). Handle With Care: Researching The Lived Experiences of Young Children In Early Childhood Settings. *International Journal of Arts and Sciences*, 4(11), Cumberland, RI: InternationalJournal.org.
- Twigg, D. (2011b). Look Out Below (And Above)!: Challenging Traditional Methods Of Displaying Young Children’s Artwork. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), Oxford, UK: Symposium Journals Ltd.
- Twigg, D., & Garvis, S. (2010). Exploring Art In Early Childhood Education. *The International Journal of the Arts in Society*, 5(2), 193-204.

- WHO (2017). *Depression And Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates*. <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/254610/1/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>.
- Wang, Q., Coemans, S., Siegesmund, R., & Hannes, K. (2017). Arts-based Methods in Socially Engaged Research Practice: A Classification Framework. *Art/Research/International: A/Transdisciplinary/Journal*, 2(2), 5–39. <https://doi.org/10.18432/R26-G8P>.
- Wright, S. (2010). *Understanding Creativity in Early Childhood: Meaning-Making and Children's Drawings*. London: Sage Publications.
- Wright, S. (2012). *Children, Meaning-Making And The Arts* (2nd ed.). Frenchs Forest, Australia: Pearson.

# LE BIBLIOTECHE FRA COLLETTIVITÀ E INDIVIDUALISMO: NUOVE COMPETENZE TRASVERSALI NELL'AMBIENTE COWORKING

Viviana Vitari

«Una biblioteca comunica oltre i tempi e l'identità di chi l'ha progettata.  
Un concept che ispira sgradevolezza, smarrimento o deferenza è  
inversamente proporzionale a un obiettivo che (invece) le appartiene:  
educare alla cultura democratica» 1.

## 1. *Interpretare le sfide*

L'infodemia è un nuovo allucinogeno: stordisce anche chi ha padronanza di sé e delle proprie competenze informative. Lo fa tramite gli stili della *disinformation*, *malinformation* e *misinformation*<sup>2</sup>. Agisce nella terza stagione del digitale dei media<sup>3</sup> e nelle forme della comunicazione ostile del quotidiano<sup>4</sup>, dove le conoscenze passano più per osmosi emotiva che per rigorosa ricerca sulle fonti. I media, come una seconda pelle (De Kerkhove, 1995) ci attraversano e sfumano i confini territoriali del sapere. Si è “*onlife*” (Floridi, 2017). Si scommette sul piacere sull'estimità, che sembra prevalere sull'intimità (Rivoltella, 2019). La tendenza all'accumulo digitale fa del disordine non una mappa creativa, ma un labirinto monumentale.

Nella logica del piano inclinato della persuasione, l'infodemia sfrutta spesso del digitale e dei media le parti economicamente più vantaggiose: il vocabolario del sensazionalismo e il pensiero breve a discapito di un thesaurus di rigenerati concetti antropologici e sociali di cui il patrimonio culturale materiale e immateriale è cospicuo portatore.

L'accelerazione tecnologica propria della terza rivoluzione industriale estrude i più dalla comprensione del processo e dei passaggi operativi. La mela è di nuovo

<sup>1</sup> Tratto da Vitari V., *Come fare coworking in biblioteca*, Milano: Bibliografica, 2020, p. 22

<sup>2</sup> Il glossario può essere approfondito con il testo di Fontanin F., *Dalle fake news all'infodemia*, Milano: Bibliografica, 2022

<sup>3</sup> Il tema della soggettività multipla è affrontato da Rivoltella P., nell'articolo “*Identità e nuovi media*”, in *Tredimensioni* 16 (2019), pp. 54-64, <http://www.isfo.it/files/File/2019/Rivoltella19.pdf>

<sup>4</sup> Cfr. Manifesto della comunicazione non ostile (2017), in <https://paroleostili.it/manifesto/>

finita sul tavolo senza sapere, da neo infanti, se è un frutto della natura o un prodotto sintetizzato. L'iperspecializzazione, nel rendere trasparenti i processi, fa poi riemergere oggetti e servizi nell'amichevolezza delle interfacce grafiche. Il miraggio estetico scompagina complessità e semplificazione. Sbrogliare le ambiguità del ciclo informativo diventa pertanto un impegno multilivello che richiede il coinvolgimento di professionisti sempre diversi, dallo sviluppatore web al pedagogo digitale, dal consulente SEO allo specialista di Intelligenza Artificiale.

I non praticanti rischiano di diventare disfasici: la povertà di vocabolario e la carenza di un pensiero "in digitale" può rendere stranieri fra di loro cittadini nativi di una stessa località. Non è solo nell'attraversamento del Mar Rosso, o del Mare nostrum che sia, che si misurano le distanze culturali. Una diversa esposizione al digitale, la composita competenza nell'interpretarne modelli e linguaggi, il baratro generazionale fra chi non riesce a passare con una discreta disinvoltura fra ambienti offline e online, la netiquette non riconducibile al Galateo unidirezionale di un Monsignor Della Casa: tutto questo e altro ancora congegnano portfolio e lati di soggettivazione di delicata valutazione per il mondo del lavoro e il benessere organizzativo.

Le microcredenziali europee e i crediti di apprendimento individuale sono fra le offerte che il vivaio comunitario europeo mette a disposizione per dare valore alle nuove conoscenze. Il fatto di non far rimanere ancorati alle mere esperienze scolastiche e di voler ricomprendere nel quotidiano il peso specifico di percorsi educativi non formali e informali favorisce nuove forme di cittadinanza. Nuove cittadinanze al plurale, non al singolare. L'appello è quello di essere cittadini consapevoli su più versanti. In questo appello la cittadinanza digitale e la figliazione di nuove competenze ne sono parti irrinunciabili.

È come pensare alla vita rurale di un lontano passato senza le conoscenze sul potere curativo delle erbe o sulla commestibilità di funghi e piccoli frutti. C'erano tempi e luoghi in cui era indispensabile saper riconoscere le orme degli animali selvatici e gli uccelli dal loro volo, tant'è che di queste conoscenze se ne erano invaghiti àuguri e geni universali. La curiosità e l'utilità, seppur dentro i corsi e ricorsi della storia, continuano a sdoganare e produrre oggetti d'uso inauditi.

L'evoluzione degli stili di vita e soprattutto la loro arte combinatoria portano in scena singolari protagonisti. Alcuni permangono, altri passano dietro le quinte dei collettivi. Chi era nel passato, del resto, il protagonista<sup>5</sup>? Era il primo a

<sup>5</sup> Vedi πρώτος ("primo") e αγωνιστής ("lottatore") in <https://www.treccani.it/vocabolario/protagonista/> (15.10.2023)

combattere. Sulla scena è colui che attrae per primo, per primo soffre e intorno a lui si costruisce una microstoria. Sotto lo sguardo di tutti, la morte del protagonista fa cambiare copione.

Il dato, la notizia, l'informazione sono questi irrinunciabili protagonisti comprimari del lavoro, anche quello svolto dai bibliotecari. Nelle biblioteche, in quanto ambienti di comunità e per la comunità, l'impegno si attenziona verso sfide che vedono imporsi infodemia e disordini dell'informazione con contraccolpi di ben altro tipo rispetto alle beffe da Calandrino.

Le informazioni attraversano il digitale e agiscono con tutta la loro evidente attrattività nella sfera pubblica e privata. Sono causa-effetto di una catena di interessi fino a generare nomofobia.

L'accesso aperto e diretto a tutto o quasi fa riaffiorare sulla scena, per converso, l'occasione di ripensare a figure strategiche di tutor, steward, facilitatori. È il ruolo che nelle biblioteche si attribuisce ai professionisti dell'informazione e ai divulgatori. Servono figure che, per servizio pubblico o per etica del mestiere, non lasciano che il dato diventi un virus o sviluppi una nuova patologia. Chronos, se si ribella divorando i suoi figli, confonde il senso dell'evoluzione. Il futuro non può essere banalmente fagocitato da notizie che si divorano l'una con l'altra.

Parlare di nuove competenze per tutti è pertanto un impegno a garanzia del futuro, ma anche della dignità del soggetto.

Con l'acquisizione di competenze informative si costruiscono via via nuovi codici di soggettività e ulteriori abitudini relazionali. Nel rispetto delle variabili generazionali, si può ammettere un atteggiamento di "individualismo collaborativo" (Bandinelli-Gandini, 2019) in cui far giocare e sviluppare il quotidiano sapere.

Le biblioteche si posizionano come luogo terzo dell'apprendimento e diventano un altro fra gli spazi collaborativi del lavoro. Il libro, lo riconosciamo, è un supporto fisico di messaggio come ce ne sono altri. La vera sfida sta nell'affrontare l'impermanenza dell'informazione, a cui si aggiungono i nuovi modelli di linguaggio dell'intelligenza artificiale. Nascono nuove amicizie con la tecnologia, ma ne possono nascere di inaudite anche con gli umani. Aumenta a dismisura la necessità di impegnarsi sulla selezione delle fonti e sulla capacità di riorganizzare il sapere. Spazi pubblici, arredi e attrezzature vanno anch'essi nella direzione di accogliere i nuovi stili di vita emergenti, intelligenti e non. "Ibridazione" e "modelli combinatori" sono parole chiave dell'innovazione e della creatività. Sono competenze dentro i complessi obiettivi dell'Agenda 2030, oltre che per far fronte alle minacce di ambienti estranei.

## 2. Zoomare<sup>6</sup>

Un Gianni Rodari che dice che “ci vuole immaginazione per raggiungere il dominio delle cose” (1971) può alterare solo chi confina narrazione e poesia nello stretto circuito degli studi umanistici. La narrazione si codifica anche nelle scienze esatte, nelle trame del digitale (es. *digital storytelling*), nel dare forma alle nuove economie e al riuso del patrimonio, sia esso materiale o immateriale. Le biblioteche vivono di queste narrazioni e ne alimentano di nuove, grazie alla capacità che hanno di variare la distanza focale con gli oggetti di conoscenza. Nel loro essere luoghi-non-luoghi di condivisione, sono potenziali spazi di *affordance*<sup>7</sup>. Nel comunicare sé stesse invitano a sviluppare nuove azioni e nuovi saperi in ogni stagione della vita, fin da quella intrauterina. Sono spazi eterotopici e plastici dove la dominante rimane la “relazione” con documenti, persone, applicazioni, strumenti. Nella loro connaturata informalità e nella logistica perlopiù condivisa, inducono a sospendere temporaneamente o a invertire i rapporti d’uso. Il cellulare si usa, ma senza l’altisonanza in un abitacolo dell’automobile; si lavora ma alzando lo sguardo all’imprevisto, forse attraverso la vetrata; si cerca un posto appartato e ci si sofferma a leggere i pannelli in mostra; si prende un caffè e si conversa in lingua straniera con uno sconosciuto. Nell’informalità ogni relazione è implicitamente diretta a un cambiamento. Le biblioteche sono ad oggi un luogo lavorativo ecosofico<sup>8</sup>, uno spazio di *coworking* dove le esperienze cognitive avvengono dentro il laboratorio permanente dell’immaginazione e della casualità.

Personalmente, quando ho bisogno di un *la*, trovo sollievo nelle potenzialità del pensiero laterale, mi immagino di volta in volta con un cappello di diverso colore<sup>9</sup>. Mi piace anche recuperare un libro esteticamente attrattivo, non per farne scorrere le pagine, ma per accarezzarne la copertina come se fosse in viva voce con

<sup>6</sup> Parte di queste riflessioni sono state oggetto di due conferenze pubbliche tenute dall’autrice: “Anno europeo delle competenze: la formazione di un bibliotecario “agile” e le convergenze parallele” nel programma “Professionalità e competenze in Musei, Archivi, Biblioteche e paesaggio: trend emergenti. Quali le priorità e prospettive formative per una gestione sostenibile del Cultural Heritage digitale e analogico” (a cura di Ornella Foglieni), 26 settembre 2023; “Sotto il peso dello zucchero a velo” al Campana Libri Festival, 5 ottobre 2023.

<sup>7</sup> Cfr. Gibson J.J., *L’approccio ecologico alla percezione visiva*, Milano: Mimesis, 2014

<sup>8</sup> Cfr. Guattari F., *Le tre ecologie*, Casale Monferrato: Sonda, 1991

<sup>9</sup> Cfr. De Bono E., *Sei cappelli per pensare*, Milano: Rizzoli, 1991

me. Il contatto fisico di un oggetto piccolo nell'ingombro, ma simbolicamente straordinario è come un sorriso riconciliante.

Le immagini sono parlanti e mi ri-orientano. Una sovraccoperta che mi ispira sempre è quella de "Il Castello dei destini incrociati" (Calvino), scelta da Einaudi nel 1973. Due splendide carte viscontee del Bembo fanno da boccascena e avviano già verso un'immaginifica narrazione combinatoria: personaggi improbabili lavorano insieme al lettore irrisolto. Spiccano l'appeso e il mago, le *pendu* e le *bateleur*, in una pre-narrazione visuale surrettizia: ci si finge dentro un genere antico per proiettarsi in un futuro di possibilità multiple, in un lavoro a cui può non bastare una vita intera. L'appeso, paladino in brache e camicia, non si sente a disagio. Nel linguaggio contemporaneo potremmo dire che ha acquisito la competenza trasversale di saper guardare le cose più raso terra, più vicino al cammino delle persone. La prospettiva capovolta parte dal basso, dalle conoscenze basilari che si apprendono solo a penzolini, costretti nostro malgrado a una postura acrobatica, a cui siamo disabituati, ma alla quale ci possiamo misticamente allenare per ottenere una mente più chiara. L'Orlando a testa in giù, che prima mulinava la sua Durlindana, ci dice "Lasciatemi così. Ho fatto tutto il giro e ho capito. Il mondo si legge all'incontrario. Tutto è chiaro"<sup>10</sup>. Al suo fianco in copertina c'è un bagatto, un mago, fors'anche un poeta. Da alchimista del XXI secolo a vocazione digitale quale mi sento, sul deschetto non vedo ferraglia né emblemi massonici, ma ammennicoli da montare, componenti hardware, software, applicazioni. Nel gioco delle combinazioni non si scarta nulla per la comprensione del mondo. Forse all'inizio ci si sente inadeguati, si interpolano a onesti esercizi di montaggio dei saperi anche ragioni e sragioni. Nelle nuove competenze che il patrimonio immateriale, la dimensione digitale e la datizzazione delle informazioni richiedono per la loro gestione, entra in gioco un co-lavoro fatto di relazioni, dapprima con sé stessi, e quindi anche con i colleghi e con l'ambiente.

Il patrimonio culturale nella sua digitalizzazione e allontanamento dalle origini fisiche mette in mostra una nuova carta viscontea, quella della decontestualizzazione, ricomposizione e conseguente presunzione simbolica. È una co-creazione che restituisce agli antichi manufatti sfumature di senso e li libera verso un'accessibilità longitudinale.

La copertina ideata per l'opera di Calvino è di potente vigore. Risente di un'ibridazione simbolica fra elementi analogici e digitali, grafici e intuitivi.

<sup>10</sup> Cfr. Calvino I., *Il castello dei destini incrociati*, Torino: Einaudi, 1973, p.34

Intreccia la trama-ordito di un'esistenza seconda che ha perso la sua originarietà. Davanti al tavolo potremmo infatti scorgere un altro soggetto: anziché un artigiano, un io secondo, quello del giocoliere, dell'illusionista, o ancora dell'illuso. Colpito da qualche distorsione cognitiva, nell'ingenuità o frivolezza dei suoi apprendimenti, potrebbe non riconoscere la complessità dei saperi. Potrebbe non comprendere i temi per la sostenibilità del pianeta, né quanta forza immaginativa sta dietro un percorso innovativo. Potrebbe non capire che occorre fare dell'eredità culturale un nuovo percorso di pace. In tal caso perisce, nel rovesciare le carte, del suo stesso gioco.

### 3. *Creare convergenze*

Cambiare prospettiva e soprattutto saperlo fare di continuo è una competenza per la vita. Un drone, anche di tipo domestico, ci permette oggi di avere uno sguardo a volo d'uccello che non ci saremmo mai potuti permettere 20 anni fa per la scarsità di questo prodotto sul mercato di massa. L'aeromobile ci rivela una città dapprima invisibile o giocoforza sottratta alla nostra curiosità. Il nuovo punto di vista diventa visione, la banalità dell'insieme diventa panorama.

Per una biblioteca la cultura digitale è il drone che cambia lo sguardo.

Mettiamo fra parentesi gli aspetti funzionali della digitalizzazione e datizzazione, per non dire dell'Internet delle cose che sperimentiamo nei nostri edifici. Lasciamo anche da parte il tema della conservazione dei beni e della memoria per prendere in considerazione la risorsa digitale tout-court, quella che ci restituisce un'informazione sensorialmente svuotata. Possiamo elaborare applicazioni per un *extended book*, spingerci verso i trucchi della realtà aumentata o diminuita: sono tutte prospettive che mostrano lateralità inaspettate o altrimenti non percepibili. Virtuale e reale, nella loro convergenza, rendono amichevoli anche i saperi distanti e complessi. Anzi, co-costruiscono nuovi saperi e si adattano al *social learning* o al *microlearning digitale*. Sono percorsi orientati al cambiamento, in un'epoca in cui il cambiamento, divenuto una costante, richiede competenze trasversali mai esaurite una volta per tutte. Nella co-costruzione digitale del sapere abbiamo esempi globalmente riconosciuti, basti pensare ai servizi della famiglia di Wikimedia: in un'economia del noi, il dato diventa partecipato, controllato e alterato da cittadini-faber. Anche il bene culturale originario trae la sua forza dalla qualità delle relazioni che riesce a instaurare.

Ci sono convergenze con quella che viene definita “arte relazionale”. Nella combinazione di azioni più o meno consapevoli fra i soggetti coinvolti nascono produzioni collettive. Il gioco delle parti diventa arte nel momento in cui nella reciprocità fra artista-intermediario e fruitore-attore prende forma un’opera inaspettata in grado di comunicare visioni alternative, universalmente fruibili ed esteticamente afferrabili.

Giocare esteticamente col mondo significa riprogrammare le forme sociali<sup>11</sup> (Bourriaud, 2002). Gli artisti, nel mostrare diversi livelli di informazione, possono dare luogo a un’“ecologia politica”. “Lo spazio (deve) essere attraversato dal visitatore in maniera tale che lui stesso (realizzi) un proprio montaggio visivo<sup>12</sup>”. È “spazio cinogenico” in cui il visitatore diventa attore dell’informazione. Nella sua analisi dell’arte concettuale, fra pop art, anti-form, junk art anni ’80-’90, Bourriaud ritiene che sia impossibile separare la storia dell’arte dal suo sfondo sociale. L’informazione visiva distrugge l’intrattenimento perché rivela le strutture invisibili degli apparati ideologici. Alcuni artisti rifiutano la metonimia, cioè rifiutano di designare qualcosa attraverso “la contiguità di uno dei suoi elementi (ad esempio: bere un bicchiere)<sup>13</sup>”, come se si scambiasse il contenitore con il suo contenuto. Per gli artisti concettuali il luogo espositivo costituisce un luogo in sé e di sé, mentre normalmente è solo uno fra i tanti. È un luogo di simulazione di libertà e di esperienze virtuali, parte integrante di un sistema più vasto: il luogo pubblico. Non viene considerato un luogo migliore rispetto alla scuola o alla strada. È uno dei luoghi possibili dove mostrare l’arte partendo dallo stesso materiale, cioè il quotidiano: una realtà da cui realizzare altre realtà. Ciò che chiamiamo realtà è sempre un montaggio di qualcosa d’altro che abbiamo assemblato, magari anche turbando le relazioni sociali. Per questi artisti di fine XX secolo “la società è diventata un corpo diviso in lobby, partiti, comunità e un grande catalogo di contesti narrativi<sup>14</sup>”. Vengono utilizzate le forme sociali esistenti traendole dallo scarto di oggetti sociali, abitudini e istituzioni pubbliche da ri-programmare e non da elementi sofisticati. Ogni soggetto-oggetto è reinserito in un diverso universo funzionale e relazionale. A volta ne trae nuova vita: c’è chi documenta, in una bolla di assurdità, i suoi 5 matrimoni come se avvenissero in una stessa giornata (Wedding

<sup>11</sup> Bourriaud N., *Postproduction. Come l’arte riprogramma il mondo*, Milano: Postmedia srl, 2011, p. 65

<sup>12</sup> Ibidem, p.131

<sup>13</sup> Ibidem, p.132

<sup>14</sup> Bourriaud N., Op.Cit. p.133

piece, Alix Lambert); c'è chi monta un video da pezzi di girato delle telecamere di videosorveglianza (Wearing, Huyghe). In tutto questo una mostra diventa un format di rappresentazione delle varie letture di sé o del mondo. Se l'artista si accontenta di ciò che passano le autorità, la sua opera è destinata allo scacco. "Bisogna prima abitare la forma che si vuole amare o criticare"<sup>15</sup>. Louis Althusser, nella sua prospettiva marxista, affermava che "la vera critica è una critica del reale da parte dello stesso reale. Non basta interpretare il mondo, bisogna trasformarlo". Philippe Parreno interrogava il reale e recuperava dall'analista Jacques Lacan un'idea di inconscio che non è né individuale né collettivo, ma "esiste solo nel mezzo, nell'incontro, che è poi l'inizio di ogni narrativa"<sup>16</sup>. Parreno fa della collaborazione uno degli assi portanti del suo lavoro artistico ed esplora le connessioni che si instaurano fra individui, gruppi e immagini. Con questo approccio anche i fatti diventano oggetti. È arte relazionale, cioè quella pratica artistica che intenzionalmente parte dall'insieme delle relazioni umane e dal contesto sociale e non da uno spazio autonomo e restrittivo. È una strategia per connettere la manipolazione con il civismo, il caos con la complessità. È arte che materializza i rapporti che abbiamo con il mondo. Diventa la base di un'infinita rinegoziazione dei punti di vista. In un'intervista del 2020, Salvatori Falci, uno degli artisti italiani più rappresentativi dell'arte relazionale, mi raccontò:

Nella società della contraddizione l'arte è avvantaggiata, perché l'arte è religio<sup>17</sup> e la religione è per molti compagna nella vita. L'arte rivela, aiuta nella rivelazione delle cose. Permette di non far finire tutto nel caos dell'indifferenziato, perché incorpora la sperimentazione tecno-scientifica e la libertà della probabilità. Capiamo la realtà non per sé stessa, ma per gli effetti anche deformanti che provoca. Compito dell'arte non è quello di rappresentare. Che cosa determina la mia operazione artistica? Il successo economico? Un pensiero à la page o innovatore? Non sappiamo in realtà se l'arte cambia il mondo, ma sappiamo che l'arte cambia l'individuo e l'individuo incide sul mondo. Quindi occorre non cercare, ma esplorare, non scoprire ma ri-scoprire. Non possiamo dare una risposta su che cosa sia l'arte perché l'avremmo già imprigionata. Dobbiamo capirne le manifestazioni. Occorre

<sup>15</sup> Ibidem, p. 134

<sup>16</sup> Ibidem, p. 135

<sup>17</sup> Il termine è qui interpretato secondo la versione di Lattanzio, dal latino religāre, composto dal prefisso re-intensivo + ligāre = unire insieme, legare. «Hoc vinculo pietatis obstricti Deo et religati sumus; unde ipsa religio nomen accepit, non ut Cicero interpretatus est, a relegendo.» (Lattanzio, *Divinarum Institutionum liber IV* 28,2.)

parlare attraverso queste nuove forme non per convincere, ma per comunicare, per aiutare a capire.

In tal senso l'arte è strumento privilegiato anche fuori dai canonici spazi espositivi e può educare verso una cittadinanza consapevole e l'espressione del libero pensiero e del pensiero divergente.

Nel documento pubblicato dal Consiglio d'Europa "*Competenze per una cultura della democrazia: vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*"<sup>18</sup> si accentua il principio di far crescere una "cultura della democrazia" come orizzonte a cui tendere. L'attività artistica, nella prospettiva concettuale-relazionale, può contribuire a questo allenamento.

L'arte relazionale mette al centro la relazione tra due poli, non si preoccupa del manufatto se non in relazione alla capacità evocativa delle emozioni recondite. Si sostituisce o quantomeno complementa il valore estetico con il valore etico. Non può esserci libertà senza il coraggio e la possibilità di esprimere il proprio pensiero e formulare una visione. L'arte essendo un metalinguaggio aiuta a superare le differenze culturali. Anzi, le valorizza e le mette a disposizione per una possibile mente multiculturale tramite l'esperienza diretta. La sfida del futuro è formare persone con una mente multiculturale, in grado di convivere in un mondo pluralista più tollerante, giusto e libero (Falci, 2020).

Dal "fare comunicativo" di questo *stellium* artistico non ci resta che imparare a interpretare il movimento, se non vogliamo che, nella loro multi-appartenenza, i sé rimangano quasi invisibili.

#### 4. *Cogliere i movimenti*

Risale al 4 marzo 2021 e include i contenuti proclamati al vertice di Göteborg (2017): si tratta della pubblicazione comunitaria del "Piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali"<sup>19</sup>.

L'obiettivo è quello di dare un nuovo impulso all'innovazione sociale: un peso significativo viene dato all'occupazione, oltre che a obiettivi per affrontare le

<sup>18</sup> Cfr. <https://rm.coe.int/16806ccf13> (controllo al 15.10.2023)

<sup>19</sup> Cfr. <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/it/index.html> (controllo al 15.10.2023)

situazioni avverse alla qualità della vita e per creare nuove opportunità per le generazioni presenti e future. La prima riesamina è fissata al 2025 con obiettivi da raggiungere al 2030.

Visti i temi sembra una chimera. Si aprono visioni future, importanti in quanto collettive e non solo parte di “collettivi”. Il presupposto secondo il quale i vantaggi competitivi non debbano andare a discapito dei più vulnerabili apre una strada etica che il capitalismo occidentale non ha ancora risolto. Si rendono opportune nuove forme di occupazione lavorativa e di cooperazione produttiva anche a livello di vicinato europeo. La distensione politica internazionale dovrà passare tramite iniziative faro, riconoscendo competenze personalizzate. Ci si muove verso forme innovative di equitocrazia in tutti gli ambiti.

L’idea di un lavoro dignitoso in tutto il mondo, non solo in Europa, si affianca a nuovi compiti e capacità, che gli uffici del lavoro devono considerare per monitorare e garantire l’attuazione dell’acquis comunitario. Non va dimenticato né il problema della disoccupazione giovanile, né quello dei nuovi tecnici delle piattaforme digitali.

Il movimento di pensiero va verso nuove opportunità per tutti, nessuno escluso. Questo presuppone che i grandi programmi debbano essere calati a cascata nella vita quotidiana, entrare nelle nostre case, toccare le nostre famiglie: significa che la sfida, mai esaurita una volta per tutte, include azioni di prossimità e progetti di qualità anche *bottom-up*. Significa non solo clonare, ma rigenerare una creatività che non è mai stata adeguatamente riconosciuta e valorizzata talvolta a causa di sistemi gerarchici e burocratici. Dal Commercio equo e solidale, dalla Banca etica, dai Bilanci di giustizia abbiamo appreso strategie di sostenibilità che tutelano il territorio e che limitano al necessario la catena di intermediari. Il solo fatto di poter condividere sempre più questi valori significa già uscire da un tunnel comunicativo. Laddove c’è movimento, non si muore dell’eguale. Fra i movimenti sociali e innovativi da cogliere e studiare adeguatamente in tema di occupazione e spazi per i lavoratori c’è il *coworking*. La classe dei Millennials l’aveva già sperimentato fin dalla fine del secolo scorso inseguendo degli ideali collettivi. Nel 1995 a Berlino avveniva un passo importante. Veniva fondato l’hackerspace C-Base<sup>20</sup> non per mera condivisione di una logistica per *nerds*, appassionati di fantascienza, *early adopter* e informatici, ma per compartecipare conoscenze. È da un creativo che prende strada il nuovo vocabolario: si tratta di un designer di videogiochi

<sup>20</sup> <https://wiki.hackerspaces.org/C-base> (controllo 15.10.2023)

americano, Bernard DeKoven che aveva bisogno di descrivere il fenomeno di “lavorare insieme e alla pari, anche separati”, cioè di abbattere quelle barriere gerarchiche che impedivano la reale collaborazione fra lavoratori. È questo il significato originario di “coworking” (1999): l’enfasi è sulla comunità.

Arriviamo al 2008. Con la crisi economica entra in crisi anche un sistema valoriale collettivo. Problemi ambientali e climatici sono sotto l’evidenza del cittadino comune, diventano argomenti di interesse mediatico; la sensibilità cresce anche grazie a nuovi programmi didattici. Sono sempre di più i lavoratori che rifugono da ambienti monotoni, ripetitivi, spersonalizzanti e incapaci di valorizzare le *expertise* individuali. *Digital nomads* e lavoratori autonomi con partite IVA sono al di fuori, anche volutamente, dalla dipendenza alienante delle imprese e, nell’ammettere la loro precarietà, personalizzano i loro valori. Sono i cosiddetti lavoratori deterritorializzati che hanno altre esigenze rispetto ai lavoratori fissi e dipendenti: dotati di competenze imprenditoriali sentono di dover condividere informazioni e di mettere a valore la flessibilità. Serve loro uno spazio fisico che rispetti le necessità della mobilità, dell’itineranza, del nomadismo professionale e garantisca una *chance* di socialità<sup>21</sup>. Da soli non si hanno le competenze per occuparsi di un progetto “chiavi in mano”. Il networking e il contatto anche marginale con altri lavoratori alleggerisce la fatica del recupero di nuove conoscenze e della loro applicazione. La riflessione si spinge verso forme innovative di “collaborative individualism”<sup>22</sup>.

### 5. Che cosa c’entra il coworking con le biblioteche?

Innanzitutto, con l’orientamento a sviluppare comunità di buone pratiche e di sperimentazione.

Il lavoro collaborativo può trovare negli ambienti culturali pubblici un’opportunità di sviluppo anche per nuovi servizi informativi, per germinare esperienze, favorire incontri, proporre attività formative, condividere aree informali di ricreazione. Non solo, fra le varie declinazioni del coworking, c’è anche quella di uno spazio etico che vada oltre la trasmissione di sistemi valoriali preconfezionati e

<sup>21</sup> Cfr. Progetto ufficio. Strategia e processi per l’evoluzione degli spazi aziendali / a cura di Tagliaro C., Milano: FrancoAngeli, 2021

<sup>22</sup> Cfr. Bandinelli C., Gandini A., “*Creative hubs versus creative networks*”, in Gill, R.Pratt, A.Virani, T.(eds.) *Creative Hubs*, London: Palgrave, 2019

visioni unifocali. Le esperienze di gestione delle collezioni, di impegno contro la censura delle informazioni, dell'inclusione sociale, dell'assistenza digitale e dell'open access fanno già parte delle biblioteche che, per loro missione, sono orientate al cambiamento e sono predisposte a un "economia del noi".

Nelle biblioteche lo spazio c'è già e già vi viene offerta socialità. Se la domanda cresce, possono crescere anche i servizi personalizzati, soprattutto in merito alle proposte formative di microcredito, all'offerta di cataloghi, abbonamenti specialistici, servizi per altri famigliari in accompagnamento, come accade nelle località turistiche e in caso di *workation*.

Siamo entrati da tempo nell'ottica in cui le biblioteche sono primariamente luoghi di comunità e piazze del sapere (Agnoli, 2009). Ai suoi lavoratori vanno attribuiti compiti di selezione di informazioni innovative e di disseminazione a tutti i livelli. Le biblioteche possono diventare ambiti di coworking insistendo su materiali, fonti, attrezzature e logistica atti a comunicare le linee guida europee. Ci si riferisce pertanto a destinatari come cittadini-lavoratori, non soltanto a studenti o utenti del tempo libero. Come presidi pubblici e centri informativi locali, con personale adeguatamente formato (e quindi retribuito), possono essere strategiche per favorire la pluralità dell'informazione e dare continuità ai pilastri europei dei diritti sociali. La creatività diventa importante persino più dell'innovazione tecnologica, se si intende includere tutti e garantire a tutti un'occupazione dignitosa. Senza personalizzazione dei servizi non si arriva al singolo né a un'inclusione di fatto. Il cittadino rimane solo se viene privato di una formazione adeguata lungo l'arco della vita. Il processo di formazione di un individuo lungo l'arco della vita non è frutto di una mera esperienza personale, autonoma e isolata (Bandura): l'interazione con l'ambiente e con altri soggetti rientra a pieno titolo nel percorso di apprendimento. A maggior ragione ai servizi culturali di un ente pubblico spetta lo sviluppo di occasioni collaborative di coworking per i propri cittadini lavoratori. Ci si muove nell'ambito del *social learning*, in cui si mettono in gioco competenze trasversali apparentemente in antitesi, dalla creatività all'imprenditorialità, dall'autonomia al lavoro di gruppo. Il coworking, come movimento e come lavoro ripensato per il bene comune, può essere concepito per rigenerare i modelli di flessibilità dell'impiego. Sembrerebbe permettere un processo di soggettivazione in cui le persone entrano in contatto con codici multipli di comportamento e di valore.

Nella geografia dei nuovi spazi di lavoro le pratiche dei nuovi collettivi possono essere sostenute dalle biblioteche, già in grado di classificare l'ecosistema

informativo, di diffonderlo e di metterlo a disposizione. Possono ora farlo anche per quella sfera di lavoratori che una volta, per il solo fatto della rigidità degli orari, sembravano impossibilitati a frequentarle.

## 6. *Esercitarsi alla flessibilità*

Un giorno sentii un dodicenne esordire con questa frase davanti ai coetanei: “Quando ho finito i compiti e non so cosa fare, prendo la bicicletta e vado in biblioteca. Tanto lì qualcosa succede sempre.” Eravamo prima della pandemia e fors’anche in un momento in cui gli appetiti tecnologici non riempivano i vuoti di accudimento dei figli.

Abbiamo sperimentato il vuoto e l’insularità. Come attraversare nuovi varchi di socievolezza e di comunicazione efficace? L’appello arriva dal contesto. Nell’Aprile 1945 in Italia o a settembre dello stesso anno in Giappone, c’era ancora chi non era consapevole che una guerra mondiale era terminata. Molti ne presero atto dopo lungo tempo. Oggi è impensabile. L’infosfera si appropria del contesto e racconta i fatti anticipandoli prima ancora che il cittadino abbia assimilato quelli immediatamente precedenti. Si tratta di un affastellarsi di eventi che sono già dimenticati prima ancora di essere approfonditi. Rischiano di evaporare nonostante la loro corposità. Si creano confusioni cronologiche, come se i fatti si rifiutassero di inserirsi lungo la linea del tempo.

Le notizie spazzatura ci rendono ancora più estranei in un mondo che cambia e che cambia a una velocità non negoziabile. Il tempo sembra non appartenerci più, anzi ne vogliamo sempre di più, non potendone bulimicamente fare a meno.

A questo aggiungiamo la dittatura di abitudini<sup>23</sup> così radicate da convincerci che costituiscono l’unica forma di sicurezza in un contesto sempre in movimento.

Il coworking è un movimento. I movimenti, anche artistici, si caratterizzano per un programma di rottura o di rinnovamento rispetto all’esistente, i cui desideri sono descrittori di fermenti in corso.

Grazie agli studi emersi dalla Cost Action CA18214<sup>24</sup>, alle ricerche sui nuovi spazi lavorativi anche nelle aree periferiche<sup>25</sup>, alle fonti della Coworking

<sup>23</sup> Cfr. Duhigg C., *La dittatura delle abitudini. Come si formano, quanto ci condizionano, come cambiarle*, Milano: Corbaccio, 2012

<sup>24</sup> Cfr. <https://www.cost.eu/actions/CA18214/> (controllo 15.10.2023)

<sup>25</sup> Cfr. <https://new-working-spaces.eu/> (controllo 15.10.2023)

Library26, ai risultati della Library Coworking Academy27 e varie esperienze di flessibilità nel mondo lavorativo, lo sviluppo del coworking è rivalutato per la disseminazione di informazioni. Le biblioteche possono offrire ai lavoratori un supporto alla socialità e a calmierare i fattori *stressor*. Possono offrire ambienti biofilici, che empiricamente favoriscono l'apprendimento ma anche il benessere e il buon umore. Una biblioteca, per il suo codice etico, non può non avere sguardi multipli. Nel suo percorso di accoglienza dei principi europei, del Piano d'azione sui diritti sociali, dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, può avvalersi di metodi proattivi per comunicare valori, far circolare forme di collaborazione più agili, sviluppare nuove competenze per il lavoro. C'è un termine che ci viene in soccorso per queste azioni: *nudging*<sup>28</sup>. Il sostantivo “*nudge*” corrisponde a “pungolo”, “spinta lieve”. La teoria del “*nudge*” nell'ambito dell'economia comportamentista sostiene che anche piccoli rinforzi positivi o aiuti indiretti possono attivare dei processi decisionali da parte delle persone. *Nudging* è un'espressione usata anche nei social media e negli ambienti digitali per osservare come alcune piattaforme o policy incentivino comportamenti diversi fra i loro fruitori.

Si tratta di una spinta gentile e può essere usata anche eticamente. Il coworking, anche nella sua dimensione imprenditoriale, rientra in un'attenzione che i servizi pubblici possono prestare per valorizzare nuove esigenze di comportamento e per trasmettere codici di soggettivazione al passo con alterati scenari sociali. Alla biblioteca accademica di Cork (Irlanda) la spinta gentile contro lo spreco è stata quella di trasformare la sigla BYOD (*bring your own device*), ormai assimilata dalla collettività, in BYOB (*bring your own bottle*) per incentivare l'uso della propria borraccia per l'acqua e ridurre il consumo di plastica.

Del resto, per il solo fatto di mettere a disposizione spazi propri, indipendentemente dall'essere in possesso di stampanti 3D o di saper erogare servizi informativi altamente specialistici, una biblioteca partecipa alla co-costruzione dei valori di una collettività e può anticipare il futuro affrancandosi da stereotipi desueti. Perché non provare a guardare il mondo come l'Appeso dei Trionfi? Il potere di

<sup>26</sup> Cfr. <https://coworkinglibrary.com/> (controllo 15.10.2023)

<sup>27</sup> Cfr. <https://opac.unifg.it/SebinaOpac/news/i-edizione-del-corso-base-library-coworking-academy/1901> (controllo 15.10.2023)

<sup>28</sup> Thaler R.H., Cass R.S., *Nudge. La spinta gentile: la nuova strategia per migliorare le nostre decisioni su denaro, salute, felicità*, Milano: Feltrinelli, 2022 (ed. definitiva, formato kindle)

scollamento (“*pouvoir de décollement*”)<sup>29</sup>, che dovrebbe essere proprio di un ambiente inclusivo, ci viene in aiuto e ci suggerisce di prendere le distanze dall’oggetto, di “sorpassarlo nella sua datità immediata alla luce di un progetto”. Ecco che cosa può significare progettare nel movimento: fare buon uso del patrimonio pubblico, analogico o digitale che sia, supportando tutti e ciascuno a uscire dalla modalità Goblin e avviarsi a una nuova normalità e a inedite soluzioni di vita.

<sup>29</sup> Sartre J.P., *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Milano: Mursia, 2019, p.111

## AUTRICIE E AUTORI

MADDALENA CASALINO, docente presso Liceo Braschi-Quarenghi, Subiaco (Roma)

MICHELE CASIERO, docente presso Liceo Statale Classico, Linguistico e delle Scienze umane  
F. De Sanctis di Trani.

LAURA D'AMBROSIO, docente presso I.S.C. Nereto Sant'Omero Torano Nuovo

LAURA MOSCHINI ---

MAURIZIO VANNI, Università degli Studi di Pisa e Soprintendenza per le province di Lucca  
e Massa Carrara

ELISA BONACINI, Università degli Studi di Bari, Dipartimento di Ricerca e Innovazione  
Umanistica

SALVATORE SPINA, Università degli Studi di Catania, Dipartimento di Scienze Umanistiche

MARIA BARBONE, BUD Biblioteca Digitale Universitaria. Università degli Studi di Trento

SUSANNA PEDROTTI, BUD Biblioteca Digitale Universitaria. Università degli Studi di  
Trento

SIMONETTA POZZI, AIF - Delegazione Piemonte e Valle d'Aosta

GIULIA BANFI, esperta Comunicazione PA Social e PA Digital, Content Writer

VINCENZA MERLINO, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale,  
Dipartimento di scienze umane, sociali e della salute

SILVIA MAZZEO, docente di Scuola Primaria, Animatrice digitale

SILVIA CACCIATORE, Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia, Centro AIKU - Arte,  
Impresa Cultura

MARIO FOIS, ISIA RM