

# **DALLA PARTE DELLE CICALI**

Riletture al presente di Gianni Rodari

A cura di **Ilaria Filograsso,  
Leonardo Benvenuti,  
Tito Vezio Viola**

**FrancoAngeli**

---



Volume pubblicato con il contributo dell'Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara, Dipartimento di Filosofia Scienze Umane e Scienze dell'Educazione.

*Grafica della copertina: Elena Pellegrini*

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2012 2013 2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020 2021

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.clearedi.org](http://www.clearedi.org); e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org)).

Stampa: Tipomonza, via Merano 18, Milano.



# COLLANA DI PEDAGOGIA SOCIALE STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA

---

## **PEDAGOGIA SOCIALE**

**Direttori:** Giuseppe Elia, Università di Bari; Antonio Genovese, Università di Bologna; Maura Striano, Università Federico II di Napoli; Simonetta Ulivieri, Università di Firenze

**Coordinamento:** Simonetta Ulivieri

Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln; Massimo Baldacci, Università di Urbino; Gert Biesta, University of Stirling; Laura Clarizia, Università di Salerno; Enricomaria Corbi, Università S. O. Benincasa di Napoli; Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano; Rita Fadda, Università di Cagliari; Massimiliano Fiorucci, Università di Roma Tre; José Gonzáles Monteagudo, Universidad de Sevilla; Maria Luisa Iavarone, Università Parthenope di Napoli; Ivo Lizzola, Università di Bergamo; Isabella Loiodice, Università di Foggia; Emiliano Macinai, Università di Firenze; Alessandro Tolomelli, Università di Bologna; Maria Tomarchio, Università di Catania

---

## **STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA**

**Direttori:** Emy Beseghi, Università di Bologna; Carmen Betti, Università di Firenze; Carmela Covato, Università di Roma Tre; Saverio Santamaita, Università di Chieti

**Coordinamento:** Carmen Betti

María Esther Aguirre, UNAM Messico; Anna Ascenzi, Università di Macerata; Gianfranco Bandini, Università di Firenze; Milena Bernardi, Università di Bologna; Antonella Cagnolati, Università di Foggia; Luciano Caimi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Lorenzo Cantatore, Università Roma Tre; Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal; José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca; Angela Giallongo, Università di Urbino; Tiziana Pironi, Università di Bologna; Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Dario Ragazzini, Università di Firenze; Giuseppe Tognon, LUMSA di Roma; Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria.

---



La **Collana di Pedagogia Sociale, Storia dell'Educazione e Letteratura per l'infanzia**, in sintonia con il nuovo assetto del corrispondente settore scientifico-disciplinare, si presenta divisa in due sezioni - una più attinente ai problemi attuali della pedagogia e l'altra alla sua tradizione storica - in modo da riflettere la molteplicità degli indirizzi di ricerca in esso compresi, in un'ottica però programmaticamente unitaria per evidenziarne l'intima connessione.

L'indirizzo di *Pedagogia Sociale* intende proporsi come uno strumento di analisi e di riflessione su una pluralità di tematiche di natura sociale - l'inclusione sociale; le pari opportunità; le questioni di genere; l'immigrazione; la devianza e la marginalità... - che richiedono di essere attentamente esplorate in chiave pedagogica, contenendo profonde implicazioni educative.

Particolare attenzione verrà rivolta ai processi formativi, in rapporto alla ricerca e alla produzione di studi di pedagogia della scuola, della comunicazione educativa, guardando all'identità di genere e ai nuovi modelli di inclusione.

L'indirizzo di *Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia* intende muovere dalle importanti trasformazioni che hanno investito negli ultimi decenni la ricerca storiografica a livello tanto epistemologico e metodologico che tematico. Oltrepassando l'analisi delle idee e delle teorie pedagogiche, si propone di esplorare nuovi itinerari di ricerca, dando centralità tanto alla dimensione sociale dei fatti e dei modelli formativi, così in relazione alle politiche scolastiche e alla storia degli insegnanti a livello nazionale ed europeo, che a quella del costume, delle mentalità e dell'immaginario educativo, nonché alla dimensione di genere o a quella comparativa. L'indirizzo si apre anche alle nuove frontiere della Letteratura per l'Infanzia nelle sue diverse articolazioni, oggi al centro di un profondo rinnovamento negli studi.

L'intento è, infine, di offrire contributi critici non solo agli specialisti ma anche a tutti coloro che sono interessati a orientarsi in questi importanti campi di indagine.

Il focus della proposta editoriale mira a costruire uno spaccato di studi composito e variegato, atto a restituire ai lettori la complessità del lavoro di indagine realizzato sulle tematiche sopra indicate in ambito nazionale ed internazionale, intercettando - sia sul piano empirico che su quello teorico - una varietà di campi di studio e ricerca oltre che di pratica educativa.

La Collana si indirizza ad un vasto pubblico di lettori (studiosi, studenti universitari, operatori impegnati sia nelle agenzie internazionali e nazionali di ricerca che nel campo dell'educazione e della formazione e in specie nei servizi di cura, di sostegno e promozione sociale) configurandosi come strumento di studio e, insieme, di sviluppo professionale, laddove può contribuire ad attivare un circuito virtuoso tra conoscenza ed azione, teoria e prassi nei contesti dell'educazione e della formazione, attraverso la proposta di contributi di forte impatto formativo oltre che di alta valenza scientifica.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.





Copyright © MMXVI  
Aracne editrice int.le S.r.l.

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

via Quarto Negrone, 15  
00040 Ariccia (RM)  
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-9184-5

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: aprile 2016

## 11. Si può fare una storia nuova

di Leonardo Benvenuti e Fiorella Paone

Il presente studio<sup>1</sup> vuole contribuire ad aprire una linea di approfondimento e confronto sul pensiero di Gianni Rodari che, traendo spunto dai

<sup>1</sup> Questo contributo teorico vuole approfondire i temi introdotti durante il convegno "Il Gioco-Non Gioco di Gianni Rodari", incontro di confronto, approfondimento e formazione sulle possibili declinazioni in campo sociale dei presupposti metodologici su cui si organizza il pensiero di Gianni Rodari. Il convegno si è svolto il 4 dicembre 2010 a Pescara, presso la Sala dei Marmi del Palazzo della Provincia. La giornata è stata promossa dal Centro Universitario di Sociologia della Prevenzione del Disagio Sociale lavorativo e relazionale (CUSP e DS) dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti, diretto dal professor L. Benvenuti, in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione di Chieti, il Sistema Bibliotecario di Chieti e la sede abruzzese dell'Associazione Italiana di Socioterapia (AIST). L'appuntamento, cui hanno partecipato circa 300 interessati fra volontari, sociologi, psicologi, educatori, insegnanti, operatori sociali, bibliotecari e studenti, si è sviluppato attraverso la realizzazione di due momenti:

- tavola rotonda di confronto e discussione attorno alle premesse teoriche del tema in oggetto e alla proposta di nuovi spunti di lavoro;
- fase applicativo-laboratoriale destinata all'individuazione dei gruppi di lavoro che hanno approfondito il tema "Età e scuola nella costruzione della fantasia oggi", con l'obiettivo di collegare i concetti esposti negli interventi della mattinata alle esperienze pratiche dei partecipanti, al fine di costruire protocolli per attività concrete con i bambini.

La giornata di studio e lavoro si è inserita nella più ampia cornice del programma di attività culturali e formative *Per cielo, per terra e... per telefono. Anno rodariano abruzzese 2010* svoltosi nel periodo giugno 2010-marzo 2011. Tale programma è stato promosso dall'Università di Chieti, dal Sistema Bibliotecario Provinciale di Chieti, dalla Biblioteca Comunale di Ortona, dalle Biblioteche Provinciali di Pescara e Teramo e dall'associazione *Leggiamo una Storia* di Pescara. Durante i 10 mesi interessati dal progetto si sono svolte iniziative di formazione, seminari di approfondimento tematico, laboratori educativi per bambini, convegni, incontri con autori, appuntamenti di lettura ad alta voce, e spettacoli teatrali che hanno interessato tutto il territorio della regione Abruzzo. A partire da cooperative e associazioni culturali o di promozione sociale sino ad arrivare a Università e Biblioteche, sono stati più di trenta i soggetti che hanno aderito e animato l'iniziativa, che ha goduto anche dell'importante supporto della rete di "Nati per Leggere" abruzzese e della rete del progetto di intervento nei comuni del cratere aquilano "Per l'Abruzzo".

criteri metodologici che qualificano la sua produzione letteraria, indaghi la possibilità di un loro utilizzo nell'ambito dell'intervento clinico e socioterapeutico<sup>2</sup> nei casi di disagio personale a origine sociale.

L'intenzione generale è, inoltre, di contribuire a rafforzare un linguaggio comune fra coloro che si occupano di promozione socio-culturale, di educazione, di prevenzione e di intervento socioterapeutico per offrire sostegno alle loro attività di guida e di stimolazione delle capacità di fantastizzazione del bambino. La costruzione di analisi e di strumenti condivisi può, infatti, essere considerata un valido supporto metodologico atto a favorire la programmazione e la realizzazione di percorsi di socializzazione funzionali al benessere dei più giovani.

La scelta di approfondire un tema al confine fra promozione socioculturale, educazione, comunicazione e relazionalità sociale, muove dall'assunto che il pensiero di Gianni Rodari abbia in sé le premesse per poter essere ulteriormente sviluppato attraverso un approccio interdisciplinare, che stimoli il confronto e l'individuazione di nodi concettuali ancora soltanto accennati e favorisca la co-costruzione di percorsi di applicazione ancora non indagati a pieno. Nell'ottica di analizzare i presupposti che sottendono alla creazione di un contesto in cui attivare una relazione virtuosa fra diversi sistemi sociali (come, per esempio, la famiglia, la scuola e le agenzie socio-culturali del territorio), ci siamo proposti di elaborare un'ipotesi di intervento sulla base di una definizione della situazione<sup>3</sup> atta a specificare i si-

Alle attività hanno partecipato non solo migliaia di bambini, ma anche tutti quegli adulti che per motivi personali o professionali si occupano di infanzia: genitori, nonni, educatori, operatori sociali, insegnanti, esperti di educazione ecc. Da un punto di vista generale, la realizzazione del variegato e vivace programma di attività è stato un modo di rafforzare e in alcuni casi far nascere occasioni di confronto e lavoro comuni fra quelle realtà che in Abruzzo si occupano di formazione e promozione della lettura e del libro. Si è cercato, inoltre, di intervenire sul territorio in maniera omogenea, in modo da dare a tutti gli interessati equilibrate possibilità di partecipazione all'iniziativa, sia nei contesti rurali che in quelli maggiormente urbanizzati.

<sup>2</sup> La socioterapia è una particolare teoria empirica introdotta al fine di rendere sistematico il rapporto tra la comunicazione e l'ambito del relazionale e/o della relazionalità: il tutto viene riassunto nel nuovo significato attribuito al termine di "comunicazionale" (neologismo). In essa sono importanti: la capacità di acquisizione delle informazioni, di una loro rielaborazione al fine di una decodifica delle principali forme di dinamica della vita quotidiana; la diagnosi di alcune situazioni di disagio sociale con conseguente progettazione di percorsi di intervento terapeutico. La socioterapia come disciplina clinica, inoltre, deve essere in grado di operare a partire dagli strumenti conoscitivi offerti dalla sociologia (cfr. L. Benvenuti, *Malattie mediali*, Baskerville, Bologna, 2002).

<sup>3</sup> Il riferimento è al concetto di *definizione della situazione* di Thomas: "Se gli uomini definiscono reali le situazioni esse saranno reali nelle loro conseguenze" (W. Thomas, *The Child in America*, Knopf, New York, 1928, p. 372). Ci si muove, quindi,

stemi culturali di credenze, abitudini o valori socialmente approvati e in grado di imporre i confini dell'accettabile e del tollerabile, divenendo ambito di condivisione.

L'*eredità culturale* che Gianni Rodari ci ha lasciato, quindi, non è da noi intesa in un'ottica di trasmissione e ripetizione, ma come materiale culturale da rielaborare in quanto possibile premessa di nuove opportunità di lavoro e di intervento in ambito personale e sociale.

Ed è su questa *eredità* che ci si vuole soffermare, traendone alcuni spunti per individuare e teorizzare sia sui cambiamenti (intesi come *cambiamenti comunicazionali*), che i nuovi media hanno introdotto nel *processo di fantasticazione* di bambini (come premessa della capacità di interpretazione e azione), sia sulla rinnovata importanza dello sviluppo della "creatività" per la formazione di ogni persona nella sua integralità, temi di cui Rodari discute in uno dei suoi testi di maggior successo, la *Grammatica della Fantasia*<sup>4</sup>.

Pensando a Rodari, almeno uno dei co-autori non può fare a meno di attingere al ricordo delle proprie esperienze personali, avendo fatto parte di quella generazione di bambini e bambine cresciuta ascoltando e leggendo le sue favole, le sue novelle e le sue filastrocche: ancora oggi la gioiosa forza delle sue rime – capaci di mettere in discussione stereotipi e automatismi – così come la dignità e la freschezza della sua visione della vita, dei suoi valori e di un quotidianità integrale, in quanto considerata anche nei suoi aspetti più problematici, non sono solo un forte e solido ricordo, ma anche un valido stimolo per la costruzione e la crescita di una professionalità che vuole divenire capace di rispondere alle esigenze dei bambini di oggi, indubbiamente dissimili da quelle dei bambini a lui contemporanei o contemporanei alla sua adolescenza.

È, infatti, ormai diventato molto comune sentir parlare di crisi a proposito di agenzie educative<sup>5</sup>: i tradizionali approcci relativi al mondo della famiglia e della scuola, infatti, sembrano non bastare per comprendere e gestire la difficoltà dei nuovi nati a confrontarsi e a decodificare la molteplicità degli stimoli offerti dalla pluralità di agenzie di so-

all'interno di un approccio di analisi dei fenomeni sociali di tipo culturale: i sistemi di azioni e prassi rilevabili sono considerati in relazione al particolare tipo di società in cui essi si inseriscono.

<sup>4</sup> Cfr. G. Rodari, *Grammatica della Fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973.

<sup>5</sup> Per un maggiore approfondimento, cfr. I. Colozzi, *Sociologia delle istituzioni*, Liguori, Napoli, 2009; P. Donati, "La sfida educativa: analisi e proposte", *Orientamenti pedagogici*, n. 4, luglio-agosto, 2010, pp. 581-608; E. Besozzi, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma, 2009.

cializzazione (per esempio televisione e/o internet) con cui entrano in contatto<sup>6</sup>.

Un sintomo particolarmente esemplificativo, anche se non il solo, della difficoltà delle tradizionali agenzie di socializzazione a gestire in maniera funzionale le dinamiche comportamentali e comunicazionali che caratterizzano il contesto attuale, può essere relativo al crescente aumento dei casi di bambini che soffrono della sindrome da deficit di attenzione e iperattività – ADHD<sup>7</sup> (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) – disturbo che, in pochi anni, ha raggiunto un livello di diffusione tale<sup>8</sup> da far pensare di essere agli inizi di una vera e propria epidemia sociale<sup>9</sup>, e rispetto al quale sembrerebbe non esservi ancora un accordo scientifico sulle cause né tantomeno strategie di intervento consolidate<sup>10</sup>. Sintomatico potrebbe essere anche l'emergere

<sup>6</sup> Per un ulteriore approfondimento, cfr. M. Morcellini, *Passaggio al futuro, La socializzazione nell'età dei mass media*, FrancoAngeli, Milano, 1997; T. Grange Sergi, M. G. Onorati (a cura di), *La sfida della comunicazione all'educazione*, FrancoAngeli, 2006, Milano; E. Besozzi, "Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea", in L. Ribolzi, *Formare gli insegnanti*, Carocci, Roma, 2002; E. Besozzi, *Educazione e Società*, Carocci, Roma, 2006; V. Cesareo (a cura di), *La sociologia tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia, 1974.

<sup>7</sup> Fin dal 1987 la sindrome viene definita come disturbo di attenzione con iperattività nel Manuale Statistico Diagnostico dei Disturbi Mentali DSMIII-R. Il professor Paolo Curatolo, primario dell'Università degli Studi di Roma ci dà una definizione sintetica dell'ADHD: "Si tratta di un disturbo caratterizzato da un marcato livello di disattenzione e da una serie di comportamenti che denotano iperattività e impulsività, più seri e frequenti di quanto tipicamente venga osservato in individui a un livello paragonabile di sviluppo. Pertanto i bambini affetti da ADHD non riescono a controllare le loro risposte all'ambiente, sono disattenti, iperattivi e impulsivi, fino a compromettere la loro vita di relazione e scolastica" ([www.medicinalive.com/le-eta-della-salute/la-salute-dei-bambini/settimana-europea-adhd](http://www.medicinalive.com/le-eta-della-salute/la-salute-dei-bambini/settimana-europea-adhd)).

<sup>8</sup> Uno studio del professor S. Mangano dell'Università degli Studi di Palermo, testimonia che in Italia, all'aprile 2010, gli adolescenti e i bambini in cura, inseriti quindi in un protocollo di intervento a partire da una diagnosi che certifica la presenza della sindrome, erano circa 1.600 (dato cumulativo), e diverse ricerche riportano che in Italia tale problema interessa il 5-6% dei bambini in età scolare, mentre in Nord Europa e Nord America si può raggiungere una percentuale del 18% ([www.medeacom.it](http://www.medeacom.it)).

<sup>9</sup> L'idea della presente riflessione è quella di poter contribuire, utilizzando i nuovi approcci teorici legati alla sociologia, allo sviluppo della ricerca scientifica sulle origini comunicazionali – considerando, secondo quanto sostenuto dalla ricerca socioterapia, le rappresentazioni possedute dall'attore come premesse per le sue azioni – nel contesto della crisi dei tradizionali processi di socializzazione, che in alcuni casi potrebbe determinare dinamiche sociali tanto disfunzionali da far emergere vere e proprie situazioni di disagio. Come sosteneva Durkheim nel 1895, i *fatti sociali* si possono considerare come *cose* proprio in virtù delle loro conseguenze sulle persone: "Non diciamo che i fatti sociali sono cose materiali, bensì che essi sono cose allo stesso titolo in cui lo sono le cose materiali – per quanto in un'altra maniera" (E. Durkheim, *Le regole del metodo sociologico*, Einaudi, Torino, 2001, p. 10). Per il sociologo francese, inoltre, lo studio della realtà, come speculazione teorica su di essa, implica già un tentativo di migliorarla.

<sup>10</sup> Come dimostra uno studio del 2005 la terapia farmacologica si è dimostrata quella mi-

gere con sempre maggiore evidenza di numerosi casi di bullismo, fenomeno che sta divenendo una vera e propria emergenza sociale<sup>11</sup>.

A partire da queste considerazioni e se è vero che una parte costitutiva del pensiero di Rodari nasce come critica e come tentativo di superamento di alcuni limiti della società cui apparteneva, in particolare quelli della scuola, allora potrebbe essere utile tentare di declinare le sue intuizioni traendone linfa ed energia utili nel nostro contesto.

I versi finali di uno dei suoi più noti componimenti sono di conforto rispetto a tali intuizioni:

che sbagliando, per prova,  
con una storia vecchia  
si può fare una storia nuova<sup>12</sup>.

Essi possono essere interpretati come un invito a non disperdere il patrimonio culturale da cui proveniamo (*storia vecchia*) senza però rimanerne vincolati (*si può fare una storia nuova*). Parafrasando e cercando di trarre da queste parole un insegnamento utile per chi cura i processi di socializzazione dei bambini, sono 4 gli elementi che possono avere una rilevanza non solo letteraria, ma anche relativa alla socializzazione e alla vita<sup>13</sup>:

- l'errore (*sbagliando*), inteso come elemento di crisi di un sistema, che diventa elemento sperimentale e funzionale (*per prova*) a un cambiamento di prospettiva;

gliore in termini di costi-benefici unita alle terapie comportamentali negli studi (con follow-up di 14 mesi) che hanno riguardato la cura dell'ADHD (P. S. Jensen, J. A. Garcia, S. Glied, "Cost-Effectiveness of ADHD Treatments: Findings from the Multimodal Treatment Study of Children with ADHD", *American Journal of Psychiatry*, 162(9), 2005, pp. 1628-1636).

<sup>11</sup> Cfr. A. Civita, *Il bullismo come fenomeno sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

<sup>12</sup> G. Rodari, "Le storie nuove", in Id., *Filastrocche in cielo e terra*, Torino, Einaudi, 1960, p. 143.

<sup>13</sup> In linea con una visione di tipo rodariano, le pratiche degli interventi sociologici da costruire dovrebbero essere fortemente caratterizzate da una dimensione *etica*, espressione che viene considerata a partire dall'etimologia del termine (dal greco *ethos*: abitudine, uso, consuetudine ecc.) che rende particolarmente attraente il riferimento alla consuetudine, come chiamata in causa della tradizione, dei valori tradizionali contemporaneamente all'azione, alla condotta da tenere per poter perseguire una felicità che, nell'accezione socioterapeutica, viene legata a una fertilità non disgiunta, appunto, dalla morale. Tali tipi di intervento dovrebbero, inoltre, essere considerati come una delle modalità di espressione del processo di professionalizzazione del sociologo, che gli permettano di declinare le proprie conoscenze teoriche in un insieme organico di pratiche eticamente orientate.

Vale la pena sottolineare che l'intervento, così inteso, si lega a una propria forte dimensione creativa e propositiva, volta sia alla sperimentazione di sistemi che propongano una qualità della vita sempre più soddisfacente per il portatore di disagio, sia all'analisi e a un monitoraggio costanti dell'area di intervento in cui ci si trova a operare.

- la conoscenza sia contenutistica che metodologica del proprio patrimonio e della propria storia culturale (*storia vecchia*);
- la possibilità di acquisizione delle capacità di rielaborazione del materiale culturale posseduto in un'ottica funzionale al proprio benessere e a un miglioramento della qualità della vita (*si può fare*);
- la realizzabilità della costruzione di un'alternativa, di una nuova narra/azione (in quanto presupposto narrativo, e quindi rappresentativo, all'azione) possibile (*storia nuova*).

Il rischio di interpretare e tradurre in prassi scorretta tale insegnamento può essere triplice e dovuto sia a una mancanza di equilibrio fra i quattro elementi appena analizzati, sia a una scarsa comprensione dell'utilizzo funzionale di questi principi in un abito di lavoro socio-educativo. Schematicamente, possiamo sintetizzare tali rischi come segue:

- rincorrere la possibilità di interpretare le nuove dinamiche comportamentali dei bambini (*storia nuova*) limitandosi a scimmiottarne le forme e i linguaggi senza conoscerne la genesi e i nuovi percorsi e sviluppi;
- alimentare pratiche culturali ed educative routinarie, ripetitive e sterili sulla base di quanto già consolidato (*storia vecchia*);
- interpretare come *errore* in senso rodariano (*sbagliando*), e quindi come elemento passibile di sperimentazione, qualsiasi forma espressiva non immediatamente codificabile.

Il lavoro di G. Rodari e, in particolare, i criteri che lo hanno guidato sono, invece, la testimonianza che ciò che si discosta dall'ordinario e dal noto – e quindi l'*elemento imprevisto* e l'*errore (sbagliando)* – possa esprimere l'intuizione e la scoperta di un possibile spazio di novità rispetto ai codici di interpretazione della vita personale e sociale e, dunque, possa essere interpretato come premessa per la costruzione di nuove opportunità di sviluppo per la produzione culturale. L'*errore* di cui parla Rodari non è, quindi, quello del distratto o dell'incompetente, ma è una delle competenze della fantasia e della creatività, intese come capacità di generare discontinuità feconde dal punto di vista della produzione culturale da gestire nei loro esiti possibili.

Per dirla come l'autore, quindi, l'*errore*, se adeguatamente gestito e rielaborato, potrebbe essere considerato come un valore, e non come un elemento necessariamente da correggere per un rientro nei binari socioculturali delineati da criteri già codificati. Questo è, però, possibile solo se si ha un adeguato bagaglio di conoscenze e competenze atto a decodificare anche situazioni non note e a orientarsi in esse, ed è l'adulto che ha il compito di fornirle al bambino, che in sé è solo potenzialità che si potrà attualizzare, facendola crescere in una situazione di benessere, a partire dagli stimoli che le verranno messi a disposizione.

Continuando a parafrasare i versi dell'autore, si potrebbe dire che si dovrebbero insegnare le "storie vecchie" per rendere i bambini in grado di inventare le "storie nuove"; si dovrebbe, cioè, insegnare la capacità di connettere quanto appartiene alla dimensione filogenetica (come storia familiare e culturale tipica della stirpe di appartenenza) con il presente, in modo da attivare nel bambino un corretto processo di costruzione identitaria<sup>14</sup> a partire dal connubio passato/capacità di *fantasticazione*.

Vi è un delicato equilibrio fra *vecchio* e *nuovo*, per usare i due termini rodariani già citati, e un utilizzo creativo della *fantasticazione* sta proprio nella capacità di gestire tale equilibrio fra la conoscenza delle radici di un comune patrimonio culturale di riferimento, in cui continuare a riconoscersi, e la possibilità di stimolare un cambiamento e aprire nuovi percorsi socialmente condivisi.

Analizzando il suo lavoro, si potrebbe sostenere che per G. Rodari una delle modalità con cui tale connubio potrebbe essere acquisito è data dal rapporto con il libro, con la lettura e la scrittura, in quanto elementi caratterizzanti la sua proposta: il libro (e dunque la lettura e la scrittura personale) dovrebbe essere inteso come un autentico medium contemporaneamente strumento di relazione e di formazione. I libri e la lettura sarebbero, quindi, in grado di favorire la crescita del bambino sia dal punto di vista cognitivo che affettivo, in quanto ne stimolano la curiosità e la creatività, e lo rendono parte attiva di un processo ideativo e costruttivo di produzione culturale intesa come presupposto per l'acquisizione stessa di un'autonomia personale.

Oggi, in un contesto in cui la diffusione e il rapido sviluppo dei nuovi media comunicativi (computer, internet, telefoni cellulari ecc.) generano forme nuove di immagazzinamento, elaborazione e trasmissione di valori, idee, conoscenze, come può declinarsi la lezione rodariana?

Quale senso può avere utilizzare ancora le storie e i libri come strumenti di formazione del bambino e di sviluppo della sua creatività?

Può la *storia vecchia* farsi, ancora una volta, *storia nuova*?

La domanda rimane aperta; infatti, se da una parte i concetti cardine attorno ai quali ruota il pensiero dell'autore forniscono sia lo spazio che gli strumenti per una sua costante riattualizzazione a partire da una linea di sviluppo in continuo divenire, dall'altra le forme teoriche e applicative in cui potrebbe declinarsi la sua lezione in ambito sociale sono ancora, e nel migliore dei casi, a uno stato embrionale.

<sup>14</sup> Il riferimento è al concetto socioterapeutico di *identità*, intesa come sistema di rappresentazioni del singolo, le cui caratteristiche di base sono la permanenza della propria organizzazione pur nel cambiamento, la natura processionale, la capacità di autoriconoscimento che non necessita dell'uguaglianza (cfr. L. Benvenuti, *Malattie mediali*, cit.).



Il tentativo qui è quello di riuscire a contribuire a una definizione delle eventuali variazioni riguardanti le dinamiche relazionali e comunicazionali che costituiscono il presupposto dei modelli comportamentali dominanti nelle nuove generazioni<sup>15</sup>. L'importanza di tale passaggio risiede nella convinzione che questo non solo possa aiutarci a ridefinire le linee di tendenza e di sviluppo della società contemporanea, ma possa anche essere un punto di partenza per cominciare a ipotizzare di costruire nuove modalità di utilizzo di libri, lettura, scrittura e costruzione di storie, nell'ottica della sperimentazione di nuovi percorsi di socializzazione.

Il primo passo sarà, dunque, quello di decodificare in un'ottica interdisciplinare la natura e le caratteristiche del cambiamento culturale in atto<sup>16</sup>, a partire dalla diffusione delle protesi comunicative, poste a disposizione dallo sviluppo tecnico-scientifico, che, come introdotto da M. McLuhan<sup>17</sup>, retroagiscono sullo stesso corpo sociale che le ha generate, imponendo nuove modalità di codifica/decodifica dell'ambiente, e inaugurando nuovi stili cognitivi<sup>18</sup> come premesse, seppure parziali, per l'azione. Sarebbero i media, infatti, a determinare non solo gli standard di formazione della conoscenza ma anche i criteri sistematizzatori a partire dai quali singolo e corpo sociale definiscono e organizzano se stessi e i comportamenti propri<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> Il concetto di modello fa riferimento al fatto che: si tratta di un'entità, linguistica o meno, collegata simbolicamente a un referente, anche non empirico, appartenente a un ambiente determinato o determinabile; rientra all'interno di quella che viene chiamata una capacità rappresentativa; come entità virtuale o empirica gode della facoltà della simmetria; il tipo di legame che collega modello e referente può essere sia sostanziale che contenutistico (L. Benvenuti, "I modelli", *Il Bradipo. Periodico di socioterapia e vita quotidiana*, n. 1, 2002, p. 2; [www.ilbradipo.org](http://www.ilbradipo.org)).

<sup>16</sup> J. Habermas, N. Luhmann, *Teoria della società o tecnologia sociale*, Etas, Milano, 1973.

<sup>17</sup> V. M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, Toronto, 1962.

<sup>18</sup> Peirce definisce questa modalità cognitiva come *pensiero abducente*, cioè come uno stile di pensiero che sistematizza l'esperienza sensoriale percettiva attraverso uno schema logico che si muove per tentativi ed errori, avvalendosi dell'analogia, della concomitanza, della creatività, della metafora, dell'intuizione, dell'interazione, dell'immagine simbolica attraverso un approccio alla costruzione della conoscenza di tipo ipotetico-sperimentale (cfr. G. Proni, *Introduzione a Peirce*, Bompiani, Milano 1990; M. Bonfantini, *La semiosi e l'abduzione*, Milano, Bompiani, 2003).

<sup>19</sup> Come già detto, il medium dominante in un determinato contesto storico sociale impone le modalità di codifica/decodifica della *realtà*, che qui si definisce come un ente frutto di un'attività comunicativa, conseguenza di uno specifico sistema di gestione delle conoscenze, determinato, a propria volta, dal medium di comunicazione dominante. Premessa a tale concezione è un'attività di traduzione simbolica degli input ambientali nei termini del proprio sistema nervoso centrale, operazione che in socioterapia viene definita con i termini di *riduzione sensiva dell'ambiente*. Per un maggiore approfondimento, cfr. L. Benvenuti, *Malattie mediali*, cit., p. 80.

Per cercare di comprendere il cambiamento in atto, occorre rifarsi a un modello di sviluppo *filogenetico* – legato socioterapeuticamente alla *deriva storica dei media*<sup>20</sup>, che parte dalla pre-oralità, transita dall'oralità – fase storica che vede il livello empirico e quello simbolico coincidenti – per arrivare al periodo tipografico caratterizzato da un medium determinante perché introduce nella relazionalità un'apparente spaccatura tra le due variabili della dimensione rappresentativa<sup>21</sup> del precedente uomo dell'oralità. Nel momento in cui, inoltre, si affievolisce l'esclusività dell'utilizzo del tramite umano per trasmettere conoscenza, è come se il simbolico si autonomizzasse<sup>22</sup> dalla diretta dipendenza dal corrispettivo referente empirico. È quello che in socioterapia viene chiamato il livello del simbolico autonomizzato delle descrizioni puntuali ed esaustive, dei protocolli di ricerca, tutti raffigurabili come appartenenti a un piano interamente costituito da rappresentazioni (RR)<sup>23</sup>,

<sup>20</sup> Tale processo corrisponde alla dinamica evolutiva della dimensione simbolica del messaggio, che, con il succedersi dei diversi media di comunicazione, va via via autonomizzandosi dal suo referente empirico. Per un maggiore approfondimento, cfr. L. Benvenuti, *Lezioni di socioterapia*, Baskerville, Bologna, 2008.

<sup>21</sup> Si ha una trasformazione molto importante nella modalità di formazione e organizzazione strutturale della conoscenza del corpo sociale. Alla base di tale trasformazione vi è il fatto che la dimensione affettiva, che in società orali determina direttamente la qualità del messaggio, diviene oggetto di interpretazione autonoma del singolo. Viene meno l'interesse del messaggio, cioè la con-fusione fra dimensione cognitiva e affettiva, in quanto ci si stacca dal tramite umano e dall'immediatezza del detto. La nuova situazione comunicazionale modifica la formazione e l'immagazzinamento delle informazioni e ne rende più veloci le operazioni di acquisizione e rielaborazione simbolica. L'uomo, attraverso l'accesso alla conoscenza veicolato dai libri, pensa di poter conoscere tutto autonomamente; si ha la genesi della possibilità di una trasmissione non personale della cultura; cfr. L. Benvenuti, *Malattie mediali*, cit., pp. 331-332.

<sup>22</sup> Con l'espressione *autonomizzazione del simbolico*, in socioterapia si indica quel processo introdotto dal medium tipografico per il quale il messaggio si stacca dal suo referente. Questo significa che nella creazione, organizzazione e costruzione della conoscenza non ci si riferisce al legame diretto con la natura, ma direttamente alla sua dimensione simbolica generata dallo strumento tipografico. Questo fenomeno sgancia il messaggio dal riferimento immediato all'esperienza in una dimensione puramente linguistica che apre a un nuovo piano di contingenza. A livello individuale l'operazione dell'*autonomizzazione simbolica* introduce un piano di virtualità strettamente personale che isola dagli altri e porta il singolo a considerarsi autosufficiente. Per un maggiore approfondimento, cfr. L. Benvenuti, *Malattie mediali*, cit., pp. 331-332.

<sup>23</sup> Quello di Rappresentazione (R) è il concetto base della teoria socioterapeutica, ed è da essa definito come una variabile somma delle dimensioni cognitiva (I) e affettiva (Inv. Aff.). Per un primo approfondimento si può dire che le RR sono:

- prodotti mentali che permettono la selezione e la memorizzazione di quanto conosciuto attraverso percezioni sensoriali in relazione allo "spazio affettivo" del singolo;
- la base della conoscenza;
- i presupposti su cui si costruiscono gli schemi logici del singolo, che costituiscono un rife-

autonomizzatosi e metaforicamente staccatosi dal livello puramente empirico.

Oggi<sup>24</sup>, con l'introduzione dei media elettronici, si assiste a un'ulteriore virtualizzazione, detta di secondo livello: mentre al primo livello, la referenza era comunque all'ambiente e a un esperire vivente che comunque si doveva confrontare con la dimensione empirica, al secondo il referente è il simbolico di primo livello che si pone come presupposto alla creazione, organizzazione e trasmissione della conoscenza all'interno di un *ambiente*, di un *mondo* e di una *realtà* virtuali<sup>25</sup>.

L'affinità tra la dimensione ontogenetica e quella filogenetica non potrebbe essere più accentuata: l'introduzione e l'utilizzo dei diversi media comunicazionali, cui abbiamo appena accennato, influisce, infatti, anche sull'organizzazione interna e sul comportamento della persona: si può dire

rimento e un parametro di valutazione per il comportamento passato, presente, futuro. Esse, in una prima fase dello sviluppo onto e filogenetico, risultano caratterizzate dall'indifferenziazione (con-fusione) fra la dimensione cognitiva e quella affettiva: esse si differenzieranno solo con il procedere dello sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa.

Le Rappresentazioni, inoltre, non coincidono in alcun modo con l'ambiente stesso e sono determinate di volta in volta dal medium di comunicazione dominante. Antropologicamente, è possibile spiegare la nascita di alcune nuove fasi di crisi nella storia dell'uomo, ogni qualvolta è entrato in disuso un medium comunicativo ed è stato sostituito da un altro. Per un maggiore approfondimento, cfr. L. Benvenuti, *Malattie mediali*, cit.

<sup>24</sup> Il medium dominante oggi, infatti, non è più quello tipografico (libro) proprio della società moderna e borghese, in cui gli standard di formazione delle conoscenze di tipo lineare e unidimensionale e l'organizzazione sociale sono basati su un processo di codifica delle regole di condotta in base alla posizione occupata nella scala sociale, che standardizza e rende prevedibili i comportamenti e le aspettative dei singoli, ma è quello definito *neo-orale* e multisensoriale delle nuove forme tecnologiche della comunicazione, che determinano una relazione comunicazionale che per molti versi, pur usando linguaggi strutturati, rielabora alcune caratteristiche proprie dell'*oralità* (cfr. W. J. Ong, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New Accents Series, London and New York, 1982).

<sup>25</sup> In termini socioterapeutici, i concetti di *realtà*, *mondo* e *ambiente* sono definiti come segue.

- *Realtà*: il sistema di Rappresentazioni-RR (individuale o collettivo) appartiene al piano simbolico, e la costruzione della sua particolare *realtà* avviene nel momento in cui tale sistema viene proiettato sul piano empirico.
- *Mondo*: un sistema individuale di Rappresentazioni-RR al quale vengono aggiunti tutti coloro che entrano in relazione con esso; il *mondo* è dato dall'insieme di tali proiezioni sul piano dell'empiria. Il *mondo* è una partizione del piano dell'empiria riferita o a un insieme di sistemi di Rappresentazioni-RR presente in esso (all'interno dell'oralità), o a una proiezione di un insieme di sistemi di Rappresentazioni-RR afferenti a uno stesso sistema individuale o collettivo.
- *Ambiente* è l'insieme di tutti i mondi esistenti o possibili dal punto di vista empirico. È un ente che non ha esterno per quel che riguarda i singoli ambiti di azione. Per un maggiore approfondimento, cfr. L. Benvenuti, *Malattie mediali*, cit.

che vi sia un parallelismo fra lo sviluppo filogenetico e quello ontogenetico<sup>26</sup>. Nel momento in cui lo sviluppo del bambino subisce un processo di socializzazione, quindi, sembra riassumere in sé tutti i passaggi culturali della società in cui è nato, e si passa dal bambino pre-orale alla nascita, a quello ultra-medializzato dei *nati digitali*<sup>27</sup> di oggi<sup>28</sup>.

### **Box 1 – Fasi evolutive del bambino**

Per argomentare quanto sostenuto è utile osservare le fasi evolutive del bambino, il cui percorso in termini socioterapeutici sembra seguire tappe analoghe a quelle della specie.

#### **Fase pre-orale. Dalla nascita fino a circa 2 anni**

Il bambino eredita per via genetica il sistema di comunicazione multimodale (affettivo) tipico dei primati. Egli si esprime attraverso mugolii, pianti, forme di comunicazione corporea e questo significa che il medium che caratterizza le comunicazioni attraverso le quali apprende è quello corporeo che necessita di un rapporto faccia a faccia in cui lo stato d'animo dell'interlocutore è oggetto di valutazione istintuale immediata. Il bambino non ha conoscenza dei propri confini, non sa dove finisce se stesso e dove inizia ciò che gli sta intorno. Tutte le informazioni provenienti dall'esterno sono filtrate affettivamente e così memorizzate. Il mondo dell'infante è tutto ciò su cui investe affettivamente (persone, luoghi, oggetti ecc.), senza alcuna distinzione tra dimensione cognitiva e dimensione affettiva. È, infatti, la dimensione affettiva a mettere il bambino appena nato in condizioni di far scattare il primo apprendimento: l'investimento affettivo è una capacità biologica, nel momento in cui questa capacità viene applicata a un'informazione, a un'immagine di provenienza sensiva o di produzione interna, in quel momento si costruiscono le prime rappresentazioni (RR), ancora abbastanza generiche, ed è soltanto nella reiterazione che si ha l'apprendimento. Il bambino si trova ancora in uno stadio pre-orale, non parla, non capisce ciò che gli viene detto, capisce il tono della voce, l'espressione del viso: si potrebbe parlare di una sorta di rapporto empatico peri-personale (contenutistico).

#### **Fase orale. Circa da 2 a 6 anni**

Il passaggio dalla fase preverbale a quella verbale avviene attraverso l'apprendimento da parte del bambino del linguaggio (simbolico, assenza dell'oggetto). Esso permette l'introduzione di una dimensione simbolica, il concetto di metafora, quale suo elemento

<sup>26</sup> Tali relazioni comunicazionali si basano e inducono un rapporto che simula l'interattività del rapporto faccia a faccia (rapporto neo-orale).

<sup>27</sup> D. De Kerckhove, *Connected Intelligence. The Arrival of the Web Society*, Somerville House, Toronto, 1997.

<sup>28</sup> È importante notare che, se il processo di socializzazione si sviluppasse attraverso percorsi funzionali allo sviluppo delle capacità adattive della persona, il bagaglio di competenze apprese relativamente all'utilizzo di un medium dovrebbe accrescersi ogni qual volta si introduca un nuovo strumento di comunicazione, proprio come dovrebbe accadere a livello filogenetico.

costitutivo, composto da un elemento foneticamente non trasmissibile, o metaferendo (o referente), da una parte, e metaferente, o significante, dall'altra. Il medium che caratterizza le comunicazioni attraverso le quali apprende è quello orale, che necessita del rapporto faccia a faccia.

#### **Fase tipografica. Circa dai 6 anni**

Il bambino impara a leggere le parole scritte e a scrivere. La capacità di decodificare la parola stampata accentua la spaccatura, del tutto simbolica, tra l'informazione (l'immagine) e la sua qualità (investimento affettivo) quale essa viene percepita dall'attore: la specializzazione linguistica diviene necessaria proprio perché nel testo stampato non si può trasmettere direttamente la qualità di quanto comunicato, e ogni sfumatura affettiva finisce con l'avere come unico riscontro la specializzazione terminologica. Questo significa che insegnando al bambino a differenziare la dimensione simbolica si instaura in lui una spaccatura tra dimensione affettiva e dimensione cognitiva (che, ricordo ancora, è solo presunta), che può portare ad agire come se vigesse quella scissione. Il bambino a questo punto si trova all'interno di un conflitto forte: tra la sua dimensione pre-orale/orale e quella tipografica, che dagli adulti viene data per automatica e che gli viene insegnata dalla nascita (è la funzione/finzione dell'addestramento). Il bambino deve imparare a comportarsi come se la dimensione cognitiva fosse staccata da quella affettiva: troppo spesso, infatti, quello che deve fare e quello che desidera fare entrano in conflitto tra loro. In questa fase, il medium che caratterizza le relazioni comunicazionali attraverso le quali il bambino apprende è la stampa, le cui comunicazioni si basano su un rapporto indiretto.

#### **Fase neo-orale**

Il bambino impara a utilizzare i nuovi mezzi multimediali. In questa fase, il medium che caratterizza le relazioni comunicazionali, attraverso le quali il bambino apprende, è lo strumento elettronico multimediale le cui comunicazioni, per molti versi, pur usando linguaggi strutturati, rielaborano alcune caratteristiche proprie dell'oralità, in particolare in relazione all'aspetto della pluri-sensorialità e della flessibilità del messaggio. Tali relazioni comunicazionali si basano e inducono un rapporto che simula l'interattività del rapporto faccia a faccia (rapporto neo-orale).

È importante sottolineare che le fasi evolutive del bambino non seguono un percorso di sviluppo lineare come, almeno nei termini di uno schema analitico, si può sostenere per lo sviluppo della specie, in quanto la grande diffusione delle nuove tecnologie accessibili sin da subito anche ai nuovi nati determina la crisi di tale schema lineare<sup>29</sup>: il bambino impara

<sup>29</sup> A tale proposito, per un ulteriore approfondimento, si rimanda alla riflessione di D. De Kerckhove, che ha affrontato i temi relativi all'influenza che gli strumenti di comunicazione hanno sulla mente umana che reagisce adattandosi e sviluppando strutture e modelli logici adeguati. (cfr D. De Kerckhove, *Brainframes. Mente, tecnologia e mercato*, Baskerville, Bologna, 1993).

a rapportarsi ai neo-media prima di cominciare il suo processo di alfabetizzazione e molto spesso anche prima di imparare a parlare. A questo proposito, occorre evidenziare che il singolo forma i propri sistemi logici di codifica/decodifica delle informazioni in un processo educativo di addestramento che è funzione di un proprio medium di riferimento<sup>30</sup>; questo comporta che la stessa nozione può acquistare significati e indurre comportamenti differenti<sup>31</sup> a seconda del contesto mediale in cui viene appresa e/o messa in pratica.

La fase di transizione da un paradigma comunicazionale che sta perdendo la sua capacità di codificazione (dispositivo tipografico) a uno standard di formazione delle conoscenze che non è ancora stato adeguatamente elaborato (dispositivi neomediali)<sup>32</sup> apre a un panorama di cambiamento tale che di fatto sia la quantità delle informazioni (valori, idee, conoscenze ecc.) ricevute, che le modalità per il loro immagazzinamento e la loro gestione stanno progressivamente trasformandosi<sup>33</sup>. La nuova virtualità, quindi, non è un fatto meramente tecnologico, ma culturale, e in quanto tale investe la comunicazione, la relazione e i comportamenti caratterizzandoli sempre di più come asimmetrici, fluidi e multidimensionali.

Quanto mai appropriata è la seguente riflessione di Sherry Turkle, definita a più voci vera e propria antropologa della comunità virtuale: "I bambini di oggi stanno crescendo immersi nella cultura informatica, mentre tutti noi siamo al massimo cittadini naturalizzati"<sup>34</sup>.

Sempre più spesso si parla, infatti, di *nati digitali*, cioè di quella generazione successiva alla diffusione e all'affermazione dei nuovi media, per la quale tali tecnologie hanno da sempre fatto parte integrante dei processi comunicazionali di formazione della persona. Questo potrebbe determinare una situazione per la quale l'adulto perderebbe il suo ruolo di guida, cioè di colui che accompagna la crescita del bambino in qualità di più esperto<sup>35</sup>. Il bambino, infatti, mentre l'adulto lavora e/o si occupa dei pro-

<sup>30</sup> M. McLuhan, *Media e nuova educazione*, Armando, Roma, 1998.

<sup>31</sup> Si ricorda che in socioterapia le rappresentazioni (RR) sono possibili motori di azione.

<sup>32</sup> Cfr. nota 24, *supra*,

<sup>33</sup> Cfr. J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1995.

<sup>34</sup> S. Turkle, *La vita sullo schermo*, Apogeo, Milano, 1997, p. 81.

<sup>35</sup> A tale proposito, Benasayag e Schmit fanno notare come oggi i genitori trattino i loro figli come dei pari che occorre persuadere e convincere, e con i quali bisogna a tutti i costi evitare di entrare in conflitto. Il bambino diviene sempre più libero di decidere e agire, e molto spesso questo significa che viene lasciato solo, in assenza di saldi punti di riferimento o in balia del più forte. La scuola si ritrova investita di un carico socio-affettivo che fino a una generazione fa era impensabile; il tempo scolastico si è dilatato in modo esponenziale e per questo i

blemi quotidiani di gestione della famiglia e della casa, ha moltissime occasioni di crescita: va a scuola, fa sport, frequenta contesti ricreativi, guarda la televisione, adopera il computer, naviga in internet, "chatta", adopera il cellulare sin da piccolissimo, gioca ai videogames. Acquisisce e si serve, così, da una parte di molti strumenti di decodifica della realtà neo-mediale, e dall'altra di molte competenze relative all'utilizzo dei nuovi media, oltretutto di quelli precedenti, che adopera in maniera che può sembrare naturale, agendo sulla base di nuovi paradigmi teorico-comportamentali<sup>36</sup>.

Nella maggior parte dei casi, nello spazio che intercorre tra ciò che l'adulto ha imparato da giovane (istruzione e media) e la conoscenza posseduta dal bambino c'è un abisso: la conoscenza va avanti e l'adulto, in tante situazioni, resta indietro<sup>37</sup>. Da questo deriva che il bambino spesso si colloca in una posizione di potere rispetto all'adulto<sup>38</sup>, il quale, in molti casi, potrebbe divenire sempre più insicuro e sentirsi sempre meno in grado di assolvere al proprio ruolo di educatore<sup>39</sup>. Un ulteriore paradosso, che può

bambini vi scaricano tutta la propria ansia di socializzazione, senza, però, trovare un contesto adeguato ad accoglierla. La famiglia, così come la scuola – quali luoghi protetti di socializzazione e di certificazione burocratica per l'acquisizione di conoscenze-abilità-atteggiamenti propedeutici alla partecipazione alla vita sociale e lavorativa – sembrano destinate a un sempre più prossimo e completo isolamento. Gli insegnanti sono sempre più scoraggiati, i genitori sempre più confusi, gli educatori cominciano a sentirsi inadeguati al proprio ruolo e i giovani appaiono sempre più annoiati e passivi (cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *Les passions tristes. Souffrance psychique et crisesociale*, La Découverte, Paris, 2003).

<sup>36</sup> Tali paradigmi, secondo H. Jenkins sono caratterizzati da una natura cooperativa e immersiva e da una logica di tipo a-simmetrico. Si pensi, per esempio, ai meccanismi inferenziali avviati dalla natura metaforica dell'inquadratura filmica il cui effetto di verosimiglianza è tutto giocato sulla capacità associativa con porzioni note di esperienza da parte dello spettatore; oppure alla capacità analogica e intuitiva necessaria per la navigazione in internet (cfr. H. Jenkins, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York University Press, New York, 2006).

<sup>37</sup> Un esempio della distanza che si crea fra figli e genitori ci è offerta dal racconto autobiografico di E. Hilbert che di fronte al disorientamento di un padre per il comportamento e le abitudini del suo bambino risponde: "Papà, non ho inventato io il mondo moderno, io ho semplicemente imparato a viverci" (E. Hilbert, "Volando fuori dallo schermo", in S. Compton (a cura di), *GAMERS, storie di passione per i videogiochi*, Mondadori, Milano, 2007, p. 99).

<sup>38</sup> Un esempio di questo ci è offerto dal racconto di R. Powers che ci narra del primo incontro del personaggio, il giovane Jackie, con i videogames. Il bambino inizia a giocare e il padre prova ad aiutarlo indicandogli dei possibili percorsi da seguire, ma sbaglia sempre i suoi suggerimenti. Jackie commenta questa situazione pensando: "Mio padre è diventato un vecchio ormai da compatire, un peso in questo viaggio senza precedenti" (R. Powers, "Plowing in the Dark", in S. Compton (a cura di), *GAMERS*, cit., p. 32).

<sup>39</sup> "Nell'attuale realtà italiana rimbalzano spesso sensazioni di fragilità sia personali che di massa, che fanno pensare a una perdita di consistenza (anche morale e psichica) del

integrare quanto appena detto e che ne è allo stesso tempo con-causa ed effetto, è che nella nostra società, caratterizzata da un forte puerocentrismo<sup>40</sup>, la gioventù diventa un valore in sé, mentre il bambino di per sé non ha conoscenza, e, soprattutto se molto piccolo, agisce spesso sulla base dell'istinto: deve ancora imparare le cose prioritarie della vita e lo farà a partire dalle relazioni comunicazionali che vivrà.

A partire da tali premesse, quindi, si può sostenere che i nostri sistemi sociali stiano attraversando una fase di cambiamento culturale, a cavallo fra la crisi dello scientismo, con la sua logica simmetrica, e la trasformazione prodotta dalla diffusione e dal rapido sviluppo dei nuovi media (computer, internet, telefoni cellulari ecc.), che determinano una modalità diversa di immagazzinare, elaborare e trasmettere valori, idee, conoscenze<sup>41</sup>.

sistema nel suo complesso. È frequente il riscontro di comportamenti e atteggiamenti spaesati, indifferenti, cinici, passivamente adattativi o arrangiatorii, prigionieri delle influenze mediatiche, condannati al presente senza profondità di memoria e futuro. Con una rassegnazione implicita e diffusa non solo alla grande violenza della criminalità organizzata ('non c'è niente da fare'), ma anche all'insensatezza di molte insensatezze quotidiane ('siamo tutti un po' matti'). Una società, in sintesi, insicura della sua sostanza umana" (cfr. Rapporto-Censis sulla situazione sociale del Paese, 2010, p. 4).

Tale constatazione descrive un ambiente sociale non in grado di essere accogliente e contenitivo nei confronti del bambino, che a sua volta risente del clima di apatia e fragilità: "Undici anni di vita avevano già stancato questo ragazzo. Il mondo non era altro che una monotona, prevedibile presa in giro, un premio limitato con limitazioni senza fine". (R. Powers, "Plowing in the Dark", in S. Compton (a cura di), *GAMERS*, cit., p. 31).

<sup>40</sup> Il termine "puerocentrismo" viene coniato ai primi del Novecento all'interno di quella corrente di pensiero pedagogico che prende il nome di "attivismo", europeo e americano, e si sviluppa come movimento di messa in discussione dei precedenti principi legati alle rigidità dell'approccio disciplinare classico estremamente adultocentrico e autoritario: J. Dewey e, in Italia, M. Montessori iniziano a teorizzare un approccio educativo incentrato sul bambino e sull'autoeducazione. In seguito tale termine diviene di dominio comune e impronta di sé le nostre società, facendolo diventare un principio educativo generale, al di là del momento puramente pedagogico, le cui influenze possono essere considerate tuttora molto forti. Dopo le critiche della fine degli anni Sessanta, si passa a un nuovo tipo di approccio incentrato sul concetto di formazione che, nei nostri termini, ricomprende al proprio interno sia la dimensione cognitiva dell'istruzione che quella maggiormente affettiva della relazionalità intergenerazionale. In socioterapia il termine "educare" assume un significato particolare rispetto a quello etimologico che rivolge l'attenzione al tirare fuori (e-ducare che proviene da e-ducere) le buone inclinazioni e contrastare quelle cattive: si tratta di non dare per scontati i contenuti (buoni o cattivi) come fossero già presenti fin dalla nascita nella persona, essendo piuttosto già presente la capacità affettiva, mentre la relazionalità intergenerazionale dovrebbe far apprendere contenuti rappresentativi, e cioè cognitivi e affettivi insieme.

<sup>41</sup> A questo proposito S. Turkle introduce la figura del *bricoleur*, di colui che è in grado di imparare facendo, di procedere anche in assenza di conoscenza teorica, come espressione



È in questo panorama di trasformazione sociale che si dovrebbe lavorare per sistematizzare in nuove teorie le intuizioni e le sperimentazioni che nascono dalla prassi<sup>42</sup>, per disegnare nuove azioni di intervento che devono ancora essere sottoposte a un lavoro di definizione scientifica degli effetti, che per ora risultano essere di difficile gestione da parte degli stessi attori coinvolti.

Forse, proprio a questo proposito si può trarre ancora uno stimolo dal lavoro di Gianni Rodari, e il presente contributo potrebbe essere un importante input per cominciare a costruire una riflessione che tenga conto della natura del contesto comunicazionale contemporaneo e delle possibilità di lavoro sociale che esso apre.

Innanzitutto è significativo, dal punto di vista socioterapeutico, ricordare come la prima produzione di Gianni Rodari si collochi all'inizio degli anni Cinquanta, anni in cui i limiti dell'approccio e della logica tipografica cominciano a divenire evidenti soprattutto a causa dell'introduzione del medium televisivo che ne accelera il processo di invecchiamento. Nel tentativo di superare un'ottica trasmissiva di ripetizione e riproduzione di una cultura che probabilmente già si cominciava a percepire come troppo rigida rispetto a un panorama sociale in veloce trasformazione, infatti, l'autore tenta di invitare i suoi lettori a impadronirsi della capacità di *fantasticazione*, svelandone e spiegandone i meccanismi creativi, e sperimentandone le nuove forme di riproduzione.

Nell'affermare questo la nostra attenzione non è rivolta alla *Grammatica della Fantasia*, testo di esplicita ricerca sui meccanismi dell'invenzione narrativa<sup>43</sup>, per quanto esso abbia una forte importanza, non solo letteraria, e abbia influenzato il lavoro di molti insegnanti ed educatori. Si pensa, piuttosto, ai suoi libri indirizzati ai bambini, per esempio *A sbagliare le sto-*

del nuovo modo di organizzare l'apprendimento. Tale figura è contrapposta a quella dell'*ingegnere*, che incarna, nel pensiero dell'autrice, una logica di tipo nomologico-sequenziale. Secondo l'autrice, i più giovani, bombardati da messaggi multimediali, acquisiscono automaticamente le competenze del *bricoleur*, apprendendo una modalità di pensiero che valorizza la riflessione sull'esperienza stessa, anche qualora questa sia solo simulata. Sempre più giovani, inoltre, sono perfettamente a loro agio nel coniugare fra di loro i territori del virtuale, pure se sempre più spesso non riescono a riconoscere le conseguenze del proprio agire (cfr. S. Turkle, *La vita sullo schermo*, cit.).

<sup>42</sup> Cfr. L. Caronia, *La socializzazione ai media*, Guerini, Milano, 2002.

<sup>43</sup> Rodari si propone di ricercare le "costanti" dei meccanismi fantastici, le leggi non ancora approfondite dell'invenzione, per renderne l'uso accessibile a tutti. Egli precisa che, sebbene il Romanticismo l'abbia circondato di mistero e gli abbia creato attorno una specie di culto, il processo creativo è insito nella natura umana ed è quindi, con tutto quel che ne consegue, alla portata di tutti. (cfr. G. Rodari, *Grammatica della Fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973).

rie<sup>44</sup> in cui l'autore, servendosi di una serie di tecniche narrative e dell'espedito letterario dei due personaggi di una nipote attenta conoscitrice di storie e di un nonno narratore distratto, reinventa la favola di Cappuccetto Rosso, trasformandola in un nuovo racconto, e anche a *Tante storie per giocare*, raccolta di racconti, per ognuno dei quali vengono offerti tre finali diversi, con l'esplicito invito a mettere in gioco la propria immaginazione inventandone altri, trasformando il proprio ruolo, quindi, da semplici lettori a co-autori di storie<sup>45</sup>. Nei racconti di Rodari c'è spazio per l'intervento dei lettori, infatti, egli è uno dei primi promotori di quel cambiamento che trasforma la Rappresentazione sociale del libro e della lettura<sup>46</sup> da luogo dell'isolamento, del silenzio e dell'intimità<sup>47</sup>, una dimensione da

<sup>44</sup> In G. Rodari, *Favole al telefono*, Einaudi, Torino, 1962.

<sup>45</sup> A questo proposito vorrei citare anche gli ultimi versi di un suo famoso romanzo: "Ogni lettore scontento del finale può cambiarlo a suo piacere, aggiungendo al libro un capitolo o due. O anche tredici. Mai lasciarsi spaventare dalla parola FINE" (G. Rodari, "C'era due volte il Barone Lamberto - ovvero - I misteri dell'isola di San Giulio", in Id., *Lecture per la Scuola Media 53*, Einaudi, Torino, 1978).

<sup>46</sup> Cfr. G. Cavallo, R. Chartier, *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Laterza, Roma-Bari, 1995.

<sup>47</sup> Il professor G. Bonetta fa riferimento al libro, e in particolare al romanzo, come forma ordinatrice e indagatrice dell'interiorità umana. Il romanzo, come strumento di costruzione e conoscenza dell'animo umano, caratterizza una precisa fase storica, che in termini socioterapeutici viene definita tipografica, nella quale si agisce *come se* la cultura fosse dominata da un processo di scissione fra le due componenti della Rappresentazione, da intendersi come premessa per la nascita di un ambito affettivo e di uno cognitivo, della contrapposizione tra cuore e cervello e/o tra scienze nomotetiche e scienze idiografiche. Tale processo, tuttavia, risulta essere del tutto virtuale, pur avendo forti conseguenze sulle persone: ne massimizza la forza utile dal punto di vista produttivo ma introduce un forte pericolo di spaccatura e di insoddisfazione dal punto di vista affettivo e viceversa (è quello che potrebbe essere definito un rischio di schizofrenia). Come si evince anche dalle parole del professor Bonetta, infatti, in epoca moderna si può osservare da una parte lo sviluppo della scienza positivista, che si potrebbe associare alla dimensione cognitiva dell'uomo, e dall'altra quello del romanzo intimista, che si potrebbe associare all'espressione della dimensione affettiva dell'uomo.

Un primo superamento di questa impostazione letteraria lo possiamo trovare già nelle parole di Italo Calvino che spiega il suo disinteresse per l'introspezione: "Quello che mi interessa è il mosaico in cui l'uomo si trova incastrato, il giuoco di rapporti, la figura da scoprire fra gli arabeschi del tappeto. Tanto so che dall'umano non scappo di sicuro, anche se non faccio alcuno sforzo per trasudare umanità da tutti i pori, perché queste presenze umane definite solo da un sistema di relazioni, da una funzione, sono quelle che popolano il mondo attorno a noi, nella vita di tutti i giorni" (www.rai.tv).

I personaggi di Calvino, come nelle fiabe popolari, sono i vettori per l'azione, hanno una dimensione allegorica, riproducono un ruolo, una posizione storico sociale, rappresentano la concretezza dell'umano, ma ne trascendono la singolarità, in una visione che è molto più vicina al mito e all'epica di quanto non lo sia al romanzo intimista, in quanto spesso uti-

vivere in solitudine, quasi in un rapporto intimo, a spazio per attività non individuali e collettive, in cui diventano importanti l'ascolto dell'altro il confronto diretto e lo scambio di impressioni e sensazioni.

Il bambino cui si rivolge Gianni Rodari è così accompagnato dall'autore stesso a sviluppare capacità e competenze che gli permettano di esplorare i meccanismi creativi di quella produzione culturale che trova nei libri una sua forma espressiva. L'importante è che impari a conoscere la logica<sup>48</sup> di classificazione e sistematizzazione che determina i processi produttivi e riproduttivi, acquisendo strumenti per gestirla al fine di rendere possibile un suo superamento in una direzione funzionale a un contesto socioculturale che sta ridefinendo i propri codici. La fantasia diviene

lizza elementi storici e leggendari, sconfinando talvolta nel soprannaturale. Calvino recupera aspetti delle narrazioni primitive e li utilizza per parlare dell'uomo contemporaneo in una prospettiva collettiva. Questo non significa che le sue storie non parlino anche dell'animo umano, dei sentimenti, dei dubbi e dei desideri che sottendono e spingono all'azione, ma lo fanno a partire da una prospettiva di ampio respiro, che arricchisce e non mortifica la complessità dei personaggi.

È interessante raffrontare quanto appena detto con la proposta dello scrittore Wu Ming 1, che definisce la tendenza letteraria introdotta in Italia da alcuni romanzi, come *Q* di Luther Blissett, *Romanzo criminale* di Giancarlo De Cataldo, *Dies Irae* di Giuseppe Genna, *L'ottava vibrazione* di Carlo Lucarelli e soprattutto *Gomorra* di Roberto Saviano, *Sappiano le mie parole di sangue* di Babsi Jones e *Asce di guerra* dello stesso collettivo Wu Ming, nel periodo dal 1993 (fine della "Prima Repubblica") al 2008, con l'espressione New Italian Epic. Wu Ming 1 scrive: "Queste narrazioni sono epiche perché riguardano imprese storiche o mitiche, eroiche o comunque avventurose: guerre, anabasi, viaggi iniziatici, lotte per la sopravvivenza, sempre all'interno di conflitti più vasti che decidono le sorti di classi, popoli, nazioni o addirittura dell'intera umanità, sugli sfondi di crisi storiche, catastrofi, formazioni sociali al collasso. Molti di questi libri sono romanzi storici, o almeno hanno sembianze di romanzo storico, perché prendono da quel genere convenzioni, stilemi e stratagemmi" (Wu Ming 1, "Premessa" alla versione 2.0 di *New Italian Epic*, [www.wumingfoundation.com/italiano/WM1\\_saggio\\_sul\\_new\\_italian\\_epic.pdf](http://www.wumingfoundation.com/italiano/WM1_saggio_sul_new_italian_epic.pdf), p. 9).

Questa tendenza a rileggere e riutilizzare il materiale di tradizione epica è, negli ultimi anni, riscontrabile anche nel cinema. Un esempio ne è il film *300*, di Zack Snyder che, con grande capacità tecnica, riproduce anch'esso un'allegoria storica: si raccontano fatti di un'altra epoca alludendo a quanto avviene nel presente. Il film *300* mostra la guerra fra Spartani e Persiani, in particolare Leonida che combatte alle Termopili, ma parla della guerra al Terrorismo di George W. Bush. L'allegoria storica è un insieme di corrispondenze tra il passato descritto nell'opera e il presente in cui l'opera è stata creata.

Nella prospettiva della presente riflessione, il recupero di temi, ma in particolare delle caratteristiche strutturali dell'epica, cui abbiamo qui appena accennato, può essere letto parallelamente all'affermarsi dei nuovi media che generano modelli di pensiero e di comportamento che recuperano molti elementi propri della cultura orale.

<sup>48</sup> Le principali caratteristiche della logica tipografica, in un'ottica socioterapeutica, sono: la logica acquisitiva; l'autoreferenza; l'estrema specializzazione; la simmetria; l'unidirezionalità; la prospettiva; la linearità (cfr. L. Benvenuti, *Lezioni di socioterapia*, cit.).

in questi casi capacità sia di gestione di un simbolico che, trovandoci in una fase di transizione, vede trasformare la propria natura, sia di sviluppo di una competenza destinata a rielaborare quanto prodotto culturalmente, il che pone la persona in un ruolo attivo e di crescita rispetto alla conquista della propria autonomia<sup>49</sup>.

La produzione letteraria di Gianni Rodari e il suo modo di proporre e adoperare il libro, offrono gli strumenti per decodificare, reinterpretare e cercare di superare il materiale rappresentativo (culturale) che precedentemente si è definito come il prodotto di un primo livello di autonomizzazione del simbolico (in relazione al libro come medium dominante), nell'ottica di un confronto con un ambiente virtuale di II livello (neo-oralità)<sup>50</sup>.

<sup>49</sup> In termini socioterapeutici l'autonomia si definisce come una capacità di decodifica e gestione di sé e dell'ambiente ed è funzione degli strumenti che si possiedono (cfr. L. Benvenuti, *Lezioni di socioterapia*, cit.).

<sup>50</sup> Le nuove generazioni, allenate a vivere una pendolarità fra le varie forme sociali virtualizzate, immagazzinano un'ampia gamma di rappresentazioni, rispetto alle quali mostrano un certo grado di capacità di orientarsi (realtà virtuali), pur se, spesso, al di fuori da ogni sperimentazione personale in ambito empirico. Le situazioni virtuali, legate a un consumo mediale in accrescimento continuo e smisurato rispetto alle esperienze dirette nell'ambiente, sembrano capaci di integrare una molteplicità di stimoli che possono portare a sensazioni di ebbrezza e illimitatezza delle proprie possibilità, dovute sia alla posizione di forza rispetto all'adulto non alfabetizzato ai nuovi media, sia al continuo incremento degli input mediali. Tali sensazioni possono trasformarsi in schemi che si innescano sulla dimensione simbolica del singolo e lo spingono automaticamente a un certo tipo di agire. Gli stimoli, infatti, vengono, dal singolo, confrontati con quanto già immagazzinato per via mediale – è quello che in socioterapia viene chiamato dizionario delle rappresentazioni (o dizionario R) – e sistematizzati in base agli schemi conoscitivi già formati, anche se carenti dal punto di vista esperienziale perché semplicemente introiettati per via mediale. Possono, così, generarsi comportamenti che obbediscono via via agli schemi proposti dai diversi modelli di riferimento, richiamabili in base a meccanismi di affinità o opposizione cognitiva o affettiva, prossimità temporale o spaziale, o in base a qualunque altro principio di rievocazione. Tali schemi, in quanto virtuali e dunque intercambiabili perché non soggetti a immediata verifica empirica, mantengono le caratteristiche delle rappresentazioni (RR) e quindi possono essere tutti potenziali motori d'azione, al di là degli schemi della logica settoriale e disciplinare, propri della cultura tipografica che induceva all'unidimensionalità e all'unidirezionalità delle scelte. Di qui, per esempio, le possibili difficoltà per i giovani sia nell'operare scelte che nel progettare se stessi nel futuro: gli schemi, assimilati in ore e ore di esercizio alla virtualità, possono spingerli a considerare non solo ogni scelta come reversibile ma anche ogni azione errata come tale e, quindi, reversibile anche nelle conseguenze: è il caso tipico che viene liquidato con l'affermazione "ho chiesto scusa e dunque cosa vuoi di più, basta". Quello che si può pensare sottenda a tali schemi mentali è la logica del videogioco, la stessa utilizzata, per esempio, dal regista Tom Tywker nella costruzione della storia del suo film *Lola corre*. Lola, per salvare il fidanzato minacciato dalla malavita berlinese e, quindi, a partire da una situazione iniziale determinata e immodificabile, corre attraverso la città come la super-eroina di un videogioco, incontrando una serie di ostacoli: Lola ha a disposizione tre diverse possibilità per risolvere positivamente la situazione presentata: nello svolgersi delle prime due alternative di sviluppo

L'utilizzare oggi gli spunti di questa lezione rodariana può essere molto utile nell'intervento in campo sociale principalmente per due motivi, che di seguito verranno esposti in breve, e che non solo rimangono aperti, ma invitano a contributi di approfondimento e specificazione.

Il primo è quello di aiutare la persona a decodificare e gestire il processo di crescita culturale che parte dal livello pre-verbale per passare a quello verbale e quindi a quello prospettico-ermeneutico (interpretativo e monosensoriale) della stampa, per approdare alla multisensorialità e multidimensionalità dei nuovi media<sup>51</sup>. L'ottica è quella di prevenire quelle forme di disagio di natura comunicazionale<sup>52</sup>, dovute alle possibili distorsioni di tale processo e che sempre più spesso sfuggono alle possibilità di spiegazione e intervento delle discipline fin qui classicamente a ciò deputate, relegando tanti specialisti in una situazione di impotenza che li obbliga, spesso, a rifugiarsi in azioni improntate al semplice senso comune.

Attraverso percorsi formativi che facciano nascere e/o rafforzino il piacere della lettura e l'amore per i libri pensiamo, per esempio, si possano sostenere e accompagnare i singoli a un ampliamento evolutivo del proprio ambiente percettivo interno aprendolo ai nuovi media, favorendo l'acquisizione di competenze necessarie per la conoscenza di un ambiente simbolico di primo livello. In tale modo si potrebbero creare dei ponti esperienziali che contribuiscano a mettere in grado la persona di confrontare e coniugare i diversi livelli simbolici, sostenendo le sue capacità di gestione dell'ambiente comunicazionale contemporaneo e favorendo l'orientamento in tale contesto. Le competenze necessarie alla decodifica dei libri, infatti, possono contribuire, una volta divenute patrimonio della persona, alla sua crescita in termini di autonomia: esse, infatti, le permetteranno non solo di padroneggiare meglio i prodotti tipografici ma anche di affiancare a essi quanto introdotto dai nuovi media<sup>53</sup>, ridefinendo, in parte, e integrando gli

della storia, infatti, il finale è negativo per i protagonisti ed è a questo punto che l'immagine filmica si riavvolge e torna indietro come in un videoregistratore dando il via a una nuova opportunità. La storia si evolve, si conclude e ricomincia per tre volte, proprio come se si stessero giocando partite sempre nuove di un videogioco.

<sup>51</sup> Cfr. G. Boccia Artieri, *Lo sguardo virtuale. Itinerari socio-comunicativi nella deriva tecnologica*, FrancoAngeli, Milano, 1998.

<sup>52</sup> Ci riferiamo a quelle patologie che rientrano nella classificazione socioterapeutica di malattie mediali, e che sono quindi definite dal legame tra l'organizzazione psichica dei singoli e la successione storica dei media. Per un maggiore approfondimento, cfr. L. Benvenuti, *Malattie mediali*, cit.

<sup>53</sup> H. Jenkins schematizza come segue le competenze relative alla *new emergent literacy*:

- *play*: capacità di impegnarsi come conseguenza di un'attività motivante, nell'esplorazione di tutte le risorse ambientali per risolvere problemi;

schemi tipografici con l'organizzazione neo-orale di decodifica/interpretazione/comportamento.

In secondo luogo, l'ampliamento del bagaglio di competenze a disposizione della persona potrebbe fornire a quest'ultima nuovi strumenti e punti di riferimento per sviluppare capacità difensive e di filtro verso il bombardamento mediatico, i cui messaggi hanno spesso una forza attrattiva<sup>54</sup> tale da venire introiettati al di là di ogni riferimento esterno, come equivalenti possibili, enti di un uso fungibile<sup>55</sup>.

- *appropriation*: capacità di usare in maniera innovativa i materiali a disposizione rielaborandoli in un nuovo prodotto;
  - *multitasking*: capacità di attenzione parziale continuata che si focalizza se stimolata in maniera significativa;
  - *distributed cognition*: capacità di pensare in maniera collaborativa all'interno di un processo intelligente collettivo, attraverso un passaggio orizzontale e trasversale di competenze;
  - *judgment*: capacità di giudicare la veridicità delle informazioni, considerate nella loro natura di processo prima che di prodotto;
  - *networking*: capacità di trovare e disseminare informazioni nella rete;
  - *transmedia navigation*: capacità di ricostruire e raccontare storie narrate su diverse piattaforme.
- (Cfr. H. Jenkins, *Convergence Culture*, cit.).

<sup>54</sup> Esplicativo, a tale proposito, è il caso di un bambino seguito nel corso della mia attività terapeutica: "un bambino con difficoltà affettive e di inserimento aveva trovato una propria via di sopravvivenza, per esempio [...] mimando i comportamenti appresi dai videogiochi" (L. Benvenuti, *Malattie mediali*, cit., p. 274.).

<sup>55</sup> Con tale espressione ci si riferisce alla sostituibilità di un significato per uno stesso segno in funzione della sua plasticità e del suo contesto di riferimento. La *fungibilità simbolica* crea i presupposti per l'instaurarsi del meccanismo che sottende e rende possibile il fenomeno dell'*identità istantanea*, espressione con cui in socioterapia ci si riferisce a un'organizzazione simbolica in cui il singolo si riconosce temporaneamente in funzione di assonanze logiche o affettive o di entrambe. Questa sorta di successione di identificazioni istantanee, permette ai giovani di adoperare le affermazioni e gli atteggiamenti opportuni al raggiungimento dei propri scopi, riuscendo a cambiarli a seconda della convenienza. L'abitudine alla pluralità dei processi identificativi crea l'effimera illusione che non solo si possa conoscere tutto e fare tutto, ma si possa essere tutto, per cui la consapevolezza del proprio limite intrinseco è fortemente compromessa. Scott Coffey, regista del film *Ellie Parker*, mette in luce, utilizzando il prodotto filmico, le conseguenze di disorientamento e crisi personale cui può portare una vita condotta secondo la logica della fungibilità e dell'istantaneità. La storia del film, che è metafora della condizione di vita attuale, narra la quotidianità di una giovane donna che tenta di fare l'attrice a Hollywood ed entra in crisi mettendo in discussione le sue scelte e le sue relazioni, che le appaiono vuote e finte. Ella però non riesce a immaginare un'alternativa alla propria quotidianità, pur non ricordando più i motivi per cui ha scelto di condurla, e pertanto finisce con il non riuscire a modificare la propria vita e tornare esattamente nella situazione iniziale. Per un maggior approfondimento, cfr. L. Benvenuti, *Malattie mediali*, cit., pp. 180-183 e pp. 272-277.

Si arriva così alla seconda motivazione che spinge ad approfondire la lezione rodariana in chiave contemporanea. Tale motivazione poggia sul presupposto che svelare i meccanismi del processo creativo per renderlo accessibile a tutti oggi non significa solo stimolare lo sviluppo di capacità di partecipazione alla produzione culturale, favorendo lo sviluppo di un modello di cittadinanza attiva, ma anche agevolare la decodifica dei procedimenti di costruzione dei messaggi e della loro natura simbolica. A partire dall'acquisizione di questa competenza, quindi, il singolo potrebbe riuscire più facilmente a confrontare e a verificare il contenuto di ogni messaggio con il piano empirico<sup>56</sup>, e, quindi, a identificare il grado di virtualità di ogni Rappresentazione, come premessa per l'azione e per la costruzione di ponti esperenziali che colleghino i diversi livelli simbolici della produzione culturale. Capire che ogni immagine è un vero e proprio progetto di comunicazione, ideato, strutturato e realizzato per ottenere il proprio scopo nella maniera più efficace<sup>57</sup>, può essere il primo passo per riconoscere i meccanismi che influenzano sia i fenomeni sociali sia la nostra organizzazione interna e quindi i modelli che utilizziamo per interpretare e costruire il nostro ambiente di vita al fine di retroagire su di esso.

<sup>56</sup> Riportiamo di seguito la descrizione del comportamento di un bambino che sembra agire automaticamente in maniera consequenziale all'ultima informazione che lo colpisce dal punto di vista affettivo, a prescindere da qualunque operazione di elaborazione e contestualizzazione dell'informazione: "Tutto aveva avuto inizio a mezzogiorno, quando tutta la famiglia riunita (padre, madre, fratello, sorella e lo stesso Pierre) pranzava guardando come al solito il telegiornale. Proprio nel momento in cui Pierre sta tagliando la sua bistecca, il giornalista comincia a parlare della *mucca pazza*. Tutti continuano a mangiare tranquillamente, Pierre, invece, smette di mangiare, getta il piatto per terra e comincia a gridare".

Dal punto di vista socioterapeutico tale comportamento evidenzia un'incapacità nel decodificare e nello gestire l'ambiente comunicazionale da parte del bambino, che mette in atto comportamenti disfunzionali a partire dalla malformazione del senso dell'informazione percepita.

Il suo psicoanalista, Miguel Benasayag, sostiene che un dato importante da rilevare è che Pierre è stato l'unico ad associare automaticamente e istintivamente quello che ascoltava (l'informazione sulla mucca pazza) con quello che viveva (mangiare la bistecca), reagendo immediatamente con un atteggiamento di paura di fronte al contenuto del messaggio mediale. Come spiega il professore Benasayag, Pierre sostiene che il suo problema più grande è di non riuscire a comunicare e spiegare le cose che ritiene veramente importanti agli altri, che non riescono a vedere il legame fra i comportamenti messi in atto dal ragazzino e la situazione (M. Benasayag, G. Schmit, *Les passions tristes*, cit., pp. 52-53).

<sup>57</sup> Il solo conoscere l'inganno non costituisce una difesa sufficiente, come insegna Luhmann, non siamo di fronte a *un segreto che si dissolve rendendolo noto* (cfr. N. Luhmann, *Die Realität der Massenmedien*, Nordrhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften, Vorträge, 1995).

È l'utilizzo della fantasia – intesa come capacità di gestione di un simbolico in fase di ridefinizione a partire dall'introduzione dei nuovi media con i loro livelli di virtualità – che potrebbe porre la persona in una prospettiva di trasformazione che, se adeguatamente condotta, potrebbe generare un processo di crescita culturale (a livello sia personale che collettivo) funzionale a un miglioramento del benessere dei singoli e delle comunità.

Fornire ai più giovani strumenti di costruzione di senso, cioè di riduzione e mantenimento della complessità del proprio contesto di vita<sup>58</sup>, favorendo l'ampliamento del loro bagaglio di conoscenze, anche insegnando loro a costruire ponti esperienziali per riconoscere e connettere i diversi livelli del simbolico, significa dotarli di competenze e strumenti adeguati per la decodifica e la gestione dell'ambiente comunicazionale contemporaneo. Sulla base dell'esperienza e della conoscenza del proprio retroterra culturale, infatti, si potrebbe ipotizzare che, così come la stampa ha influenzato e modificato la nostra precedente cultura orale, anche le nuove tecnologie trasformeranno il modo di scrivere e di leggere, pur se in una direzione a priori difficilmente prevedibile.

Se, dunque, l'opzione culturale fosse quella di far crescere i bambini nei termini dell'autonomia, allora si dovrebbero definire modalità di intervento in grado di produrre una cultura viva, di affascinare, stimolare e coinvolgere, a partire dalla comprensione della sensibilità sociale prodotta dai nuovi media, da orientare e valorizzare, per rendere migliore la qualità della vita dei singoli e delle comunità.

I primi passi sono spesso i più difficili e molto probabilmente costellati da *errori*, ma forse sarà da alcuni di essi che, rodaratamente, si troveranno nuove possibili risposte socio-educative. Uno degli insegnamenti che si può trarre dalla lezione rodariana è, infatti, quello del coraggio di una proposta di cambiamento, che nel caso dell'autore è innanzitutto una proposta etica, una proposta di una nuova visione della persona e della sua possibilità di essere attore consapevole e partecipe sin da bambino.

Riteniamo, pertanto, che, per cominciare a muoversi nei territori del non noto, sia necessario un solido inquadramento metodologico atto a decodificare la relazione fra complessità socio-culturale e possibilità di un intervento clinico, sociologicamente orientato, da inserire nella più ampia analisi dei meccanismi di costruzione comunicazionale della *realtà*.

<sup>58</sup> Con il concetto di "senso", N. Luhmann vuole indicare la continua attualizzazione della possibilità selezionata, che sposta su un piano di virtualità tutte le altre (cfr. N. Luhmann, *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt, 1984).



Ancora una volta vengono in soccorso le parole di Gianni Rodari:

Filastrocca impertinente  
chi sta zitto non dice niente,  
chi sta fermo non cammina,  
chi va lontano non s'avvicina,  
chi si siede non sta ritto,  
chi va storto non va dritto,  
e chi non parte, in verità,  
in nessun posto arriverà<sup>59</sup>.

Certo, non conosciamo ancora la meta, ma l'educazione al mutamento di cui ha già parlato Mannheim, come preparazione adogmatica della mente, che permette alle persone di non essere trascinate dalla corrente degli eventi che mutano, ma di farvi fronte<sup>60</sup>, deve mettere in condizione di affrontare tali mutamenti con risposte coraggiose ed efficaci, progettando, per quanto possibile e mai in forma chiusa o definitiva, una STORIA NUOVA.

<sup>59</sup> G. Rodari, "Filastrocca impertinente", in *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino, 1960, p. 59.

<sup>60</sup> K. Mannheim, *Diagnosis of Our Time*, Routledge and Kegan, London, 1943.