

Quaderni del Dipartimento di Linguistica
Università della Calabria

n. 31/2023-24

Quaderni del Dipartimento di Linguistica n. 31/2023-24



CACUCCI  EDITORE
BARI

ISBN 979-12-5965-477-9



9 791259 654779

Quaderni del Dipartimento di Linguistica
Università della Calabria

n. 31/2023-24

Direttore

Roberto Guarasci, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Comitato scientifico

Francesco Altimari, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Mario Caligiuri, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Carlo Spartaco Capogreco, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Mario Caterini, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Angela Costabile, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Belinda Crawford, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Ines Crispini, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Maria Mirabelli, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Luciano Romito, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Anna Rovella, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Giuseppe Spadafora, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Responsabile di redazione

Assunta Caruso, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Quaderni del Dipartimento di Linguistica Università della Calabria

La rivista “Quaderni del Dipartimento di Linguistica” è una rivista scientifica inerente gli ambiti di ricerca del Dipartimento di Culture, Educazione e Società ed è censita dall’ANVUR per l’Area 10 – Scienze dell’antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche e l’Area 11 – Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche.

Lo scopo della rivista è di creare un’occasione in cui studiosi, docenti e ricercatori possano condividere idee sulla ricerca e didattica svolta nel campo di studio proposto, attraverso uno sguardo collaborativo e innovativo. La rivista include diverse sotto-aree con l’intento di incoraggiare la condivisione di una più ampia gamma di esperienze, risultati, scambi di idee.

I contributi potranno essere presentati in diverse lingue allo scopo di rafforzare l’aspetto multilingue della rivista ed evidenziare la pluralità di culture e stili comunicativi con i quali la comunità universitaria entra in contatto durante la quotidianità accademica.

Quaderni del Dipartimento di Linguistica

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

31/2023-24

**Echi di cittadinanza. Ricerca, esperienze e
contaminazioni tra Calabria e Argentina.**

a cura di

Silvia Morelli

Anna Rovella

Mario Francisco Benvenuto

Rossella Michienzi

CACUCCI  EDITORE
BARI

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

© 2024 Cacucci Editore – Bari
Via Nicolai, 39 – 70122 Bari – Tel. 080/5214220
<http://www.cacuccieditore.it> e-mail: info@cacucci.it

Ai sensi della legge sui diritti d'Autore e del codice civile è vietata la riproduzione di questo libro o di parte di esso con qualsiasi mezzo, elettronico, meccanico, per mezzo di fotocopie, microfilms, registrazioni o altro, senza il consenso dell'autore e dell'editore.

Sommario

Introduzione	9
<i>Silvia Morelli</i> , Premisa	11
<i>Maria Giuseppina Bartolo</i> , Interventi <i>Evidence-Based</i> per prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo	13
<i>Francesco Craig</i> , Autolesionismo non suicidario come manifestazioni del malessere psicologico adolescenziale	33
<i>Anna Lisa Palermi</i> , La fenomenologia del bullismo e del cyberbullismo a scuola	47
<i>Natalia Forlini, Fernando Fariás</i> , El impacto subjetivo del trabajo grupal en el ámbito educativo	65
<i>Verónica Torres, Guillermo Dezorzi</i> , La adolescencia desde una concepción del sujeto	75
<i>Mario F. Benvenuto, Rossella Michienzi</i> , Escenarios inéditos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de Lenguas Extranjeras	95
<i>Donata Chiricò</i> , L'educazione democratica alla prova della sordità	119
<i>Paula Marini, Franco Carbonari</i> , Temporalidades, vínculos y lo escolar en el presente	133
<i>Lucia Montesanti, Francesca Veltri</i> , Politiche di protezione e processi di socializzazione dei minori non accompagnati in Italia, tra impegno civile e prospettive giuridiche	157
<i>Rocco Servidio, Martina Basilico</i> , Il gioco online problematico: uno studio esplorativo	183
<i>María Isabel Pozzo</i> , Prolegómenos para el diálogo intercultural y la comunicación científica en educación	227
<i>Giovanna Vingelli</i> , L'educazione alla sessualità	253
<i>Paula Caldo</i> , ¿Dónde están las mujeres en los archivos?	277
<i>Martin Critelli</i> , L'applicazione di reti neurali convoluzionali per l'estrazione automatica della conoscenza dei beni culturali da archivi multimediali	297
<i>Adriana Hereñú</i> , Socialización de experiencias de indagación en fuentes documentales y testimonios como enfoque metodológico en investigación educativa	309
<i>Claudia Lanza</i> , Dal riconoscimento della scrittura manuale alla categorizzazione automatica dei dati	331
<i>Anna Rovella</i> , Resilienti o persistenti?	343

Introduzione

Abbiamo voluto dedicare questo numero dei Quaderni del Dipartimento di Linguistica dell'Università della Calabria ad una straordinaria esperienza di collaborazione tra la Scuola di Scienze dell'Educazione dell'Università Nazionale di Rosario (Argentina) e il Dipartimento di Culture, Educazione e Società dell'Università della Calabria, presentando una memoria di alcuni dei seminari interdisciplinari erogati on line e rivolti a studenti e docenti universitari e ai docenti delle scuole superiori, oltrepassando i confini dei due Paesi. Il volume traccia un viaggio virtuale nelle esperienze di educazione plurilingue e interculturale alla cittadinanza organizzato per condividere e disseminare le ricerche, le riflessioni critiche di professori e ricercatori di entrambi gli atenei.

Un itinerario interdisciplinare, educativo, comunicativo e partecipativo animato dalla tensione verso l'inclusione, l'etica e la valorizzazione delle radici.

Al centro del dibattito che ha vivacizzato gli incontri vi sono le questioni connesse al mutamento dell'uomo e del suo ambiente in relazione al diffondersi delle tecnologie, al crescente accumulo di conoscenze, all'interdipendenza tra le varie articolazioni della ricerca scientifica come premessa per una comprensione meno generica dei processi educativi incluso lo sviluppo della coscienza civile consapevole e saldamente ancorata alle fonti.

Con tali premesse, questo numero della rivista, si rivolge, in primis, agli studenti italiani e argentini, i giovani cittadini che dovranno plasmare un futuro complesso in cui l'esercizio consapevole di valori di rispetto, uguaglianza, democrazia e libertà potranno fare la differenza.

I contributi raccolti nel volume affrontano temi differenti ma convergenti. Si parte dalla sfera psicologica con contenuti focalizzati principalmente

su fenomeni di disagio giovanile di cui gli articoli di Francesco Craig, Annalisa Palermi e Maria Giuseppina Bartolo.

La costruzione psicologica e la crescita del soggetto in una prospettiva psico-pedagogica sono al centro delle ricerche di Natalia Forlini, Fernando Farias, Verónica Torres e Guillermo Dezorzi.

Le relazioni, la comunicazione, l'educazione e il rapporto con la realtà in una società tecnologica, interculturale, multi-etnica e inclusiva sono affrontate in uno sfondo psico-socio-pedagogico e linguistico dai contributi di Rocco Servidio, Martina Basilico, Lucia Montesanti, Francesca Veltri, Giovanna Vingelli, Paula Marini, Franco Carbonari, Donata Chiricò, María Isabel Pozzo, Mario F. Benvenuto e Rossella Michienzi.

La riflessione sulla digitalizzazione delle fonti, sulle tecnologie di AI al servizio di un accesso diffuso e sulle ricadute sociologiche e di comunicazione degli archivi caratterizzano gli articoli di Adriana Hereñú, Paula Caldo, Claudia Lanza, Martin Critelli e Anna Rovella.

La scelta editoriale di usare le due lingue, italiano e spagnolo, per i diversi contributi a seconda della provenienza degli autori è stata discussa e largamente condivisa. Essa mira a riprodurre il clima di collaborazione nel rispetto delle identità e della cultura di ciascuno.

Siamo grati a tutti gli autori e a coloro che hanno contribuito alla realizzazione di questo volume per l'entusiasmo con cui hanno inteso aderire al progetto editoriale.

I curatori

Silvia Morelli

Anna Rovella

Mario Francisco Benvenuto

Rossella Michienzi

Premisa

Silvia Morelli*

La virtualidad propuesta por la pandemia de COVID-19 aceleró la internacionalización de la educación superior. El propósito de borrar fronteras académicas y socializar sus producciones propuesto a finales de la década de 1990 y perseguido durante las primeras dos del siglo XXI demuestra su completa pertinencia en el 2020. No es que hasta ese momento no haya habido intercambios universitarios ni comunicación online entre universidades, sino que el acontecimiento-pandemia no dejó dudas sobre esta oportunidad. Sostiene Badiou (2010, 21) que «un acontecimiento es algo que hace aparecer cierta posibilidad que era invisible o incluso impensable». Instalado como propuesta, genera la condición para ocuparse de un problema advertido recientemente, para el cual habrá que generar un trabajo colectivo.

El convenio de doble titulación mantenido entre el Departamento di *Culture, Educazione e Società* (DiCES) de la Università della Calabria y la *Escuela de Ciencias de la Educación* de la Universidad Nacional de Rosario no fue la excepción para estrechar sus proyectos en ese contexto. Es así como decidimos fortalecer la formación de los profesores con ciclos de Mesas Redondas y Seminarios que incluyeran a equipos de ambas instituciones poniendo en debate temas y problemas que preocupan en la formación pedagógica. Esta iniciativa surgida como la oportunidad del acontecimiento, permitió en 2020, el desarrollo de “Género y Educación en la Universidad” en el que participaron Ángela Costabile, María Verónica Zamudio, Giovanna Vingelli y Elvira Scalona; en 2021 “Educar en contextos inéditos” con la participación de Mario Benvenuto, Rosella Michienzi, Silvia Morelli, Rossana Rossi y Francesca Veltri también se desa-

* Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. silviatmorelli@gmail.com.

rolló “Educación y democracia” con la participación de Teodora Pezzano, Simona Perfetti, Giuseppe Spadafora, Laura Arocena, Carina Venanzetti, Neldo Candeleró, Donata Chiricó, Natalia Forlini y Fernando Farías. Al año siguiente en 2022, “Archivística y digitalización en las Humanidades” en el que participaron Adrián Ascolani, Rosella Michienzi, Adriana Hereñú, Martín Critelli, Natalia García, Anna Rovella, Paula Caldo y Claudia Lanza y en 2023 “Juventudes en la actualidad” en el que participaron Elisa Welti, Rossana Rossi, Francesca Veltri, Rocco Servidio, Fernando Farías, Natalia Forlini, Flaviana Tenuta, Guillermo Dezorzi, Francesco Craig, Paula Marini, Franco Carbonari, Anna Lisa Palermi, Verónica Torres y María Giuseppina Bartolo.

La riqueza del intercambio cultural entre instituciones no solo permitió sendos debates en torno a los temas tratados, sino que también hicieron posible este volumen. Bajo diferentes perspectivas y encuadres, los cruces entre DiCES y la Escuela de Ciencias de la Educación confirmaron la pertinencia de articular formaciones universitarias inscriptas una en Europa y la otra en Sudamérica. La virtualidad construyó un puente transoceánico que estrechó ambos lados del Atlántico y estableció lazos de solidaridad, intercambio cultural y construcción de saberes desde y para la academia.

Interventi *Evidence-Based* per prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo

Maria Giuseppina Bartolo*

Abstract: The paper underlines the importance to intervene in bullying and cyberbullying situation with reference to the school context. To intervene where the phenomena are manifested or acts by prevention before the occurrence is useful to ensure a good school climate, good social relationships, reinforce the self-esteem and prevent internalizing factors that could affect students and consequently lead to risk of non-social behaviors. Some information is provided regarding national and international program of prevention and intervention on bullying and cyberbullying, some of them was developed in line with the evidence-based criterions. Finally, the characteristics of evidence-based intervention are explained with a *vademecum* step by step of evidence-based intervention to contrast bullying and cyberbullying.

Keywords: Bullying, Cyberbullying, Evidence-Based, Prevention, Intervention.

1. L'importanza dell'intervento nella prevenzione di bullismo e cyberbullismo

Da più di trent'anni in Italia, e già da prima nei Paesi del nord Europa, molti ricercatori si sono concentrati sull'osservazione di studenti e studentesse a rischio di essere coinvolti in comportamenti sociali negativi, meglio definiti come comportamenti di bullismo.

Come già detto nel capitolo precedente, il bullismo è un fenomeno di gruppo, che si manifesta a partire dall'infanzia con comportamenti aggressivi che possono essere di tipo diretto o indiretto.

Le ricerche, che nel corso dei decenni si sono susseguite, hanno permesso di studiarne non solo la diffusione del fenomeno tra studenti e studentesse di ogni età, ma anche le caratteristiche con le quali si manifesta, e le variabili

* Università della Calabria, Dipartimento di Culture, Educazione e Società.
mariagiuseppina.bartolo@unical.it

ad esso correlate, che possono predire comportamenti di bullismo (fattori di rischio) o impattare per prevenirlo e ridurlo (fattori di protezione).

Nel corso degli anni, i ricercatori, dopo aver individuato le caratteristiche principali del fenomeno e le peculiarità dei soggetti coinvolti come bulli, vittime, gregari o spettatori, hanno iniziato a lavorare sulla proposta di programmi di intervento che potessero ridurre il fenomeno, lì dove già presente, e prevenirlo, lì dove ancora non si era diffuso, agendo contemporaneamente sui fattori di rischio e di protezione. Considerando che il fenomeno del bullismo è un fenomeno di gruppo, che si manifesta soprattutto all'interno di gruppi stabili, sebbene alcuni studiosi (Randall 1996) si sono occupati di indagare il fenomeno del bullismo all'interno delle comunità, le ricerche si sono concentrate maggiormente all'interno delle scuole dove sono stati sperimentati i primi programmi di intervento e prevenzione.

Le scuole, infatti, rappresentano il luogo dove si stabiliscono relazioni sociali ma anche il luogo dove si possono creare situazioni a rischio. Per esempio, il cambio dell'ora, il momento in cui per pochi minuti la classe rimane senza sorveglianza da parte di adulti, o il momento in cui, durante lo svolgimento delle lezioni, ragazzi e ragazze attraversano i corridoi della scuola per andare in bagno, o il bagno stesso che, in generale, non è un luogo costantemente sorvegliato, o ancora il cortile della scuola, mentre si attende l'ingresso al mattino o durante la ricreazione. Tutti questi luoghi e le situazioni che in essi si possono creare, costituiscono un fattore di rischio per studenti e studentesse.

Questi luoghi e le possibili situazioni che si creano al loro interno, però, sono solo la parte finale di un processo che ha a che fare con altre variabili che riguardano il benessere personale e sociale di studenti e studentesse. Un clima classe negativo, per esempio, dove non esistono regole, dove il ruolo dell'insegnante non viene riconosciuto, dove i conflitti che emergono rimangono irrisolti, dove studenti e studentesse vengono emarginati, derisi, denigrati, costituisce uno dei fattori di rischio più problematico, poiché tutte le situazioni che si creano tendono a cristallizzarsi ed a manifestarsi attraverso forme comportamentali negative.

Quindi, identificare precocemente i fattori di rischio è fondamentale per poter attuare programmi di prevenzione che vadano ad agire sulle variabili "chiave", ovvero sui fattori protettivi contro il bullismo e il cyberbullismo, ad esempio il clima scolastico (Fedewa and Ahn 2011), la sicurezza scolastica (Kowalski et al. 2014), l'ambiente familiare (Chen, Ho and Lwin. 2017) la supervisione e il monitoraggio parentale (Lereya et al. 2013), l'influenza positiva e il supporto dei pari (Guo 2016, Heerde and

Hemphill 2018), l'auto-stima e l'autoefficacia (Chen, Ho and Lwin 2017, Tsaousis 2016), le competenze sociali e le capacità di *problem solving* (Cook et al. 2010, Kowalski et al. 2014), la soddisfazione di vita (Fisher, Gardella, and Teurbe-Tolon. 2016), l'empatia (Zych, Baldry, Farrington 2018: 113-39), il disimpegno morale (Gao et al. 2020, Mascia et al. 2020).

2. Programmi di prevenzione ed intervento

I programmi di prevenzione sono classificati in base ad un approccio strutturato a molteplici livelli che consente di articolare gli interventi a secondo dei bisogni. La suddivisione proposta da Caplan (1964) è quella che più a lungo è stata accettata e condivisa e si basa su 3 livelli di prevenzione: primaria (destinata a tutta la popolazione), secondaria (destinata a gruppi che presentano forme precoci di disturbo) e terziaria (destinata a soggetti che manifestano gravità dei comportamenti con azioni riduttive). Nel corso degli anni, questa strutturazione è stata rivista dall'Istituto di Medicina nordamericano (IOM 1994) con lo scopo di evitare la confusione che il modello proposto da Caplan aveva causato riguardo la possibile sovrapposizione tra i livelli ed il confine poco netto tra prevenzione e terapia/riabilitazione.

La struttura della classificazione proposta dall'IOM è di tipo piramidale (vedi Fig.1), ciò permette, laddove il primo livello non sia stato efficace, di muoversi verso l'alto, con azioni più specifiche, intense e mirate, fornendo un continuum completo di servizi di supporto. Alla base della piramide vi è la Prevenzione Universale, destinata a tutta la popolazione, si basa sul presupposto che tutta la popolazione è potenzialmente "a rischio" di essere coinvolta in comportamenti di bullismo e/o cyberbullismo. Al centro vi è la Prevenzione Selettiva, destinata a gruppi a rischio per condizioni ambientali e contesto. I programmi di Prevenzione Selettiva possono includere interventi più intensivi di monitoraggio delle difficoltà, di formazione delle competenze socio-emotive, di training sulle capacità di coping, di soluzione dei problemi e di regolazione delle emozioni. In cima alla piramide troviamo la Prevenzione Indicata, destinata a soggetti che hanno mostrato sintomi o comportamenti problematici. Questo livello affronta problemi di salute mentale e comportamentale, spesso includendo la famiglia e avvalendosi del coinvolgimento di docenti, psicologi o altri professionisti con competenze specifiche.

I tre diversi livelli di approccio preventivo non sono mutualmente esclusivi ma possono essere combinati ed integrati insieme permettendo così di

agire su più livelli contemporaneamente (Peters and McMahon 1996), ciò consente di programmare ed attuare interventi diretti al singolo e al tempo stesso alla scuola, ai pari, alla famiglia, andando ad agire, così, anche su tutto l'ambiente sociale che circonda il singolo soggetto.

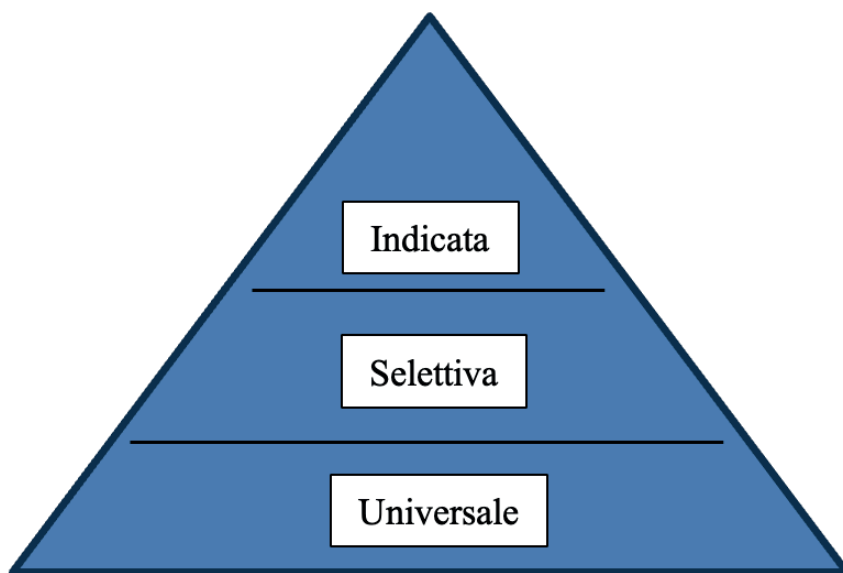


Figura 1 Classificazione a tre livelli degli interventi di prevenzione

I programmi che si basano su un approccio universale sono quelli maggiormente diffusi ed adottano un approccio teorico globale, che prevede il coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche ed extrascolastiche, quindi interessa tutto il personale scolastico (dirigenti, insegnanti, operatori), i genitori, la comunità. L'approccio di base è quello ecologico-sistemico (vedi Fig. 2) che si basa sull'assunto che il bullismo è un fenomeno di gruppo e pertanto, per fronteggiarlo, è necessario modificare il sistema che ruota intorno al gruppo. Si lavora tutti insieme per agire e produrre un cambiamento nel clima scolastico e nelle dinamiche relazionali che si vengono a creare all'interno dei gruppi-classe. L'approccio ecologico-sistemico, inoltre, evidenzia l'importanza di far leva sulle risorse interne alla scuola (insegnanti, operatori, studenti, famiglie) piuttosto che su soggetti esterni specializzati. Prendersi cura di ciò che è vicino a noi e che ci riguarda direttamente diventa un fattore propulsivo di azioni efficaci, condivise e partecipate, che se calate dall'esterno non produrrebbero gli stessi effetti.

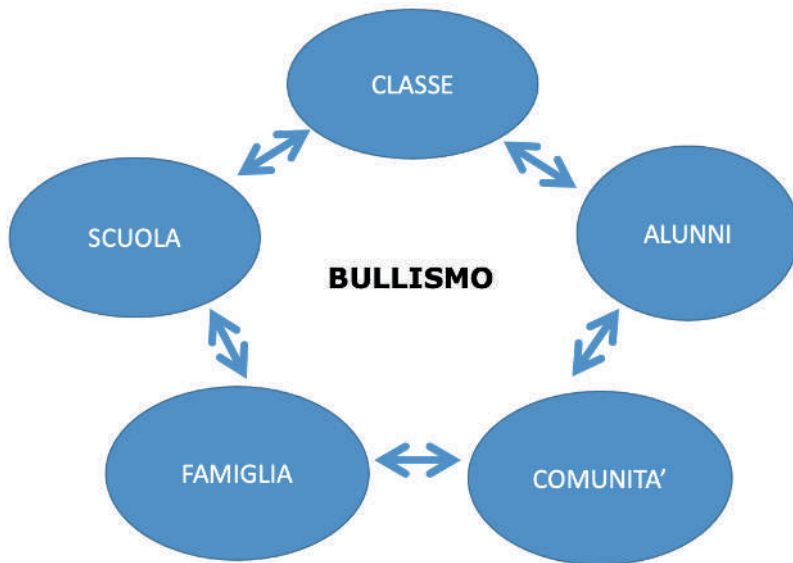


Figura 2 Approccio ecologico-sistemico per la prevenzione

I numerosi interventi che sono stati sviluppati a livello internazionale e che si rifanno ad un approccio a livello globale scolastico si ispirano a due programmi.

Il primo programma di intervento fu elaborato e attivato da Dan Olweus (1991;1993;1994;1996) in scuole norvegesi. Il programma, definito in inglese “a whole-school policy approach to bullying”, aveva come obiettivo quello di ridurre i comportamenti di bullismo e prevenire la comparsa di ulteriori comportamenti problematici. Il programma ha avuto una durata di circa 2 anni e mezzo (dal 1983 al 1985) ed è stato valutato in 3 momenti, ottenendo una riduzione del 50% dell’incidenza del fenomeno, ma anche una diminuzione di comportamenti antisociali, di vandalismo, ed un significativo aumento delle relazioni sociali positive, un miglioramento del clima scolastico e della soddisfazione degli studenti per la vita scolastica in generale. Questo programma si basa per lo più su un processo di consapevolezza del problema. Sebbene preveda momenti di discussione e di attività di rafforzamento di norme e valori contro il bullismo, alla base vi è l’autorità dell’adulto che detta le regole e mette in pratica la propria autorità stabilendo limiti rigidi di fronte a comportamenti inaccettabili.

A seguire, Sonia Sharp e Peter Smith (1994) proposero un programma, definito “politica scolastica contro le prepotenze”, che andava oltre la proposta di Olweus e operava su più livelli (scuola, classe e individuo). Il programma prevedeva una valutazione iniziale della situazione, la definizione del fenomeno condivisa con la scuola, l’elaborazione e l’attivazione di strategie di intervento per prevenire o combattere il fenomeno. Questo approccio prevede il coinvolgimento attivo di tutte le componenti scolastiche, fa sì che la scuola percepisca il problema come proprio e metta in atto tutte le strategie possibili, a livello di istituto, di classe o di singolo, per eliminarlo. Questa tipologia di intervento presuppone la co-costruzione delle regole insieme con l’adulto, e quindi la condivisione delle stesse. Il programma ideato da Sharp e Smith è stato applicato con ottimi risultati in diverse realtà internazionali, ed ancora oggi costituisce una solida base da cui partire per progettare, programmare ed implementare programmi di prevenzione ed intervento adeguati alle esigenze richieste dalle diverse declinazioni che ha raggiunto oggi il fenomeno.

A livello di gruppo-classe, in ambito scolastico, la maggior parte degli interventi si sono sviluppati sulla base di metodologie e strategie diverse. Per esempio l’*approccio curricolare* permette di favorire l’acquisizione di consapevolezza del problema attraverso l’utilizzo di stimoli che possono essere letterari, storici, di attualità. Attraverso la lettura e l’analisi a posteriori di questi stimoli, mediante discussioni, *role-play* o altro, è possibile promuovere valori morali e lavorare sull’empatia e il senso di responsabilità (Rigby 1996). L’*approccio del potenziamento delle abilità sociali* si basa su attività (che possono sempre assumere la forma di giochi, testi, proiezioni di film) che permettono ai bambini di migliorare le proprie abilità di lettura dei segnali comunicativi (deficit spesso riscontrato nelle vittime che non riescono a percepire i segnali ostili inviati dai bulli, ma anche nei bulli che attribuiscono intenzioni ostili ai comportamenti degli altri) (Argyle 1983), e le capacità di supporto e collaborazione. L’*approccio di promozione della cooperazione (cooperative learning)* si basa sull’assunto che i soggetti più cooperativi sono meno prepotenti (Rigby, Cox and Black 1997). Le attività cooperative hanno una buona riuscita se tutti i partecipanti lavorano per un obiettivo comune, ciascun partecipante deve abbassare la propria individualità ed accogliere l’individualità altrui nel rispetto di regole e norme che determinano la riuscita del lavoro. Non è un’attività semplice, richiede un notevole impegno da parte dell’insegnante ma anche buone capacità di gestione del gruppo. I modelli di supporto tra pari, costituiscono un *approccio di educazione tra pari* che si basa sullo sviluppo e l’incremento di

competenze sociali quali l'aiuto, il supporto, l'ascolto e la cooperazione. Tra questi, i modelli proposti da Cowie e Sharp (1996) sul supporto alla pari, da Fernandez (1998) sulla mediazione dei conflitti personali e da Menesini e Benelli (1999) sull'operatore amico, si sono rilevati strumenti utili per prevenire e ridurre il fenomeno. I primi due possono essere realizzati ed estesi a livello scolastico, il terzo agisce a livello di gruppo-classe.

A livello individuale, una volta che nella scuola sono state costruite e condivise alcune regole, si può agire direttamente con i bulli o a supporto delle vittime in diversi modi.

Con i bulli che hanno commesso un atto di prepotenza si può intervenire utilizzando tre modalità: un approccio morale, un approccio legale o un approccio umanistico.

L'approccio morale, invita il soggetto a riflettere sul proprio operato, in questa modalità di intervento sono coinvolti i genitori e, insieme con le componenti scolastiche, si riflette sulle azioni messe in atto che sono andate contro i principi morali e valoriali della scuola. *L'approccio legale*, presuppone che siano stabilite a priori non solo le regole ma anche le sanzioni, per cui, di fronte ad un episodio di prepotenza, il bullo deve essere punito. Lo scopo è quello di far comprendere che ci sono comportamenti accettabili e comportamenti non accettabili. *L'approccio umanistico*, prevede la prospettiva senza accusa, ovvero, si cercano di capire le intenzioni e le ragioni che hanno spinto il bullo a mettere in atto un determinato tipo di comportamento. Anche in questo caso l'obiettivo è la presa di coscienza e l'assunzione di responsabilità individuale.

Per quanto riguarda il supporto che può essere fornito alle vittime, una buona strategia è stimolarli a cercare aiuto negli altri, il supporto può essere trovato negli adulti (insegnanti, educatori, psicologi) ma anche nei pari, che possono fornire, non solo un sostegno psicologico ma possono incoraggiare il potenziamento di abilità individuali di difesa nei confronti di un attacco. Lo psicologo presente nelle scuole, può attivare percorsi individuali volti a migliorare il livello di autostima, abbassare l'ansia, sviluppare competenze ed abilità sociali. All'interno delle scuole o delle classi, sono sempre più diffusi anche i gruppi di coetanei che hanno spiccate doti empatiche e di ascolto, vivono o hanno vissuto le stesse esperienze, e lavorano insieme per sviluppare capacità di fronteggiamento delle situazioni di bullismo. Per le vittime, sentirsi accolti all'interno di questi gruppi senza sentirsi giudicati, può essere un primo passo per avviare un percorso di comprensione e acquisizione di strategie efficaci utili ad affrontare situazioni di bullismo.

3. Gli interventi *Evidence-Based*

Nella letteratura scientifica si parla di Programmi o Interventi *Evidence-Based* (EBP o EBI), ossia programmi basati sull'evidenza scientifica, per definire quei programmi sottoposti a valutazione di efficacia rigorosa.

Progettare e sperimentare un programma con approccio *Evidence-Based* vuol dire operare rigorosamente attraverso processi che permettono di comprendere cosa in un intervento funziona e cosa non funziona, per quale popolazione funziona, e quali sono i fattori o le variabili che incidono sul funzionamento del programma.

Obiettivo finale degli interventi con approccio *Evidence-Based* è quello di costruire e fondare pratiche di intervento sulla base di percorsi accreditati e di efficacia comprovati da dati empirici.

Gli interventi basati sull'evidenza scientifica hanno origine nella medicina traslazionale, che si occupa di trasferire le scoperte scientifiche provenienti dagli studi di laboratorio, clinici o di popolazione, in strumenti clinici e applicazioni che migliorano la salute umana riducendo l'incidenza, la morbilità e la mortalità dovuta alle malattie. Oggi gli EBI sono applicati in diversi ambiti, per quanto riguarda la psicologia vengono utilizzati per comprendere i problemi di bambini, adolescenti e adulti, e avere indicazioni di interventi efficaci integrando ricerca di base e ricerca applicata (Guerra, Graham and Tolan 2011; Menesini, Pinto e Nocentini 2013).

Gli standard di valutazione di un programma *Evidence-Based* (Flay et al. 2005, Gottfredson et al. 2015) stabiliscono che ci sia una prima distinzione fra 3 livelli di sperimentazione e valutazione:

- Livello di Efficacia (*Efficacy*)
- Livello di Efficienza (*Effectiveness*)
- Livello di Disseminazione su larga scala (*Going to Scale*)

Il livello di efficacia si riferisce agli effetti benefici di un intervento in condizioni ottimali di realizzazione, ovvero in condizioni sperimentali con un elevato controllo. Questo livello si raggiunge attraverso almeno due studi rigorosi che: a) coinvolgano campioni estratti da popolazioni definite; b) utilizzino strumenti di misura validati e procedure di raccolta dati rigorose; c) mostrino consistenti effetti positivi, senza effetti iatrogeni; d) riportino almeno un *follow-up* a lungo termine significativo.

La valutazione dell'efficienza indica che l'intervento funziona in un "mondo reale", quindi in un contesto non laboratoriale potenzialmente soggetto all'influenza di vari fattori. La valutazione si concentra su aspetti

contestuali che indagano in quali circostanze un intervento può funzionare o no, e per quali soggetti gli interventi possono essere più o meno efficaci. Obiettivo è rendere generalizzabile l'intervento ad una popolazione più ampia.

Il livello di disseminazione su larga scala comporta la standardizzazione del modello e la messa a disposizione di tutti i materiali incluso il manuale per applicarlo. Questo livello garantisce il funzionamento dell'intervento anche in contesti culturali differenti. Si applica ad una popolazione vasta, gli strumenti devono essere standardizzati e trasferibili in diversi contesti. Risponde alla domanda: L'intervento mantiene la sua efficacia in una popolazione più ampia e in contesti culturali differenti?

Affinché un programma di intervento possa essere considerato efficace ed efficiente, oltre alle caratteristiche già riportate è necessario che sia corredato da un manuale d'uso con tutte le indicazioni affinché il modello possa essere replicato e quindi trasferito in altri contesti.

L'obiettivo generale verso cui gli studi e le ricerche scientifiche tendono è avere quanti più programmi di intervento basati sulle evidenze siano possibili. Per far ciò è necessario che si realizzino tre condizioni:

- molti programmi pratici con prove solide;
- analisi dei sondaggi affidabili e di facile utilizzo;
- più politiche educative che possano incentivare l'uso di programmi collaudati.

3.1. Interventi Evidence-Based contro bullismo e cyberbullismo

In ambito internazionale e nazionale esistono diversi progetti *Evidence-Based* contro il bullismo ed il cyberbullismo che sono stati sviluppati ed hanno dimostrato la loro efficacia ed efficienza.

Cristina Salmivalli e colleghi (2011) hanno sviluppato in Finlandia il programma "KiVa", che ha l'obiettivo di prevenire il bullismo e affrontare efficacemente i casi emersi a scuola. Il programma "KiVa" si basa su tre elementi principali: prevenzione, intervento e monitoraggio; attualmente è il programma più diffuso al mondo poiché la sua efficienza è testimoniata da anni di ricerche approfondite e valutazioni. Il programma si focalizza sui diversi ruoli dei partecipanti al fenomeno e si propone di trasformare esterni, aiutanti e sostenitori del bullo in difensori della vittima modificando quindi le dinamiche di gruppo che rafforzano il potere dei prepotenti. Dal 2013, il programma "KiVa" è in sperimentazione anche in Italia (Nocentini and Menesini 2016).

Dagmar Strohmeier e colleghi (2012) hanno ideato il ViSC, un programma basato sull'implementazione e la valutazione delle competenze sociali. Il programma, sviluppato in Austria tra il 2008 e il 2011, mira alla riduzione delle prevaricazioni e allo sviluppo delle competenze sociali basandosi su un modello di formazione e azione a cascata per cui gli esperti formano il corpo docente che poi mette in atto l'intervento con i propri alunni e che include moduli specifici per il contrasto ad alcune forme di bullismo discriminatorio. Il riferimento teorico di questo programma è relativo all'individuazione di specifici processi psicologici (la componente affettiva più che quella cognitiva, dell'empatia; pregiudizio e moralità di gruppo per il bullismo discriminatorio) come fattori di rischio su cui impostare l'intervento.

In Italia, Ersilia Menesini e collaboratori (2012) hanno sviluppato "No-Trap – Non cadiamo in trappola", un programma di prevenzione del bullismo e del cyberbullismo rivolto a studenti e studentesse frequentanti le scuole secondarie di primo e secondo grado. Il programma si basa su un modello di *peer education/peer support*, dove ragazzi e ragazze sono i protagonisti sia nel contesto faccia a faccia, in classe, sia in quello online, nella community del sito del progetto. Gli insegnanti vengono formati ed in seguito assumono il ruolo di supervisori del lavoro dei pari.

In Australia, Donna Cross e collaboratori (2016) hanno sviluppato il "Cyberfriendly schools program", un programma che prevede lo svolgimento in classe di attività orientate alla conoscenza del contesto virtuale e della *netiquette*. In questo programma è prevista una partecipazione molto attiva dei ragazzi che assumono la leadership del progetto. Le attività, condotte dagli insegnanti hanno, inoltre, lo scopo di definire una politica scolastica con il coinvolgimento anche delle famiglie.

Anja Schultze-Krumboltz e colleghi (2016), in Germania, hanno realizzato il programma "Media Heroes", destinato alla prevenzione del cyberbullismo. Attraverso un breve percorso di 9 lezioni (tra cui attività di *role-play*, apprendimento per imitazione, rinforzi, riflessioni morali, apprendimento cooperativo) si lavora sulla promozione dell'empatia, della conoscenza del fenomeno, dei rischi e della sicurezza della rete, nonché sulle conseguenze legali.

In Spagna, il programma "ConRed", sviluppato da Rosario del Rey-Alamillo e colleghi (2012), ha l'obiettivo di sensibilizzare la comunità scolastica e le famiglie all'utilizzo corretto e sicuro di internet attraverso anche azioni di prevenzione della dipendenza da internet.

In Italia il MIUR ha coordinato un progetto “SIC – Generazioni connesse – Safer internet Center Italia” che prevede di sensibilizzare e formare a livello nazionale studenti, insegnanti e genitori, ed agire con interventi diretti e indiretti nelle scuole.

Sempre in Italia, il MIUR dal 2017, in collaborazione con l’Università di Firenze, si è impegnato nell’attuazione di un piano nazionale di formazione dei docenti referenti per il contrasto delle prepotenze. La Piattaforma ELISA (Formazione in E-Learning degli Insegnanti sulle Strategie Anti-bullismo) infatti, si propone di equipaggiare scuole e docenti di strumenti efficaci per intervenire contro i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, attraverso un percorso di formazione che va da interventi di prevenzione di tipo universale fino ad azioni di tipo indicato.

Il monitoraggio sistematico dei risultati ottenuti grazie all’implementazione dei programmi di prevenzione/intervento fa sì che la loro efficacia sia sottoposta a continue analisi che ne attestano il buon funzionamento e rendono questi programmi *Evidence-Based*.

4. Come costruire un intervento di contrasto a *bullismo* e *cyberbullismo* in ottica *Evidence-Based*

La diffusione sempre più capillare degli strumenti elettronici con connessione ad Internet tra individui sempre più giovani rappresenta un allarme ed una preoccupazione per genitori ed esperti, insegnanti, educatori, operatori del servizio sanitario, e più in generale per tutti coloro che si occupano di benessere e salute mentale.

Dati sempre più allarmanti ci confermano che l’utilizzo di internet da dispositivi ad uso esclusivo è sempre più elevato in relazione all’età degli utilizzatori che si abbassa sempre di più, ritrovandoci ad avere un corpus di ricerche relativo all’utilizzo di internet in bambini e bambine sotto i 10 anni di età. Il tempo speso quotidianamente da ragazzi e ragazze su internet si è moltiplicato negli ultimi anni, ed in particolare a seguito della pandemia da Covid-19, che ha costretto anche i più piccoli a dover necessariamente far uso di questi strumenti per rimanere in contatto con gli altri.

Le ricerche più recenti (Mascheroni and Ólafsson 2018) evidenziano come preadolescenti ed adolescenti trascorrono circa 2,6 ore al giorno su internet per svolgere attività legate alla comunicazione sociale o all’intrattenimento. L’utilizzo di piattaforme social come ad esempio TikTok, Instagram, ecc. ha raggiunto livelli molto elevati tra i ragazzi e le ragazze e così,

anche la possibilità di incorrere in situazioni e comportamenti a rischio è diventata molto elevata.

Mentre per quanto riguarda il bullismo tradizionale i programmi di intervento messi in atto sono stati numerosi e sono stati valutati e validati nel corso degli ultimi 40 anni, permettendo così, ad alcuni di essi, di raggiungere livelli di efficienza e di disseminazione su larga scala, per ciò che riguarda gli interventi per il cyberbullismo, trattandosi di un fenomeno relativamente più recente, i programmi di intervento sono ancora in fase di valutazione, sebbene la maggior parte di essi abbia dimostrato già buoni livelli di efficienza, in quanto basati sugli stessi assunti dei programmi relativi al bullismo. Infatti, come è noto, alcune caratteristiche distintive del bullismo tradizionale sono individuabili anche nel cyberbullismo, seppur con declinazioni più ampie, in quanto più ampio è lo spazio all'interno del quale si manifestano. Anche per il cyberbullismo, quindi, azioni mirate alla consapevolezza, allo sviluppo dell'empatia, della morale, del supporto socio-emotivo costituiscono la base per poter intervenire su aspetti specifici come l'utilizzo corretto di internet e dei social media, gli effetti che comportamenti attuati nel web producono e l'amplificazione che assumono.

Quindi, per costruire un intervento di prevenzione e di contrasto ai fenomeni di bullismo e cyberbullismo, in ottica *Evidence-Based*, è necessario seguire 5 fasi che possono essere generali per contrastare entrambi i fenomeni.

1° Fase – Conoscenza della diffusione del fenomeno.

Attraverso questionari di analisi standardizzati e validati è possibile ottenere dati relativi alla diffusione ed alla gravità dei due fenomeni. I questionari, di tipo self-report, dovrebbero essere somministrati in assenza degli insegnanti poiché questi, involontariamente, potrebbero, leggendo una o più domande, fare allusioni e riferimenti a singoli individui o episodi accaduti in classe, che potrebbero orientare studenti e studentesse nelle risposte. I/le ricercatori/rici che si occupano della somministrazione del questionario dovrebbero essere presenti durante tutto il periodo di somministrazione per rispondere ad eventuali dubbi o chiarimenti richiesti dagli/le studenti/esse circa le domande del questionario. Il questionario può essere somministrato indifferentemente in formato cartaceo o attraverso l'utilizzo di piattaforme di indagine (i.e. Google Form, Lime Survey ecc.), l'importante è che per tutto il campione si rispetti la stessa modalità di somministrazione.

2° Fase – Sensibilizzazione.

Nella seconda fase è importante sensibilizzare tutte le componenti scolastiche ai due fenomeni. Attraverso una serie di incontri specifici e differenziati a secondo degli utenti a cui sono rivolti, si forniscono informazioni riguardo i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, caratteristiche, peculiarità, coinvolgimenti ecc. In questa fase è importante che le informazioni riguardo i due fenomeni, i fattori di rischio e gli effetti a medio e lungo termine siano chiari agli insegnanti, così come agli studenti ed ai genitori. La fase di sensibilizzazione, inoltre, è il momento più opportuno affinché la scuola dichiari il suo interesse a voler intraprendere un percorso di prevenzione/intervento e richieda esplicitamente a tutti i soggetti coinvolti la partecipazione attiva a questo percorso.

3° Fase – Progettazione partecipata.

L'esperienza di ricerca ci insegna che qualunque attività o proposta di intervento calata dall'alto non è efficace. Ciò significa che non è efficace fornire alla scuola dei pacchetti precostituiti dove sono soggetti esterni ad agire ed operare. È necessario costruire insieme a tutte le componenti che si sono messe in gioco un percorso di progettazione partecipata. Partendo dall'analisi della diffusione del fenomeno ed andando ad individuare le aree sociali, personali e comunitarie che devono essere implementate. Il percorso di progettazione sarà condiviso tra tutte le componenti della scuola impegnate nella condivisione del cambiamento e dovrà essere sistematizzato, organizzato in un vero e proprio manuale che tutti possono condividere, in modo che possa, in seguito, essere replicato o eventualmente modificato. Prima di dare avvio alla fase di attivazione è necessario avere la consapevolezza che gli interventi contro il bullismo, affinché producano un cambiamento stabile e duraturo, oltre ad essere condivisi da tutti, devono essere implementati per un periodo di almeno due/tre anni.

4° Fase – Attivazione e valutazione in itinere.

In questa fase si dà avvio alle attività programmate. In generale sarebbe opportuno programmare attività settimanali che possano diventare un appuntamento fisso a cui gli studenti e le studentesse sono chiamati a partecipare. Questo percorso dovrebbe sovrapporsi e fondersi alle attività scolastiche, in modo che possa diventare un modello di operatività quotidiana, quindi alla fine del primo anno si effettuerà una valutazione in itinere o monitoraggio (attraverso tutto o parte del questionario somministrato in fase di conoscenza della diffusione del fenomeno), per verificare se c'è stato un cambiamento e se ci sono alcune attività che non hanno funzionato e dovrebbero essere riformulate. In questo primo momento di valutazione, potremmo ottenere dei risultati di livelli di bullismo e cyberbullismo in-

crementati rispetto la valutazione iniziale, questo esito non è sinonimo di un cattivo funzionamento del programma di intervento ma è l'effetto che produce il programma sulle coscienze, è l'esplicitazione di una presa di consapevolezza dei comportamenti, delle emozioni e delle situazioni che prima non trovavano la giusta definizione.

5° Fase – Valutazione finale.

Al termine del secondo o del terzo anno (a seconda della progettazione iniziale) si effettuerà una valutazione sia della diffusione del fenomeno (sempre attraverso tutto o parte del questionario somministrato nella prima fase), sia dell'efficienza delle attività proposte (attraverso questionari *ad hoc*).

5. Conclusioni

In conclusione è possibile affermare che, sebbene i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo siano largamente diffusi nella società odierna, numerosi anni di studio e ricerca hanno permesso di ottenere informazioni sempre più precise su quelli che possono essere i fattori di rischio ed i fattori di protezione. Ciò ha portato studiosi e ricercatori di tutto il mondo a progettare e mettere in pratica programmi di prevenzione ed intervento che si sono dimostrati, grazie a numerose evidenze empiriche, efficaci non solo a livello nazionale ma anche a livello internazionale.

Sebbene il fenomeno del bullismo sia studiato in Italia da più di 40 anni, esso continua ad essere presente nelle scuole che non attuano politiche scolastiche di prevenzione. È importante sensibilizzare le governance scolastiche sugli effetti negativi che il bullismo può causare, sia alle vittime sia ai bulli, a breve, medio e lungo termine. Lo stress, l'ansia, il cattivo rendimento scolastico, i bassi livelli di autostima, la scarsa motivazione ad apprendere, il coinvolgimento in atti di vandalismo sono solo alcuni degli effetti che questo fenomeno può provocare.

Dall'altro lato il cyberbullismo continua la sua ascesa anche a causa del continuo evolversi delle tecnologie e quindi delle nuove forme che può assumere. Limitare l'uso degli strumenti elettronici a scuola non è un elemento sufficiente a contrastare il fenomeno, studenti e studentesse hanno libero accesso agli strumenti elettronici tutto il giorno, possiedono account social, partecipano a gruppi whatsapp, si bannano reciprocamente o pubblicano sul web foto imbarazzanti o modificate dei loro compagni. Ciò che è importante quindi, è lavorare sulla conoscenza e sull'educazione consapevole degli strumenti elettronici riflettendo sulle conseguenze delle azioni che ciascuno di noi compie quando è online.

In linea con gli obiettivi che le principali organizzazioni internazionali (i.e. Unione Europea, OMS) si sono dati circa la necessità di investire su programmi di intervento validati al fine di promuovere sostegno e benessere per famiglie, genitori, alunni nonché persone con disabilità, anche i ricercatori devono fornire agli educatori strumenti utili e scientificamente validi affinché anche la scuola possa intraprendere percorsi che vadano sempre più nella direzione del benessere degli individui.

Riferimenti bibliografici

- Argyle, Michael. 1983. *The psychology of interpersonal behaviour*. London: Penguin Press.
- Caplan, Geerald. 1964. *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic books.
- Chen, Liang, Shirley S. Ho, and May O. Lwin. 2017. "A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach." *New Media & Society* 19: 1194-1213. <http://doi.org/10.1177/1461444816634037>.
- Cook, Clayton R., Kirk R. Williams, Nancy G. Guerra, Tia E. Kim, and Shelly Sadek. 2010. "Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation." *School Psychology Quarterly* 25: 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>.
- Cowie, Helen, and Sonia Sharp. 1996. *Peer Counselling in School: A Time to Listen*. London: David Fulton.
- Cross, Donna, Thérèse Shaw, Kate Hadwen, Patricia Cardoso, Phillip Slee, Clare Roberts, Laura Thomas, and Amy Barnes. 2016. "Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior." *Aggressive behavior* 42 (2): 166-80. <https://doi.org/10.1002/ab.21609>.
- Del Rey Alamillo, Rosario, José Antonio Casas, and Rosario Ortega-Ruiz. 2012. "The ConRed Program, an evidence-based practice." *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* 20 (39): 129-38. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>.
- Fedewa, Alicia L., and Soyeon Ahn. 2011. "The effects of bullying and peer victimization on sexual-minority and heterosexual youths: A quantitative meta-analysis of the literature." *Journal of GLBT Family Studies* 7: 398-418. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2011.592968>.

- Fernandez, Elisabeth. 1998. "Student perceptions of satisfaction with practicum learning." *Social Work Education* 17 (2): 173-201.
- Fisher, Benjamin W., Joseph H. Gardella, and Abbie R. Teurbe-Tolon. 2016. "Peer cybervictimization among adolescents and the associated internalizing and externalizing problems: A meta-analysis." *Journal of Youth and Adolescence* 45: 1727-43. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0541-z>.
- Flay, Brian R., Anthony Biglan, Robert Boruch, Felipe González Castro, Denise Gottfredson, Sheppard Kellam, Eve K. Moscicki, Steven Schinke, Jeffrey C. Valentine, and Peter Ji. 2005. "Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination". *Prevention Science* 6 (3): 151-75. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-5553-y>.
- Gao, Ling, Jiedi Liu, Wei Wang, Jiping Yang, Pengcheng Wang, and Xingchao Wang. 2020. "Moral disengagement and adolescents' cyberbullying perpetration: Student-student relationship and gender as moderators." *Children and Youth Services Review* 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105119>.
- Gottfredson, Denise C., Thomas D. Cook, Frances E. Gardner, Deborah Gorman-Smith, George W. Howe, Irwin N. Sandler, and Kathryn M. Zafft. 2015. "Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation." *Prevention science*, 16 (7): 893-926. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>.
- Guerra, Nancy, Sandra Graham, and Patrick H Tolan. 2011. "Raising Healthy Children: Translating child development research into practice." *Child Development* 82 (1): 7-16. <https://www.jstor.org/stable/29782814>.
- Guo, Siying. 2016. "A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization." *Psychology in the Schools* 53: 432-53. <https://doi.org/10.1002/pits.21914>.
- Heerde, Jessica A., and Sherley A. Hemphill. 2018. "Examination of associations between informal help-seeking behavior, social support, and adolescent psychosocial outcomes: A meta-analysis." *Developmental Review* 47: 44-62. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.10.001>.
- IOM, Institute of Medicine. 1994. *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*. Washington, D.C.: National Academic Press.

- Kowalski, Robin M., Gary W. Giumetti, Amber N. Schroeder, and Micah R. Lattanner. 2014. "Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth." *Psychological Bulletin* 140: 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>.
- Lereya, Suzet Tanya, Muthanna Samara, and Dieter Wolke. 2013. "Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study." *Child Abuse & Neglect* 37: 1091-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>.
- Mascheroni, Giovanna, and Kjartan Ólafsson. 2018. "The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children." *New Media & Society* 18 (8): 1657-79. <https://doi.org/10.1177/1461444814567986>.
- Mascia, Maria Lidia, Mirian Agus, Maria Assunta Zanetti, Maria Luisa Pedditzi, Dolores Rollo, Mirko Lasio, and Maria Pietronilla Penna. 2021. "Moral Disengagement, Empathy, and Cybervictim's Representation as Predictive Factors of Cyberbullying among Italian Adolescents." *International Journal of Research Public Health* 18 (3): 1266. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031266>.
- Menesini, Ersilia, and Beatrice Benelli. 1999. "L'operatore amico." *Psicologia contemporanea* 153: 51-55.
- Menesini, Ersilia, Annalaura Nocentini, and Benedetta Emanuela Palladino. 2012. "Empowering Students Against Bullying and Cyberbullying: Evaluation of an Italian Peer-led Model." *International Journal of Conflict and Violence* 6 (2): 313-20. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2922>.
- Menesini, Ersilia, Pinto, Giuliana, and AnnaLaura Nocentini. 2013. *Apprendimenti e competenza sociale nella scuola: un approccio psicologico alla valutazione e alla sperimentazione*. Roma: Carocci.
- Nocentini, Annalaura, and Ersilia Menesini. 2016. "The Personality Trait of Environmental Sensitivity Predicts Children's Positive Response to School-Based Antibullying Intervention." *Clinical Psychological Science* 6 (6): 848-59. <https://doi.org/10.1177/2167702618782194>.
- Olweus Dan. 1991. "Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program." In *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, edited by Debra Pepler and Kenneth Rubin, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Olweus Dan. 1994. "Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program." *Journal of Child Psychological Psychiatry* 35: 1171-90.
- Olweus, Dan. 1993. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, M.A.: Blackwell Publisher.
- Olweus, Dan. 1996. "Bullying at School: Knowledge Base and an Effective Intervention Program." *Annals of the New York Academy of Sciences* 794 (1 Understanding): 265-76. doi:10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x.
- Peters, Ray Dev., Robert J. McMahon. 1996. *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Randall, Peter. 1996. *A community approach to bullying*. Oakhill: Trentham Books Limited.
- Rigby, Keen. 1996. "Bullying in schools and what to do about it." London, UK: Jessica Kingsley.
- Rigby, Keen, Ian Cox, and Garry Black. 1997. "Cooperativeness and bully/victim problems among Australiana schoolchildren." *The Journal of Social Psychology* 137 (3): 357-68. <https://doi.org/10.1080/00224549709595446>.
- Salmivalli, Cristina, Antti Kärnä, and Elisa Poskiparta, (2011). "Countering bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied." *International Journal of Behavioral Development* 35 (5), 405-11. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>.
- Schultze-Krumbholz, Anja, Martin Schultze, Pavle Zagorscak, Rarlf Wölfer, and Herbert Scheithauer. 2016. "Feeling cybervictims' pain. The effect of empathy training on cyberbullying." *Aggressive behavior* 42 (2): 147-56. <https://doi.org/10.1002/ab.21613>.
- Sharp, Sonia, and Peter Smith. 1994. "School Bullying: Insights and Perspectives". London: Routledge.
- Strohmeier, Dagmar, Christine Hoffmann, Eva-Maria Schiller, Elisabeth Stefanek, and Christiane Spiel. 2012. "ViSc Social Competence Program." *New Directions for youth development* 133. <https://doi.org/10.1002/yd.20008>.
- Tsaousis, Ioannis. 2016. "The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review." *Aggression and Violent Behavior* 31: 186-99. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>.

Zych, Izabela, Anna Costanza Baldry, and David P. Farrington. 2018. "School bullying and cyberbullying: Prevalence, characteristics, outcomes, and prevention." In *Handbook of behavioral criminology: Contemporary strategies and issues*, edited by V.B. Van Hasselt, M. L. Bourke. New York: Springer.

Autolesionismo non suicidario come manifestazioni del malessere psicologico adolescenziale

Francesco Craig*

Abstract: Non-suicidal self-injury (NSSI) is defined as deliberate harm inflicted to the surface of the body without the intent to die. This behavior, distinct from suicide, includes cutting, burning, and other socially unacceptable self-inflicted damages. Originally seen as a symptom of mental disorders such as borderline personality disorder, NSSI is now also considered an independent diagnostic entity in the DSM-5. This distinction is crucial for improving assessment and specific treatment, though debates persist regarding risks of stigma and the validity of diagnostic criteria. Common among adolescents and young adults, NSSI is associated with psychological disorders, family stress, and lower academic performance. In this manuscript, we provide a summary of existing research on the prevalence, causes, factors contributing to, and purposes of NSSI. Furthermore, the paper discusses new discoveries and suggests approaches for addressing NSSI among adolescents.

Keywords: NSSI, Adolescence, Non-suicidal self-injury, Risk Factors, Interventions.

1. Introduzione

L'*Autolesionismo non suicidario* (acronimo inglese NSSI, da Non-suicidal self-injury) rappresenta un danno deliberato inflitto alla superficie del corpo senza l'intenzione di porre fine alla propria vita (APA 2013). L'International Society for the Study of Self-Injury definisce i comportamenti NSSI come danni deliberati e autoinflitti ai tessuti corporei per scopi non socialmente o culturalmente accettati (Pérez Arqueros et al. 2022). Ciò implica che l'autolesionismo è una conseguenza intenzionale, ed è separato da pensieri o comportamenti suicidari; ed esclude comportamenti che non provocano lesioni, anche se sono

* Dipartimento di Culture, Educazione e Società, Laboratorio In Scienze Psico-Educative, Università della Calabria. francesco.craig@unical.it.

dannosi o pericolosi. L'NSSI si manifesta attraverso una serie di comportamenti autoinflitti, come tagli, bruciature, graffi o colpi di diversa natura. In passato, era considerato principalmente come un sintomo di disturbi mentali conclamati, con una presenza nel Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM) soprattutto all'interno dei criteri per diagnosticare il disturbo borderline di personalità. Tuttavia, nel DSM-5 (APA 2013), è stata proposta l'NSSI come possibile entità diagnostica indipendente. Questa definizione include la natura ripetitiva dell'NSSI e le sue funzionalità, distinguendolo chiaramente dal tentativo di suicidio e dall'autolesionismo deliberato. Anche se alcuni studi hanno cercato di convalidare i criteri diagnostici, la questione è ancora oggetto di discussione (Klonsky, Victor, and Saffer 2014). Alcuni ricercatori sottolineano i potenziali vantaggi dell'inclusione del *nonsuicidal self-injury disorder* (NSSID), come miglioramenti nella valutazione e nel trattamento specifico per il comportamento autolesionistico. Al contrario, altri studiosi vedono rischi nella definizione dell'NSSI come disturbo indipendente, sostenendo che potrebbe portare a una sottovalutazione dei rischi associati e al rischio di stigmatizzare gli adolescenti. Allo stesso tempo, c'è anche una carenza di prove sufficienti riguardo all'efficacia dei trattamenti per l'NSSI. Nonostante i dibattiti in corso e la necessità di ulteriori convalidazioni, la definizione dell'NSSI potrebbe portare a miglioramenti nella comunicazione, nella ricerca, nella prevenzione e nell'intervento sull'autolesionismo non suicidario.

Con l'introduzione del DSM-5 Text Revision (APA 2022), i codici relativi al comportamento suicidario e all'autolesionismo non suicidario sono stati inclusi nella Sezione II, capitolo "Altre condizioni che possono essere al centro dell'attenzione clinica". Questo capitolo comprende condizioni e problematiche che non costituiscono disturbi propriamente detti, ma per i quali è utile avere un metodo sistematico di registrazione, sia per i ricercatori al fine di monitorare la prevalenza e le correlazioni, sia per i clinici in quanto queste condizioni possono richiedere attenzione continua.

Tuttavia, negli ultimi anni, l'autolesionismo intenzionale è emerso sia in contesti clinici sia tra gli adolescenti della popolazione generale. Di conseguenza, il comportamento autolesionistico non suicidario è stato riconosciuto come una preoccupazione per la salute pubblica a livello globale, particolarmente tra gli adolescenti (Brown and Plener 2017a), sia per la sua alta incidenza sia per le conseguenze sullo sviluppo emotivo e cognitivo, come tentativi di suicidio e sintomi psicopatologici (Castellví et al. 2017). Ricerche precedenti indicano che gli adolescenti che si impegnano

in comportamenti autolesionistici sviluppano successivamente un ciclo maladattivo di coping, in cui emozioni, cognizioni e comportamenti autolesionistici si rafforzano reciprocamente (Buelens et al. 2019). L'autolesionismo è ampiamente diffuso tra gli adolescenti e i giovani adulti, con un tasso d'incidenza compreso tra il 15% e il 20% (Nock et al. 2006a; Ross and Heath 2002). Dati indicano che comportamenti o pensieri relativi all'NSSI possono insorgere anche tra i 13 e 14 anni (Stallard et al. 2013), particolarmente nel genere femminile. L'autolesionismo può anche essere collegato a diverse condizioni, tra cui elevati livelli di distress (ansia e disturbi dell'umore) psicologico così come a disfunzionalità nelle relazioni familiari e/o con i pari che possono portare all'isolamento sociale (Brown and Plener 2017a).

Alla luce di questo contesto, potrebbe essere importante esaminare la manifestazione dell'NSSI durante l'adolescenza per comprendere meglio quando (cioè, in quale periodo) e per chi (cioè, quali giovani) l'insorgenza e la frequenza del comportamento autolesionistico costituisce un pericolo. Il seguente lavoro fornisce una panoramica della letteratura attuale riguardante i fattori di rischio e le funzioni dell'NSSI, includendo risultati recenti e raccomandazioni per il trattamento dell'NSSI nell'adolescenza.

2. Autolesionismo in adolescenza

2.1. Un fenomeno Age-limited?

Come già accennato, l'autolesionismo non suicidario si manifesta più frequentemente durante la prima fase dell'adolescenza e tende a diminuire nella giovinezza adulta (Brown and Plener 2017a). L'adolescenza rappresenta un periodo critico per lo sviluppo dell'NSSI a causa dell'alta impulsività e della reattività emotiva, dovute ai processi di sviluppo cerebrale. Oltre all'età, il genere femminile è stato identificato come un fattore di rischio per il comportamento autolesionistico. Un'analisi recente della letteratura ha evidenziato che le adolescenti e le donne presentavano maggiori probabilità di coinvolgimento in NSSI rispetto ai maschi, con una discrepanza più marcata nelle popolazioni cliniche rispetto agli studi sulla popolazione generale. Inoltre, le donne tendono ad utilizzare maggiormente il "cutting" (tagliarsi) come metodo per infliggersi dolore fisico, mentre gli uomini preferiscono colpire una o più parti del corpo (Brown and Plener 2017a).

Nello specifico, i modelli biologici possono fornire una spiegazione del motivo per cui l'adolescenza è un periodo cruciale per l'impegno in questo comportamento. La prima adolescenza è un periodo significativo per lo sviluppo del cervello e la neuroplasticità costituisce un possibile rischio e vulnerabilità per l'insorgenza della salute mentale. Cambiamenti concomitanti nello sviluppo del cervello potrebbero portare a uno squilibrio evolutivo nel controllo emotivo che si risolve con la maturazione della corteccia prefrontale (Kaess et al. 2021). Qualsiasi aumento dell'NSSI durante l'adolescenza può riflettere non solo l'aumento dei cambiamenti fisiologici ma anche l'aumento di stress legato a questa età.

La crisi durante l'adolescenza è spesso attribuita ai cambiamenti fisici e biochimici nel cervello, che potrebbero causare un'emotività amplificata in risposta a fattori di stress reali o percepiti. Le aree del cervello deputate alla regolazione emotiva (corteccia prefrontale, sistema limbico) attraversano un significativo sviluppo sia a livello strutturale che funzionale (Ochsner and Gross 2008). Questo processo di maturazione può rendere gli adolescenti meno capaci di regolare efficacemente le loro emozioni, aumentando il rischio di disturbi come l'ansia e lo stress. In particolare, la corteccia prefrontale, cruciale per la regolazione emotiva, raggiunge la piena maturazione solo intorno ai 25-28 anni, mentre le regioni limbiche e subcorticali coinvolte nelle reazioni emotive raggiungono la maturità durante l'adolescenza (Powers and Casey 2015).

Le ricerche suggeriscono che l'immatunità dei processi neurocognitivi e delle abilità sociali possa contribuire a una traiettoria non lineare nell'elaborazione emotiva e nello sviluppo della regolazione emotiva. Un esame dei correlati comportamentali e neurali della valutazione di sé e degli altri in adolescenti con NSSI ha rivelato che rispetto ai gruppi di controllo, i partecipanti con comportamento autolesionistico tendevano a percepire più frequentemente il rifiuto, provando maggiore turbamento durante il rifiuto percepito e mostrando una maggiore avversione verso la propria immagine e, in parte, verso gli altri. Entrambi i gruppi, tuttavia, desideravano essere apprezzati dagli altri (Klonsky, Victor, and Saffer 2014).

Durante l'adolescenza, inoltre, i giovani si trovano ad affrontare una serie di compiti evolutivi fondamentali, tra cui la ricerca di identità, l'acquisizione di autonomia e l'instaurazione di relazioni significative con il mondo esterno. Tuttavia, il percorso verso il raggiungimento di tali obiettivi non è privo di difficoltà. Molte volte gli adolescenti si trovano ad affrontare sfide emotive e sociali che mettono a dura prova il loro equilibrio interiore e la loro capacità di adattamento (Brown and Plener 2017a). Un

aspetto significativo dell'adolescenza è la percezione del futuro. Molti adolescenti si interrogano sul proprio posto nel mondo e sul significato della propria esistenza, vedendo il futuro come un vuoto privo di scopo e significato. Questo atteggiamento può derivare dalla mancanza di prospettive chiare e dalla percezione di una società che promuove valori individualisti e materialisti. La famiglia e la scuola giocano un ruolo cruciale nello sviluppo degli adolescenti (Klonsky, Victor, and Saffer 2014). Tuttavia, spesso ci troviamo di fronte a contraddizioni tra le parole e le azioni di chi ci circonda. La famiglia, pur essendo un punto di riferimento importante, può talvolta mancare di comprensione e ascolto empatico, concentrando troppo spesso l'attenzione sui risultati eccessivamente giudicanti. Allo stesso modo, la scuola, pur promuovendo valori di cooperazione, può alimentare una competizione "non sana" tra gli studenti. Viviamo in una società che spesso promuove valori individualisti creando aspettative irrealistiche per gli adolescenti. Ci troviamo ad affrontare la pressione del successo personale, della competizione e dell'apparenza esteriore, senza avere spazio per esplorare la nostra vera identità e per fare esperienze trasgressive. Questo fa sì che l'adolescenza sia caratterizzata da un crollo di aspettative e da un senso di delusione rispetto ai modelli imposti dalla società.

2.2. Perché l'autolesionismo?

Il modello a quattro fattori (Bentley, Nock, and Barlow 2014) offre una prospettiva utile per comprendere le diverse funzioni dell'NSSI. Questo modello distingue tra processi intrapersonali ("automatici") e interpersonali ("sociali"), i quali possono rafforzare il comportamento sia in modo positivo che negativo. Ad esempio, nel contesto del rinforzo negativo automatico, l'NSSI può servire a ridurre emozioni o pensieri negativi, come rabbia o tensione. Invece, il rinforzo positivo automatico riguarda l'esperienza di emozioni o pensieri piacevoli durante o dopo l'autolesionismo, come una sensazione di vivacità. Il rinforzo sociale positivo si riferisce al miglioramento delle interazioni sociali, come attirare l'attenzione o comunicare con gli altri, mentre il rinforzo sociale negativo implica l'uso dell'NSSI per evitare interazioni sociali spiacevoli.

La maggior parte degli studi evidenzia che il rinforzo negativo automatico è la funzione più comune dell'NSSI, generando un aumento dei sentimenti di solitudine, tristezza e oppressione prima dell'autolesionismo (Nock et al. 2006b). Recenti studi hanno rilevato che l'applicazione di dolore fisico è associata a una diminuzione dei sentimenti negativi (Wil-

loughby, Heffer, and Hamza 2015). Le forti emozioni negative precedono l'autolesionismo, e l'esecuzione di quest'ultimo porta a una riduzione delle emozioni negative, così come a sentimenti di calma e sollievo. In secondo luogo, leggermente più della metà delle persone riporta l'autolesionismo come forma di rabbia autodiretta o autopunizione. In terzo luogo, l'NSSI può servire a molte altre funzioni, come il desiderio di influenzare gli altri o di manifestare fisicamente un disagio emotivo, ma ciascuna di queste funzioni è rilevante solo per una minoranza delle persone con comportamenti autolesionistici (Taylor et al. 2018).

Inoltre, le diverse funzioni dell'NSSI possono essere suddivise in due categorie sovraordinate: intrapersonale (centrate su sé stesse), come la regolazione emotiva e l'autopunizione, e interpersonale (rivolte agli altri), come influenzare gli altri. Negli ultimi anni, sono stati sviluppati e validati strumenti per valutare queste funzioni (Brown and Plener 2017b).

2.3. Fattori di rischio sociali

In un recente studio longitudinale della durata di quasi tre anni, Hankin e collaboratori hanno individuato le relazioni disfunzionali come un fattore di rischio significativo per l'autolesionismo non suicidario (Hankin and Abela 2011). Il rischio di NSSI sembra aumentare con il vissuto di esperienze precoci negative (maltrattamento, neglect o deprivazione parentale). L'abuso emotivo e forme di maltrattamento indiretto, come la testimonianza di violenza domestica, sembrano essere maggiormente associati alla comparsa di NSSI (Thomassin et al. 2016). Inoltre, c'è una forte associazione tra il manifestarsi di comportamenti autolesionistici e uno stile genitoriale critico e scarsa empatia nella comunicazione da parte dei genitori (Tschan, Schmid, and In-Albon 2015).

Allo stesso modo, il fenomeno del bullismo è emerso ripetutamente come un fattore di rischio per lo sviluppo dell'NSSI. Lereya e colleghi hanno scoperto che essere vittime di bullismo da parte dei coetanei durante l'infanzia e l'adolescenza precoce aumenta il rischio di autolesionismo in età adulta (Lereya et al. 2015).

Le prove dell'associazione dell'NSSI al contagio sociale emergono da una revisione sistematica di 16 studi (Taylor et al. 2018). I risultati suggeriscono che l'iniziale adesione all'NSSI potrebbe essere influenzata dal contagio sociale, ad esempio dall'osservazione di amici o conoscenti coinvolti nell'autolesionismo o dall'esposizione ai media, in particolare su Internet.

Al contrario, il mantenimento dell'NSSI è probabilmente più legato a motivazioni intrapersonali che si sviluppano nel tempo.

L'uso di Internet, in particolare dei social media, è di crescente interesse per i ricercatori nello studio della diffusione dell'NSSI. Ogni anno, termini di ricerca relativi all'NSSI sono cercati 42 milioni di volte su Google (Lewis et al. 2014). I primi 100 video di YouTube con contenuti NSSI hanno accumulato oltre due milioni di visualizzazioni, con il 90% dei video senza personaggi che mostravano fotografie NSSI e il 28% dei video con personaggi che mostravano azioni NSSI (Lewis et al. 2011). Su "Yahoo! Answers", il 30,6% delle domande relative all'NSSI cercavano convalida per tali comportamenti (Lewis, Rosenrot, and Messner 2012). L'attività online riguardante l'NSSI può essere sia benefica (riduzione dell'isolamento sociale, supporto per il recupero, diminuzione dell'impulso autolesionistico) sia dannosa (innesco dell'impulso autolesionistico, rinforzo sociale dell'NSSI). La ricerca futura dovrà esplorare misure per massimizzare i benefici delle risorse online riducendo al minimo le conseguenze negative.

2.4. NSSI e suicidio

La relazione tra NSSI e tentativi di suicidio è complessa. Sebbene entrambe siano forme di autolesionismo, sono distinti per diversi aspetti. Mentre il NSSI è più diffuso e coinvolge metodi meno letali rispetto ai tentativi di suicidio, le persone che praticano il NSSI non hanno l'intenzione di porre fine alla propria vita. Questa distinzione è sottolineata anche nel DSM più recente, che propone che il NSSI sia considerata una condizione diagnostica separata.

Tuttavia, è importante notare che il comportamento autolesionistico e i tentativi di suicidio possono coesistere. Numerosi studi hanno evidenziato che queste due forme di comportamento possono essere presenti insieme sia nelle comunità che nelle popolazioni psichiatriche (Halicka and Kiejna 2018). Inoltre, la ricerca suggerisce che l'NSSI possa aumentare la probabilità di comportamenti suicidari. Studi hanno dimostrato che il NSSI è fortemente associato a una storia di tentativi di suicidio e può essere un predittore significativo di futuri tentativi di suicidio, anche più di una storia di tentativi di suicidio passati.

Per comprendere questa relazione, la teoria interpersonale del suicidio di Thomas E. Joiner fornisce un quadro convincente (Joiner and Van Orden 2008a). Secondo questa teoria, per effettuare un tentativo di suicidio potenzialmente letale, le persone devono avere sia il desiderio di suicidio

sia la capacità di agire su questo desiderio. Il NSSI può aumentare questa capacità agendo come un fattore di rischio unico. Poiché il NSSI è associato a disagio emotivo e interpersonale, può aumentare il rischio di ideazione suicidaria e desiderio suicidario, oltre a desensibilizzare le persone al dolore associato all'autolesionismo, aumentando così la capacità di agire sui pensieri suicidari (Joiner and Van Orden 2008b).

In sintesi, l'NSSI rappresenta un doppio problema quando si tratta di rischio suicidario, aumentando sia il rischio di pensieri suicidari sia la capacità di agire su tali pensieri.

3. Interventi psicoterapeutici per il NSSI in adolescenza

Anche se il numero di studi sul trattamento specifico per l'NSSI è limitato, ci sono crescenti evidenze sull'efficacia dei trattamenti psicoterapeutici per gli adolescenti che praticano NSSI. La terapia comportamentale dialettica per adolescenti (DBT-A), la terapia cognitivo comportamentale (CBT) e il trattamento basato sulla mentalizzazione per adolescenti (MBT-A) risultano interventi efficaci nella riduzione dell'NSSI durante l'adolescenza (Ougrin et al. 2015).

I dati della letteratura che riportano una maggiore disregolazione emotiva tra gli individui con NSSI, così come l'efficacia della DBT nel trattamento del comportamento, suggeriscono che gli interventi focalizzati sulla costruzione di strategie di regolazione emotiva possano essere particolarmente utili nel trattamento dell'NSSI. La terapia di gruppo per i comportamenti non suicidari è un approccio psicoterapeutico efficace che mira a ridurre i comportamenti autodistruttivi attraverso il supporto sociale e la condivisione delle esperienze (Pérez Arqueros et al. 2022). I dati sulle terapie di gruppo indicano che i partecipanti spesso riportano una significativa riduzione dei comportamenti autolesionistici e un miglioramento del benessere emotivo complessivo. Il senso di appartenenza al gruppo e il supporto reciproco giocano un ruolo cruciale nel promuovere il recupero a lungo termine, rendendo la terapia di gruppo una risorsa preziosa nella gestione dei disturbi legati ai comportamenti autodistruttivi (Gratz, Tull, and Levy 2014).

Una revisione sistematica della letteratura (Turner, Austin, and Chapman 2014) ha inoltre evidenziato che tra i trattamenti psicoterapeutici efficaci per l'NSSI, sono essenziali due precondizioni: una relazione terapeutica di supporto e collaborativa e la motivazione al trattamento. Individui che percepiscono il loro terapeuta come "*protettivo*" riportano meno

episodi di NSSI durante la DBT. Poiché l'NSSI regola esperienze indesiderate, approcci psicoterapeutici efficaci includono l'acquisizione di abilità, soprattutto nella regolazione emotiva. Sebbene i meccanismi di cambiamento rimangano in gran parte sconosciuti, alcune evidenze indicano che l'uso delle abilità della DBT riduce l'NSSI. Inoltre, l'uso di abilità comportamentali potrebbe mediare la riduzione dell'NSSI in altri interventi.

Infine, molte terapie vantaggiose includono valutazioni funzionali personalizzate dei fattori che scatenano e mantengono l'NSSI, monitorando e affrontando l'NSSI costantemente. La ricerca ha mostrato che gli adolescenti con NSSI che accedono ai servizi di emergenza rispondono bene a strategie di valutazione strutturate

Nonostante risultati promettenti, non esiste ancora un trattamento specifico che si sia dimostrato superiore agli altri, e nessuno può essere raccomandato come opzione primaria a causa del numero limitato di studi pubblicati. Tuttavia, per il trattamento dell'NSSI negli adolescenti alcuni elementi chiave del trattamento psicoterapeutico, che includono motivare al trattamento, fornire psicoeducazione, identificare i fattori scatenanti o mantenenti dell'NSSI, insegnare abilità comportamentali alternative e strategie di risoluzione dei conflitti, e gestire i problemi di salute mentale in comorbidità sono auspicabili e raccomandati.

4. Conclusioni

L'autolesionismo non suicidario rappresenta una problematica significativa durante l'adolescenza. Sebbene tenda a diminuire dalla tarda adolescenza alla prima età adulta, chi ha praticato ripetutamente NSSI durante l'adolescenza è a rischio di sviluppare problemi di salute mentale a lungo termine, comportamenti suicidari e altre condotte a rischio. Il bullismo, interazioni sociali negative familiari e/o sociali infantile sono stati identificati come fattori di rischio per sviluppare comportamenti rientranti nel NSSI. La terapia per l'NSSI si basa principalmente su approcci terapeutici sviluppati per il disturbo borderline di personalità. Sebbene terapie come la DBT-A, la MBT-A e la CBT abbiano dimostrato efficacia, sono necessari ulteriori studi per confermare questi risultati. Attualmente, non ci sono prove sufficienti per raccomandare trattamenti farmacologici per l'NSSI negli adolescenti.

In sintesi, nonostante vi siano solide evidenze sulla prevalenza e sulle funzionalità dell'NSSI durante l'adolescenza, sono necessarie ulteriori ricerche sull'eziologia, in particolare sugli aspetti neurobiologici, e sul

trattamento dell'NSSI in questa fascia d'età. Inoltre, è importante esplorare possibili interventi a breve termine per i casi meno gravi. Il dibattito sull'inclusione dell'NSSI come disturbo indipendente nel DSM-5 ha stimolato nuove ricerche, che potrebbero portare a una migliore comprensione dell'eziologia, della fenomenologia e del trattamento dell'NSSI.

Riferimenti bibliografici

- APA. 2013. *American Psychiatric Association, 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th Ed.). American Journal of Psychiatry.*
- APA, American Psychiatric Association. 2022. "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fifth Edition – Text Revision – DSM-5-TR." *American Psychiatric Publishi Ng.*
- Bentley, Kate H., Matthew K. Nock, and David H. Barlow. 2014. "The Four-Function Model of Nonsuicidal Self-Injury: Key Directions for Future Research." *Clinical Psychological Science* 2 (5). <https://doi.org/10.1177/2167702613514563>.
- Brown, Rebecca C., and Paul L. Plener. 2017a. "Non-Suicidal Self-Injury in Adolescence." *Current Psychiatry Reports*. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0767-9>.
- Brown, Rebecca C., and Paul L. Plener. 2017b. "Non-Suicidal Self-Injury in Adolescence." *Current Psychiatry Reports*. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0767-9>.
- Buelens, Tinne, Koen Luyckx, Amarendra Gandhi, Glenn Kiekens, and Laurence Claes. 2019. "Non-Suicidal Self-Injury in Adolescence: Longitudinal Associations with Psychological Distress and Rumination." *Journal of Abnormal Child Psychology* 47 (9). <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00531-8>.
- Castellví, Pere, Lucas-Romero, Andrea Miranda-Mendizábal, Oleguer Parés-Badell, Josè Almenara, Iciar Alonso, Maria Jesús Blasco, et al. 2017. "Longitudinal Association between Self-Injurious Thoughts and Behaviors and Suicidal Behavior in Adolescents and Young Adults: A Systematic Review with Meta-Analysis." *Journal of Affective Disorders*. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.03.035>.

- Gratz, Kim, Matthew Tull, and Roy Levy. 2014. "Randomized Controlled Trial and Uncontrolled 9-Month Follow-up of an Adjunctive Emotion Regulation Group Therapy for Deliberate Self-Harm among Women with Borderline Personality Disorder." *Psychological Medicine* 44 (10). <https://doi.org/10.1017/S0033291713002134>.
- Halicka, Joanna, and Andrzej Kiejna. 2018. "Non-Suicidal Self-Injury (NSSI) and Suicidal: Criteria Differentiation." *Advances in Clinical and Experimental Medicine*. <https://doi.org/10.17219/acem/66353>.
- Hankin, Benjamin L., and John R.Z. Abela. 2011. "Nonsuicidal Self-Injury in Adolescence: Prospective Rates and Risk Factors in a 2 1/2 Year Longitudinal Study." *Psychiatry Research* 186 (1). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.07.056>.
- Joiner, Thomas E., and Kimberly A. Van Orden. 2008a. "The Interpersonal–Psychological Theory of Suicidal Behavior Indicates Specific and Crucial Psychotherapeutic Targets." *International Journal of Cognitive Therapy* 1 (1). <https://doi.org/10.1521/ijct.2008.1.1.80>.
- Joiner, Thomas E., and Kimberly A. Van Orden. 2008b. "The Interpersonal–Psychological Theory of Suicidal Behavior Indicates Specific and Crucial Psychotherapeutic Targets." *International Journal of Cognitive Therapy* 1 (1). <https://doi.org/10.1680/ijct.2008.1.1.80>.
- Kaess, Michael, Jill M. Hooley, Bonnie Klimes-Dougan, Julian Koenig, Paul L. Plener, Corinna Reichl, Kealagh Robinson, et al. 2021. "Advancing a Temporal Framework for Understanding the Biology of Nonsuicidal Self-Injury: An Expert Review." *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.08.022>.
- Klonsky, E. David, Sarah E. Victor, and Boaz Y. Saffer. 2014. "Nonsuicidal Self-Injury: What We Know, and What We Need to Know." *Canadian Journal of Psychiatry*. <https://doi.org/10.1177/070674371405901101>.
- Lereya, Suzet Tanya, William E. Copeland, E. Jane Costello, and Dieter Wolke. 2015. "Adult Mental Health Consequences of Peer Bullying and Maltreatment in Childhood: Two Cohorts in Two Countries." *The Lancet Psychiatry* 2 (6). [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00165-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00165-0).
- Lewis, Stephen P., Nancy L. Heath, Jill M. St Denis, and Rick Noble. 2011. "The Scope of Nonsuicidal Self-Injury on YouTube." *Pediatrics* 127 (3). <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2317>.

- Lewis, Stephen P., Jasmine C. Mahdy, Natalie J. Michal, and Alexis E. Arbuthnott. 2014. "Googling Self-Injury the State of Health Information Obtained through Online Searches for Self-Injury." *JAMA Pediatrics* 168 (5). <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.187>.
- Lewis, Stephen P., Shaina A. Rosenrot, and Michelle A. Messner. 2012. "Seeking Validation in Unlikely Places: The Nature of Online Questions About Non-Suicidal Self-Injury." *Archives of Suicide Research* 16 (3). <https://doi.org/10.1080/13811118.2012.695274>.
- Nock, Matthew K., Thomas E. Joiner, Kathryn H. Gordon, Elizabeth Lloyd-Richardson, and Mitchell J. Prinstein. 2006a. "Non-Suicidal Self-Injury among Adolescents: Diagnostic Correlates and Relation to Suicide Attempts." *Psychiatry Research* 144 (1). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2006.05.010>.
- Nock, Matthew K., Thomas E. Joiner, Kathryn H. Gordon, Elizabeth Lloyd-Richardson, and Mitchell J. Prinstein. 2006b. "Non-Suicidal Self-Injury among Adolescents: Diagnostic Correlates and Relation to Suicide Attempts." *Psychiatry Research* 144 (1). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2006.05.010>.
- Ochsner, Kevin N., and James J. Gross. 2008. "Cognitive Emotion Regulation: Insights from Social Cognitive and Affective Neuroscience." *Current Directions in Psychological Science* 17 (2). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00566.x>.
- Ougrin, Dennis, Troy Tranah, Daniel Stahl, Paul Moran, and Joan Rosenbaum Asarnow. 2015. "Therapeutic Interventions for Suicide Attempts and Self-Harm in Adolescents: Systematic Review and Meta-Analysis." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.10.009>.
- Pérez Arqueros, Valeska, Berta Ibáñez-Beroiz, Adriana Goñi-Sarriés, and Arkaitz Galbete Jiménez. 2022. "Efficacy of Psychotherapeutic Interventions for Non-Suicidal Self-Injury in Adolescent Population: Systematic Review and Meta-Analysis." *Revista de Psiquiatria y Salud Mental*. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2022.10.001>.
- Powers, Alisa, and B. J. Casey. 2015. "The Adolescent Brain and the Emergence and Peak of Psychopathology." *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy* 14 (1). <https://doi.org/10.1080/15289168.2015.1004889>.

- Ross, Shana, and Nancy Heath. 2002. "A Study of the Frequency of Self-Mutilation in a Community Sample of Adolescents." *Journal of Youth and Adolescence* 31 (1). <https://doi.org/10.1023/A:1014089117419>.
- Stallard, Paul, Melissa Spears, Alan A. Montgomery, Rhiannon Phillips, and Kapil Sayal. 2013. "Self-Harm in Young Adolescents (12-16 Years): Onset and Short-Term Continuation in a Community Sample." *BMC Psychiatry* 13. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-328>.
- Taylor, Peter J., Khowla Jomar, Katie Dhingra, Rebecca Forrester, Ujala Shahmalak, and Joanne M. Dickson. 2018. "A Meta-Analysis of the Prevalence of Different Functions of Non-Suicidal Self-Injury." *Journal of Affective Disorders*. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.073>.
- Thomassin, Kristel, Anne Shaffer, Amber Madden, and Donna L. Londino. 2016. "Specificity of Childhood Maltreatment and Emotion Deficit in Nonsuicidal Self-Injury in an Inpatient Sample of Youth." *Psychiatry Research* 244. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.07.050>.
- Tschan, Taru, Marc Schmid, and Tina In-Albon. 2015. "Parenting Behavior in Families of Female Adolescents with Nonsuicidal Self-Injury in Comparison to a Clinical and a Nonclinical Control Group." *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 9 (1). <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0051-x>.
- Turner, Brianna J., Sara B. Austin, and Alexander L. Chapman. 2014. "Treating Nonsuicidal Self-Injury: A Systematic Review of Psychological and Pharmacological Interventions." *Canadian Journal of Psychiatry*. <https://doi.org/10.1177/070674371405901103>.
- Willoughby, Teena, Taylor Heffer, and Chloe A. Hamza. 2015. "The Link between Nonsuicidal Self-Injury and Acquired Capability for Suicide: A Longitudinal Study." *Journal of Abnormal Psychology* 124 (4). <https://doi.org/10.1037/abn0000104>.

La fenomenologia del bullismo e del cyberbullismo a scuola

Anna Lisa Palermi*

Abstract: The researchers distinguish two forms of bullying: traditional bullying and cyberbullying. Traditional bullying typically occurs face-to-face and includes physical acts, verbal provocation, ridicule, social exclusion, relational aggression, or other behaviors. While cyberbullying presents itself as an evolved form of victimization that concerns aggressive behavior through electronic or digital media by individuals or groups. The cyberbullying differs from traditional forms of bullying in that the perpetrators remain anonymous, and the victim cannot escape, this creates an increase in psychological stress in victims. Both forms of bullying represent an emergency health problem worldwide and have negative consequences for the people involved throughout their lives. Serious intervention programs are needed to reduce bullying through prevention programs, particularly in school contexts.

Keywords: Bullying, Discriminatory, Cyberbullying, Characteristics, Effects.

1. Il Bullismo: caratteristiche e dimensioni psicologiche individuali

Negli ultimi anni si assiste ad un interesse sempre più in aumento verso i fenomeni di bullismo e cyberbullismo. Il quadro che ci rimanda la letteratura scientifica è piuttosto allarmante e mette in evidenza l'incremento di questi due fenomeni in età sempre più precoce tanto da far pensare ad una vera e propria emergenza sanitaria (Menesini et al. 2017).

Gli studiosi rilevano che i due fenomeni, bullismo e cyberbullismo, producono effetti dannosi a breve e lungo tempo sulla traiettoria evolutiva della persona. Amnesty International considera il bullismo una violazione

* Università della Calabria, Dipartimento di Culture, Educazione e Società, Arcavacata di Rende (CS), Italia. annalisa.palermi@unical.it.

dei diritti umani in quanto mina quelli che sono i principi fondatori come l'inclusione, il rispetto e la non discriminazione della persona.

Nonostante l'interesse verso il fenomeno del bullismo si sia sviluppato in Italia già alla fine degli anni Novanta grazie alle ricerche di alcuni gruppi di ricercatori dell'Università di Firenze e dell'Università della Calabria (Genta et al. 1996), non si è ancora riusciti a contenere e ad arginare il fenomeno che continua a modificarsi e ad evolvere tanto da dover pensare sempre a nuove forme di prevenzione e intervento.

Gli studi sottolineano come il bullismo si presenti come una sottocategoria del comportamento aggressivo che si sviluppa in gruppo e in determinati contesti, in modo particolare negli ambienti scolastici.

Il bullismo viene definito come «un sistematico abuso di potere, dominio continuo e ripetuto teso ad intimidire, manipolare o ferire un'altra persona» (Smith and Sharp 1994).

Le caratteristiche distintive del bullismo sono essenzialmente tre:

- *intenzionalità*: intenzione a recare un danno (fisico o morale) ad un'altra persona;
- *sistematicità*: le prevaricazioni sono reiterate nel tempo e rivolte sempre verso le stesse persone;
- *squilibrio di potere*: i ruoli sono cristallizzati, tra bullo e vittima si instaura un circolo vizioso nel quale il bullo detiene il potere e la vittima subisce senza possibilità che i ruoli si invertano. Queste azioni coinvolgono sempre le stesse persone all'interno di gruppi formali, come la classe, e in presenza di altri soggetti.

Le prevaricazioni comprendono comportamenti di aggressività diretta, fisica e verbale, e aggressività indiretta come l'aggressività relazionale e l'esclusione sociale di una persona da un gruppo. Il bullismo non riguarda solo le vittime ma anche quei soggetti che vengono coinvolti direttamente o indirettamente proprio per il clima di tensione e paura che i bulli generano. Per tali caratteristiche, il bullismo viene definito come un fenomeno di gruppo multidimensionale in quanto non coinvolge solo gli attori principali (bullo e vittima) ma tutti i partecipanti al gruppo.

Un gruppo di studiosi finlandesi (Salmivalli et al. 1996) ha proposto un nuovo approccio per lo studio del fenomeno attraverso l'individuazione di specifici ruoli dei partecipanti.

CAPIRE I MECCANISMI DEL BULLISMO



Figura 1. Ruoli dei partecipanti al bullismo

Gli autori hanno individuato, infatti, sei diversi ruoli che possono essere distinti durante gli episodi di bullismo: il bullo, i gregari e sostenitori del bullo, la vittima passiva e la vittima provocatrice, i difensori e gli spettatori (astanti).

Nell'analizzare i differenti ruoli possiamo distinguere il bullo *dominante* dai bulli *gregari*. Il bullo *dominante* manifesta comportamenti aggressivi e un forte bisogno di potere; egli manipola la vittima al fine di ottenere propri vantaggi tanto da essere definito bullo dalla “mente fredda” in quanto pur riconoscendo la sofferenza che provoca nelle vittime la usa per raggiungere i propri obiettivi; i *bulli gregari* e *sostenitori*, sono dei soggetti ansiosi e insicuri, non hanno una propria identità nel gruppo e per questo si alleano con il bullo dominante per poter acquisire un ruolo definito nel gruppo di riferimento.

Anche per quanto riguarda il ruolo di vittima possiamo identificare la vittima *passiva* e quella *provocatrice*. La vittima *passiva* presenta comportamenti internalizzanti, tende ad isolarsi e ad avere un locus control interno, dinanzi alle prevaricazioni ha difficoltà nel prendere una posizione e il più delle volte resta in disparte senza fare nulla (Menesini e Gini 2000). La vittima *provocatrice*, invece, mette in atto, spesso inconsapevolmente, comportamenti provocatori verso il bullo irritandolo, e si caratterizza per la messa in atto di comportamenti aggressivi e ostili (Schwartz et al. 2001).

All'interno del gruppo si individuano anche i *difensori*, quei soggetti che si oppongono ai prevaricatori, prendono le parti della vittima e la supportano consolandola, chiedendo l'intervento di un adulto o invitando la vittima a denunciare l'episodio. Intervenire affrontando direttamente il bullo per i difensori può risultare un comportamento abbastanza rischioso perché aumenta la probabilità di diventare loro stessi vittima (Lodge and Fryenberg 2007). Comunque, alcuni studi hanno messo in evidenza che i soggetti che si oppongono e ostacolano il bullo hanno, generalmente, un elevato indice di popolarità e quindi dovrebbero avere meno possibilità di venire a loro volta vittimizzati (Juvonen and Galvàn 2008). Non solo le vittime sembra vengano difese ma anche i bulli; infatti, tra gli adolescenti esistono diversi sottogruppi che compiono azioni di bullismo tra di loro e i bulli membri del proprio in-group si difendono a vicenda. Reijntjes e colleghi (2016), hanno rilevato alcune differenze tra i difensori della vittima, per esempio per quanto riguarda le differenze di genere lo studio ha messo in evidenza come i difensori delle vittime siano soprattutto femmine, mentre i maschi sono più propensi a difendere il bullo.

Un ruolo che interessa particolarmente i ricercatori è quello degli *spettatori* (Cowie 1998), sia perché sono i più numerosi del gruppo sia perché il loro ruolo è il più instabile e possono, col tempo, traslare nel ruolo di vittima o di bullo. Sono stati individuati diversi motivi per cui gli spettatori non intervengono durante gli episodi di prevaricazione, il primo sembra essere dovuto all'effetto spettatore, sulla base di questo meccanismo il prestare aiuto sembra essere inversamente proporzionale al numero di soggetti che sono presenti durante l'evento; più persone assistono minore è la probabilità che un soggetto intervenga sulla base della distribuzione della responsabilità. Juvonen e Galvàn (2008) sostengono che entrerebbe in gioco l'autoprotezione, il non voler diventare la prossima vittima, li spingerebbe a non farsi coinvolgere e a prendere le distanze dalle vittime per paura di essere a loro volta presi di mira e vittimizzati.

Un altro motivo della loro non partecipazione sembrerebbe essere associata all'eccessiva esposizione ad episodi di prevaricazione che li desensibilizzerebbe rendendoli meno impegnati moralmente. Infatti, sembra agire su questi soggetti uno specifico meccanismo di disimpegno morale che è quello del contagio sociale che li porta a disinteressarsi di ciò che sta accadendo intorno a loro (Menesini 2003).

Nei gruppi, quindi, è possibile che si attivino dei meccanismi psicologici capaci di bloccare i freni inibitori e diminuire la responsabilità personale, attivando meccanismi di disimpegno morale come quello del dislocamen-

to e della diffusione della responsabilità (Bandura 1990; Olweus 1996). Se in un contesto di gruppo l'aggressività è accettata e rinforzata dalle norme del gruppo, il bullo può mettere in atto le sue prevaricazioni senza essere bloccato, dando così l'esempio anche agli altri membri del gruppo di come può essere usato il comportamento aggressivo e tollerato (Berger and Caravita 2016).

Sebbene non tutti gli episodi di bullismo accadano in un contesto scolastico le ricerche ci indicano che sicuramente la scuola è il luogo privilegiato dove si manifestano le prevaricazioni; infatti a scuola i ragazzi trascorrono la maggior parte del loro tempo e creano gruppi formali e informali e dove sperimentano interazioni sociali in tempi e luoghi dove spesso viene meno la supervisione degli adulti come per esempio durante la ricreazione, al cambio dell'ora, nel viaggio da casa a scuola o viceversa, nel cortile o nei bagni.

Il gruppo-classe, con le sue regole, quindi assume enorme rilevanza e va considerato nella sua totalità se si vuole avviare un percorso di prevenzione e intervento alle prevaricazioni. Gli studi hanno indicato che il comportamento dello spettatore, in difesa della vittima, dipende dalla sua competenza sociale e dai sentimenti di autoefficacia legati al comportamento di difesa (Pozzoli, Gini and Thornberg 2017). Proprio per tali premesse, si rileva fondamentale attivare percorsi educativi per stimolare comportamenti prosociali e ostacolare questi fenomeni.

1.1. Il Bullismo discriminatorio

Di recente gli studi hanno messo in evidenza come il bullismo stia evolvendo in nuove forme di prevaricazione come quello discriminatorio, che tende a vittimizzare soggetti che appartengono a un gruppo minoritario (Russel et al. 2012; Caravita 2016). La relazione asimmetrica, ovvero lo squilibrio di potere tra il bullo e la sua vittima rende quest'ultima più vulnerabile soprattutto se appartiene a gruppi minoritari proprio perché percepita diversa dal gruppo dei pari.

Il bullismo discriminatorio presenta tutti gli indicatori descritti per il bullismo tradizionale ma nel caso specifico caso la vittima appartiene a un gruppo minoritario (Buccoliero e Maggi 2017).

La vittima è già di per sé un soggetto particolarmente vulnerabile, ma una sua specifica caratteristica può renderla ancora più "diversa" e considerata inferiore rispetto agli altri componenti del gruppo. Per comprendere meglio questa forma di prevaricazione dobbiamo quindi porre attenzione

al ruolo della “diversità” come fattore che può innescare un attacco tra compagni (Donghi 2016; Farmer et al. 2015). Nel gruppo i coetanei considerati “diversi” hanno una maggiore probabilità di essere vittimizzate e l’aspetto fisico sembra essere uno dei fattori di rischio più frequente.

Il bullismo discriminatorio si declina in sei forme: “appartenere a una etnia”; “avere un diverso orientamento sessuale”; “essere portatore di una disabilità”; “fare parte di un specifico sesso”; “avere una determinata età”; “professare una specifica fede religiosa”.

Il bullismo *etnico* è determinato dai mutamenti culturali e dai flussi migratori, quello inter-etnico invece si manifesta da nativi verso un immigrato, da un immigrato verso un altro immigrato ma di altro Paese e, infine, da un immigrato verso un nativo. Tale forma di prevaricazione si esprime soprattutto attraverso aggressività verbale, con insulti e derisioni, e aggressività relazionale tesa a isolare ed escludere un soggetto dal gruppo (Elamé 2013). Le scuole italiane vivono una realtà multiculturale che richiede interventi mirati alla promozione della convivenza tra studenti provenienti da culture diverse e alla riduzione del bullismo determinato dal pregiudizio etnico.

Si tratta di bullismo *omofobico* quando le prevaricazioni sono rivolte a persone percepite come omosessuali o atipiche rispetto al ruolo di genere. È un fenomeno basato sull’idea che l’omosessualità sia una caratteristica indesiderabile e negativa (Pietrantonio e Prati 2011).

Questa forma di bullismo discriminatorio sembra colpire particolarmente il genere maschile, infatti nel gruppo dei pari, il maschio deve dimostrare di possedere specifici criteri. Meyer (2015), sostiene che lo stress vissuto dagli omosessuali sia differente da quello vissuto da altri come le minoranze etniche o religiose; l’autore sostiene che questi possono comunque fare riferimento a valori condivisi e a una cultura di appartenenza mentre l’omosessuale vive spesso nascondendosi e senza un gruppo di riferimento che possa supportarlo.

Diversi studi hanno messo in risalto come gli atteggiamenti più ostili vengano attivati verso omosessuali maschi da soggetti maschi eterosessuali (Poteat et al. 2013; António and Moleiro 2015); appartenere al genere maschile sembrerebbe conferire all’individuo potere e forza.

La violenza omofobica e gli episodi di bullismo purtroppo sono sempre più in crescita, anche se spesso sottovalutati; Rivers (2017) sostiene che il bullismo omofobico presenta alcune caratteristiche specifiche rispetto al bullismo tradizionale: 1. i bulli mettono in atto comportamenti aggressivi che minano l’identità sessuale delle vittime; 2. la vittima presenta maggiori

difficolta nel chiedere supporto e sostegno ai propri genitori o altri adulti come gli insegnanti. Riuscire a chiedere aiuto, infatti, per loro significherebbe avere già affrontato la propria identità sessuale; 3. assenza di supporto tra gli amici e difensori, poiché gli amici che difendono un soggetto vittima rischiano anch'essi di essere etichettati come omosessuali.

Prati et al. (2010) hanno inoltre sottolineato che, se normalmente gli atti di bullismo vengono manifestati in gruppo, nel caso del bullismo omofobico questo avviene ancora con più forza perché il gruppo dei bulli è caratterizzato da una cultura omofoba condivisa.

Nel bullismo tradizionale le vittime si sentono protette, sentono di poter contare sull'aiuto di altri adulti (docenti, genitori) e questa percezione le rassicura e permette loro di acquistare fiducia verso gli altri e se stessi; invece, nel bullismo omofobico le vittime trovano rifiuto anche negli adulti e ciò spesso disconferma la loro identità. La reazione degli insegnanti sembra essere, alcune volte, più finalizzata alla ricerca di conferme della condizione etero/omosessuale della vittima, rafforzando così stereotipi e pregiudizi, oppure dovuta all'insicurezza nell'affrontare apertamente l'argomento, considerato delicato e sconveniente. In generale, le ricerche hanno mostrato che gli adolescenti omosessuali o bisessuali tendono a riportare maggiori episodi di molestie e violenze rispetto ai pari eterosessuali.

Un altro comportamento discriminatorio è quello rivolto verso soggetti con *disabilità*; infatti, uno dei rischi a cui possono andare incontro bambini e adolescenti che hanno una disabilità è l'essere coinvolti nelle dinamiche di bullismo. In un contesto educativo come quello Italiano nel quale si cerca di favorire l'inclusione sia a livello legislativo che formativo, si nota come ancora ci sono sempre più casi di soggetti con disabilità che vengono prevaricati dai loro coetanei. Si fa riferimento al comportamento aggressivo che mira a deridere ed emarginare una persona con una disabilità fisica e/o psichica, di tipo temporaneo o permanente. Nello specifico, le tipologie di bullismo subito dagli studenti con disabilità comprendono forme verbali, come insulti, prese in giro, umiliazioni e forme di bullismo indiretto, come esclusione sociale e isolamento, o cyberbullismo con prepotenze attraverso internet e le tecnologie digitali (Reiter and Lapidot-Lefler 2007). I ragazzi che mettono in atto questo tipo di prevaricazione trovano sostegno negli stereotipi e pregiudizi presenti nei contesti educativi, familiari e sociali (Earnshaw et al. 2018). I bambini e gli adolescenti con disabilità o con malattie croniche, oltre a subire forme di bullismo tradizionale sono anche vittime delle forme online di bullismo (Kowalski e Toth 2018). L'enorme tempo trascorso online dai ragazzi con disabilità con lo scopo di poter fare

più facilmente amicizia e socializzare con loro coetanei, li potrebbe esporre maggiormente ai rischi della rete. Gli studi evidenziano che i bambini e gli adolescenti vengono coinvolti nel bullismo con percentuale maggiore rispetto a coetanei con sviluppo tipico (Rose and Espelage 2012).

L'*appartenenza religiosa* è un'altra forma di bullismo discriminatorio, questa è correlata ad altri fattori come etnia, aspetto fisico, genere. Infine, il bullismo discriminatorio è legato a due fattori: *età* e *genere*. Rispetto all'età, sembra che essere più piccolo o più grande rispetto al gruppo può diventare una discriminante che porta il soggetto a ricevere angherie e soprusi. In particolare, per il genere notiamo che i maschi subiscono prepotenze soprattutto da altri soggetti maschi, mentre le femmine sia da altre femmine che da maschi.

2. La violenza online: il cyberbullismo

Negli ultimi anni lo sviluppo delle tecnologie e la disponibilità dei dispositivi elettronici in età sempre più precoce hanno portato a un mutamento delle interazioni e della comunicazione sociale. I diversi dispositivi elettronici permettono di sperimentare nuove forme di socializzazione (Mesch and Talmud 2006) non sempre positive e possono assumere forme di prevaricazioni online.

Con il termine cyberbullismo si intende: «un'azione aggressiva, intenzionale, posta in essere da un individuo o da un gruppo, utilizzando strumenti elettronici di contatto, che si ripete nel tempo a danno di una vittima che non riesce facilmente a difendersi» (Gradinger 2010).

Nel cyberbullismo si individuano caratteristiche distintive che possono declinarsi in diverse tipologie (Willard 2006):

- Flaming (conflitti verbali): messaggi violenti e volgari che mirano a suscitare contrasti e battaglie verbali nei forum;
- Harassment (molestie): l'invio ripetuto di messaggi offensivi e sgradevoli;
- Denigration (denigrazione): insultare o diffamare qualcuno online attraverso dicerie, pettegolezzi e menzogne, solitamente di tipo offensivo e crudele, al fine di danneggiare la reputazione di una persona e i suoi rapporti;
- Impersonation (furto d'identità): in questo caso l'aggressore ottiene informazioni personali e i dati di accesso (nickname, password, ecc.) dell'account della vittima, con l'obiettivo di danneggiarne la reputazione;

- **Outing and Tricking** (diffondere informazioni): diffondere online i segreti di qualcuno, immagini personali; premere una persona, attraverso l'inganno, a rivelare informazioni personali e intime per renderle poi pubbliche in rete;
- **Exclusion** (esclusione): escludere intenzionalmente qualcuno/a da un gruppo online (chat, liste di amici, forum tematici, ecc.);
- **Cyberstalking** (terrorizzare le vittime): invio ripetuto di messaggi minatori contenenti minacce e offese.

Il cyberbullismo viene definito come «un'azione aggressiva intenzionale, agita da un individuo o da un gruppo di persone, che usa mezzi elettronici, nei confronti di una vittima che non può difendersi facilmente» (Menesini et al. 2012).

Questa definizione riprende quella di “bullismo tradizionale” di Olweus (1993), anche se il cyberbullismo presenta alcune caratteristiche che lo distinguono dalle forme più tradizionali:

- *intenzionalità*: ritroviamo nel cyberbullismo l'intenzionalità a recare un danno ad un altro, ma in questo caso si tratta di un danno psicologico che agisce attraverso l'aggressività indiretta e relazionale;
- *sistematicità*: nel cyberbullismo la sistematicità perde valore in quanto non è più necessario reiterare un comportamento, basta un semplice *click* e un'immagine, un video, un post può raggiungere un pubblico infinito e persistere nella rete per sempre. Anche un unico atto, quindi, può portare ad una ripetizione infinita in quanto è impossibile impedirne la diffusione;
- *squilibrio di potere*: per la vittima è difficile difendersi dalle prepotenze online, si sente perseguitata in ogni momento e luogo e non è può nascondersi. Secondo alcuni studi (Ybarra & Mitchell 2024), nel cyberbullismo la vittima si caratterizzerebbe non tanto per una minore forza fisica o psicologica ma proprio per le sue basse competenze tecnologiche e capacità di gestirle.

Un'altra caratteristica centrale del cyberbullismo riguarda l'invisibilità di chi commette atti di bullismo; il cyberbullismo non è un'esperienza *face to face* e conferisce al cyberbullo un certo grado di anonimato. Infatti, a differenza delle forme tradizionali di bullismo scolastico, dove la vittima può allontanarsi fisicamente dal suo bullo, evitare di incontrarlo in quanto sa chi è, con il cyberbullismo la vittima può continuare a ricevere prevaricazioni online ovunque si trovi e non sempre avere la certezza di chi ci sia

esattamente dietro le prepotenze. Alcuni studiosi sostengono che a attribuire potere al cyberbullo sarebbe proprio l'anonimato che gli permetterebbe di avviare attacchi verso individui o gruppi di persone molto spesso in forma anonima e senza vincoli spazio-temporali (Sticca and Perren 2013). Questa sorta di "invisibilità" sembra fornire al bullo maggiore potere e disinibire il suo comportamento tanto da avere la percezione che può compiere on line tutto quello che vuole senza eventuali ritorsioni e conseguenze. Di conseguenza il fenomeno è molto più complesso e dinamico rispetto al bullismo più tradizionale; la persona che attua il cyberbullismo può essere anche meno consapevole delle conseguenze causate dalle sue azioni. Nel cyberbullo l'idea di essere invisibile determina una forte disinibizione (Sutton and Smith 1999), il non poter osservare le reazioni da parte della vittima tende ad aumentare la sua scarsa comprensione empatica e non sentire rimorso.

3. Conseguenze del bullismo e del cyberbullismo

Avere esperienza di vittimizzazione offline e online ha serie conseguenze per la salute in infanzia e in età adolescenziale, sia a breve che lungo termine, e dovrebbe essere considerata un fattore di rischio per lo sviluppo e il benessere della persona.

Diversi studi hanno messo in risalto come la vittimizzazione tra pari sia associata a scarsa salute mentale e difficoltà psicosociali (Gini e Pozzoli 2009, Moore et al. 2017) anche in età adulta (Özdemir and Stattin 2011), determinate proprio dall'esposizione prolungata allo stress della vittimizzazione. I bambini che hanno subito vittimizzazione di bullismo corrono un rischio maggiore di conseguenze psicosociali, tra cui avere difficoltà nel rendimento scolastico, bassa autostima, ansia e sintomi depressivi (Srabstein and Leventhal 2010). Il bullismo può essere inteso come un fattore di stress grave e cronico, soprattutto durante l'adolescenza, periodo in cui la qualità delle relazioni tra pari diventa sempre più importante per il consolidamento della propria identità personale e per uno sviluppo e benessere adeguato (Oberst et al. 2017). Le vittime di bullismo, quindi, hanno maggior rischio di deficit di competenza sociale, senso di impotenza e rifiuto dei pari; passano da effetti a breve termine come decremento dell'autostima e dell'autoefficacia (Pozzoli and Gini 2013) a disturbi internalizzanti come, per esempio, ansia, depressione, sintomi da stress post traumatico, sia in età adolescenziale sia in età adulta. Inoltre, in età adulta si riscontrano correlati tra la vittimizzazione, la dipendenza da alcol e/o rischio

suicidario, questi soggetti sembrano mantenere il ruolo di vittima anche in contesti lavorativi e nelle loro relazioni affettive (Halliday et al. 2021). La metanalisi di Halliday si concentra in particolare sull'importanza delle relazioni sociali e intime, e mette in risalto come le vittime adolescenti si sentano poco soddisfatte riguardo le proprie relazioni con la famiglia, i propri amici e l'ambiente in cui vivono.

Non meno gravi le conseguenze sia a breve che a lungo termine per il bullo; viene compromessa la vita sociale e psicologica di questi soggetti. Presentano performance basse e voti scarsi in ambito scolastico, difficoltà di concentrazione, comportamenti di devianza con possibilità di diventare autore di reati (Parault et al. 2007). Particolare attenzione occorre prestare ai bulli/vittime, cioè a quei soggetti che sono vittime di bullismo ma nello stesso tempo sono loro stessi anche attori di prevaricazioni. Rispetto alle vittime e ai bulli, alcuni autori hanno riferito che i bulli/vittime hanno maggiore rischio di esternalizzare problemi, presentano sintomi depressivi, disfunzioni interpersonali e non hanno una buona performance accademica (Fekkes et al. 2004, Sourander et al. 2007).

Conseguenze importanti sembrano riguardare anche gli spettatori: mantenere un ruolo passivo, non prendere una posizione li desensibilizza alle prevaricazioni, attiva meccanismi di disimpegno morale e di comportamenti aggressivi in difesa di eventuali attacchi (Buccoliero e Maggi, 2017). Inoltre, gli spettatori che non intervengono a favore della vittima e condividono foto o altro sui social contribuiscono al processo di vittimizzazione.

Per quanto riguarda gli effetti del bullismo discriminatorio, si rileva che la vittima presenta sintomi di internalizzazione, tra cui ansia, depressione e alterazioni della sfera emotivo-relazionale che possono portare all'isolamento o al ritiro sociale e a disturbi identitari, sintomi di depersonalizzazione e sbalzi comportamentali. Inoltre, subire continue angherie ha effetti anche sul rendimento scolastico, la vittima avverte difficoltà di concentrazione, le frequenti assenze e il loro scarso coinvolgimento nell'ambito scolastico possono condurre anche al drop-out e a una generale sfiducia nelle istituzioni. Questi soggetti, come già accennato, sperimentano sentimenti di diffidenza e di risentimento e tendono di sfuggire da questa realtà opprimente assumendo sostanze, alcol e ricorrendo a comportamenti autodistruttivi fino al suicidio (Caravita et al. 2016).

Purtroppo, anche gli effetti del cyberbullismo sui bambini e sui giovani non sono meno allarmanti di quelli del bullismo tradizionale. Le prevaricazioni online colpiscono la vittima senza che questa possa fare qualcosa

anche perché, quando se ne accorge sono già in atto. Pertanto, la vittima vive un sentimento di impotenza, avverte di non aver alcun potere e controllo e questo genera paura ed ansia. Alcune ricerche hanno rivelato che le vittime del cyberbullismo soffrono di livelli di depressione maggiori rispetto alle vittime del bullismo tradizionale.

Uno degli aspetti che maggiormente terrorizza le vittime da bullismo online, come già messo in evidenza, è non sapere chi li sta intimidendo, gli impatti negativi si intensificano soprattutto perché i loro prevaricatori sono anonimi e l'anonimato genera sentimenti di ansia. Il non avere chiaro chi sia il proprio carnefice fa sentire la vittima meno sicura e non riesce a stabilire relazioni di fiducia neanche con le persone che incontra abitualmente, determinando così uno squilibrio di potere molto più evidente rispetto al bullismo tradizionale.

Come abbiamo sottolineato più volte il bullismo è un fenomeno di gruppo e quindi non possiamo parlare di un modello causa-effetto bensì di un modello multifattoriale che deve prendere in considerazione diverse dimensioni come: il temperamento del singolo soggetto, il gruppo dei pari, la relazione con il corpo docente e lo stile genitoriale. Gli studi si sono interessati anche a quelli che possono essere i fattori di protezione dall'essere coinvolti nel circuito delle prevaricazioni. Un cambio di prospettiva, che cerca di mettere in evidenza non solo i deficit e le difficoltà che il soggetto presenta, ma quelle che sono le risorse e in particolare le strategie di coping efficaci che mette in atto quando deve affrontare una situazione difficile e stressante.

4. Conclusioni

Il bullismo e il cyberbullismo rappresentano uno dei problemi di salute pubblica più critici nel ciclo di vita e richiedono riflessione e supporto di specialisti con competenze diverse, tra cui insegnanti, educatori, psicologi e legislatori, al fine di programmare percorsi di prevenzione e di interventi sistematici ed efficaci (interventi *evidence-based*) per ridurre o arginare i due fenomeni soprattutto nei contesti scolastici.

Di recente sono emerse nuove forme di prevaricazione nei confronti delle persone con disabilità, persone omosessuali e coloro che provengono da altri Paesi che presentano individualità delicate nella loro fase di crescita. Pertanto, è essenziale individuare strategie efficaci per fronteggiare tale emergenza per la comunità e per garantire uguali diritti a tutti.

La letteratura ci rimanda da anni un quadro allarmante riguardo le prevaricazioni tra bambini e adolescenti e ci dimostra come l'esperienza della vittimizzazione, da parte di coetanei, può avere conseguenze anche molto gravi con esiti psicologici negativi a breve e lungo termine.

Si rende quindi necessaria per tutti coloro che si occupano dell'educazione, della salute e del benessere dei bambini e degli adolescenti, conoscere i fenomeni nelle loro nuove manifestazioni e avere consapevolezza dell'impatto sullo sviluppo, al fine di aumentare le competenze per arginare queste problematiche.

Nel saggio della collega Maria Giuseppina Bartolo si rifletterà sui possibili interventi *Evidence based* e sull'importanza del coinvolgimento di tutta la comunità educante. Essere vittima di bullismo e di *cyberbullying* è diventato un problema pervasivo a livello globale ed è associato al disagio psicologico degli studenti, con aumento della solitudine, ansia, depressione, impotenza e tendenza a comportamenti suicidi; pertanto, è estremamente importante continuare, e in modo sistematico, a sensibilizzare al problema delle prevaricazioni nelle sue complesse forme.

In questo scenario la funzione della scuola è centrale in quanto rappresenta il luogo privilegiato per educare i giovani al rispetto verso gli altri, ad assumere comportamenti di convivenza civile senza atti discriminatori e di pregiudizio.

In conclusione, si auspica l'attivazione di percorsi formativi rivolti ad educatori ed insegnanti per aumentare le loro competenze e promuovere interventi olistici che possano limitare gli effetti dannosi del bullismo e cyberbullismo.

5. Riferimenti bibliografici

- Antonio, Raquel, Carla Moleiro. 2015. "Social and parental support as moderators of the effects of homophobic bullying on psychological distress in youth." *Psychology in the Schools* 52 (8): 729-742.
- Bandura, Albert. 1990. "Selective activation and disengagement of morale control." *Journal of Social Issue* 46 (1): 27-46.
- Berger, Christian, Simona Caravita. 2016. "Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully." *Journal of adolescence* 46: 45-56.

- Buccoliero Elena, Marco Maggi. 2017. *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete. Manuale operativo per operatori e docenti, dalla scuola primaria alla secondaria di 2° grado*. Milano: Franco Angeli.
- Caravita, Simona. 2016. "Essere immigrati come fattore di rischio per la vittimizzazione nel bullismo: uno studio italiano su caratteristiche individuali e processi di gruppo." *Maltrattamento e abuso all'infanzia* 18 (1): 59-87.
- Cowie, Helen. 1998. "Perspectives of Teachers and Pupils on the Experience of Peer Support against Bullying." *Educational Research and Evaluation*.
- Donghi, Elisa 2016. "Il fenomeno del bullismo discriminatorio: benessere psicologico e adattamento delle vittime." *Maltrattamento e abuso all'infanzia* 18 (1): 9-28.
- Earnshaw, Valerie A., Sari L. Reisner, David D. Menino, V. Paolo Poteat, Laura M. Bogart, Tia N. Barnes, and Mark A. Schuster. 2018. "Stigma-based bullying interventions: A systematic review." *Developmental review* 48: 178-200.
- Elamé, Esoh. 2013. *Discriminatory bullying*. Milan: Springer.
- Farmer, Thomas, Traci L. Wike, Quentin R. Alexander, Philip C. Rodkin, and Meera Mehtaji. 2015. "Students with disabilities and involvement in peer victimization: Theory, research, and considerations for the future." *Remedial and Special Education* 36 (5): 263-74.
- Fekkes, Minne, Frans IM Pijpers, S. Pauline Verloove-Vanhorick. 2004. "Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims." *The Journal of pediatrics* 144 (1): 17-22.
- Genta, Maria, L., Ersilia Menesini, Ada Fonzi, Angela Costabile, Peter K. Smith. 1996. "Bulli e vittime nelle scuole del Centro-Sud Italia." *Rivista europea di psicologia dell'educazione* 11: 97-110.
- Gini, Gianluca, Tiziana Pozzoli. 2009. "Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis." *Pediatrics* 123 (3): 1059-65.
- Gradinger, Petra, Dagmar Strohmeier, and Christiane Spiel. 2010. "Definition and measurement of cyberbullying." *Cyberpsychology* 4 (2).

- Halliday, Sarah, Tess Gregory, Amanda Taylor, Christianna Digenis, Debora Turnbull. 2021. "The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review." *Journal of School Violence* 20 (3): 351-73. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1913598>.
- Juvonen, Joana, Adriana Galvan. 2008. "Peer influence in involuntary social groups." *Understanding peer influence in children and adolescents* 225-44.
- Kowalski, Robin M., Toth Allison, Megan Morgan. 2018. "Bullying and cyberbullying in adulthood and the workplace." *The Journal of social psychology* 158 (1): 64-81.
- Lodge, Jodie, and Erica Frydenberg. 2007. "Cyber-bullying in Australian schools: Profiles of adolescent coping and insights for school practitioners." *The Educational and Developmental Psychologist* 24 (1): 45-58.
- Menesini, Ersilia. 2012. "Cyberbullying: The right value of the phenomenon. Comments on the paper "Cyberbullying: An overrated phenomenon?." *European journal of developmental psychology* 9 (5): 544-52.
- Menesini, Ersilia, Gianluca Gini. 2000. "Il bullismo come processo di gruppo. Adattamento e validazione del Questionario Ruoli dei Partecipanti alla popolazione italiana." *Età evolutiva* 66: 18-32.
- Menesini, Ersilia, Laura Nocentini, e Benedetta E. Palladino. 2017. *Prevenire e contrastare il bullismo e cyberbullismo*. Bologna: il Mulino.
- Menesini, Ersilia, Virginia Sanchez, Ada Fonzi, Rosario Ortega, Angela Costabile, Giorgio Lo Feudo. 2003. "Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders." *Aggressive behavior: official journal of the international society for research on aggression* 29 (6): 515-30.
- Mesch, Gustavo, Ilan Talmud. 2006. "Cultural differences in communication technology use: *Adolescent Jews and Arabs in Israel*." DO-10.7551/mitpress/9780262113120.003.0023.
- Meyer, Elizabeth J. 2015. *Gender, bullying, and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools*. Columbia University: Teachers College Press.

- Moore, Sophie, Rosana Pacella, Shuichi Suetani, Hannah Thomas, Peter Sly, James Scott. 2017. "Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis." *World Journal of Psychiatry* 7 (60): 10.5498/wjp.v7.i1.60.
- Oberst, Ursula, Elisa Wegmann, Benjamin Stodt, Matthias Brand, Andres Chamarro. 2017. "Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out." *Journal of Adolescence* 55: 51-60. 10.1016/j.adolescence.12.008.
- Olweus, Dan. 1993. "Acoso escolar, 'bullying', en las escuelas: hechos e intervenciones." *Centro de investigación para la Promoción de la Salud* 2: 1-23. Noruega: Universidad de Bergen.
- Olweus, Dan. 1996. "Bully/Victim Problems at School: Facts and Effective Intervention". *Reclaiming children and youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems* 5 (1): 15-22.
- Özdemir, Metin, and Stattin, Håkan. 2011. "Bullies, victims, and bully-victims: a longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experiences on youth well-being." *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research* 3 (2): 97-102.
- Parault, Susan J., A. Davis Heather, Anthony D. Pellegrini. 2007. "The social contexts of bullying and victimization." *The Journal of Early Adolescence* 27 (2): 145-174.
- Pietrantonio, Luca, Gabriele Prati, e Elisa Saccinto. 2011. "VII. Bullismo e omofobia." *Autonomie locali e servizi sociali* 34 (1): 67-80.
- Poteat, V. Paul, Katerina O. Sinclair, Craig D. Di Giovanni, Brian W. Koenig, Stephen T. Russell. 2013. "Gay-Straight Alliances Are Associated with Student Health: A Multischool Comparison of LGBTQ and Heterosexual Youth." *Journal of Research on Adolescence* 23 (2): 319-30.
- Pozzoli, Tiziana, Gini Gianluca, Thornberg Robert. 2017. "Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystander's behavior in bullying." *Journal of adolescence* 61: 87-95.
- Pozzoli, Tiziana, Gianluca Gini. 2013. "Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model." *The Journal of Early Adolescence* 33 (3): 315-40.
- Prati, Gabrieli, Luca Pietrantonio, Elena Buccoliero, e Marco Maggi. 2010. *Il bullismo omofobico*. Roma: Franco Angeli.

- Reijntjes, Albert, Marjolin Vermande, Tjeert Olthof, Frits A. Goossens, Liesbeth Aleva, Matty van der Meulen. 2016. "Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both?" *Aggressive Behavior* 42 (6): 585-97.
- Reiter, Shunit, Noam Lapidot-Lefler. 2007. "Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills." *Intellectual and developmental disabilities* 45 (3): 174-81.
- Rivers, Ian. 2017. "Homophobic, biphobic and transphobic bullying in schools." *School Bullying and Mental Health* 35-45. London: Routledge.
- Rose, Chad A., Dorothy L. Espelage. 2012. "Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders." *Behavioral Disorders* 37 (3): 133-48.
- Russell, Stephen T. et al. 2012. "Adolescent health and harassment based on discriminatory bias." *American journal of public health* 102 (3): 493-95.
- Salmivalli, Christina, Kirsti Lagerspetz, Kai Bjorkqvist, Karin Österman, Ari Kaukiainen. 1996. "Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group." *Aggressive Behaviour* 22.
- Schwartz, David, Laura J. Proctor, Deborah H. Chien. 2001. "The aggressive victim of bullying." *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* 147-74. New York: The Guilford Press.
- Smith, Peter K., Sonia Sharp. 1994. *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Sourander, Andre, Peter Jensen, John A. Ronning, Solja Niemela, Hans Helenius, Lauri Sillanmaki, Fredrik Almqvist. 2007. "What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish 'From a Boy to a Man' study." *Pediatrics* 120 (2): 397-404.
- Srabstein, Jorge C., Bennett L Leventhal. 2010. "Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies." *Bulletin of the World Health Organization* 88: 403-4.
- Sticca, Fabio, Sonja Perren. 2013. "Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying." *Journal of youth and adolescence* 42: 739-50.

- Sutton, John, Peter K. Smith, John Swettenham. 1999. "Bullying and 'theory of mind': a critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behavior." *Social Developmental* 8: 117-34.
- Willard, Nancy E. 2006. "Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress." *Center for Safe and Responsible Internet Use*.
- Ybarra, Michele L., Kimberly J. Mitchell. 2024. "Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics." *Journal of child Psychology and Psychiatry* 45 (7): 1308-16.

El impacto subjetivo del trabajo grupal en el ámbito educativo

Natalia Forlini, Fernando Farías*

Abstract: This article reflects on the constitutive aspects of the subject in terms of drives and the subjective impact of psychodrama in the training of Education Sciences students, focusing on the subject "Subject Area". Psychodrama, a group technique that uses dramatization and role-playing to address internal conflicts and personal experiences, was implemented, integrating feeling, thinking, and doing in the classes. The practice of psychodrama proved to be a powerful tool for connecting students with their vulnerabilities and those of their peers, facilitating a more comprehensive learning experience that encompasses both emotional and intellectual aspects. This demonstrates a significant impact on the subjectivity of students, promoting more complete training and better preparing them to face classroom challenges. It is suggested to incorporate methodologies that address the affective and intellectual dimensions of learning in teacher training.

Keywords: Education, Psychodrama, Group, Epoch, Subjectivity

1. Lo afectivo y pulsional como particularidad histórica

Los seres humanos no nacemos con un aparato psíquico constituido, necesitamos una serie de operaciones que se van estableciendo con el tiempo conjuntamente con el registro de las experiencias. Es por eso que se considera que el ser humano en un principio se encuentra en una situación de prematuración. Esta calificación se sostiene por la necesidad del auxilio ajeno para la supervivencia. Es con el transcurrir de la experiencia que las personas vamos complejizándonos en relación con las sensaciones que vamos transitando y por las cuales el aparato psíquico registra sus huellas. Cuando hablamos de sensaciones nos referimos a las que se producen tanto al exterior como al interior del aparato psíquico.

* Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, Argentina. nataliaforlini@hotmail.com, fernando184@gmail.com.

Si pensamos en una de las sensaciones que producen emociones, el odio es fundante de la subjetividad y toma un papel primordial en la constitución del psiquismo.

Las nociones que se contraponen placer/realidad, amor/odio y las vicisitudes con relación a las figuras de la triangulación edípica donde se juega la perturbación en poseer un objeto o el placer y el impulso a eliminar a lo que intermedie o al rival son el consabido ingreso a los caminos del amor y la pérdida. Una lógica en la que gana el que sabe perder. Es decir, que podemos considerar que el odio no es un afecto de poca importancia en nuestra historia psíquica pero que luego pasa a ser considerado execrable en la cultura. Esta consideración del odio tiene sus derivaciones negativas por las consecuencias que tiene si no se tramita de manera tal que no acometa a su paso la pulsión de muerte. Para que la pulsión de muerte no lo invada todo, la cultura impone que la satisfacción inmediata de los impulsos pueda esperar. Es decir, que por imposición de la cultura hay una renuncia pulsional que suspende la satisfacción directa.

En términos generales el odio implica un trabajo psíquico, una movilización subjetiva no indiferente a las condiciones de época. Solo cuando no hay reconocimiento del otro como alteridad es que se satisface la pulsión sin rodeos. El otro solo es un objeto. La psicóloga Marina Lerner (2023) señala en su libro *Intervenciones* que cuando no hay retorno, sino satisfacción directa de la pulsión, cuando lejos de exigir cierta demora en la satisfacción y proponer la espera, la cultura empuja hacia su descarga directa, el sujeto exige la satisfacción directa casi como un derecho. En este sentido, Miller dice en su Seminario denominado *El otro que no existe y sus comités de ética* que, cuando el otro no existe, “hay” los goces de cada uno, y se presentan como un derecho.

Si consideramos las lógicas de mercado, la lógica de las relaciones virtuales, las lógicas del video juego, los sitios de citas, la lógica de la cancelación simbólica del diferente, perder no está dentro de las posibilidades, porque la pérdida implica la amenaza de desaparición, por lo cual es mejor que el otro desaparezca antes que enfrentarme con la diferencia que me hace vulnerable.

El psicoanalista Jaime Fernández Miranda (2023) señala que una característica de la época es que: Todos los enunciados son fagocitados por un dispositivo de enunciación que los cifra en una lógica binaria. Dos y sólo dos posiciones antagónicas y simétricas, cada una el negativo de la otra. Sin otras posibilidades. Sin matices. Para él, soy yo el que desconoce las evidencias, soy yo el que vive en el engaño, soy yo el esclavo de un relato

que obnubila todo acceso a la Verdad. La simetría es casi perfecta. El otro se revela como un reflejo invertido del yo.

Hay una serie de hechos recientes que nos preocupan y solo a modo de ejemplos:

El consejo de educación del estado de Florida votó... a favor de prohibir que los estudiantes reciban educación sobre orientación sexual e identidad de género hasta la secundaria, lo que amplía el alcance de una polémica ley estatal que el año pasado empujó al gobernador Ron De Santis a la vanguardia de la guerra cultural sobre las aulas. (Seteve Contorno CNN en español 19 de abril de 2023).

El 22 de febrero de este año dos gemelas argentinas de 12 años se arrojaron de un tercer piso en Barcelona y una murió. Se consideró que las menores sufrían bullying en su escuela.

Los republicanos de Nebraska presentaron un proyecto de ley en enero que prohíbe la atención para todos los menores de 19 años en materia de identidad de género y penaliza a médicos que los atiendan.

Bolsonaro se jactó de ser el “único jefe de Estado” en no acatar las restricciones contra la covid.

El partido Alemán AfD se compromete con la cultura identitaria alemana y condena el multiculturalismo. “La AfD no va a permitir que Alemania pierda su perfil cultural en favor de una mal entendida tolerancia”,

Un detenido de 14 años en Francia por terrorismo asociado al Estado Islámico. El ministro francés del Interior, Gérald Darmanin, consideró (05.04.2023) “muy seria” la detención en un pequeño pueblo de Alsacia, cerca de las fronteras de Suiza y Alemania.

El mal es una categoría filosófica que expresa ausencia del bien. Aristóteles se refirió al mal desde el bien al considerar que las buenas acciones son aquellas que conducen al logro del bien del hombre (se entiende que es un hombre colectivo, social) por lo tanto toda acción que se distraiga de lograr el bien común se aproxima al mal como ausencia de ese fin (El Esquiú, 2022/1/15).

El ámbito de las instituciones educativas puede ser un espacio de reflexión acerca de las formas de lazo social. Reconocer nuestra época sus características y particularidades nos ayuda a comprender las necesidades, pero también las producciones en los ámbitos de conocimiento incluyendo las ciencias de la educación.

1.1. De las particularidades de la época a la época en la formación

En este trabajo queremos reflexionar sobre nuestro quehacer en relación a la formación que reciben los estudiantes de Ciencias de la Educación. Entendemos que las prácticas se humanizan en la conjugación del sentir, el pensar y el hacer en términos de Pichón Rivière. Pero cómo llevar adelante y sostener una propuesta con estas características en una institución educativa de nivel superior fuertemente vinculada a lo intelectual. En el Área del Sujeto (en el cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación), propusimos que parte de las clases se desarrollen a través de la metodología grupal del psicodrama. A partir de aquí se abren algunas preguntas tales como si el psicodrama trata solo las problemáticas grupales, si se puede hacer psicodrama individual y cuál es el lugar del sujeto en el grupo, en otras palabras, nos preguntarnos por sus potencialidades y limitaciones grupales, pero a la vez estas son entretrejidas con la dinámica académica. La tensión inherente a lo grupal y lo individual, el sujeto y el grupo, lo metodológico y la técnica, lo político y lo neutral, prácticas colectivas y singularizadas, el papel de lo subjetivo/político en educación son los puntos que exponemos aquí.

El psicodrama¹ es un método de experimentación donde se trabaja un conflicto con escenas de los propios integrantes del grupo. Una vivencia en clave corporal subjetiva es tomada como acontecer grupal dentro de las coordenadas y tensiones propias entre lo individual y lo grupal. Para nuestro caso, la propuesta fue integrar el hacer, el pensar y el sentir en las clases destinadas al taller.

El despliegue de la escena introduce lo corporal en la experiencia de conocer. Definimos las experiencias corporales como aquellas donde hay que poner el cuerpo en juego, en movimiento y jugar con su erogeneidad. Si bien en la quietud también puede haber movimiento corporal (pensar

¹ Una sesión/taller de psicodrama se compone de tres tiempos básicos: el caldeamiento (precalentamiento o atemperación) donde se emplean técnicas para inducir estados espontáneos; estas técnicas pueden ser dramáticas o verbales. Para buscar escenas e inducir en los sujetos la espontaneidad para representarlas. Segundo la representación o puesta en escena, donde se representan las escenas exploradas en el caldeamiento a partir de la regla fundamental del “como si” y además se utilizan técnicas como la inversión de roles, el yo auxiliar, el espejo, etc., que permiten poner en el plano de lo manifiesto afectos o ideas latentes y facilitan la elaboración del conflicto psíquico que se presenta en la escena dramatizada. Por último, está el tiempo del Sharing o los ecos, donde se realiza la conclusión de la escena y la elaboración del protagonista, explorándose las resonancias en los demás integrantes del grupo.

es una acción) aquí hablamos de movimientos que son del orden de una praxis, movimientos del orden de la corporeidad de lo subjetivo. No nos referimos solo a un cuerpo en el sentido biológico del término, sino a una corporeidad que incluye: cuerpo, voz, palabra, movimiento y lo subjetivo libidinal. El cuerpo se mueve para que algo sea subvertido quizá hasta el cuerpo mismo. Toda experiencia es corporal, sin embargo, hay experiencias que desarrollan un aspecto de lo corporal por sobre otros. Concebimos que la escisión cuerpo/psique no es tal, que existe unicidad de elementos, que hablar de corporeidad desde las Ciencias Sociales es unificar los dos elementos.

En este sentido nos preguntamos cuál es el lugar del cuerpo en el acto de conocer, desde la acción corporal grupal en el aprendizaje. Estamos pensando en pasar la experiencia por el cuerpo o pasar el cuerpo por la experiencia.

¿Por qué lo corpóreo, se vuelve importante en la formación? La formación en psicodrama permitiría a los integrantes transitar de forma que puedan producir las herramientas técnicas y humanas favorables a su mejor desarrollo y desempeño. A ello nos referimos cuando hablamos de la necesidad de ubicar a la subjetividad del cuerpo, en la escena es ese poner el cuerpo que encierra una trama de significaciones que van más allá de lo estrictamente físico e involucran al otro y lo grupal en una relación recíproca y singular de aprendizaje. Las inscripciones de esas experiencias marcan las betas que luego serán aquellas prácticas, que desubican al cuerpo dándole otra matriz, estableciéndolo en otro espacio simbólico.

Cuando preguntamos acerca del impacto subjetivo del psicodrama para la formación las y los estudiantes nos dicen:

La experiencia realizada dentro del aula fue movilizante, llevó a posicionarme más allá de la formación de un estudiante dentro de la universidad, sino como sujeto social. Reconocimos cuales cosas nos atraviesan y vivenciamos momentos en diferentes contextos económicos-sociales. La vuelta a la presencialidad dio lugar a que pensemos en nuestro cuerpo, el cómo posicionarnos y qué hacer con ello. La cátedra de Área del Sujeto no dejó atrás este acontecimiento para traer que nos está pasando, cómo lo transitamos. Escucharse, preguntarse, no solo con uno sino con el otro, con nuestros compañeros que habitamos el día a día y muchas veces nos olvidamos de preguntarnos el cómo estamos. El posicionar el cuerpo dentro del aula, el hablar de lo que nos pasa y no podemos decir, el escuchar al compañero que incluso, en ese momento, también necesitaba de unas palabras. El psicodrama como experiencia educativa en nosotros, sujetos en preparación para la docencia, es ampliamente enriquecedora, al menos desde mi perspectiva,

ya que lo vivencí como una forma de conectar con la vulnerabilidad que nos habita para sacar provecho de ella. Transitar por la vulnerabilidad es recordar que a la hora de compartir espacios con otros se lo hace desde las realidades que nos atraviesan, nos condicionan, que detrás de cada sujeto hay una historia.

Esta no es una práctica habitual, a la que estamos acostumbrados en el ámbito académico. Sin embargo, considero que cuanto más temprano se hace, mayor es el beneficio, teniendo en cuenta, a partir de experiencias personales y de entrevistas realizadas, a la hora de entrar a un aula muchas veces somos prisioneros de emociones no reconocidas, escondidas, las cuales en ocasiones pueden ser trasladadas a ese espacio áulico. Por último, vamos a retomar esta idea de conectar con nuestra propia vulnerabilidad de manera sana, para evitar trasladar al aula aquellos sentimientos que no suman, que invisibilizan las realidades de cada sujeto que compone ese espacio. Sobre lo último mencionado, también podemos abrir interrogantes desde el psicodrama que nos ayude a trabajar el por qué muchas veces nos cuesta conectar con nuestra vulnerabilidad y qué consecuencias tiene al momento de relacionarnos con nuestros compañeros, dado que no es casual dentro del salón el sentirnos expuestos al momento de posicionar el cuerpo al expresarnos.

El psicodrama, a nuestro entender, abarca una trayectoria de situaciones que hemos atravesado cómo sujetos biopsicosociales y que posibilita el poder volver a reencontrar(nos) con las demás personas, objetos y distintos conocimientos. Este taller nos invita a sumergirnos en el aquí y ahora, un trabajo sumamente complejo, sin embargo, resulta transformador en el sentido de poner en tensión lo que no se dice en palabras, pero mediante el hacer podemos vincular lo que se piensa y se siente, toda una experiencia, así como también un nuevo modo de aprender(nos) y un modo de conocer(nos) que sin dudas impacta no solo de manera individual como sujetos, sino también como grupo en este caso fue conformado en el aula.

Pavlovsky, uno de los autores que se trabajó en el ciclo 2022 en la cátedra de Área del Sujeto II, menciona en una de sus conferencias (1997) al psicodrama como:

Una especie de confesión grupal donde uno va resonando y eso es una maquina terapéutica, se puede decir que hoy el juego está en lo grupal cómo investigación comunitaria, formar equipos con formación psicodramática que no necesitan ser terapéuticas de por sí. El psicodrama se puede trabajar dramáticamente, sobre todo lograr un futuro con gente que todavía le preocupe lo social, que se preocupe de las desigualdades sociales, es una técnica que puede ayudar mucho en términos de la subjetividad.

Otros estudiantes comentaban: el año 2020 irrumpió de manera estrepitosa en nuestras cotidianidades con la llegada del COVID 19. Automáticamente la declaración del ASPO y con él, un sin fin de consecuencias que al

día de hoy repercuten en los vínculos sociales que intentamos reconstruir, si bien el aislamiento fue físico, hecho no menor, lo subjetivo no quedó exceptuado. Es por eso que hoy queremos reivindicar el psicodrama, no solo como método de experimentación, sino como un gran constructor de subjetividades, como un lenguaje alternativo, como un creador de otros mundos y realidades posibles. Indudablemente producto de las consecuencias que implicó la virtualidad, donde nos transformamos en pequeños cuadrados en una pantalla, lo corpóreo quedó inhabilitado. Sin embargo, repensando el día a día, aún hoy, sigue sin estarlo.

Los procesos educativos siguen sin tener en cuenta lo corporal, seguimos pensando en aulas con personas sentadas y hablando, dónde, cómo una disrupción, aparece el semicírculo o la ronda, pero sin poner el cuerpo en movimiento. Por lo cual, considero que esta técnica constituye una herramienta fundamental en el proceso enseñanza – aprendizaje y subjetivación, que no puede, ni debe quedar por fuera de la formación docente ni de nuestras vivencias como estudiantes, futuros formadores de formadores.

La experiencia de psicodrama en el Área del Sujeto II en 2022 sin dudas fue una experiencia nueva para quienes cursamos la carrera de Ciencias de la Educación. Después de dos años de pandemia, la cual nos aisló tanto físicamente como subjetivamente de nuestros/as compañeros/as y docentes. Volver al aula simbolizó volver a encontrarnos, volver a habitar la facultad y aprender a habitarla otra vez. En este sentido nos parece que es importante hacer referencia al contexto socio cultural e histórico, en el cual la crisis económica y la pandemia disgregó los vínculos formados dentro de la Facultad y nos invitó a volver a formarlos, pero de una manera distinta. Es necesario pensar a los/las estudiantes como este sujeto situado para comprender cómo la experiencia del psicodrama fue profundamente subjetivante para muchos/as de los/las estudiantes. Después de la primera experiencia de psicodrama hubo algo que conmovió a la mayoría de los/las estudiantes: el mirarse a los ojos. Luego de dos años de pandemia ¿por qué nos costaba tanto mirarnos a los ojos? ¿cómo nos mirábamos antes? ¿nos miramos? ¿podíamos sostener la mirada del otro/a? La experiencia desató diferentes sentimientos en los/as estudiantes, que tienen que ver con nuestra historia personal y nuestras trayectorias educativas, que estaban particularmente afectados. Como mencionamos anteriormente, nos invitó a habitar el aula de otra manera, rompió el aula a la que estábamos habitados/as a vivir. Luego de dos años donde el aula fue virtual (para quienes tuvieron la suerte de poder sostenerla virtualmente) nos encontramos fuera de nuestros bancos, lejos de estar fragmentadas/os con el mismo grupo de compañeras/os, sin comunicarnos entre nosotros/as. Nos invitó a experimentar desde el cuerpo, involucrados emocionalmente, atravesados por la experiencia y experimentando el sentir-pensar-hacer. En nuestra perspectiva es imprescindible para aprender.

2. Reflexiones finales

Toda época tiene sus condicionamientos, es por eso que somos testigos de un entorno y un momento histórico siempre con sus particularidades. Las consideraciones acerca del odio en todos los tiempos han tenido sus derivaciones negativas por sus consecuencias. Esto acontece si no se tramita de manera tal que no acometa a su paso la pulsión de muerte. Una forma mortífera de la existencia consiste en separar, aislar, desencontrarse, apartar. Para que la pulsión de muerte no se transforme en una forma generalizada, la cultura debe imponer que la satisfacción inmediata de los impulsos pueda esperar. La cultura debe movilizarse insertando la posibilidad de una renuncia pulsional que suspenda la satisfacción directa.

Esto funciona en el ámbito del psiquismo de cada sujeto, pero no podemos dejar de tener en cuenta que el sujeto conforma una sociedad. Nos agrupamos originariamente para sobrevivir, pero en las sociedades actuales la función de la grupalidad implica lo cultural, lo afectivo y lo político.

Cuando hablamos de lo político afectivo del psicodrama hacemos referencias a aquello que involucra directamente a los participantes del grupo:

Porque lo pensamos como definición epistemológica de la formación, es posible aprender si hay afectación emocional de los involucrados en esa tarea.

Las decisiones de qué y cómo de los contenidos seleccionados para esta tarea son eminentemente definiciones de la política académica que queremos llevar adelante.

Para que resulte eficaz y eficiente nuestra experiencia, la política del afecto es un aspecto a considerar.

La presencia de lo diverso en el espacio grupal acentúa la multiplicidad y la diferencia entre otros; se buscó, por lo tanto, generar una dinámica que habilite a la heterogeneidad en vez de sostener la ilusión de la homogeneidad.

La confianza permite dar a conocer lo propio, por lo que los múltiples lenguajes vienen a ocupar un lugar central.

En este sentido, damos notable importancia a la posibilidad de generar redes solidarias de inclusión que habiliten el establecimiento de vínculos generados desde el hacer de la tarea en un espacio público como es nuestra universidad.

Referencias bibliográficas

- El Esquiú. 2022. “El avance de la derecha y la sombra de un tiempo caníbal”. *El Esquiú* 15 de enero. Disponible en: <https://www.elesquiú.com/editorial/2022/1/15/el-avance-de-la-derecha-la-sombra-de-un-tiempo-canibal-422193.html>.
- Fernández Miranda, Jaime. 2023. “El yo y el otro en las redes Sociales”. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/538227-el-yo-y-el-otro-en-las-redes-sociales>.
- Forlini, Natalia. 2017. “Entre la formación, la ética y las emociones: otras formas de abordar el sentir el pensar y el hacer emancipador en el aprendizaje universitario”. Ficha de cátedra.
- Lerner, Marina. 2023. *Intervenciones. Equipos de orientación y convivencia escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Editores.
- Miller, Jaque-Alain. 2013. *El Otro y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Pavlovsky, Eduardo, y Hernán Kesselman. 1997. *Espacios y Creatividad*. Buenos Aires: Ediciones Ayllu.
- Pichón Riviére, Enrique. 2001. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

La adolescencia desde una concepción del sujeto

Abordaje desde la perspectiva de la Formación Docente

Verónica Torres*, Guillermo Dezorzi**

Abstract: This paper proposes in five sections the task of reflecting on adolescence as a singular moment in the lives of the subjects, as well as adolescence at the time, and establishing possible interventions in the field of education, as a contribution to those who, starting from their disciplinary fields, are dedicated to the task of training in teaching for secondary education.

Keywords: Adolescence, Subject, Epoch, Intervention, Teacher Training.

1. Introducción

Este escrito tiene como objetivo plantear una serie de consideraciones acerca de la adolescencia. Cómo pensar este concepto o cómo conceptualizar este momento de la vida de un sujeto llamado adolescencia. Es un tema que suele ser abordado más frecuentemente desde la psicología evolutiva, como una etapa de la vida, y menos frecuentemente desde su singularidad subjetiva.

En esta ocasión será abordado desde la segunda perspectiva, siguiendo el texto *Las metamorfosis de la pubertad* de Freud, incluido en *Tres ensayos de teoría sexual*, para hacer un recorrido que permita extraer del mismo algunas cuestiones que son importantes para pensar la adolescencia, que suelen ser retomadas por algunos autores que desarrollan este tema desde la

* Psicóloga y Prof. Universitaria en Psicología. Docente de la Cátedra “Teorías del Sujeto y del Aprendizaje” en la carrera de Formación Docente de la Universidad Nacional de Rosario.

** Psicólogo y Prof. Universitario en Psicología. Docente de la Cátedra “Teorías del Sujeto y del Aprendizaje” en la carrera de Formación Docente de la Universidad Nacional de Rosario.

perspectiva del sujeto y desde un planteo psicoanalítico, sirviéndose de estas nociones que dan cuenta de la adolescencia como un momento donde se terminan de constituir y, al mismo tiempo, resignificar lo que se comenzó a constituir en la infancia. Pero, recalcando, pensar la adolescencia en términos de *momento*, de tiempo del sujeto, no de etapa evolutiva, y entonces formular la pregunta acerca de qué momento es este de la adolescencia.

Por un lado, esto lleva a pensar en un tiempo de constitución, de anudamiento, un tiempo en el que necesariamente el sujeto deberá realizar ciertas operaciones frente a lo que le imponen los cambios que se producen en su cuerpo, y las consecuencias que esos cambios implican en su vida.

Y por otro lado, a partir de este planteo y no por fuera de él, intentar articular la cuestión de la adolescencia *en* la época, en nuestra época. Porque es cierto que el término adolescencia es un término que, proveniente de la sociología, tal vez también de la antropología, principalmente describe la situación de los sujetos incluidos en una franja etaria determinada y, consecuentemente, las formas en que las sociedades incluyen o se hacen cargo, destinando políticas de estado, en el caso de las sociedades complejas, o el estudio de las prácticas rituales, en el caso de las sociedades menos complejas, entre otros tantos elementos que en cada época y lugar van dándose. Así como también reflexionar acerca de las dificultades, las problemáticas, las situaciones de riesgo o de peligro que se verifican como propias de este momento.

2. Consideraciones desde una concepción del sujeto

Entonces, la adolescencia como problemática social y cultural, y los adolescentes, los sujetos adolescentes, quienes, a partir de cierto momento de la vida en que aparecen estos cambios que produce la pubertad deberán poder realizar ciertas operaciones en su psiquismo y también cambios en sus relaciones sociales y familiares, además de comenzar a abocarse a la construcción de un proyecto de vida, etc. Lo interesante sería pensar estos dos planos de análisis, el plano de lo social y el plano del sujeto, de la singularidad, no solo la singularidad de cada individuo, sino también la singularidad de este momento, la adolescencia, como momento singular en la vida, y no como una etapa a superar. Y, en tanto singular, pensar hoy la problemática de la adolescencia, los desafíos y las posibilidades de subjetivación en la época, así como también lo que se verifica como exclusión y expulsión de lo que no queda incluido.

Suele resultar interesante partir de las raíces etimológicas de los términos que están en juego, para ver si iluminan un poco. Partir del origen y el uso de estas palabras, pubertad y adolescencia, ya que el uso sobre todo, cambia en las distintas épocas. Hoy se suele reservar el término pubertad al proceso que implica los cambios físicos y madurativos desde el punto de vista de la fisiología que transforma el cuerpo del niño/a en un cuerpo apto para el coito y la reproducción, mientras que el término adolescencia abarca algo más amplio, involucra cuestiones de orden tanto subjetivo como social, cultural, ocupacional, cognoscitivo, etc.

La palabra *Pubertad* proveniente del latín *pubere*, traducida es *pubis con vello*; el vello pubiano que diferencia a los impúberes de los adultos, que era tomado en la antigüedad como el signo que se esperaba que aparezca en un niño para que se lo considere capaz de luchar en combate. De modo que este término que hoy se utiliza para definir el momento de los cambios anatómicos y fisiológicos que sobrevienen en el cuerpo del niño/a hacia el final de la infancia, cambios que, desde el sentido común, suelen dar lugar a expresiones tales como “están con las hormonas revueltas”, entre otras similares, tiene sin embargo una connotación en su etimología relacionada más bien a lo que una sociedad, una cultura, esperaba de un sujeto masculino a partir de este momento en que aparece este *signo* en su cuerpo.

La palabra *adolescencia*, cuyo origen suele confundirse con *adolecer*, que significa padecer alguna dolencia, enfermedad o defecto, en realidad proviene del verbo latino *adolescere* que tiene una doble etimología: significa tanto *crecer* como *estar ardiendo* (Amigo, 2005, 190). Etimologías etimologías ambas que son interesantes para pensar en los cambios que suceden a partir de este momento a nivel del sujeto.

Y la confusión mencionada, adolescencia como *adolecer*, también es interesante pensar de dónde proviene, ya que remitiría más bien a la mirada y a las expectativas que desde el mundo adulto se tiene de los/las adolescentes, en el sentido de que pareciera que siempre les falta algo – crecer, madurar, estabilizarse– con respecto a un estado ideal, *normal*, que se alcanzaría al llegar a la edad adulta. Edad en la que sería esperable – se tendría la ilusión – que ya ninguna de estas dolencias o carencias estarían operando. Como cuando se la piensa en términos evolutivos: si es una etapa, entonces la vida adulta podría pensarse como una superación de esta etapa, por lo tanto una situación ideal a alcanzar. En la adolescencia faltaría completar algunos pasos, superar algunas instancias madurativas, para alcanzar el nuevo estado, el estado de madurez, de capitalización de las experiencias, de conocimiento y autoconocimiento, propio de la vida

adulta. Esto no sólo constituye una abstracción que no se comprueba, sino que como mirada podría profundizar algunas problemáticas.

Entonces, estas dos indicaciones con respecto a la etimología de las palabras, permiten pensar que el concepto adolescencia no se puede pensar por fuera de la mirada y de las expectativas del mundo adulto sobre estos sujetos que dejan de ser niños/as, de lo que se espera de ellos/ellas, de las preguntas que se generan, los intentos de comprender sus comportamientos, sus estados de ánimo, y, sobre todo tiene que ver con esa mirada de extrañeza desde el mundo adulto hacia ellos y ellas.

Una de las definiciones que da Françoise Dolto en su trabajo “La causa de los adolescentes” (2008), dice que el estado de adolescencia se prolonga según las proyecciones que los sujetos reciben de los adultos y según lo que la sociedad les impone como límites de exploración. Además, señala como fin, como culminación de esta etapa, un hecho que justamente no tiene nada que ver con la edad cronológica ni con ningún tipo de maduración biológica, que es el hecho de que la angustia que experimentan los padres frente a los procesos de separación, no le ocasionen al sujeto ningún efecto inhibitorio. Esto afirmaba esta autora en este trabajo de fines de los '80. Si bien hoy habría que escuchar en los sujetos adolescentes cómo se vivencian estos procesos de separación, y cómo finaliza la adolescencia y se entra en la vida adulta, seguramente hay matices distintos en la actualidad, lo que seguramente no se puede decir es que tenga algo que ver con algún proceso de maduración biológica.

El texto de Freud se llama las *metamorfosis* de la pubertad. Aquí hay que tener en cuenta que en la época de Freud no era frecuente utilizar el término adolescencia, al menos en los tratados científicos, por lo que se puede colegir que está hablando de pubertad en un sentido más amplio que el que se utiliza en la actualidad, referido sólo a la descripción de los cambios biológicos. Si bien hay, como en todo el texto de los 3 ensayos, remisiones a cuestiones pertenecientes al campo de la biología, de la fisiología, el trabajo de lectura consiste en ver cómo, en realidad, su pensamiento se despega tajantemente de posturas biologizantes, para él la sexualidad humana excede el orden biológico¹.

En general, a lo largo de su obra, cuando habla de este momento lo hace con expresiones que dan cuenta de este *crecer* y de este *estar ardiendo*.

¹ Posición que expresa claramente cuando dice que «las representaciones que la opinión popular tiene acerca de la naturaleza de pulsión sexual, a saber, que faltaría en la infancia y surgiría en la época de la pubertad, son una copia infiel de la realidad, están plagadas de errores, imprecisiones y conclusiones apresuradas.» (Freud 1984, 123).

do mencionados más arriba, que soporta el adolescente en el cuerpo. Por ejemplo habla de la “tormenta de la pubertad” en una de las Conferencias de introducción al psicoanálisis (1984); y en este texto, los 3 ensayos..., no en el tercero, si no en el segundo, habla de estallido *reforzado* de la pulsión sexual en la pubertad.

Finalmente, cuando Freud habla de los dos tiempos de la elección de objeto, la pubertad corresponde al segundo, a la segunda oleada, separada de la primera, acaecida en la primer infancia, por el período de latencia. Cuestión esta última que le llama la atención, le da mucha importancia a esta característica de la sexualidad humana acaecida en dos tiempos, colocándola, junto con la capacidad de lenguaje, entre los elementos que hacen a la diferencia entre el ser humano y cualquier otra especie viviente². Para el psicoanálisis, lo real de las transformaciones en el cuerpo que se producen en la pubertad, el adolescente no dispone de palabras que alcancen para significarlas, promueve una exigencia de *trabajo psíquico* para este sujeto.

Al respecto José Barrionuevo refiere que es en dos planos, el del cuerpo como objeto pulsional y el del cuerpo como imagen, que la pubertad viene a trastocar, a conmover al sujeto (2011). Los cambios corporales de la pubertad, la exigencia de asumir una posición sexuada, la admisión de la propia muerte, son las manifestaciones de lo real que irrumpe y que los adolescentes tratarán de simbolizar o representar.

Es desde lo simbólico-imaginario desde donde va a poder responder a los embates de lo real de la sexuación. Lacan destaca la importancia del lenguaje para dar razón del sexo, si bien la posibilidad de recurrir al mismo durante la adolescencia se encuentra mermado ante la escasez de representaciones que alcancen a dar cuenta de este real que se expresa en diversas dimensiones. A veces en cierto mutismo característico o el típico lenguaje monosilábico, que suele exasperar a los adultos que lo rodean, pero que es propio de quien está abocado a la *tarea* de realizar este trabajo psíquico.

Finalmente, cuando Freud habla de *los dos tiempos de la elección de objeto*, la pubertad corresponde al segundo, a la segunda oleada, separada de la primera, acaecida en la primer infancia, por el período de latencia. Cuestión esta última que le llama la atención, le da mucha importancia a

² Llega a decir que en esta particularidad “está contenida una de las condiciones de la aptitud del ser humano para el desarrollo de una cultura superior, aunque también su proclividad a la neurosis” (1990, 214), lo que permite dimensionar hacia dónde se dirige la búsqueda de aquello que pueda iluminar acerca de las particularidades no sólo de este momento de la adolescencia sino también de la sexualidad humana, y la relación con la cultura.

esta característica de la sexualidad humana acaecida en dos tiempos, colocándola, junto con la capacidad de lenguaje, entre los elementos que hacen a la diferencia entre el ser humano y cualquier otra especie viviente³.

Retomando el planteo freudiano, la entrada en la pubertad pone fin al período de latencia, momento de detención del empuje pulsional, y de desviación hacia metas no sexuales de la libido, que hacen posible que ésta se ponga en juego en actividades como el estudio, el juego con otros, el deporte, entre otras cosas, período coincidente con el ingreso a la escolaridad primaria.

A partir de aquí se da comienzo al segundo pico de manifestación —la *segunda oleada*— de la sexualidad, tiempo en que ésta reaparece pero en un nuevo escenario. Y para esto se deben producir una serie de procesos, *de metamorfosis*, de cambios de forma, de novedades y de búsqueda de nuevas orientaciones:

- Frente a la sexualidad autoerótica en la niñez, donde el objeto está en el propio cuerpo, se deberá producir la subordinación de estas fuentes de excitación sexual a la zona genital: el placer correspondiente a las pulsiones parciales, ahora será un *placer preliminar*, que luego, con la excitación de las zonas genitales, conducirá al *placer final*, de mayor intensidad. Lo que representa *una novedad* para el sujeto, porque está ligado a condiciones que no habían aparecido antes de la pubertad;
- Freud nombra como un logro psíquico importante aunque también doloroso, al *desasimiento de la autoridad de los padres*, proceso que dará lugar a la oposición entre la nueva generación y la antigua, necesaria para el progreso de la cultura;
- también tiene lugar la *reedición del complejo de Edipo*, es el segundo tiempo de la elección de objeto, lo supone una complicación creciente para el psiquismo: deberá oponerse una nueva oleada de represión, de modo que pueda ser abandonada la fijación a los objetos edípicos;
- la desinvertidura de los padres posibilita el *hallazgo de objeto exogámico y heterosexual*. Hay que aclarar que lo hétero —o al menos

³ Llega a decir que en esta particularidad «está contenida una de las condiciones de la aptitud del ser humano para el desarrollo de una cultura superior, aunque también su proclividad a la neurosis» (1990, 214), lo que permite dimensionar hacia dónde se dirige la búsqueda de aquello que pueda iluminar acerca de las particularidades no sólo de este momento de la adolescencia sino también de la sexualidad humana, y la relación con la cultura.

así se debe entender hoy— hace referencia a *lo otro*, un ‘otro’ de la sexualidad, más que lo hétero en el sentido de objeto de distinto sexo biológico;

- Freud agrega que esta elección de objeto al principio es llevada a cabo sólo imaginativamente pues la vida sexual de los jóvenes “en maduración” tiene poco campo de acción más allá de las fantasías. Sería interesante analizar cómo se da esta relación entre el campo de acción y sus fantasías para los/las adolescentes de hoy. Seguramente diferente con respecto a la época en que fue escrito este texto, pero no por ello exenta de complicaciones;
- con respecto a las consecuencias: de la sexualidad infantil no se podría dar lugar a la generación de un nuevo ser. Ahora la *novedad* de la procreación también entra en juego, más como posibilidad que como anhelo o deseo, pero como una nueva meta que no procurará *exclusivamente* la obtención de placer inmediato. Podría pensarse que en la adolescencia, el trabajo psíquico no implica solo duelo, pérdida o resignación de situaciones ligadas a la infancia y a la niñez, sino que también hay novedades, nuevos fines y metas relacionadas con la sexualidad, de los cuales algunos no son inmediatos sino que están presentes en forma mediata, como posibilidad, como perspectiva futura. Así puede entenderse la afirmación que hace Freud de que la pulsión se vuelve *altruista* (1984, 189);
- la oposición fálico-castrado, que era propia de la sexualidad infantil, donde no había registro más que de un órgano sexual, el masculino, el cual *se tenía o no se tenía*, deja su lugar a la diferenciación masculino-femenino. Punto éste en el que hay que detenerse y pensar lo que en la época, a partir de los estudios de género y de los planteos de los movimientos feministas, que vienen trabajando en el develamiento y la denuncia de las lógicas binarias y heteronormativas, se presenta como nuevas posibilidades de posicionamiento subjetivo desde los cuales, ya en la infancia pero sobre todo en la adolescencia, es posible la construcción de lazos sociales, a diferencia de lo que en épocas no tan lejanas sumía en la exclusión a quienes no estaban representados en la bipartición de género hombre/mujer.

Grassi plantea que las transformaciones de lo pregenital y el escenario de lo genital con sus nuevas experiencias sexuales, o sea, la posibilidad para el sujeto de una posición sexuada, *no acaecen automáticamente* por maduración del cuerpo o evolución normal del crecimiento. Implican una *exigen-*

cia de trabajo psíquico desarrollada en el tiempo, que se realiza en espacios determinados y su resultado final no está garantizado por predisposición de la especie, es incierto (Grassi 2013, 37).

En el texto de Freud se mencionan estos cambios y transformaciones en el cuerpo en la pubertad como el crecimiento manifiesto de los genitales externos, y el desarrollo de los genitales internos que ahora podrán ofrecer productos genésicos, o bien recibirlos, para la gestación de un nuevo ser.

Nuevamente dos planos, uno externo, visible, y uno interno, funcional, en los que se ve afectado el cuerpo. El primero, la modificación en el plano de la imagen, implica una inversión en la función de la misma: si en la infancia, época del primer despertar sexual, la imagen que proporciona la mirada del otro de los cuidados, “puede” más que la realidad fragmentaria del cuerpo del niño/a, resultándole *performante y unificante* (momento que describe Lacan al que llama Estadio del espejo), ahora en este segundo despertar de la sexualidad, el cuerpo se va a ver desajustado en su imagen cuando irrumpen en su superficie estos caracteres sexuales secundarios, un cuerpo biológicamente dotado de posibilidades con las que, en la imagen que tiene de sí, aún no se corresponde. El segundo plano, el desarrollo de los genitales internos preparan el cuerpo para una nueva función.

Freud concluye en este punto: «Así ha quedado listo un aparato en extremo complicado, que aguarda el momento en que habrá de utilizárselo». Es una interesante forma de platear una nueva temporalidad: mientras el cuerpo biológico está apto para el coito y la procreación, el adolescente deberá aguardar, ya que, al menos en nuestra cultura, no se puede afirmar, desde el punto de vista del sujeto, que se encuentre preparado para la realización de estas novedades.

Tal vez se deba a esto que, mientras en la infancia, entre los 3 a los 5 años, la pregunta característica que formulan los/las niños/as, el *por qué*, al punto que así se suele llamar a este momento, la edad de los por qué, la pregunta en cambio, correspondiente a la adolescencia, es más bien *para qué*. Pregunta que suele escucharse en boca de los/as adolescentes como un cuestionamiento frente toda tarea, disciplina o problema que se les presenta tanto en la escuela como en la casa, planteando más de una discusión o pelea, cuando desde el mundo adulto, por ejemplo, se les insta a no comportarse como niños/as, a abandonar costumbres infantiles (como pasarse la tarde mirando dibujos animados, *ya sos grande para esto*, se les suele decir) pero, al mismo tiempo se le prohíben salidas o programas para los cuales se les dice que *todavía son muy chicos/as*. *Para qué*, en realidad, responde a este *destiempo*.

Es también la pregunta por el instrumento: *para qué sirve*, y que al igual que la pregunta de los porqué, también es imposible de ser respondida. Sin embargo, el formato escolar de la escuela media, parece responder a cierta intuición de la estructura en juego, ofreciendo, a diferencia de la escuela primaria, una multiplicación de disciplinas, materias, intereses diversos, profesores y profesoras, para que exista la posibilidad de que pueda ser desplegada esta pregunta. La escuela secundaria entre otras posibilidades en nuestras sociedades, aunque una muy importante. Esto como para reflexionar cuando se cuestiona a la escuela en términos de lo que ofrece en esta época de nuevas formas y velocidades de distribución del conocimiento. Todavía hoy escuela media y adolescencia son dos realidades que se piensan juntas, casi inseparables, tanto desde el imaginario social como desde los campos de conocimiento disciplinar correspondientes. Conjunción de términos que funciona de modo tal que parecería que un joven o una joven se incluye en la adolescencia cuando va a la secundaria y, consecuentemente, queda excluido como adolescente si deja o directamente no asiste a la misma. La escuela incluye y al tiempo que configura la adolescencia.

3. La adolescencia en la época

Hasta aquí, la caracterización de la adolescencia, la pubertad en Freud, como tiempo de anudamiento que implica un trabajo psíquico, y a partir de aquí, para retomar lo del comienzo, cómo pensar la adolescencia *en* la época, porque en este momento de pasaje de la endogamia a la exogamia en el que se orientan el goce y el deseo, al mismo tiempo aparece la necesidad de definir múltiples orientaciones: la orientación sexual, la orientación vocacional, orientación artística, elección de formas de participación política, etc.

Arminda Aberastury, psicoanalista argentina fallecida en la década de los '70, sostiene que *la adolescencia* es un momento crucial en la vida del hombre y que, *además de ser individual*, en tanto se produce en cada sujeto como algo propio e ineludible, *lleva* «el sello del medio cultural, social e histórico desde el cual se manifiesta» (1973, 37).

La noción misma de adolescencia es social y cultural, como tal no existió en todas las épocas ni existe en todas las sociedades. Ricardo Rodulfo (1992) plantea que tiene que haber una sociedad de tipo democrático, que tolere las diferencias, para que pueda haber adolescencia. Si no, no hay *espacio* para la adolescencia. En una sociedad muy tradicional, muy cerrada, donde a cada generación se le pide que realice lo mismo que la que

le antecede, ahí no hay espacio para la adolescencia. Y lo mismo sucede a nivel familiar, en familias muy autoritarias, un hijo no puede ser adolescente, salvo que se vaya, salvo que se escape de la casa. Sino, ahí hay espacio para un joven más o menos sometido o adaptado a los valores e ideales religiosos, culturales, creencias, mandatos. Pero, espacio para adolescentes, no hay. Esto implica que la adolescencia necesita de un *espacio* para que se desarrolle. En otro momento este autor habla de *campo transicional de ensayo*, para que pueda desplegarse cierto espacio de juego para instituirse la adolescencia.

Del mismo modo, otro autor, Rubén Efron (1996), habla adolescencia como configuración de un *territorio* que se va delimitando y construyendo en forma irregular en el curso del tiempo. En un tiempo que no es lineal. En esta irregularidad, se edifica el mundo adolescente, en el que se canaliza no sólo lo progresivo sino también lo regresivo e incluso lo transgresivo. Plantea la transgresión, bajo ciertos límites, como uno de los tantos relieves geográficos de este territorio en el que se despliega la subjetividad adolescente.

Efron se vale en esta categorización a través de estas metáforas temporales y espaciales, de otra conocida metáfora acuñada por Françoise Dolto, la de la langosta que debe cambiar su caparazón: si mientras segrega su nueva concha oculta bajo las rocas recibiera golpes, las heridas serán recubiertas pero no borradas del todo. Y afirma que la característica clave del recorrido adolescente es la vulnerabilidad, precisamente porque la sociedad ofrece *muy pocas rocas* para protegerlo. Considera como elemento común a toda posibilidad de subjetivación, *la presencia del otro*. Otro que en un comienzo serán los padres pero luego se va diversificando y encarnando en otras figuras, otras personas, otras instituciones, configurando la madeja de lo social. Junto a la presencia del otro, la idea de algo *en construcción* son articuladores de la posibilidad de subjetivación en la adolescencia.

Pensar la adolescencia en la época implica considerar qué ofrece hoy esta *presencia del otro* como espacio y tiempo para esta *construcción*. Las características propias de nuestra época, ¿favorecen o desfavorecen la posibilidad de construcción de estos espacios y tiempos?

Los modos de satisfacción propuestos desde la cultura, atados al consumo, la inmediatez que parece borrar las temporalidades, la mercantilización de todo lo que circula –la moda, los valores, las identidades, las sensibilidades, los cuerpos y hasta los mismos sujetos– convoca a consumir y a ser consumido, transformado en mercancías.

Una dinámica que en principio no parece favorecer a la posibilidad de que se establezcan estos espacios y tiempos de construcción, pero que, tal vez una mirada atenta a lo que se presenta permita leer de qué forma los mismos se constituyen o no, y qué derivaciones tiene esto.

En una época en que la ausencia o socavamiento que va en aumento, de aquello que permita un mínimo consenso de autoridad, de acuerdo o de anclaje que funcione como garante de la verdad, época de las fake news, que circulan ya ni siquiera como mensajes engañosos sino como realidades alternativas, para ser consumidas de acuerdo al gusto y capricho del consumidor (la frase *elijo creer*, que se escucha últimamente, resume esta idea), sería lo que parece estar funcionando como un tácito boicot, banalizando toda vocación de transformación, de lucha contra valores retrógrados, de disputa por el sentido, al incluir en el campo de batalla, redes sociales mediante, reivindicaciones de anti-vacunas o terraplanistas, en el mismo nivel que las reivindicaciones sociales igualitarias, anti patriarcales, feministas, de preservación del medio ambiente, etc.

En relación con esto, Luciano Lutereau (2019) analiza cómo, ante la situación de época en que los hijos e hijas ven disminuidas en su autoridad a las figuras parentales, lo que los lleva a estar desorientados, a no saber a qué oponerse, aparecen sin embargo otras figuras simbólicas, otros *padres simbólicos*, respecto de los cuales diferenciarse. La norma heterosexual, la autoridad del Papa, comer carne, y hasta el patriarcado y el descuido del planeta podrían ser temas que tomen esta función de ser figuras de autoridad a las que oponerse, tal vez con la actitud opositora de la adolescencia que a veces da lugar también a una reducción binaria entre lo bueno y lo malo, pero que puede decantar en síntesis que no resulten incompatibles con valores más progresistas. Para esto propone que se acompañen estas deliberaciones con un espacio en el que la palabra circule, porque de esta revisión que están haciendo los/las jóvenes puede venir algo mejor.

Otra característica que merece ser pensada, porque se lleva por delante los recursos subjetivos mismos con los que debería contar el sujeto, en el caso de los/las jóvenes, para poder encarar las disputas que deben llevarse a cabo en sus propuestas de cambio, de rebeldía, es algo que ya configura una propuesta cultural propia del tiempo en que vivimos, tiene que ver con los imperativos de felicidad, la exigencia de felicidad que reemplaza el deber ser de antaño. La obligación de ser feliz lleva a los sujetos a estados muy ingratos.

Hay síntomas que llaman la atención por la forma de manifestarse, de repente aparece a partir de cierto momento en muchos sujetos, o se

hacen visibles a través de divulgaciones, como el caso del *cutting*. Se suele escuchar que los/las adolescentes se cortan porque el *cutting* está de moda, como cuando se hablaba de *contagio histérico* frente a la anorexia, en vez de intentar *leerlo* en relación a la época que se vive y que posiblemente sea responsable de que se produzcan.

Lo mismo con las depresiones, tan frecuentes, tiene que ver con una época en la que se pide todo el tiempo que se esté bien, que se esté empoderado. Circulan mensajes en las redes, “la persona que más te quiere está delante tuyo en el espejo” o, las cuestiones meritocráticas, el individualismo extremo. *Tienes que poder, just do it*. Parece un tiempo en el que a lo que se invita a los/las jóvenes es a estar bien, contra todo contratiempo, imperativamente, lo primero es pasarla bien.

Sería un error pensar que aquí el superyó ya no estaría operando. Por el contrario, es un tiempo absolutamente superyóico. No al modo del que decía “debes hacer esto, no debes hacer lo otro”, si no el tiempo del “tienes que ser feliz”, estar bien, que no te importe nada cómo el otro te mira o no te mira. Es una nueva modalidad de estar bajo el imperativo del superyó.

Este imperativo categórico actual encuentra en nuestras sociedades capitalistas una base extraordinaria, en la que el sujeto está atrapado, tomando la expresión de Jorge Alemán (2019), como «consumidor consumido», alcanzando a todos los sectores y franjas socioeconómicas. Hasta en los barrios empobrecidos donde la pobreza ya no se manifiesta tanto como la no satisfacción de las necesidades materiales, como la caracterizaba Marx. Ahora el panorama es otro: hay miseria, pero hay circuito de consumo, hay armas, drogas de laboratorio, celulares, televisores de última generación, pero hay escasas posibilidades de sustraerse a la exigencia de consumo. Frente a esto es más difícil que operen, que resulten eficaces, los recursos simbólicos para poder generar un campo de sublimación o de creatividad que proteja de esto, de estar bajo las leyes del mercado y el consumo, afectando a las generaciones que se incorporan al mercado y siguen inexorablemente bajo sus leyes.

4. Intervenciones con adolescentes: perspectiva desde la Formación Docente

La pregunta acerca de las posibles intervenciones con adolescentes es una incógnita cotidiana en la docencia que transita instituciones de enseñanza media. La misma emerge en estudiantes de la Formación Docente cuando reflexionan sobre su futuro quehacer; emerge, también, en do-

centes nóveles que buscan consejo, acompañamiento y/o supervisión en colegas con mayor experiencia; a su vez, emerge en la práctica diaria de docentes luego de realizar intervenciones con adolescentes. Entonces, el presente subtítulo es construido como una suerte de reflexión sobre la práctica docente con adolescentes, así como un intento de establecer algún camino viable (eso que profesionales de la epistemología podrían llamar método) para pensar posibles intervenciones que encuentren su fundamentación teórica en la Formación Docente.

En el presente escrito, se asimila la intervención a la transformación de una situación. Intervenir implica hacer ver, desnaturalizar lo obvio. La intervención con adolescentes trata la reconstrucción de los lazos sociales. De acuerdo a Menin (2000), la intervención docente requiere una dimensión artesanal teniendo en cuenta tres ejes: por un lado, el abordaje que implica poder escuchar las expectativas implícitas del contexto a intervenir. Por otro lado, el diagnóstico que necesariamente trasciende las fronteras de lo individual e incluye lo grupal y lo institucional. Y, por último, una intervención comprensiva que involucra el consenso entre los diferentes actores.

Entonces, se entiende la intervención desde una perspectiva crítica, dinámica y sostenida en el paradigma de la complejidad (Bloj 2010). El eje no está puesto en *cómo* intervenir, ya que no se trata de intervenir homogéneamente en todos los sujetos siguiendo un protocolo sino más bien de pensar las diferentes intervenciones a realizar articulándose a las particularidades de la población con la que se trabaje, en este caso, pensar específicamente la particularidad que implica el trabajo y la intervención con adolescentes. Por ello, se retoma la postura de Carballeda (2004) para pensar la intervención con adolescentes como una intervención social. «La intervención en lo social va a significar el montaje de una nueva forma de conocer, de saber, en definitiva, de generar discursos de verdad que construirán sujetos de conocimiento» (Carballeda 2004, 26). Es decir, la intervención docente con adolescentes nos ubica en una posición de pensar con las/los otros/as y no por las/los otros/as. La intervención trata de construir libertad, de facilitar la expresión de lo propio. Su sentido sólo estará dado si se conoce en profundidad la complejidad del panorama o, al menos, si se intenta establecer la profundidad y complejidad de cada situación. La intervención es una forma de articulación y generación de diálogos, es una posibilidad de construir respuestas. «La intervención en lo social se presenta como un instrumento de transformación no sólo de las circunstancias en las que concretamente actúa, sino también como un dispositivo

de integración y facilitación del diálogo [...]» (Carballeda 2008, 102). Por lo tanto, la intervención se funda en el hacer, implica una serie de acciones, mecanismos y procesos, es un espacio de construcción de creencias, hábitos y modalidades de hacer que generan acontecimientos. Se trata de un hacer ver aquello que ya sea el contexto, el escenario o el clima de época impide visibilizar. De lo que se trata es de que el otro recupere la historicidad. «La intervención en lo social muestra la necesidad de un trabajo de elucidación, de indagación alrededor de la lógica del acontecimiento que se origina en el momento de la demanda hacia ella, y en el camino de reconocer la presencia de la historia en el presente, confiriéndole así historicidad al acto de intervenir» (Carballeda 2004, 33).

Al recuperar la propia historicidad de la intervención se está confiriendo historicidad a los/las sujetos implicados/as en la misma.

Ahora bien, ¿ante qué situaciones intervenir? Si bien podríamos abrir aquí una variedad de opciones, decidimos enfocarnos en reflexionar acerca de las intervenciones ante situaciones de violencia. Preguntarnos por el quehacer docente ante hechos conflictivos que involucren situaciones de violencia forma parte de nuestro cotidiano, de nuestra época como mencionábamos antes, ya que la violencia como forma de vínculo que configura lo que Corea y Duschatzky (2002) denominan una matriz propia de la calle, atraviesa los muros institucionales y, contrario a las tesis de las autoras, forma parte del cotidiano escolar.

Vamos a detenernos brevemente en la conceptualización de violencia. Siguiendo a Kaplan (2006), debemos hablar de violencias en plural ya que la conceptualización de la violencia no es unívoca y trata de fenómenos múltiples y complejos. Lo que entendemos por violencia va a estar delimitado tanto a nivel histórico como por determinaciones culturales. La violencia, entonces, sería la construcción social de un determinado tipo de vínculo. Esta mirada sobre las violencias nos aleja de la pretensión individualista y fácilmente objetizable estableciendo una lógica relacional tanto entre las personas como entre las personas y las instituciones. Para Kaplan, «las violencias en el sistema educativo solo pueden ser comprendidas en el marco de análisis de procesos de fragmentación, descivilización y profundas desigualdades sociales, que han tenido históricamente importantes consecuencias personales e interpersonales en nuestro contexto» (2006, 16). Es por ello que reflexionar sobre la intervención ante situaciones de violencia, desde la formación docente, nos invita a analizar las instituciones en las que formamos parte y los modos de relación que establecemos con ella y entre quienes por ellas transitan.

La perspectiva que nos interpela es poder preguntarnos cómo nos anticipamos a las situaciones de violencia. Por ello, el análisis no puede establecerse sin tener en cuenta el contexto histórico-social en el que vivimos, las situaciones institucionales particulares por las que transitamos y los hechos mismos que son catalogados como violentos y en necesidad de intervención.

De acuerdo a la Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar (2014), las intervenciones pedagógicas ante situaciones conflictivas están entrelazadas a la temporalidad. Nos encontramos frente a un antes, un durante y un después. La lógica del pasado, presente y futuro permite una serie de reflexiones que conducen a un determinado actuar. En la previa, se trata de establecer las condiciones y posibilidades para la circulación de la palabra y el diálogo ante las diversas situaciones de la vida institucional. Las situaciones de violencia emergen en los contextos en los que la palabra y el diálogo no forman parte de la convivencia cotidiana. Ante la emergencia de situaciones de violencia, es necesario que cualquier persona que represente al mundo adulto intervenga, independientemente de su rol en la institución, intentando apaciguar la situación. Los adultos debemos ser agentes de contención que comprendan lo sucedido calmando a los/as sujetos intervinientes y conversando con ellos/as por separado. *A posteriori* se busca involucrar no sólo a los/as sujetos intervinientes, sino también a los grupos de pares a través de la generación de compromisos y acuerdos para la convivencia.

A su vez, brindar un aporte desde la Formación Docente implica hacer referencia al plexo normativo que nos acompaña y que sirve como marco tanto para el análisis de las problemáticas como para el diseño de posibles intervenciones. Comenzar por la referencia a un encuadre normativo pone en evidencia la relación de la presente reflexión con el Estado de Derecho y la alineación de una propuesta formativa siguiendo las legalidades institucionales. De la Ley de Educación Nacional (2006) interesa destacar lo mencionado en el artículo 71 acerca de la formación docente como aquella que prepara *profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir* tanto conocimientos como valores que acompañen la formación de *las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa*. A su vez, la Formación Docente promueve la construcción de profesionales autónomos vinculados con la sociedad y la cultura en la que se encuentran inmersos, así como en el *trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje* de los/as estudiantes. El

interés por destacar dicho artículo de la Ley es porque el espíritu de lo allí mencionado se plasma en la propuesta de análisis y desarrollo de intervenciones que no se limitan a un trabajo centrado en la persona estableciendo regímenes de culpabilidad y sanciones, sino de lo que se trata es de poder establecer un trabajo ligado a las experiencias socioeducativas y que haga foco en el aspecto social, político y relacional de las situaciones a intervenir.

Analizar el contexto socio-político y epistémico de emergencia de las diferentes problemáticas a intervenir permite construir estrategias y dispositivos de trabajo acorde a las necesidades de cada momento y situación alejándose de las propuestas generalistas y homogeneizantes que ocultan las condiciones de producción de las diversas situaciones a abordar. El presente análisis propone la construcción de una *caja de herramientas* (Foucault, 1985) que acompañe la formulación de interrogantes y la capacidad de producir respuestas a las problemáticas situadas que se presentan diariamente en la práctica docente.

Dicho posicionamiento se encuentra en concordancia con otros lineamientos normativos propios de la institución desde la que estamos reflexionando: la Universidad. Desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se establecen los lineamientos generales de la Formación Docente comunes a los profesorado universitarios (2016). En dichos lineamientos se considera que la formación docente en la universidad se caracteriza por su estrecha vinculación con la producción de conocimiento, la actualización permanente de los conocimientos disciplinares y la reflexión sistematizada de las prácticas pedagógicas. La Formación Docente en la Universidad debe *considerar la especificidad de los objetos de conocimiento a ser enseñados, los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y las características de los sujetos de aprendizaje*. Es decir, la reflexión sobre la práctica docente no sólo tiene en cuenta aquellos conocimientos a transmitir, sino que, además, debe poder analizar los contextos y las condiciones de los/las sujetos que transitan las instituciones.

Por ello, el análisis de las prácticas docentes debe realizarse teniendo en cuenta la complejidad y multidimensionalidad requerida para la comprensión y reflexión de las situaciones problemáticas que emerjan en lo cotidiano. La Formación Docente debe tender a la apropiación crítica de saberes disciplinares, así como a la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional, lo que incluye la reflexión sobre las condiciones de posibilidad de determinadas situaciones problemáticas y el análisis y construcción de posibles intervenciones.

Pensar la construcción metodológica de posibles intervenciones implica sostener e impulsar prácticas pedagógicas que integren teoría y práctica a través de un posicionamiento crítico y reflexivo, sistemático y situado en los diversos contextos de desempeño de la docencia. Toda construcción de intervenciones y dispositivos para la intervención debe estar ligada a la justicia tanto social como epistémica, en busca de una construcción ciudadana emancipada y con un fuerte compromiso en la solidaridad y la democracia.

En lo que respecta a la institución específica de la que formamos parte, se retoma la Agenda 2030 (2019) de la Universidad Nacional de Rosario que establece un marco a futuro que busca constituir y afianzar una Universidad innovadora, cercana y sostenible, feminista y popular, de excelencia, ágil y transparente. En los documentos de trabajo de la Agenda 2030 se define a la Universidad Innovadora como aquella que, apuesta a la interdisciplina, que es abierta y dinámica, colaborativa y diversa. En este sentido, la reflexión sobre posibles intervenciones que se realizan desde la Formación Docente en dicha Universidad, debe promover la creatividad, el diálogo y la escucha activa con un fuerte compromiso ético y social para así conectarse con un mundo diverso y multicultural. El contexto de violencia social actual evidencia la necesidad de sostener espacios que valoren el respeto y la tolerancia a las disidencias, corriéndose de la indiferencia que sostiene el individualismo.

Resulta interesante, en coincidencia, poner en tensión los fundamentos hasta aquí presentados, propios de la institución universitaria, con el marco del Diseño Curricular para la Formación Docente de la provincia de Santa Fe (2009). Si bien no es un marco normativo que tenga injerencia legal en la propuesta de Formación Docente de la Universidad, me interesa destacar del mismo la perspectiva y el lugar que les da a la praxis y a lo poético, dos aspectos que se recuperan al construir intervenciones con adolescentes. Entendiendo por praxis a la acción intencionada que se sostiene tanto por razones como por pasiones en búsqueda de nuevos sentidos y experiencias. Siguiendo a Freire (1985), se entiende por praxis a la acción consiente y la reflexión conjunta sobre el mundo para la transformación. La intencionalidad pedagógica de esa transformación tiene que ver tanto con el mundo como con los sujetos allí implicados, esto es, transformar y transformarnos. En lo que respecta a lo poético (Jakobson, 1988), se entiende la apelación a diversos recursos estilísticos para la transmisión de emociones y sentimientos de diversas realidades posibles. Lo poético promueve emociones y resonancias del mundo y la vida, lo que permite

superar la dicotomía entre ciencia y arte, entre razón y magia, entre lo posible y lo imposible. Las prácticas docentes se sostienen con razón y con pasión, con lógica y afecto. Podríamos decir incluso, que toda intervención docente con adolescentes debe sostenerse a partir de este entrelazamiento entre la razón y el afecto, la pasión y la lógica.

5. Conclusión

Quedan así expresadas algunas coordenadas que orientan, desde la Formación Docente, posibles intervenciones con adolescentes en la época del individualismo, el consumo y la violencia. Dichas coordenadas recuperan la perspectiva de la singularidad subjetiva. Construir intervenciones con adolescentes implica reflexionar acerca de qué trabajos psíquicos se encuentra atravesando ese sujeto y cómo dichos trabajos se entrelazan y entrecruzan con los acontecimientos propios de cada época. Frente a estas complejidades y volviendo a la idea de la adolescencia como territorio necesario para que la subjetividad se constituya, y del otro como articulador, estos otros que en la infancia estaban representados en los padres y que ahora deben encarnarse en otras figuras, a las que Dolto menciona como *figuras de relevo*⁴, la reflexión sobre las mismas puede ser un punto de partida, un disparador y una herramienta para pensar la problemática, apostando a la construcción de espacios de circulación de la palabra y a la reconstrucción de los lazos sociales. A su vez, comprender la singularidad subjetiva, y posicionarse a partir de la normativa que legitima el quehacer docente, permite articular el contexto general con los rasgos específicos institucionales que ordenan y organizan las posibles formas de lazo. Por último, la formulación de estas consideraciones es lo que llevará a la generación de propuestas transformadoras.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, Arminda. 1973. *Adolescencia*. Buenos Aires: Kargieman.
- Amigo, Silvia. 2015. "El segundo despertar sexual: Pasaje del Otro al otro. – Artículo para Diario Literario Digit Efron, R D (1996) Cap. Subjetividad y adolescencia. En: Konterllnik, I., Jacinto, C. (comps.). *Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo*. Buenos Aires: Losada /UNICEF.

⁴ Dolto diferencia a estas figuras de relevo de lo que podría funcionar como sustitución, en cuyo caso no podría producirse el necesario alejamiento de los padres (Dolto, 2008).

- Bloj, Ana. 2010. *Intervenciones en psicología educacional*. Rosario: Laborde.
- Carballeda, Alfredo. 2004. *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Carballeda, Alfredo. 2008. *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Interuniversitario Nacional. 2016 *Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Corea, Cristina y Duschatzky, Silvia. 2002. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dolto, Françoise. 2008. *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires: Paidós
- Foucault, Michel. 1985. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Freire, Paulo. 1985. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, Sigmund. 1984. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grassi, Adrián y Néstor Córdova (Comps.) 2013. *Metamorfosis de la pubertad: el hallazgo (?) de objeto*. Parte I: El entretiem po adolescente. En *Entre niños, adolescentes y funciones parentales. Psicoanálisis e Interdisciplina* Buenos Aires: Editorial Entreideas.
- Jakobson, Roman. 1988. *Lingüística y poética*. Madrid. Cátedra.
- Kaplan, Carina. 2006. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ley 26.206. 2006. *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Congreso de la Nación.
- Lutereau, Luciano. 2019. *Adolescentes y género*. *Diario Página 12*. *Psicología* 30 de mayo de 2019. <https://www.pagina12.com.ar/197013-adolescentes-y-genero>
- Menin, Ovide. 2000. *El oficio del psicólogo educacional*. Rosario: CG editora.
- Ministerio de Educación de la Nación. 2014. *Guía federal de orientaciones 1. Para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2009. *Diseño curricular para la formación docente*. Santa Fe: Ministerio de Educación.

Rodolfo, Ricardo. 1992. *Estudios Clínicos*. Buenos Aires: Paidós.

Universidad Nacional de Rosario. 2019. *Agenda 2030*. Rosario: UNR.

Escenarios inéditos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de Lenguas Extranjeras

Metodologías y evidencias empíricas a través del
enfoque neurolingüístico del proyecto AVE*

Mario F. Benvenuto**, Rossella Michienzi***

Abstract: Considering the academic scenario, the argument focuses on the challenges that had to be faced and that were determined not by an alleged didactic evolution, increasingly based on Information and Communication Technologies (ICT) but as a direct consequence of a global health emergency (Covid-19). In particular, the article, with special emphasis on the action-oriented approach to teaching Spanish as a foreign language, analyses the results obtained by the Spanish Language and Translation Chair of the University of Calabria in the pandemic period, when mixed methodologies were implemented through dynamic strategies that revealed the advantages and disadvantages of synchronous and asynchronous tools, and therefore the methodological-didactic potential of the system.

Keywords: Language Learning; Technology; Language Teaching, Mediation, Constructivism.

1. La digitalización en el aprendizaje de LE: ¿hacia un nuevo constructivismo?

La importancia adquirida por la educación en línea a partir del año 2020 ha sido un hecho sin precedentes destinado a marcar un *antes* y un *después* en las prácticas pedagógicas.

* El presente trabajo se divide de la siguiente manera: Rossella Michienzi es autora del apartado “1. La digitalización en el aprendizaje de LE: ¿hacia un nuevo constructivismo?” y del “1.1 Espacios virtuales interactivos: nociones y metodologías”; Mario F. Benvenuto es autor del apartado “2. ELE y entornos virtuales de aprendizaje: un estudio cuali-cuantitativo” y del “3. El enfoque neurolingüístico del proyecto AVE”. Pertenece a los dos autores el estudio empírico y el análisis de los datos cuyos resultados se comentan en el apartado “2.1. Evaluación del aprendizaje: resultados”.

** Dipartimento di Culture, Educazione e Società (DiCES), Università della Calabria. mario.benvenuto@unical.it.

*** Dipartimento di Culture, Educazione e Società (DiCES), Università della Cala-

Considerando particularmente el escenario académico, es decir, el mundo universitario, este trabajo se enfoca en los desafíos que se tuvieron que enfrentar y que se determinaron no por una pretendida evolución didáctica, basada cada vez más en las *Tecnologías de la Información y de la Comunicación* (TIC), sino como consecuencia directa de una emergencia sanitaria global (Covid-19). El *Dipartimento di Culture, Educazione e Società* ha sido uno de los primeros de la *Università della Calabria* en actuar una conversión de la totalidad de sus cursos presenciales en cursos virtuales. En particular, la Cátedra de Lengua y Traducción Española ha implementado metodologías mixtas a través de enfoques dinámicos que han revelado las ventajas y las desventajas de las herramientas sincrónicas y asincrónicas, y por consiguiente la potencialidad metodológico-didáctica del sistema.

Como advertía Parchoma (2009), con una visión casi profética, la educación virtual ha demostrado que es un vehículo flexible, eficaz, económico y pertinente, que lleva hacia inesperadas experiencias de aprendizaje de elevada calidad. De hecho, varios estudiosos, como por ejemplo Cabero (2016), han considerado la educación a distancia mediada por las TIC como un instrumento capaz de potenciar la interactividad, de resolver los problemas de aislamiento, favoreciendo y fomentando el aprendizaje ubicuo. Asimismo, Copertari, Sgreccia y Segura (2015, 13) afirman que las tecnologías en los procesos de formación a distancia «otorgan a la educación un plus en términos de ‘ventaja diferencial’, por su cualidad al facilitar una ‘cuasi-masiva’ conectividad, interactividad y flexibilidad entre estudiantes y docentes». Se trata de un enfoque que lleva hacia la valoración de la educación virtual en términos de eficiencia y calidad de metodologías, cuyas raíces se fundamentan en las teorías interactivistas y en el constructivismo. Efectivamente, las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje –en cierto sentido impuestas por la crisis pandémica– han determinado acciones didácticas y comunicativas en las que se ha hecho inevitable “aprender haciendo” (*Learning by Doing*), metodología de carácter marcadamente constructivista ya que se basa en un proceso de aprendizaje (en nuestro caso de una lengua extranjera, LE) cuyo resultado es una constante formulación de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los anteriores. El estudiante sólo puede llegar a tener un conocimiento significativo gracias a la experimentación y, por ende, a través de la acción¹. El concepto

bria (Rende, Italia). rossella.michienzi@unical.it.

¹ Se trata de una metodología pedagógica que se aleja de las técnicas didácticas basadas en recordar o memorizar y se acerca a las que privilegian procesos inductivos de descubrimiento. Los constructos más relevantes de esta perspectiva educativa incluyen la

de “acción” y, en particular el de ‘acción social’, puede considerarse como protagonista de las metodologías implementadas en contextos educativos cada vez más virtuales con el objetivo de enfatizar la dimensión colectiva de las acciones comunicativas junto a su finalidad social. Gracias al enfoque orientado a la acción se ha dejado de considerar al estudiante como mero receptáculo de informaciones retransmitidas, para considerarlo como un usuario de la lengua que aprende el idioma a través del uso, de la práctica y mediante la realización de tareas en contextos sociales determinados: a través de la acción, el alumno se convierte en el actor y en el protagonista de su propio aprendizaje². El objetivo comunicativo del estudiante ya no reside simplemente en la necesidad de “hablar con el otro”, sino en la ineludible exigencia de “actuar con el otro”. Cabe destacar que dicho enfoque, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras, se hizo cada vez más útil sobre todo en entornos virtuales. Al proporcionar elementos que permiten explorar, experimentar y construir la comprensión de los conceptos y la adquisición de competencias, la integración de la tecnología en los métodos de enseñanza-aprendizaje de idiomas forma parte de un renovado paradigma constructivista.

Lo demuestra el nuevo esquema propuesto en el *Volumen Complementario* (2020) del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (en adelante MCER) cuyas nuevas escalas y descriptores son compatibles con varios enfoques recientes para el aprendizaje de una LE, como el enfoque por tareas, el enfoque ecológico y, en general, todos los enfoques fundamentados en teorías socioculturales y socioconstructivistas.

El enfoque orientado a la acción que plantea el MCER representa un cambio de dirección importante al subrayar que a través de una «mediación

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la interacción entre pares, el lenguaje como mediación (Vygotsky 1978), el aprendizaje significativo (Ausubel et al. 1978), la mediación y andamiaje docente (Wood, Bruner y Ross 1976). Se trata de nociones que de forma más o menos (in)directa han sido incorporadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras y se reflejan en mayor o menor medida en los diferentes métodos y enfoques de enseñanza, adquiriendo particular intensidad en la época contemporánea. Para profundizar el tema, véase también Ausubel (1976), Piaget (1969) y Guenter (2012).

² En este mecanismo el profesor transfiere el papel de protagonista, que por tradición le pertenece, al estudiante, convirtiéndose en un facilitador de aprendizaje, cuya labor es acompañar al estudiante durante el proceso y darle las herramientas, las oportunidades y los entornos para su formación que le permitan construir sus propios conocimientos y procedimientos para resolver una situación problemática (*problem solving*), lo que implica que sus ideas deban irse modificando durante el proceso y que siga aprendiendo, y de acuerdo con Underhill (2000: 147) en el mejor de los casos, a lo largo de toda la vida: *Long Life Learning*.

interactiva en el aula, el aprendizaje es más eficaz porque cada aprendiente trabaja con otras personas y actúa para producir efectos reales a través del idioma, los cuales se concretan en la co-construcción de significados» (Michienzi 2023, 46). Por lo tanto, si se consideran las aulas virtuales como lugares capaces de fomentar la interacción social a través de muestras de lengua que requieren necesarias mediaciones e interacciones, entonces se crean situaciones comunicativas que implican, para quien aprende, competencias que van mucho más allá de las lingüísticas.

Algunos estudios recientes que hacen hincapié en los cambios radicales derivados de la pandemia, están de acuerdo en considerar esta etapa como un nuevo peldaño de la compleja y fascinante relación histórica entre tecnología y aprendizaje de lenguas (Cfr. Bruhn-Zass 2022; Estrada y Paz Delgado 2022).

1.1. Espacios virtuales interactivos: nociones y metodologías

Si bien la educación virtual no siempre resulta eficaz, por razones equisitamente relacionadas a los diferentes ámbitos de estudio y debido a que algunas habilidades requieren una presencia física para transmitir los conocimientos, en el aprendizaje de una LE – en nuestro caso el español o castellano estudiado por italofonos – la educación a distancia se ha revelado inesperadamente mucho más participativa y cooperativa que la educación tradicional gracias a recursos digitales que ayudan a optimizar las competencias lingüísticas en términos de producción escrita, de interacción oral y de mediación. Este último, en particular, es un concepto que tal como se ha ampliado en el *Volumen Complementario* del MCER (2020), se convierte en un instrumento privilegiado de co-construcción de significados y que, a través de un enfoque orientado a la acción, puede llegar a tener un impacto radical en la pedagogía de la enseñanza de idiomas, también en sus modalidades virtuales. En ese sentido, por ejemplo, la didáctica en línea ha permitido actuar formas de traducción interlingüística colectiva gracias a la creación de ambientes de escritura capaces de favorecer el desarrollo del «aspecto social del aprendizaje, además del cognitivo» (Sharples 1996, 97).

Pasando a través del análisis de algunas estrategias didácticas implementadas en la enseñanza (sincrónica y asincrónica) del español como lengua extranjera (ELE) ha ido ganando importancia el *New Learning*, como lo definen Kalantzis y Cope (2006) referido a la manera de abordar la disciplina por parte del estudiante, cuya motivación aporta una influencia

positiva y representa un eje fundamental de la metodología participativa (López Noguero 2005).

Como se pone de relieve a continuación, a partir de la evaluación del uso de plataformas para las clases en línea, como *Microsoft Teams*, *Meet*, *Zoom*, entre otras, pasando a través del análisis de algunas herramientas útiles para reforzar la experiencia de aprendizaje en modalidad asincrónica (como, por ejemplo, el software *Adobe Captivate*), se han obtenido algunas evidencias empíricas de cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas en el ciberespacio han llevado a resultados finales significativamente positivos.

Antes de ilustrar las herramientas virtuales empleadas en nuestros cursos en línea y de analizar y de comentar los resultados obtenidos, consideramos útil una premisa teórica acerca de la integración de la educación lingüística en los ámbitos digitales.

Es importante subrayar que la enseñanza de idiomas se acercó relativamente tarde a los ambientes virtuales³ y que los enfoques comunicativos problematizaron aún más la ‘digitalización’ del proceso considerando la dificultad de incentivar las destrezas orales en los estudiantes sin un interlocutor presencial y sin poder recibir una retroalimentación instantánea. Por lo tanto, dichos enfoques afectaron el tiempo de completa implantación y el desarrollo del aprendizaje de idiomas a distancia. Sin embargo, en las últimas décadas, pero de manera significativa a partir de la emergencia sanitaria, la tecnología educativa se ha sometido a un cambio de paradigma sin precedentes, obligando a familiarizar (tanto a docentes como a estudiantes) con los Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA).

De acuerdo con la definición de Gutiérrez Rodríguez (2018, 281), un EVA sería «un espacio educativo usualmente disponible en internet, que integra recursos educativos, promueve la interactividad de los estudiantes y brinda actividades de aprendizaje estructuradas».

Por su parte, Salinas Ibáñez (2004, 33) hace referencia a los entornos virtuales como:

El espacio o comunidad organizados con el propósito de lograr el aprendizaje, y que para que éste tenga lugar requiere ciertos componentes: una función pedagógica (que hace referencia a actividades de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación, etc...), la tecnología apropiada a la misma (que hace referencia a las herramientas seleccionadas en conexión con

³ La introducción de la enseñanza de idiomas en el ámbito educativo digital cuenta con una amplia literatura, véase, por ejemplo, Moore (1990), Blake (2000); Morales Ríos y Ferreira Cabrera (2008) y Jordano de la Torre (2011), entre otros.

el modelo pedagógico) y el marco organizativo (que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, etc., pero también el marco institucional y la estrategia de implantación).

En general, casi todas las conceptualizaciones que se han dado y se siguen dando sobre estos “espacios” virtuales suelen tener una doble vertiente: si por un lado algunas de ellas se centran en descripciones que privilegian los recursos tecnológicos que se utilizan, otras consideran los principios pedagógicos sobre los que se fundamentan (ej. aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, flexibilidad del currículo, etc.). Sin embargo, más allá de los recursos tecnológicos y/o de las estrategias/metodologías didácticas uno de los elementos necesarios e imprescindibles para legitimar cualquier tipo de EVA es la potencialidad interactiva proporcionada.

A tal propósito puede resultar útil recordar la definición que de Espacio Virtual de Aprendizaje nos ofrece Juan Eusebio Silva Quiroz en un estudio de 2011:

[...] un espacio para enseñar y producir aprendizaje es un ambiente que es modelado pedagógicamente con esa finalidad, donde las diferentes componentes que lo conforman como: los espacios de la plataforma, las actividades y los materiales, buscan generar aprendizaje, el cual se ve enriquecido por la interacción dentro la comunidad de aprendizaje. Dicha interacción es mediada por herramientas informáticas (sic). (2011, 77)

A través de esta conceptualización, Silva Quiroz asocia a los entornos virtuales con finalidades pedagógicas dos conceptos fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE: el concepto de interacción (entre los usuarios) y el de una necesaria mediación (mediación informática pero también conceptual, social, informativa)⁴. La mediación realizada por las TIC entre el usuario y los “objetos de aprendizaje” y la mediación lingüística, cognitiva y social que se realiza durante toda la “experiencia virtual” de los estudiantes que experimentan un constante proceso de “in-

⁴ El uso del concepto de mediación está relacionado aquí con las nuevas descripciones que se encuentran en el *Volumen Complementario* del MCER (2020) donde se aclara que «el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional» (103).

teracción” son los ingredientes esenciales para que esos lugares (EVA) faciliten el desarrollo⁵ de acciones educativas sin necesidad de que docentes y alumnos coincidan en el espacio o en el tiempo. En general todos los Entornos Virtuales de Aprendizaje tienen características que los convierten en recursos muy útiles para el proceso de aprendizaje de los idiomas.

2. ELE y entornos virtuales de aprendizaje: un estudio cualitativo

Como señalan varios autores (Cfr. Suartama et al. 2020) el enorme potencial de los escenarios virtuales de aprendizaje está relacionado con su capacidad de fomentar la interacción entre los estudiantes, y entre estos últimos y el docente. Son diferentes los estudios empíricos que demuestran que el intercambio comunicativo entre los participantes de cursos en línea suele ser mayor que en los cursos meramente presenciales. La misma evidencia se ha constatado, sorprendiéndonos completamente, después de un estudio cualitativo y cuantitativo de las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes.

En el *Dipartimento di Culture, Educazione e Società (DiCES)*, así como en el *Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (DiSPES)* de la *Università della Calabria*, a partir del primer semestre del año académico 2020-2021, hemos impartido cursos de Lengua y Traducción Española totalmente en-línea. En este estudio nos referimos en particular a tres de ellos:

1. El curso de *Lingua spagnola per gli studi interculturali* del Master en Scienze Pedagogiche del DiCES;
2. El curso de *Lingua e Cultura Spagnola* de grado en Scienze dell’Educazione del DiCES;
3. El curso de *Lingua Spagnola* del grado en Scienze Politiche del DiSPES.

Los tres cursos se han basado en dos tipologías de actividades. Por un lado, actividades sincrónicas en línea que se han llevado a cabo en un aula

⁵ No todos los EVA desarrollan el mismo tipo de aprendizaje, podemos distinguir entre el *e-learning* o *electronic learning* (aprendizaje a distancia), el *m-learning* o *mobile learning* (es decir un tipo de aprendizaje que se sirve de los dispositivos móviles), el *b-learning* o *blended learning* (aprendizaje mixto que combina las sesiones presenciales con la educación a través de un aula virtual) y en definitiva el *u-learning* (aprendizaje ubicuo) que fomenta una enseñanza donde no existen límites ni fronteras, ya que los alumnos tienen acceso a ilimitados contenidos en sus dispositivos digitales desde cualquier lugar y en cualquier momento (Cfr. Suartama et al. 2020).

virtual y que han permitido el intercambio directo entre el docente y los participantes a través de la Plataforma *Microsoft Teams*. Por otro lado, actividades asincrónicas en línea que el alumno ha podido realizar de forma autónoma y desvinculado del espacio y del tiempo. En nuestro caso, las mismas se ofrecían a través de la plataforma de aprendizaje Moodle, donde los estudiantes podían encontrar herramientas para practicar el idioma de forma interactiva en casa (muy apreciados fueron algunos videos⁶ creados gracias al uso del software *Adobe Captivate*).

Con respecto a las actividades sincrónicas en línea seguramente la principal desventaja radica en la imposibilidad de tener un contacto presencial con el alumnado, pero, como se sabe, un contacto directo-presencial no siempre implica participación e interacción con la totalidad de los estudiantes. Al contrario, paradójicamente, la experiencia del aula virtual ha demostrado que cada participante solía sentirse mucho más protagonista activo del proceso de aprendizaje ya que, en el ciberespacio en el cual se encontraba, el profesor tenía la posibilidad de comunicar con cada uno de los presentes, construyendo una relación mucho más próxima de lo esperado. Dicha actitud se debe probablemente a dos factores: ante todo, la participación en línea de los alumnos se registraba durante toda la clase con nombre y apellido, contrastando el ‘anonimato’ de los muchos estudiantes que en el aula física se suelen orientar constantemente hacia una participación pasiva; en cambio, el tránsito al aula virtual y el hecho de solicitarle al estudiante que encendiera la cámara para que se considerara su presencia efectiva han llevado a la construcción de una única y mucho más extendida ‘primera fila’ a la que todos se veían prácticamente obligados. Dicha situación conlleva básicamente dos resultados. El primero es que los estudiantes más tímidos, introvertidos, empiezan a relacionarse cada vez más con menor dificultad (ya que se les hace casi imposible abstenerse). Por consiguiente, el proceso de aprendizaje involucra a la totalidad de los estudiantes, dado que el profesor tiene bajo control la lista de los presentes identificándolos (un mecanismo que en el aula física y, sobre todo, en el caso de cursos numerosos como los nuestros, tiene muchas limitaciones).

⁶ Estos productos audio-visuales (5 video-lecciones) han sido uno de los resultados más significativos del trabajo y premiados entre los 50 mejores proyectos innovadores de experimentación pedagógica financiados por la Universidad de Calabria y basados en estrategias de *cooperative learning*, cuales, por ejemplo, la *flipped classroom*, lecciones a distancia interactivas y adaptables, el *learning by doing*, la utilización de las clases presenciales implementando el paradigma conocido en diferentes contextos como *Bring Your Own Device* (BYOD). Sobre el proyecto AVE (Aula Virtual de Español) al que se refiere esta nota véase el relativo apartado.

Pasemos ahora a considerar las modalidades de desarrollo de la clase y sus principales herramientas. Una herramienta fundamental, para una clase virtual es el uso compartido de archivos. Como se sabe, en el aula virtual el profesor puede cargar previamente documentos o compartirlos, y en ese caso aparecerán en la pantalla. El tipo de documento más adecuado para una clase sincrónica online es un documento-presentación, como puede ser el de la aplicación de *Powerpoint* de *MS Office*. Estos archivos, además del diseño y estructura de las diapositivas, permiten la función de animación, con la que el contenido se va presentando poco a poco, tal y como el profesor lo decida en el momento de preparar los materiales. Este recurso es muy interesante a nivel pedagógico, ya que permite tener alta la atención del estudiante, ofreciéndole constantemente *input* audio-visuales que integren la explicación del docente, disponiendo de la posibilidad de confrontarse constantemente con mapas conceptuales que les ayuden a organizar la información proporcionada durante la clase, promoviendo así mayores momentos de debate con el grupo.

Otros archivos que pueden ser cargados en un aula virtual son los de tipo texto, como puede ser el de *Word* de *MS Office*, el *Writer* de *OpenOffice* o el *PDF* de *Adobe Reader*. Pero este tipo de archivos no permite animación, por lo tanto, el contenido aparece en su totalidad página por página. En una clase de Lengua también estos son recursos muy útiles para compartir esquemas teórico-gramaticales o la producción escrita, así como páginas completas del libro de ejercicios, lo cual permite ir haciendo actividades prácticas y corregirlas, compartiendo la solución correcta simultáneamente. La ventaja sigue siendo, obviamente, que en el aula virtual nadie tiene limitaciones visivas y que todos pueden ver perfectamente lo que pasa en esa 'pizarra digital'.

Es evidente que los recursos digitales ayudan a optimizar las competencias lingüísticas en términos tanto de producción escrita como de interacción oral. Por ejemplo, la didáctica en línea ha permitido actuar formas de traducción interlingüística colectiva (muy difícil de llevar a cabo en un aula física sin adecuados soportes tecnológicos).

Concretamente, en los niveles avanzados hemos creado talleres de traducción en línea en los que a partir de un texto en lengua española se les pide a los estudiantes que hagan su propia traducción (por su cuenta) para luego reunir las diferentes versiones producidas y analizar la coherencia lingüística y pragmática del texto, los posibles calcos semánticos y/o sintácticos hasta llegar a mediar la comunicación acerca de eventuales problemas relacionados con la interferencia de la lengua materna. En otras palabras, se han creado contextos de producción escrita que favorecen el desarrollo

del «aspecto social del aprendizaje, además del cognitivo» (Sharples 1996, 97), porque los errores se tratan de forma colaborativa y síncrona incluso con la ayuda de los compañeros del grupo a la hora de reflexionar sobre cuestiones que animan particularmente el debate.

Cabe subrayar que –sobre todo en el caso de cursos no presenciales, totalmente virtuales, y que contemplan la colaboración y la gestión de docentes especializados– los contenidos deben estar actualizados, para que no se neutralice el que debería ser uno de los principales requisitos de la enseñanza a distancia, o sea, la capacidad de motivar a los estudiantes.

En relación a la segunda tipología de actividades asincrónicas, en particular hemos realizado Videos en el ámbito del Proyecto AVE en los que el docente explica argumentos del programa o *syllabus* particularmente difíciles, considerando que italiano y español son lenguas afines y que dicha afinidad puede causar transferencias negativas (o las denominadas interferencias) a nivel sintáctico, léxico y fonético-fonológico, que pueden llevar a una fosilización lingüística irreversible (por ejemplo, los videos intentan aclarar argumentos como la diferencia morfológica y pragmática entre los verbos *ser* y *estar*, entre los indefinidos *muy* y *mucho*, entre las preposiciones *para* y *por*). Contextualmente, se ofrecen esquemas simplificados de la morfología de los verbos regulares e irregulares, intentando proporcionarles a los alumnos una herramienta ulterior, de la que pueden aprovechar en cualquier momento y desde cualquier medio tecnológico que se conecte a la web⁷.

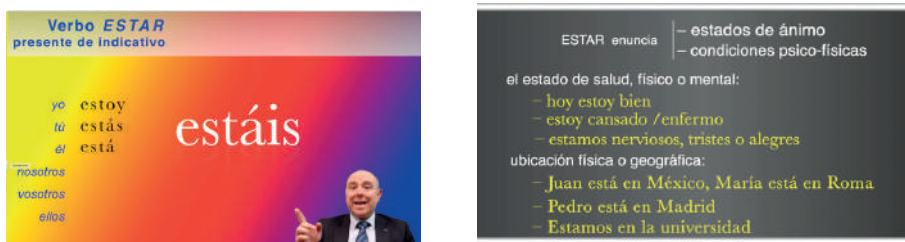


Figura 1. Capturas de pantalla de la clase de español sobre Ser y Estar (Proyecto AVE).

A raíz de lo argumentado hasta ahora, es evidente que la educación en línea en estos últimos años ha adquirido mucha importancia. Con respecto a las metodologías mixtas que nosotros hemos implementado a través de

⁷ Los videos están disponibles para los estudiantes de nuestros cursos en el Aula Virtual de Español (AVE) en la Plataforma Moodle PerLE del *Dipartimento di Culture, Educazione e Società* de la *Università della Calabria*.

enfoques esencialmente dinámicos, es importante subrayar que dichas metodologías no sólo han revelado limitaciones, ventajas y desventajas de las herramientas sincrónicas y asincrónicas, sino que, sobre todo, han puesto de relieve la potencialidad metodológico-didáctica de un sistema mucho más flexible y, como veremos a continuación, particularmente eficaz, proporcionando experiencias inesperadas de aprendizaje de alta calidad.

Con respecto a las metodologías asincrónicas, además de las herramientas didácticas guiadas por la explicación teórica del docente se ofrecen a los estudiantes actividades interactivas asincrónicas sobre los argumentos tratados, creados gracias al software *Adobe Captivate*. Algunos de estos ejercicios utilizan la función *arrastrar y soltar* de Cp, pero obviamente se pueden elegir entre muchísimas otras funciones, inclusive las que obligan a los estudiantes a escribir las respuestas completas como la función de *rellenar huecos*, muy útil para que los estudiantes refuercen sus competencias de producción escrita. Dicha función, por ejemplo, es la misma que usamos en la prueba escrita del examen final, cuyo objetivo es evaluar las competencias gramaticales de los estudiantes (y obviamente su capacidad de escribir la respuesta correctamente).

Es oportuno aclarar que la parte escrita del examen se desarrolla de manera informatizada desde hace 10 años, es decir mucho antes de que se diera la emergencia sanitaria, a través del uso de la plataforma PerLE que permite crear pruebas de examen según las exigencias evaluativas del curso. En nuestro caso, construimos un *quiz* en el que aparecen de manera *random* 30 preguntas sobre las tipologías gramaticales que se quieren evaluar, preguntas que el sistema escoge a partir de una base de datos que contiene más de 200 preguntas de cada tipo. Para cada curso, hemos construido una base de datos y los argumentos específicos se reúnen en carpetas temáticas distintas. A la hora de crear el examen sólo hay que elegir la carpeta del curso que nos interesa (ej. Ciencias políticas, carpeta *Preposiciones* del curso de 2020) e indicarle al sistema cuántas preguntas tiene que elegir de ese tema. Después de haber creado el examen hay que aplicar las restricciones necesarias:

- Fecha y hora de acceso al examen;
- Clave para que el alumno identificado pueda acceder a la prueba;
- Y en el caso de que se haga en el aula, de forma presencial, hay que indicar también la Dirección IP del laboratorio informático (para que nadie pueda conectarse desde el exterior).

En el caso de los exámenes en modalidad virtual se garantiza el control a través de la doble conexión que les exigimos a los estudiantes: se deben conectar a la plataforma *Microsoft Teams* con el celular o cualquier otro

dispositivo (smartphone, Tablet u otro portátil) y a la plataforma PerLe con la computadora. El resultado será ver al estudiante posicionado como indica la siguiente imagen:

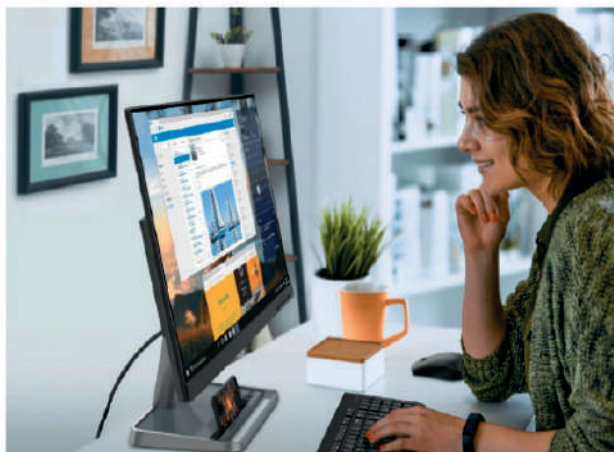


Figura 2. Posición requerida para los exámenes virtuales.

En *Microsoft Teams* podemos habilitar hasta 4 aulas virtuales, una para cada miembro del tribunal de exámenes (también depende del número de los candidatos). En dichas aulas se pueden controlar sin dificultad hasta 15 personas. Singularmente, el control es mucho más eficiente en la modalidad en línea que en presencia, ya que tenemos un constante contacto visivo con todos los estudiantes. Al finalizar la prueba el sistema la evaluará instantáneamente, expresando el resultado en notas. Quien haya totalizado un mínimo de 18 sobre un máximo de 30 podrá acceder a la prueba oral.

2.1. Evaluación del aprendizaje: resultados

A continuación, ilustramos las evidencias empíricas de cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas en el ciberespacio han llevado a resultados finales significativamente positivos. En particular, proponemos los resultados de las últimas dos convocatorias escritas de exámenes en línea de tres cursos que se han llevado a cabo completamente de forma virtual, comparándolos con los resultados de los mismos cursos en sus últimas convocatorias presenciales.

Los tres cursos objeto del estudio son los siguientes:

- *Lingua e Cultura Spagnola* (DiCES – Dipartimento di Culture, Educazione e Società);
- *Lingua spagnola per gli studi interculturali* (DiCES);
- *Lingua Spagnola* (DiSPeS – Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali).

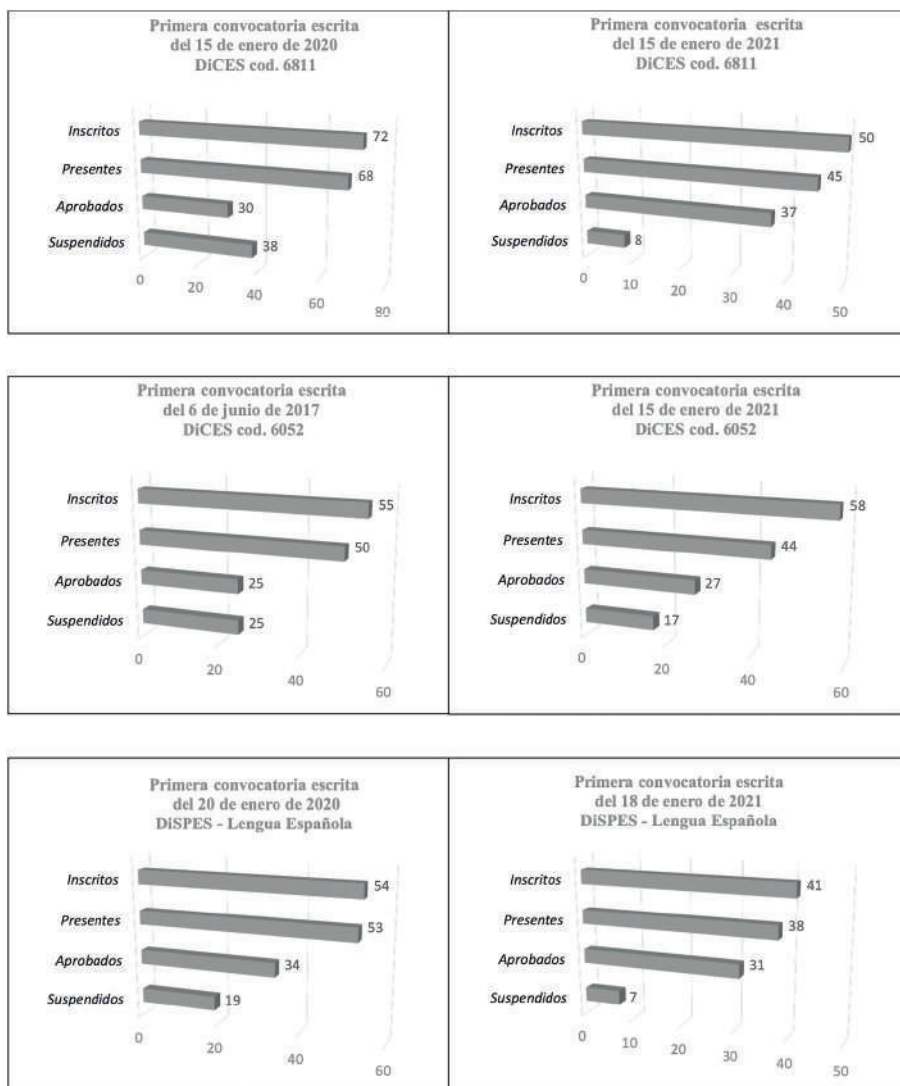


Figura 3. Datos de las primeras convocatorias de 2020 y 2021.

La columna de la izquierda muestra los datos relativos a las convocatorias presenciales (en el campus), mientras la columna de la derecha, muestra los datos de las convocatorias en línea.

Cada gráfico presenta el número de los inscritos a la convocatoria, número de presentes, número de aprobados y, la última barra se refiere al número de los suspendidos.

En la primera convocatoria escrita (de forma presencial en el Campus) del curso del DiCES de *Lingua spagnola per gli studi interculturali*: se presentan 68 estudiantes de los cuales 30 aprueban y 38 suspenden. Las pruebas escritas en línea relativas al mismo curso en enero de 2021, nos dan resultados diferentes: se presentan 45 estudiantes de los cuales 37 aprueban y solamente 8 suspenden.

En relación al curso de *Lingua e Cultura Spagnola* (DiCES), se había hecho en forma presencial por última vez en el año 2017 (pre-pandemia). Se puede observar que en la primera convocatoria escrita se presentan 50 estudiantes de los cuales 25 aprueban y 25 suspenden. En las pruebas escritas del mismo curso en línea, realizadas en enero de 2021, se presentan 44 estudiantes de los cuales 27 aprueban y 17 suspenden. La misma tendencia se puede observar en los resultados del curso de *Lingua Spagnola* (DiSPeS): en la primera convocatoria escrita presencial, en enero de 2020, se presentan 53 estudiantes de los cuales 34 aprueban y 19 no. En las pruebas escritas en línea para el mismo curso, realizadas en enero de 2021, se presentan 38 estudiantes de los cuales 31 aprueban y solamente 7 suspenden.

A continuación, se indican los resultados de las segundas convocatorias de los mismos cursos y en la misma sesión de exámenes:

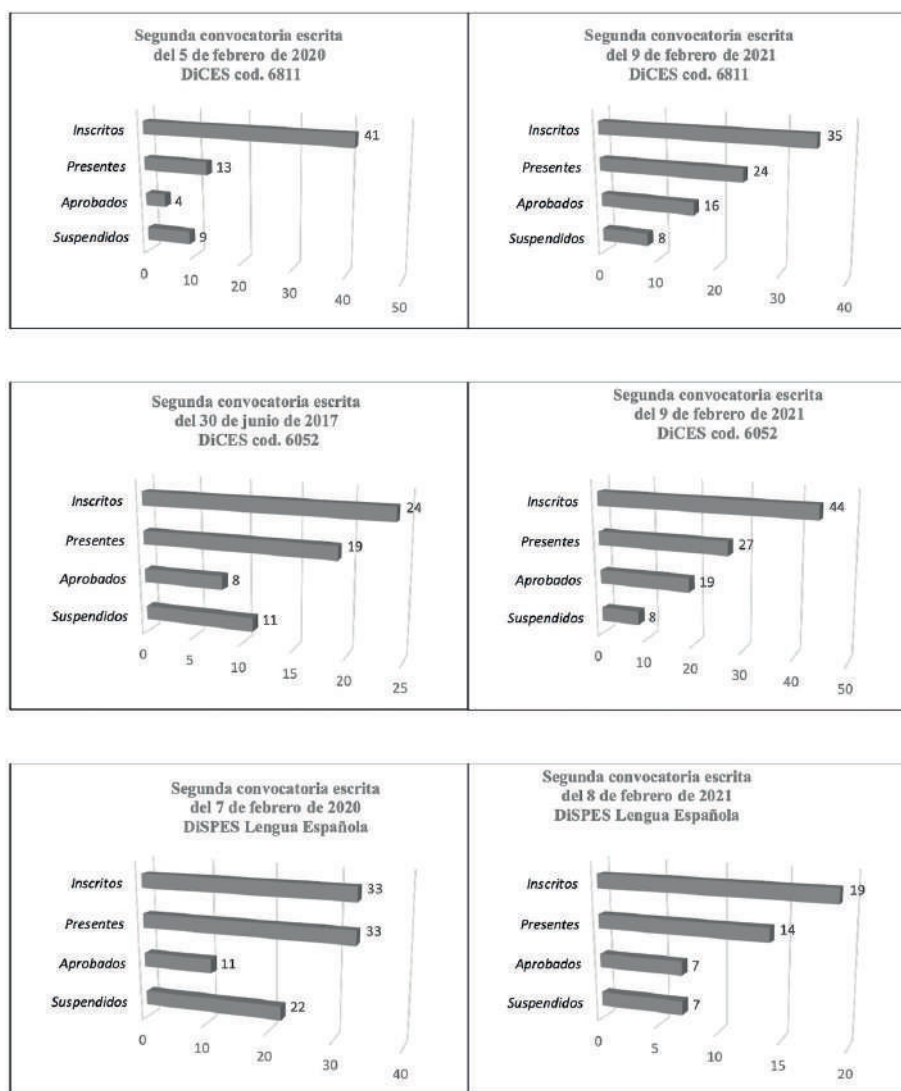


Figura 4. Datos de las segundas convocatorias de 2020 y 2021.

En la segunda convocatoria presencial de las pruebas escritas del curso de *Lingua spagnola per gli studi interculturali* (DiCES) se inscriben 41 estudiantes, pero se presentan sólo 13 (la ausencia también es un dato significativo) de los cuales 4 aprueban y 9 suspenden. Las pruebas escritas del mismo curso que se han hecho en línea en febrero de 2021, nos dan

resultados diferentes: se presentan 24 estudiantes de los cuales 16 aprueban y solamente 8 suspenden. En lo que concierne al curso del *Lingua e Cultura Spagnola* (DiCES), en la segunda convocatoria escrita presencial se presentan 19 estudiantes de los cuales 8 aprueban y 11 suspenden. En las pruebas escritas del mismo curso hecho en línea en febrero de 2021: se presentan 27 estudiantes de los cuales 16 aprueban y 8 suspenden. La misma tendencia (la de que suspenda un número mayor de estudiantes con respecto al número de los aprobados) se puede observar en los resultados de la segunda convocatoria presencial del curso de *Lingua Spagnola* (DiS-PeS) donde se presentan 33 estudiantes, de los cuales 11 aprueban y 22 no. En las pruebas escritas en línea del mismo curso, realizadas en febrero de 2021, se presentan 14 estudiantes, de los cuales 7 aprueban y 7 suspenden. Es evidente que en las segundas convocatorias presenciales el número de suspendidos es siempre mayor con respecto al número de aprobados, condición que no se da nunca en el caso de las convocatorias en línea.

En general, si se consideran estos resultados en su totalidad, aunque sea sólo visivamente, resalta una tendencia mucho más positiva en el caso de las convocatorias en línea tanto en términos de frecuencia/participación al examen, como en términos de aprobados.

Los siguientes gráficos permiten formular consideraciones más generales y que dejan clara la diferencia entre los resultados de las primeras convocatorias (presenciales y en línea) y de las segundas.

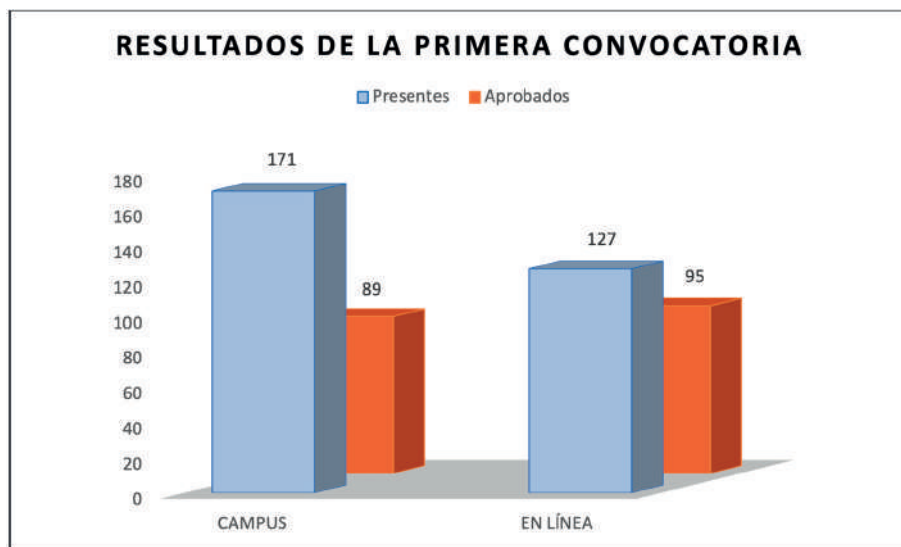


Figura 5. Resultados generales de la primera convocatoria.

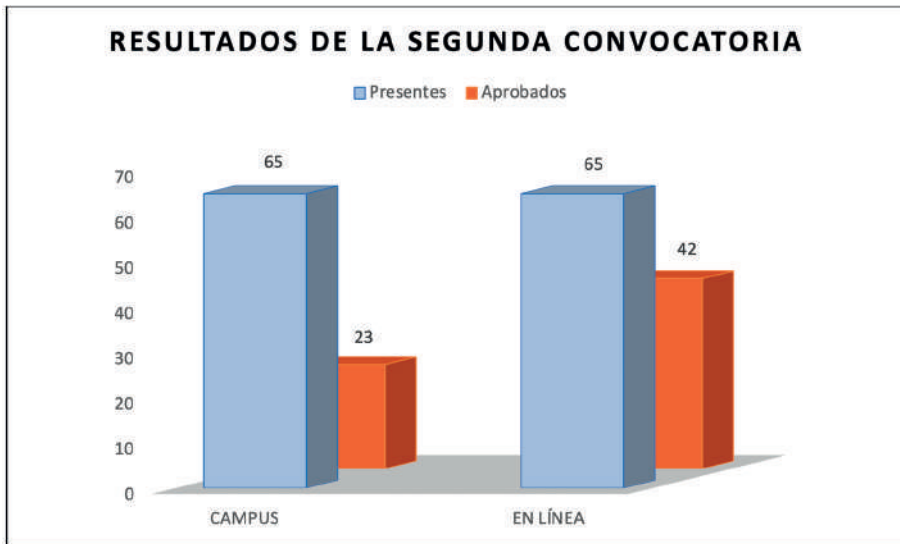


Figura 6. Resultados generales de la segunda convocatoria.

En total, en las primeras convocatorias en el campus, se presentan (para los 3 cursos analizados) 171 estudiantes de los cuales aprueban 89, es decir, el 52% de los que hacen la prueba. En línea se presentan para las primeras convocatorias de los 3 cursos objeto de análisis 127 estudiantes de los cuales aprueban 95, es decir el 75 % de los presentes. Los resultados positivos de las convocatorias en línea se aprecian mucho más en el segundo gráfico ya que tenemos inclusive un término común de comparación, de hecho, en las segundas convocatorias (tanto en el campus como en línea) se presenta el mismo número de estudiantes, es decir, 65, de los cuales en campus aprueba sólo el 35% y en línea el 65%. Cabe subrayar que el instrumento y la modalidad de evaluación se han mantenido iguales entre las convocatorias en el campus y en línea y que la única variable es la modalidad de impartir las clases. Se podría pensar que la mayor participación virtual como se ha señalado (ya sea voluntaria u obligada por las características mismas del sistema) de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje ha sido fundamental para obtener resultados mucho más positivos y sobre todo con un índice de crecimiento constante como demuestra el siguiente gráfico que pone de relieve la variación del número de suspendidos en el tiempo (desde la primera convocatoria escrita en el campus hasta la última convocatoria escrita en línea).

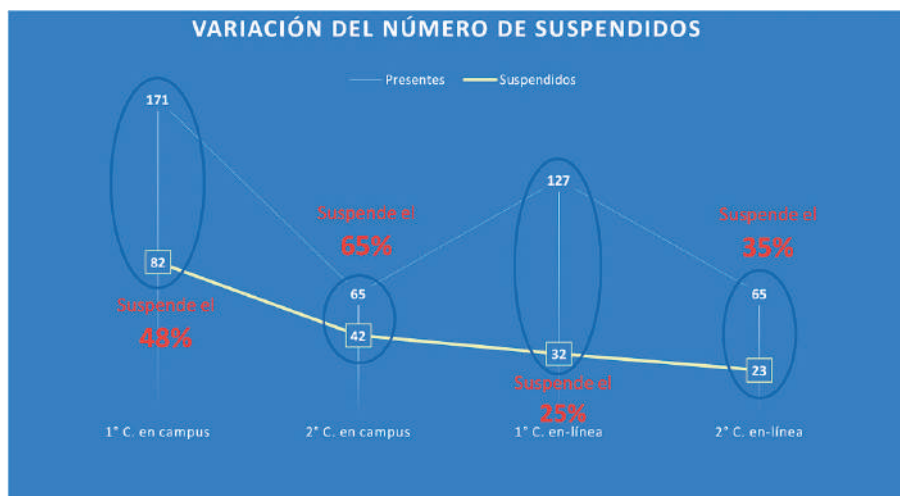


Figura 7. Variación del número de suspendidos desde 2020 hasta 2021.

Ante todo, hay que aclarar que es absolutamente normal que en las primeras convocatorias –ya sea presenciales o virtuales– se presente un número mayor de estudiantes, como bien demuestra la primera línea, la línea blanca. Pero, si bien puede variar el número de presentes y por consiguiente los porcentajes, la línea amarilla que pasa por los números totales de suspendidos en las 4 convocatorias analizadas, demuestra una clara tendencia decreciente.

Es evidente que la educación virtual, siendo un vehículo flexible y eficaz del proceso de aprendizaje (en nuestro caso de una lengua extranjera), ha llevado a experiencias pedagógicas de alta calidad, pudiéndose afirmar que la misma, en la formación académica de los idiomas, se ha demostrado eficaz tanto como el proceso de enseñanza tradicional, aunque por obvias razones este último sea preferible. Es importante, eso sí, que la experiencia didáctica en línea ofrezca nuevos materiales e ideas para que las clases presenciales de lengua se vuelvan cada vez más interactivas y sobre todo colaborativas, ya que el elemento de la colaboración es probablemente el que se obtiene con más dificultad con grupos particularmente numerosos. Según los datos una mayor interacción, que en el caso del presente estudio ha sido garantizada por los recursos digitales, puede ser determinante a la hora de obtener resultados mucho más satisfactorios, tanto para el docente como para el estudiante.

Como se ha subrayado anteriormente, gran parte de lo que aprendemos sobre el mundo depende de la comunicación con otras personas, mientras que la interacción social que se produce en entornos virtuales proporciona

interpretaciones mediadas por la experiencia, determinando co-construcciones de significados que a su vez constituyen el aprendizaje.

3. El enfoque neurolingüístico del proyecto AVE

El proyecto AVE (Aula Virtual de Español – UNICAL) se ha diseñado teniendo en cuenta los últimos descubrimientos en el ámbito de la neurolingüística⁸, por tanto se basa en la adquisición de la L2, lengua española, intentando estimular el proceso cerebral que lleva a la asimilación de los argumentos estudiados. Entre las teorías que han sido consideradas se encuentra la del procesamiento de la información que, aunque no explique la creatividad y la variabilidad lingüística, considera que el cerebro humano procesa la información lingüística por etapas, o sea, la información lingüística entra en el cerebro a través de los sentidos (la vista, el oído) y se procesa en una serie de etapas sucesivas (la percepción, el análisis sintáctico y semántico y la producción del habla).

Conforme a la teoría de la modularidad el cerebro estaría compuesto por módulos especializados, como ya habían planteado Noam Chomsky (1968 y 1972) y Fodor (1986). Según esta teoría, el lenguaje es una función modular del cerebro, que se encuentra en áreas específicas del mismo y es independiente de otras funciones cognitivas. Refiriéndose a esta propiedad, Miranda Alonso sostiene que:

[...] es propiamente responsable de nuestra competencia gramatical y constituye el aspecto computacional del lenguaje [...]. Existe un sistema autónomo de gramática formal que genera estructuras abstractas que son asociadas a formas lógicas por otros principios de la gramática. Este sistema cognitivo o facultad mental interactúa con otros sistemas de conocimiento y creencia en el uso normal de una lengua. (1991, 163)

En líneas generales, los estudios de cirugía cerebral y de neuroanatomía funcional (a través de tomografía por emisión de positrones e imágenes

⁸ Un concepto más amplio en el que cabe perfectamente este enfoque es el de Cardona: «La neurolingüística el estudio de los aspectos biológicos y neurológicos de la producción lingüística (articulación, memoria, lapsus, etc.)» (1991, 193). Esta branca, desde su formulación en los años Treinta del siglo pasado se colocaba entre la neurología y la psicolingüística para analizar los problemas relativos a la producción del lenguaje humano (Minkowski 1927, Veyrac 1931, Gloning & Gloning 1965, entre muchos otros) como la afasia (o sea, la «pérdida o trastorno de la capacidad del habla debida a una disfunción en las áreas del lenguaje de la corteza cerebral», *DRAE*), a partir de la década del Ochenta proporcionó datos interesantes y útiles para comprender cómo funciona el cerebro en la adquisición de una LE, colocándose plenamente en ámbito lingüístico.

funcionales de resonancia magnética) realizados por Fabbro (2001, 212) confirmaron las hipótesis del siglo XIX sobre las áreas específicas del cerebro relacionadas con el lenguaje: el área de Broca (1867), y la de Wernicke (1874), identificando el área relativa a la L1 y la de la adquisición de la LE. Asimismo, otras investigaciones sobre un grupo de niños bilingües y monolingües, como las de Lara Pierce et al. (2014;2015) demostraron que durante la alternancia entre lengua materna y L2 existe una interacción de ambos hemisferios y, lo más significativo, es que —en el caso de los niños adoptados— se activa el área de la L1 aunque la misma no se haya desarrollado. Todo esto aún deja sin explicación cómo funciona el lenguaje a nivel celular y molecular, y cómo se relaciona el lenguaje con otras funciones cognitivas⁹.

Sin embargo, el hecho concreto es que el cerebro codifica la información que recibe por medio de los sentidos, dando prioridad a alguno de ellos a la hora de organizar sus experiencias y al tener actos de comunicación con el entorno (Vanga y Fernández 2020, 56). Por ende, es posible emplear las modalidades sensoriales como sistemas de representación didáctica: visual, auditiva, cenestésica, olfativa y gustativa, hasta cierto punto se excluyen las dos últimas por ser sentidos de difícil empleo en un aula virtual, aunque no sea inverosímil, ya que el signo lingüístico funciona como entidad psíquica, por lo que al mencionar el significante ‘manzana’ (y adjuntar su imagen) el cerebro asocia su gusto dulce o agrio y la intensidad, si fue ‘registrada’, de su perfume (Saussure 1983, 85 y 412).

Dado que cada estudiante puede tener un sistema de representación del aula o un sistema sensorial que prevalentemente le permita adquirir las informaciones, en AVE se ha tenido en cuenta toda posible variable:

1. Visual: un aula agradable, en colores, donde las palabras escritas aparecen agrandándose desde el centro de la pantalla y luego se

⁹ Sin embargo, y a pesar de los datos con los que se cuenta actualmente, Paredes Duarte afirma que los autores «no llegan a consensuar una teoría probada científicamente sobre si existen zonas específicas de nuestro cerebro dedicadas a la lengua materna y a las lenguas aprendidas y si estas difieren en uno u otro caso, o si son simplemente módulos independientes los implicados, o incluso si se trata de representaciones mentales que tienen que ver con modelos psicolingüísticos. Parece que todos están de acuerdo en convenir que es el hemisferio izquierdo el protagonista de estos mecanismos, aunque destacan también una intervención importante del hemisferio derecho» (2020, 192); pero, Matteo La Grassa, refiriéndose a una unidad didáctica digital, afirma que: «L’impianto trova ulteriore sostegno nei principi neurolinguistici della ‘bimodalità’ e ‘direzionalità’ (Danesi 1998) secondo cui entrambi gli emisferi cerebrali rivestono un ruolo nel processo di apprendimento e l’input linguistico viene processato prima in forma globale dall’emisfero destro e successivamente in forma analitica da quello sinistro» (2021, 35).

- desplazan hacia la izquierda (*focus* de la escritura de las lenguas románicas) y se neutralizan como tamaño (para quienes prefieran una lectura estática);
2. Auditivo: la voz del docente anticipa o se sincroniza con la aparición del texto. Esta estrategia se asocia al sentido de la vista para facilitar la codificación/decodificación mental del tema;
 3. La presencia del docente en primer plano introduce el argumento de la clase desde una oficina virtual moderna, que se percibe cómoda, espaciosa, relajada. Esta situación se basa en la teoría de la mente lingüística como habilidad social y por ello se ha intentado recrear un contexto de interacción y de comunicación. El estudiante no está solo, sino que está estudiando con su profesor;
 4. Para evitar la monotonía, la presencia del docente pasa a una imagen minimizada donde se mueve, gesticula, indicando el texto que se va presentando en la pantalla como si la clase fuera presencial, con un tono de voz alto y claro que brinda al estudiante seguridad y tranquilidad, cuidadoso de su postura, que guía en forma apartada. Esta estrategia se basa en la teoría de la plasticidad del cerebro por lo que, sin descuidar el objetivo principal de la clase, ofrece toda una serie de estímulos del entorno, para que la mente durante la visión del video permanezca atenta y dinámica a la vez que la estructura activa conlleva cambios de estructura y de función del cerebro;
 5. Ejercicios multimediales que le señalan al estudiante si ha contestado correctamente o si tiene que volver a hacerlo, marcando una vez más la interacción entre el estudiante y el método. Los ejercicios serán útiles para recordar reglas, morfología y sintaxis y su repetición permitirá que lo estudiado se registre en la memoria a largo plazo.

El proyecto AVE ha resultado útil en el contexto al que ha sido aplicado y es posible desvincularlo de la presencialidad, o considerarlo eventualmente complementario a las clases tradicionales, a los métodos *blended* o *flipped-classroom*. Su eficacia ha sido demostrada de manera empírica a través de los datos expuestos anteriormente, y lo atestigua el incremento significativo del número de aprobados y proporcionalmente la disminución del número de errores gramaticales por parte de los estudiantes, que han adquirido mayores conocimientos tanto a nivel gramatical como contextual.

Para tener éxito en la enseñanza del español como LE es posible que no sea necesario formular nuevos paradigmas de enseñanza, sino mejorar la organización de las informaciones que se proporcionan, sobre todo para que las nuevas generaciones de estudiantes, más frágiles desde el punto de vista cognitivo (en términos de atención y de concentración), logren adquirirlas mentalmente. Es importante que todo el proceso se realice sin descuidar ninguna de las modalidades comunicativas (MCER 2020) a través de las cuales se desarrollan las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas en la lengua meta.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, David. 1976. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Blake, Robert. 2000. "Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage." *Language, Learning & Technology* 4 (1): 120-36.
- Bruhn-Zass, Elisa. 2022. "Internacionalización virtual para apoyar la internacionalización integral en la educación superior." *Revista de Estudios en Educación Internacional* 26 (2): 240-58.
- Cabero, Julio. 2016. "La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa." *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8 (15): 8-14.
- Cardona, Giorgio Raimondo. 1991. *Diccionario de Lingüística* (ed. española de María Teresa Cabello). Barcelona: Ariel.
- Chomsky, Noam. 1979. *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Chomsky, Noam. 1986. "El lenguaje y la mente." *Los fundamentos de la Gramática transformacional*, editado por H. Contreras. México: Siglo XX.
- Consejo de Europa. 2020. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*.
- Copertari, Susana, Natalia Sgreccia, y María Laura Segura. 2015. "Políticas universitarias, gestión y formación docente en educación a distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización." *Revista de Educación a Distancia* 27: 2-16.

- Estrada, Lorenzo, y Carla Leticia Paz Delgado. 2022. "Enseñanza remota de emergencia. Estudio de satisfacción en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19." *Perfiles educativos*, XLIV (178): 46-62. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Fabbro, Franco. 2001. "The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages." *Brain and Language* 79: 211-22.
- Fodor, Jerry A. 1986. *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Guenter, Huber. 2012. "Co-evaluación de experiencias basadas." *Aprender haciendo y realimentación desde aprender haciendo hasta el aprendizaje activo*. Costa Rica: Universidad Earth.
- Gutiérrez Rodríguez, César Augusto. 2018. "Fortalecimiento de las competencias de interpretación y solución de problemas mediante un entorno virtual de aprendizaje." *Revista de investigación, desarrollo e innovación* 8 (2): 279-93.
- Jordano de la Torre, María. 2011. "La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual." *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 14 (1): 15-39.
- Kalantzis, Mary, y Bill Cope. 2006. "Changing Subjectivities, New Learning." *Pedagogies: An International Journal* 1: 7-12.
- La Grassa, Matteo. 2021. "Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale." *EL.LE* 10 (1): 27-50.
- López Noguero, Fernando. 2005. *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Michienzi, Rossella. 2023. "La mediación lingüística y cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras." *Decires* 24 (31): 32-49. CEPE Universidad Nacional Autónoma de México.
- Miranda Alonso, Tomás. 1991. "Lenguaje y Modularidad de la mente." *Revista de Psicología General y Aplicada* 44 (2): 157-66.
- Moore, Michael Graham. 1990. "Recent contributions to the theory of distance education." *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning* 5 (3): 10-15.

- Morales Ríos, Sandra, y Anita Ferreira Cabrera. 2008. "La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico." *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 46 (2): 95-118.
- Parchoma, Gale. 2009. *Toward developing teaching, learning, and technology perspectives-in-practice for e-learning*, United Kingdom: Lancaster University.
- Piaget, Jean. 1969. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Pierce, Lara J., et al. 2015. "Past experience shapes ongoing neural patterns for language." *Nature Communications* 6: 1-11.
- Pierce, Lara J., et al. 2014. "Mapping the unconscious maintenance of a lost first language." *PNAS* 111 (48): 17314-19.
- Quiroz, Juan Eusebio Silva. 2011. *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: Editorial UOC.
- Salinas Ibáñez, Jesús María. 2004. "Cambios metodológicos con las TIC: estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje." *Bordón. Revista de Pedagogía* 56 (3-4): 469-81.
- Saussure, Ferdinand de. 1983. *Curso di Linguistica generale*. Bari: Laterza.
- Sharples, Mike. 1996. "Designs for New Writing Environments." *The New Writing Environment. Writers at Work in a World of Technology*, editado por Mike Sharples y
- Suartama, Kadek, Punaji Setyosari, Sulthoni Sulthoni, y Saida Ulfa. 2020. "Development of Ubiquitous Learning Environment Based on Moodle Learning Management System." *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)* 14 (14): 182-204.
- Underhill, Adrian. 2000. "La facilitación en la enseñanza de idiomas." *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, editado por Jane Arnold. Madrid: Cambridge University Press.
- Vanga, María G., y Adalberto Fernández. 2015. "Uso de la Programación Neurolingüística en la enseñanza de Electrónica Digital." *Sistemas, Cibernética e Informática* 12 (1): 54-61.
- Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Wood, David, Jerome Bruner, y Gail Ross. 1976. "The Role of Tutoring in Problem Solving." *Journal of Child Psychology & Psychiatry* 17: 89-100.

1. Globale vuol dire democratico?

Le società contemporanee sono caratterizzate da una pervasiva presenza di forme di comunicazione “globali” (McLuhan 1964). Questa condizione implica un surplus di democrazia e libertà e, da questo punto di vista, può contribuire all’inclusione sociale e politica. In effetti, masse sempre crescenti di uomini e donne hanno instaurato con l’informazione e la comunicazione un’aspettativa di “accessibilità” che nella storia non ha precedenti. Allo stesso tempo, bisogna sottolineare che il ritmo con il quale le nostre società e le forme di comunicazione-relazione sono diventate “globali”, non corrisponde a quello con cui esse si stanno mostrando “accessibili”, ovvero almeno in grado di garantire il rispetto del principio giuridico di pari opportunità. È noto che per suo tramite le società contemporanee sono esplicitamente chiamate a provvedere alla rimozione degli ostacoli che si frappongono alla partecipazione economica, politica e sociale di un qualsiasi individuo per ragioni connesse a genere, razza e origine etnica, disabilità, età, orientamento sessuale, religione, convinzioni personali e opinioni politiche.

In effetti, per quanto riguarda l’Italia, i diritti a cui quel principio fa riferimento sono di fatto garantiti dalla *Costituzione* (art. 3). Tuttavia, essi si collocano nell’ambito di quei diritti non perfettamente esigibili. Si tratta, infatti, di diritti che, proprio perché chiamano in causa la nozione stessa di uguaglianza, sono specificamente esposti al rischio di inadempimento da parte di chi dovrebbe attuarli. Del resto, “accessibilità” è termine la cui difficoltà ad entrare nei dizionari, soprattutto nella sua accezione politico-culturale, è pari solo alla difficoltà ad affermarsi che storicamente hanno avuto ed hanno le questioni che pone. Giustamente considerato un «sapere dagli oggetti e metodi in evoluzione» (Diodati 2007, 3), esso tuttavia avanza equipaggiato di linee guida, raccomandazioni, norme nazionali e sovranazionali, agenzie, uffici. Eppure, tutto questo dispiegamento di forze insospettisce più che rassicurare. Sembra piuttosto il sintomo di una modernità mancata, di un illuminismo mai pienamente realizzato. In effetti esso implicherebbe «l’uscita dell’uomo dallo stato di minorità» e, quindi, l’opportunità di «servirsi della propria intelligenza senza la guida di un altro» (Kant 1784/2012, 9), ovvero il «modificarsi del rapporto preesistente tra la volontà, l’autorità e l’uso della ragione» (Foucault 1984/2012, 26). Da questo punto di vista un caso emblematico è caratterizzato dalla sordità, vale a dire dalla obiettiva difficoltà che, ancora oggi, le persone sorde trovano nell’accedere alla conoscenza piuttosto che all’informazione

e, quindi, ai dispositivi che hanno a che fare con la vita democratica, a partire dalla loro lingua e dalla loro cultura in quanto questa è per lo più negata come tale.

2. Alle origini dell'educazione dei sordi

Eppure c'è stato un momento in cui questo è stato effettivamente realizzato. Dopo esser stata per secoli considerata una condizione di inaccessibilità naturale a funzioni linguistiche e metalinguistiche, è l'età dei Lumi che guarda alla sordità come a quella condizione che ci interroga sul piano del riconoscimento di una condizione di "alterità" che produce una specifica espressione dell'antropogenesi: esseri umani la cui facoltà di linguaggio viene declinata a partire da processi di tipo visivo-gestuale piuttosto che – come accade per gli udenti – fonico-acustici. Bisogna dire che già Platone aveva sottolineato che proprio l'esistenza delle forme di comunicazione naturalmente sviluppate dai sordi fossero la dimostrazione che l'esistenza delle lingue visivo-gestuali fosse "naturale" quanto quella delle lingue verbali ed aveva affidato alle preziose pagine del *Cratilo* (422e-423, trad. it. 205-207) questo punto di vista.

Allo stesso tempo bisogna rilevare che nella storia della nostra cultura la questione filosofica di che tipo di mente e di indole potesse avere un individuo privo della parola, assume presto i connotati di una condanna senza appello. Questo significa che, mentre in epoca classica il punto di vista sui sordi non ha mai i toni cupi in cui successivamente ci imbattiamo, e i testi fondativi della nostra filosofia del linguaggio si rivelano significativamente immuni da posizioni preconcepite nei confronti dell'uso di forme di linguaggio visivo-gestuale, questo patrimonio di conoscenze e osservazioni presto viene come ingoiato dalla storia.

In effetti, uno dei primi testi della nostra civiltà in cui si trovano argomenti relativi a forme di esclusione nei confronti dei sordi è rappresentato da una delle costituzioni dell'Imperatore Giustiniano che fanno parte di quello che nel XII secolo sarà definito *Corpus Iuris Civilis*. Si tratta di un atto di raccolta (528-533 d. C.) di *iura* (frammenti di opere di giuristi classici) e di *leges vigenti* (costituzioni imperiali) nel quale è stabilito che, così come nel caso dei malati di mente (*furiosus*) e dei bambini (*infans*), un contratto è considerato nullo laddove esso sia stipulato da un muto o da un sordo (*mutus quoque et surdus qui omnino non audit*). È chiaro che questo tipo di "incapacità" attribuita ai sordi – che del resto li escludeva dalla possibilità di ereditare o fare testamento – aveva il suo fondamento

nel fatto che essi non erano nella condizione di compiere qualunque atto solenne dello *ius civilis* in quanto non potevano porre in essere le formalità e le dichiarazioni orali (*nec stipulari, nec promittere*) necessarie all'esistenza dell'atto.

Sulla base di quanto sin qui brevemente ricostruito, risulta comprensibile il fatto che quando nel XVI secolo si assiste ai primi tentativi di garantire ai sordi un accesso anche minimo all'esercizio della propria volontà, questo avvenga all'interno di famiglie nobili e perseguendo l'obiettivo di indurre la pronuncia di parole e frasi. È questo il caso di quanto riporta, ad esempio, una scrittura notarile del 1578 conservata presso il Monastero di San Salvador de Oña in Spagna. Essa testimonia la fondazione di una cappellania da parte del monaco benedettino Pedro Ponce de León (1520-1584) grazie al denaro offertogli da alcuni nobili a cui quest'ultimo avrebbe insegnato a parlare rendendoli «capaci di ogni istruzione conveniente al loro grado» (Scagliotti 1823, 14). La scrittura sembra contenere, altresì, qualche indicazione relativa al tipo di formazione che questi aveva progettato (lettere, lingue straniere, filosofia) al fine, appunto, di «abilitarli a ereditare» (*ibidem*).

Del resto, la significativa fama di Juan Pablo Bonet (1573-1633), autore della prima opera (*Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*, 1620) specificamente dedicata a fornire un metodo per istruire i sordi alla produzione di suoni e parole, è legata all'educazione del fratello (Luis) del Conestabile di Castiglia, Bernardino Fernández di Velasco. Sembrerebbe che il giovane fosse diventato sordo all'età di quattro anni e che Bonet lo avesse messo nelle condizioni di pronunciare «distintamente lo spagnolo, interpretare le espressioni facciali e conversare senza difficoltà» (Lunier 1805, 559). Malgrado il fatto che a Madrid ad un certo punto venisse fondata anche una scuola intitolata allo stesso Bonet e che i suoi principi avranno un'apprezzabile diffusione (Scagliotti 1823, 17), bisogna dire che il vero grande problema di questa fase della storia della "pedagogia" rivolta ai sordi è che, al massimo, si mostra risolutiva delle difficoltà di un singolo sordo, per di più ricco e nobile. Al contrario, sul piano di un accesso più significativo a conquiste socio-culturali, essa non fu mai in grado di produrre frutti significativi. Allo stesso tempo c'è da aggiungere che queste prime "riabilitazioni" spesso venivano percepite come un evento prodigioso per il semplice fatto che per tutta l'età moderna vigeva ancora l'antichissima opinione secondo la quale il mutismo era un effetto di anomalie degli organi della parola.

In effetti, bisognerà attendere l'inizio del XVIII secolo perché la questione dell'attivazione presso i sordi della parola sulla base di stimoli compensativi del mancato funzionamento dell'udito acquisisse un carattere "scientifico". Dobbiamo questo cambio di prospettiva al medico Johann Konrad Amman (1669-1724) e alla pubblicazione della sua opera: *Dissertatio de Loquela* (1700). Mostrando di conoscere la biologia aristotelica, Amman prende le mosse dal fatto che i muti sono tali solo perché sono privi di udito e su questa base afferma che ritiene possibile dimostrare, «con la chiarezza che compete ai principi della matematica» (1700, 80), l'infondatezza del «pregiudizio universale» secondo cui il mutismo sarebbe un fatto «estraneo alla medicina e alla tecnica» (*ivi*, 3). In effetti, egli applica uno stringente schema logico alla fisica della voce accuratamente descritta in chiave ortofonica. Dopo avere presentato il linguaggio come «una mescolanza di diversi generi di suoni» (*ivi*, 3) la cui varietà dipende dai «movimenti di organi specifici» (*ivi*, 4) Amman delinea un metodo per cui il lavoro compensativo dell'assenza di udito viene svolto dalla vista e dal tatto.

3. Finalmente un'educazione democratica per i sordi

È evidente che nella storia delle disabilità linguistiche figure come quelle di Ponce de Leon, Bonet e Amman hanno giocato il fondamentale ruolo di mostrare che quei "sordomuti" a cui per secoli si era guardato come a «una maledizione celeste che i ricchi nascondevano nell'oscurità di un chiostro e i poveri lasciavano per strada a mendicare» (Vaisse 1844, 3), erano in grado di accedere a una specifica forma di uso delle parole. È a loro, dunque, che dobbiamo la nascita di quella pratica riabilitativa del mutismo che deriva dalla sordità e che oggi definiamo "oralismo". Sappiamo che prestissimo tale metodologia divenne terreno di conquista di educatori, o presunti tali, interessati per lo più a utilizzare tale risorsa per fare fortuna e guadagnarsi favori personali. Fu così che, mentre un serio uomo di scienza come fu Amman, era interessato prima di tutto a formare dei collaboratori e diffondere il suo metodo, negli anni che seguirono la pubblicazione della *Dissertatio de Loquela* (1700) venne inaugurato uno stile di intervento completamente diverso. Oscuri personaggi di cui poco si sapeva e si sa, e che nulla avevano scritto e scriveranno, cominciarono a contendersi il titolo di "primo educatore di sordi", peraltro negando di conoscere i padri dell'oralismo e appellandosi alla più totale segretezza cir-

ca la tecnica utilizzata. Si inaugurava così l'era delle «parole in vendita» (Chiricò 2014, 43-53).

Tuttavia, a un certo punto di questa strana storia, il caso volle che essa potesse prendere una direzione completamente diversa. Viveva a Parigi Charles-Michel L'Épée (1712-1789), prete in odore di giansenismo la cui vicinanza all'ambiente di Port-Royal gli era valsa una dura censura da parte dell'allora arcivescovo della città. Quest'ultimo gli aveva proibito addirittura di dire messa e confessare (Berthier 1852, 16-18). Date queste circostanze, L'Épée era non solo ritornato agli studi, prima quelli di diritto, per volere del padre, e poi la filosofia, ma di fatto esercitava il suo sacerdozio potendo godere di quella specifica forma di libertà che gli garantiva il suo ruolo di «estromesso». Nella sostanza si occupava delle famiglie del suo quartiere e fu proprio in una delle visite ad esse destinate che fece la conoscenza di due giovani sorelle prive di udito per le quali la madre cercava un istitutore in grado di garantire loro un minimo di possibilità di comunicare. In effetti, nell'immediato L'Épée si impegnò a trovarne uno, salvo dopo qualche giorno decidere di occuparsi personalmente della questione. Siamo nel 1753 e dell'educazione dei sordi questi ignora praticamente tutto (*ivi*, 22). Non sapeva che fuori dalla Francia si erano sperimentati metodi di istruzione a loro specificamente destinati e, tantomeno, sapeva che l'Accademia delle Scienze di Parigi rappresentasse da qualche anno il centro di un acceso dibattito tra istitutori impegnati a farsi attribuire primati nell'arte di far parlare i sordi (Scagliotti 1823, 22).

Privo, quindi, di qualsiasi preparazione e influenza specifica, e fallito il tentativo di ottenere suggerimenti da un istituto per sordi di Edimburgo, L'Épée trova elementi di ispirazione nei suoi studi di filosofia (1820, 64-65). Del resto, si tratta di quel sapere dove l'ipotesi che i segni potessero svolgere funzioni paragonabili alle parole era sopravvissuta all'ostracismo operato altrove. In effetti, egli interpretò il suo ruolo in maniera decisamente inconsueta per l'epoca. Semplicemente osservando i sordi si rese conto che la guida non potevano essere che i sordi medesimi, la loro mente sorda, ovvero visivo-gestuale, e la loro naturale inclinazione a usare l'espressività corporea. Insomma, L'Épée risponde al bisogno di istruire persone sorde con l'altrettanta obbligata conseguenza di farlo imparando la loro protolingua e individuando regole di «accessibilità» dettate specificamente dalla natura di quest'ultima e, quindi, condivisibili, comprensibili e replicabili dai loro destinatari principali (*ivi*, 47). È così che «afferrando» qua e là i «segni naturali» che le cose incarnano ed «escogitando attraverso un'analisi» il modo di trasporre significati in «scene», *performances* ricono-

scibili e interpretabili dai sordi, egli dà vita alla prima lingua dei segni della storia (L'Épée 1771-1774, 33 e 73). È la fine della più inespugnabile delle barriere linguistiche della storia dell'umanità. Finalmente i sordi hanno un accesso a saperi e parole fino a quel momento lontanissimi dalla loro portata.

È necessario considerare che L'Épée da una parte è l'uomo che costruisce una pedagogia per i sordi che si basa sulla loro naturale inclinazione a produrre e riconoscere segni visivo-gestuali e dà vita alla prima lingua dei segni della storia, dall'altra parte è il maggiore estimatore della tradizione di studi di stampo oralista i cui testi fondanti non manca di procurarsi, studiare e applicare (Berthier 1852, 29). Interessato com'era unicamente a creare le condizioni per la reale emancipazione dei sordi, egli fonda la prima scuola della storia in cui i sordi utilizzano la loro lingua naturale e pratica concretamente il bilinguismo. Altrimenti detto, organizza grammaticalmente i segni che i sordi usavano spontaneamente per permettere a questi ultimi di acquisire competenze simboliche a partire dalla loro protolingua e, contemporaneamente, sostiene senza tentennamenti la «decisiva questione» (L'Épée 1771-1774, 55) dell'educazione alla parola. Ortofonista attentissimo e scrupoloso, la considerava praticabile a partire dall'età di quattro-cinque anni (L'Épée 1776, 224).

Per comprendere questo momento così glorioso della storia dei disturbi del linguaggio e delle prassi in termini di "accessibilità" che ne derivarono, è importante evidenziare che l'avventura filosofico-pedagogica di L'Épée è un vero «segno dei tempi» (Chiricò 2016). Altrimenti detto, essa ha a che fare con l'affermarsi dell'Illuminismo, vale a dire con una concezione «pratica» (Descartes 1637, 59) della filosofia che la impegnava esplicitamente a rimettere in discussione qualsiasi discorso sull'ordine delle cose presunto indiscutibile. Proprio per questo è molto importante ricordare che questo accade anche perché in quel momento le scienze del linguaggio rappresentano una vera avanguardia. Almeno a partire da Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780) è possibile rintracciare, infatti, non solo una nuova consapevolezza rispetto al tema classico del rapporto mente-corpo, ma soprattutto una mutata idea di natura umana in grado di stimolare una riflessione sulla componente adattativo-creativa che la caratterizza. Senza questa sarebbe stato difficile anche solo immaginare di progettare azioni pedagogiche nei confronti di soggetti quali erano i sordi, fino a quel momento considerati inadatti all'esercizio della propria libertà individuale, in quanto privi della presunta unica via di accesso a funzioni linguistiche e metalinguistiche, vale a dire la parola.

Fatto ancora più rilevante, i saperi filosofico-linguistici venivano contestualmente indicati come l'ambito di studi grazie al quale era possibile svelare e, quindi disinnescare, specifici meccanismi di potere e disuguaglianza sociale (Condillac 1746, 72-73). Sfortunatamente il potere eversivo di una filosofia come quella di Condillac – che nel tempo sarebbe stata in grado di ispirare quella scuola di pensiero a cui il suo fondatore (Destutt de Tracy) diede il nome di «ideologia» (1804, 4) e che vedeva nell'entrata ufficiale delle scienze del linguaggio (ideologia propriamente detta, grammatica generale, logica) nelle scuole pubbliche «il supremo trionfo sul tiranno» (Destutt de Tracy 1805, 23) – diviene presto il bersaglio del despota di turno. Nel 1803 Napoleone sopprime il suo principale centro di influenza: la Classe di Scienze Morali e Politiche dell'Istituto di Francia e inaugura quell'«occultamento deliberato» (Bloch 1979, 39) della tradizione materialista con lo specifico intento di mettere a tacere i valori dell'Illuminismo.

4. Dalla svolta normalizzatrice del XIX secolo ai problemi contemporanei

Bisogna dire che è questo il periodo in cui anche la storia culturale dei sordi subisce un arresto forzato. In effetti, il XIX secolo si apre con l'avvio della medicalizzazione della sordità e si conclude con l'abolizione della lingua dei segni da tutte le scuole per sordi a seguito del Congresso di Milano (1880). Da quando nel 1801 il noto chirurgo inglese Asthley Cooper (1768-1841), inaugura la pratica della perforazione del timpano quale possibile rimedio alla sordità, è impressionante la lista e la tipologia di trattamenti utilizzati. Essi vanno dalle purghe alle frizioni di mercurio, al tabacco masticato o fumato, alla polvere di fiori diversi, agli esercizi fisici sotto sforzo, alle ulcerazioni da soda caustica. Non veniva altresì tralasciata l'infiammazione indotta del condotto uditivo per mezzo delle più svariate sostanze e non erano trascurati salassi, moxibustione, cauterizzazione, suffumigi, cateterismo della tromba di Eustachio, galvanismo e elettricità (Itard 1842, 418-427).

Insomma, malgrado il fatto che con la sua azione pedagogica L'Épée avesse messo in atto un bilinguismo fatto di tolleranza e alimentato da conoscenza e avesse, allo stesso tempo, dimostrato che ogni sordo era in grado di accedere a funzioni simboliche anche con il solo ausilio della lingua dei segni, questo non era stato sufficiente per sancire una svolta definitiva e risparmiare ai sordi il «dovere di udire» (Chiricò 2014, 81-93).

Da quel momento questa visione della sordità non ha mai subito crisi. Anzi, recentemente questa sorta di condanna-rimozione collettiva della sfida che l'esistenza della sordità e, quindi, delle lingue segnate, pone alla specie umana, ha assunto tratti decisamente più preoccupanti. Grazie alle conquiste della tecnologia e della chirurgia oggi si dispone, infatti, di uno strumento ritenuto capace di sostituire la coclea e, quindi, «ripristinare la percezione uditiva nel sordo profondo» (Bonfioli 2002, 99). Malgrado tale felice premessa, molto poco si è discusso tanto in termini filosofico-linguistici quanto in termini bioetici, circa l'impatto esistenziale e culturale di una prassi medico-chirurgica che di fatto interviene sul delicatissimo processo dell'ascolto e dell'acquisizione di una lingua senza tenere conto fino in fondo che si tratta di dispositivi identitari.

Questo significa che oggi più che mai è imperativo che le scienze del linguaggio promuovano una visione dell'«accessibilità» alla facoltà di linguaggio e alle funzioni che ne derivano in termini socio-culturali, ovvero scevra da ciò che, nella comunità sorda, viene definito «audismo» (Humphries 1975), ovvero quel «pregiudizio» tipicamente udente per cui le lingue segnate vengono considerate, nell'acquisizione di capacità simboliche anche da parte dei sordi profondi, un ostacolo piuttosto che la risorsa naturale a cui attingere. Fino a quando questo non verrà realizzato, sarà molto difficile controbilanciare il peso dell'opinione di stimati chirurghi e neuropsichiatri che presentano la sordità semplicemente come una condizione che produce disfunzioni del sistema nervoso centrale piuttosto che «patologie neuropsichiatriche» codificate dal *Manuale Diagnostico Statistico dei disturbi mentali* (Pizzo e Garotta 2002, 62-67). E questo senza parlare del fatto che in ambito logopedico ci si avvale di dati provenienti da sperimentazioni su animali dai quali risulta che, se privati di udito, questi ultimi sviluppano disturbi del comportamento, per sottolineare il rischio per il bambino sordo di «diventare uno pseudo-insufficiente mentale» e ci si appella – tra l'altro legittimamente – alla diagnosi precoce, ma solo per proporre la protesizzazione entro i 12-15 mesi di vita e una «buona terapia oralista» (De Filippis 2002b, 71-73).

Per il resto, ci si limita a evidenziare la serie di alterazioni che derivano dalla privazione sonora e a ribadire che «la mancanza di udito condiziona negativamente la formazione dei concetti, la loro rappresentazione mentale, la loro rielaborazione» (*ivi*, 72). La cosa singolare è che in questo stesso contesto viene considerato «mal seguito» (De Filippis et al. 2002, 245) e, quindi, «molto difficile da recuperare» (De Filippis 2002a, 220) il bambino sordo profondo che sia stato rieducato con la Lingua Segni Italiana

(LIS) o il metodo bimodale, omettendo di dire, tra l'altro, che i due procedimenti, se di procedimenti si può parlare nel caso di una lingua a tutti gli effetti come è la LIS, non sono sovrapponibili e i risultati assolutamente non paragonabili. È veramente singolare che si usino dati ovvi come la disparità di prestazioni cognitive e linguistiche tra bambini sordi e udenti per dimostrare l'altrettanto ovvio dato che, privi dell'udito, gli esseri umani risultano meno intelligenti, e che si utilizzino questi fatti per proporre come unica soluzione possibile quella medico-chirurgica dell'impianto cocleare.

Come possono degli scienziati e dei tecnici a cui i bambini sordi vengono quotidianamente affidati omettere o ignorare che, nei casi in cui questi imparano naturalmente la loro lingua, le loro prestazioni sono assolutamente paragonabili a un bambino udente e che la regressione e i disturbi del comportamento, su cui tanto e giustamente si insiste, sono solo il risultato di una risposta alla sordità di tipo correzionale? Se così non fosse, qualcuno dovrebbe spiegarci perché nel corso del tempo che intercorre tra la messa in funzione dell'impianto (*tune-up*), tra l'altro definito «deludente» (Gaglione 2002, 205) proprio da chi lo effettua, e l'acquisizione delle parole e finalmente, forse, la produzione di discorsi spontanei, un bambino sordo non può e non deve anche imparare la lingua dei segni, frequentare altri sordi e utilizzare il canale visivo-gestuale quale ulteriore forma di conoscenza del mondo e accesso alla lingua verbale.

Del resto, è probabile che anche i risultati degli impianti cocleari potrebbero essere migliori se, piuttosto che liquidare come «integralisti» (Cohen 1994) quanti difendono il carattere culturale della sordità, ci si sforzasse di riconoscere che c'è un'istanza profondamente umana nella rivendicazione di quel «diritto di dire il contrario di ciò che dice il dottore che impianta» (Laborit 1993, 184). Con buona pace di quanti ancora oggi rimandano l'incontro con quella specifica forma di vita che è la Sordità, in quanto tale essa si afferma ogni giorno e mostra in che modo la «coscienza di una discriminazione» può virtuosamente trasformarsi nella «rivendicazione di una differenza» (Mendes; Coelho; Vaz, 2012).

Legittimamente impegnata a sottrarsi alla «statica» condizione rappresentata dal termine medico *deafness*, essa vuole letteralmente rinominarsi. Vuole, finalmente, essere e chiamarsi *deafhood* (Padd 2003) e con questo reclamare «uno spazio all'interno del quale le persone sorde possano situare ed esaminare le proprie rappresentazioni (*self-conceptions*) e quindi, raccontare, dello «sforzo di ciascun bambino sordo, di ciascuna famiglia sorda e di ciascun adulto sordo, di spiegare a se stessi e agli altri la propria esistenza nel mondo (*ivi*, 81). Quasi sempre questi «altri» sono udenti.

Spessissimo essi restano inaccessibili, ciechi in un mondo di mani e volti che, invece, chiedono di essere visti e il cui “silenzio” interroga tutti noi sempre più (Chiricò 2021).

Riferimenti bibliografici

- Amman, Johann Konrad. 1700. *Dissertatio de Loquela*. Amsterdam: Joannem Wolters.
- Berthier, Ferdinand. 1852. *L'abbé de l'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès; avec l'historique des monuments élevés à sa mémoire à Paris et à Versailles*, Paris: Lévy Frères.
- Bloch, Olivier. 1979. *Images au XIXème siècle du matérialisme du XVIIIème siècle*, Paris: Desclée.
- Bonfioli, F. 2002. “L'impianto cocleare, struttura, funzionamento, prestazioni.” In *L'impianto cocleare. Manuale Operativo*, 99-104. Milano: Masson.
- Chiricò, Donata. 2014. *Diamo un segno. Per una storia della sordità*. Roma: Carocci.
- Chiricò, Donata. 2016. “Un segno dei tempi. L'eresia pedagogico-linguistica di Charles-Michel L'Épée.” *Blityri. Studi di storia delle idee sui segni e le lingue* V, 1-2: 31-52.
- Chiricò Donata. 2021. “La surdité face à la pandémie. Un silence qui nous interroge tous.” *Sciences et Actions Sociales. Les sciences sociales face à la pandémie, entre nouvelles et vieilles marginalités en Europe. Un regard croisé à travers les réalités italiennes*, 15: 1-10.
- Cohen Noel 1994. “The ethics of cochlear implants in young children.” *The American journal of otology* 15(1): 1-2.
- Condillac, Etienne Bonnot de. 1746. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, in *Ceuvres Complètes*, t. I. Genève: Droz. 1970.
- De Filippis, Adriana. 2002.a. “Il CAAD, classificazione abilità protesizzati e impiantati.” *L'impianto Cocleare. Manuale Operativo*, 217-21. Milano: Masson.
- De Filippis, Adriana. 2002.b. “La privazione sonora.” *L'impianto Cocleare. Manuale Operativo*, 71-3. Milano: Masson.
- De Filippis, A., et al.. 2002. “La terapia in rapporto al CAAD.” *L'impianto Cocleare. Manuale Operativo*, 223-51. Milano: Masson.

- Descartes, René. 1637. *Discours sur la méthode*, Paris: Bordas. 1988.
- Destutt de Tracy, Antoine-Louis-Claude. 1804. *Idéologie proprement dite*, in *Éléments d'Idéologie*, Première partie. Paris: M.me V.ve Courcier. 1817.
- Destutt de Tracy, Antoine-Louis-Claude. 1805. *De la Logique*, in *Éléments d'Idéologie*, Troisième partie, t. I. Paris: M.me Lévi. 1825.
- Diodati, Michele. 2007. *Accessibilità. Guida Completa*. Milano: Apogeo.
- Foucault, Michel. 1984. "Qu'est-ce que les Lumières?." *Magazine littéraire* 207, mai 1984: 35-39. (Extrait du cours du 5 janvier 1983 au Collège de France). Traduzione italiana *Che cos'è l'Illuminismo*, in Kant, Foucault, *Che cos'è l'Illuminismo*, 23-47. Milano: Mimesis. 2012.
- Gaglione, Viviana. 2002. "La regolazione dell'impianto cocleare in età pediatrica." *L'impianto cocleare. Manuale operativo*, 195-205. Milano: Masson.
- Humphries, Tom. 1977. *Communicating across cultures (deaf/hearing) and language learning*, Doctoral dissertation, Cincinnati-OH: Union Graduate School.
- Itard, Jean-Marc-Gaspar. 1842. *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*. 2 vol. Paris: Méquignon-Marvis.
- Kant, Immanuel. 1784. "Beantwortung der Frage, Was ist Aufklärung." *Berlinische Monatsschrift* IV, 481-94. Traduzione italiana *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo*, in Kant, Foucault, *Che cos'è l'Illuminismo*, 9-19. Milano: Mimesis. 2012.
- Laborit, Emmanuelle. 1993. *Le cris de la mouette*. Paris: Laffont. 2003.
- Ladd, Paddy. 2003. *Understanding Deaf Culture. In search of deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- L'Épée, Charles-Michel de. 1771-1774. *Lettres de M. L'Abbé *** Instituteur des Sourds et muets a M. L'Abbé *** son intime ami*, in *Idem*. 1776, II partie, 7-99.
- L'Épée, Charles-Michel. 1776. *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques. Ouvrage qui contient le projet d'une langue universelle par l'entremise des signes naturels assujettis à une méthode*. Paris: Nyon l'Ainé.

- L'Épée, Charles-Michel. 1820. *L'art d'enseigner à parler aux sourds-muets de naissance, augmenté de notes explicatives et d'un avant propos, par M. l'abbé Sicard, précédé de l'éloge historique de M. l'abbé de L'Épée, par M. Bébian*. Paris: impr. de J.-G. Dentu.
- Lunier. 1805. "Muet", in *Dictionnaire des sciences et des arts*. t. II, 559-65. Paris.
- McLuhan, Marshall 1964. *Understanding Media: The extension of Man*. Hamburg: Ginko Press, 2003.
- Mendes, Bruno, Orquídea Coelho e Henrique Vaz. 2012. "Surdité ou deafhood? La conscience d'une discrimination comme voie vers l'affirmation de la différence." *Citoyennet s profanes en Europe*, dir. Alain Battagay, Marc Derycke, Jacques Roux, Marie-thérèse T tu 255-84. Paris: Le Manuscrit.
- Pizzo, R.G. e M. Garotta. 2002. "Neuroplasticit  e disorganizzazione neurofunzionale." *L'Impianto Cocleare. Manuale Operativo*, 50-70. Masson: Milano.
- Platone. *Cratilo*, Milano: Bur. 1994.
- Scagliotti, Giovanni Battista. 1823. *Cenni istorici sulle istituzioni de' sordi-muti e de' ciechi*. Torino: dalla stamperia reale.
- Va sse, Leon. 1844. *Essai historique sur la condition sociale et l'éducation des sourds-muets en France*. Paris: Typographie de Firmin Didot Frères.
- World Health Organization (2021), *World report on hearing*, Geneva: World Health Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Temporalidades, vínculos y lo escolar en el presente

Reflexiones y diálogos con la experiencia de estudiantes
tendientes a expandir el potencial del dispositivo escolar

Paula Marini*, Franco Carbonari**

Abstract: This article combines an essay exercise on problems that are currently expressed in daily school life, and various findings obtained in research developed by the authors. He focuses his analyzes on two constitutive elements of the school: firstly, links that are deployed in said institution; On the other hand, ways in which period narratives about the temporal dialogue with others about the question of time circulate in the school system. Regarding the first of the themes, the presence of sensations such as shame or hostility is analyzed, its relationship with the subjective demands of the time, and the ways in which these situations are processed at school. As for the second, the temporal tensions are exposed between the meanings that are proposed from different non-school social spheres, and those in which the school is sustained.

Keywords: School, Links, Young People, Period, Subjectivity, Time.

1. Introducción

Las dinámicas sociales del presente, parecieran no reconocer la meseta en la cual cristalizarse. Desde hace varias décadas, las coordenadas existenciales del mundo occidental se encuentran en constante proceso de reconfiguración. Dicha reconfiguración la podemos observar, por un lado; en el desvanecimiento de las inscripciones subjetivas, a los grandes relatos – religiosos, políticos, filosóficos – y por otro, el pasaje a relatos de plano individual o primacía del yo (Sibilia 2008; Arfuch 2002). Es decir, la supresión de aquellos rituales asociados a las maneras de trazar e inscribir trayectorias de vida en un “largo plazo” (Sennet 2000).

En la proliferación de referentes para las nuevas generaciones, la potenciación en la confrontación de modos antagónicos de tratar lo diverso,

* Universidad Nacional de Rosario, Rosario Argentina. prof.marini.unr@gmail.com.

** Universidad Nacional de Rosario, Rosario Argentina. franconcarbonari@gmail.com.

la profundización de los procesos de fragmentación socioeconómica en países Latinoamericanos fundamentalmente, y sobre todo, en la expansión de mediaciones digitales en los vínculos humanos, en los vínculos con el saber, y en los procesos productivos, entre otros emergentes, vemos las mutaciones a las que hacemos referencia.

La exposición a alteraciones que tales reconfiguraciones producen en la cotidianidad escolar, a esta altura resultaría una obviedad. Una institución cuya trama fundacional se sustenta en parámetros de estabilidad, apuesta, de un simbolismo cimentado en la distribución de roles en detrimento de razones y deseos, en una concepción lineal de lo temporal; se ve expuesta a tramitar la permanente desestabilización a la que el entorno la expone. Variados, y, por momentos indiscriminados, son los planos en que esta afectación se anuncia.

En este artículo proponemos despejar con mayor especificidad dinámicas que acontecen en dos de los planos en cuestión: el de los vínculos interpersonales en el contexto escolar, y el de la convivencia de temporalidades que acaecen en dicha institución.

La indagación se ordena más específicamente en dirección a reflexionar sobre cómo en el presente los y las jóvenes establecen vínculos en la escuela media, y el modo en que cuestiones como humillaciones, vergüenza, median dicho vínculo. Atendemos a la circulación de estas experiencias tanto en la relación entre pares como con profesores y profesoras. También, indagamos la afectación de la dinámica institucional a la cual los y las estudiantes pertenecen. En este sentido, la idea es presentar una caracterización sobre lo que se entiende por violencia, humillación, vergüenza, entre estudiantes, y cómo miran a su escuela en el marco de ciertos imaginarios sociales.

La convivencia de temporalidades en la escena escolar. En sentido amplio, recorreremos modos en que algo del orden de lo temporal se entrelaza con las dinámicas y los sentidos que tienden a construirse acerca de la escuela secundaria, y el lugar de las subjetividades en esa combinación ¿Qué ritmos sugieren las dinámicas escolares? ¿Qué ordenamiento del tiempo vital? ¿Y el mercado? ¿Qué propone acerca de los momentos de la vida? ¿Cómo transcurrirlos? ¿Qué sucede con el mandato de las postergaciones? ¿El de la “carrera”? ¿Cómo conviven ambas narrativas (la escolar y la de mercado)?

Así, circunscribiendo nuestras reflexiones más particularmente en las dinámicas que se producen en el nivel secundario de la escolarización en grandes contextos urbanos, entendemos que el abordaje de estos elemen-

tos, podría colaborar en despejar provisoriamente parte del universo por el que circulan las subjetividades adolescentes y jóvenes en la actualidad, cómo se vinculan con las dinámicas que el formato escolar ofrece, y con los actores que allí circulan.

2. Escolaridad, jóvenes y vínculos

2.1. Crisis de la transmisión y su efecto en los vínculos escolares

Las experiencias de los y las jóvenes en el presente, están teniendo lugar en contextos signados por profundos cambios en cuanto a los modos de transmisión de la cultura dentro de nuestras sociedades. Esto ocurre en momentos de grandes cuestionamientos a los y las docentes, quienes, históricamente, han sido los encargados de la transmisión de los saberes y, en consecuencia, ese cuestionamiento se ha extendido a la autoridad que por tal condición portaban. Por otro lado, la contemporaneidad muestra una diversidad de formas de ser joven. A partir de las diferencias en las trayectorias escolares estudiantiles se observa que la heterogeneidad, es una característica central. Esto pone de manifiesto que no es posible pensar a la juventud desde categorías monolíticas¹.

Aunque las instituciones educativas no han cambiado demasiado, los y las jóvenes que transitan la experiencia escolar en esas instituciones son otros. A su vez, los modos de ser joven en la actual coyuntura tienen repercusiones diferentes de acuerdo a la clase social, el género, las identidades culturales y las distintas formas en que estos jóvenes construyen sus identificaciones (Urresti 2008).

Sin embargo, también es factible señalar algunas otras diferencias. Para Sibia (2008), hay una divergencia de época entre los cuerpos y subjetividades juveniles y aquellos que la escuela pretende moldear.

En este sentido, el declive del Programa Institucional (Dubet 2004) que configuró a la escuela moderna presenta una paradoja; por un lado, nos encontramos con espacios más fragmentados y, por otro, con una lógica escolar bien incorporada por los y las estudiantes. Es decir, las experiencias escolares del presente perdieron algo del orden de lo común, del sentido de lo público, de la idea de vivir juntos; pero por otro lado esa lógica más

¹ En este sentido, son interesantes los trabajos de Kantor (2008) sobre los diferentes modos de ser jóvenes, que no se liga sólo a la clase social, sino a los consumos culturales.

disciplinaria y homogénea sigue atravesando la vida cotidiana de la mayoría de las instituciones escolares. Existe un abismo entre esa sociedad disciplinaria, que encontró la forma de enseñar normas desde una mirada mucho más coercitiva a una sociedad que busca construir vínculos más democráticos, dónde el diálogo tiene un lugar central.

Geertz (1983) propuso estudiar la cultura como una serie de elementos sistematizados que, sin que se sepa cómo, son admitidos por todos. Dichas nociones dirigen las actividades cotidianas de las que se sirven los individuos y grupos para orientarse en un mundo que, de otro modo, permanecería opaco. De esta manera, la cultura institucional puede pensarse como un sistema de valores, ideales y normas legitimado por algo sagrado – mítico, científico o técnico –. Este orden simbólico es el que le atribuye un sentido preestablecido a las prácticas, a ciertas maneras de pensar y sentir que orientan la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales (Garay 1998).

Otro punto de quiebre, estaría dado por la diferencia que hay entre las instituciones escolares concebidas como máquina de producir violencia simbólica y física y las actuales, – instituciones más fluctuantes en cuanto a la relación que los y las jóvenes encuentran entre la educación y sus propias vidas (Kessler 2004). Esa diferenciación también reside, en la enorme fatiga de quienes la habitan (Ehremberg 2000). A está dislocación que vemos en el presente, se le sumaría la disolución del par prohibido-permitido. Podríamos decir que la fatiga de ser uno mismo, es lo que agobia a gran parte de los actores institucionales. La respuesta frente a tal situación puede tomar, la forma del desgano, la indiferencia, es decir, el malestar se vuelve la forma institucional.

En muchas narraciones realizadas por jóvenes que transitan la escuela media, cuando se refieren a los vínculos que los atraviesan, manifiestan que estos, se encuentran en los bordes del discurso, en los desencadenamientos y desarticulaciones, es decir, saltan a la vista y se hacen cuerpo. Los y las estudiantes, llegado el caso, por la vía del acto y del ponerse en riesgo, ponen de manifiesto aquello que no accede a la estructura de la palabra. En este sentido, las transgresiones aparecen como marcas literales de la identidad que procuran generar límites en aquellas relaciones que los implican (Laurent y Miller 2005).

Es la mirada del otro la que condiciona a diferentes posiciones o ubica a los sujetos en este o aquel lugar. En este sentido, los y las profesores pueden llegar a tener un poderoso efecto de marca, hasta el punto de resultar performativo, en tanto referente de un conocimiento. La democratización

de los vínculos, como decíamos con anterioridad, necesariamente remite a otro tipo de inscripciones vinculares. A su vez, la creación de nuevas formas de relación entre los que la habitan, por ejemplo, tomando la vida personal como eje de las relaciones no encuentra al menos entre los y las jóvenes un hecho positivo.² Promover otro tipo de encuentros entre jóvenes y adultos, es una situación que presenta grandes dificultades, especialmente, a la hora de lograr un intercambio generacional que no resulte forzado (Martínez 2015). Es de destacar, en relación con lo anterior, el peso que, en el terreno educativo, en general, vienen teniendo los atributos afectivos de los y las docentes y la preocupación por los vínculos con estudiantes (Abramowski 2010).

A su vez, en contextos de primacía de las individualidades, en relación a lo vincular, la pertenencia a un determinado grupo y el tipo de relación que se entabla entre sus integrantes generan una lealtad explícita e implícita al interior de este. El grupo se convierte así en el resguardo frente a potenciales situaciones de amenaza. En los últimos años, podemos decir, el grupo adquirió, incluso, un peso mayor del que, históricamente, ocupó la amistad en la institución escolar, sobre todo, como factor de integración a este espacio. La confianza, genera una cofradía, entre el grupo. La ajenidad ya es un límite a lo soportable.

2.1.1. Sujetos vulnerables en la escuela media. Género y sexualidades

Las cuestiones de género y las nuevas representaciones de las sexualidades ofrecen un flanco sensible en cuanto a lo vincular, manifestándose a través de situaciones de violencia, humillación y vergüenza en el ámbito escolar. Quizás aquí, señalamos que históricamente la escuela lidió con estas cuestiones, pero es en el presente donde tienen mayor visibilidad. En este sentido, los cuerpos de los y las jóvenes, son los que asumen otras presencias en las instituciones escolares y en la sociedad, mencionamos en este sentido, al colectivo “Ni una menos”, LGBTIQ”, o a la incorporación de Educación Sexual Integrada como enseñanza obligatoria desde la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006) N° 26.206.

Uno de los desafíos de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela estaría ligado a la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los estudiantes (Morgade 2006). De igual modo, la temática plantea grandes controversias al inte-

² En este sentido, son interesantes los trabajos de Kantor (2008) sobre los diferentes modos de ser jóvenes, que no se liga sólo a la clase social, sino a los consumos culturales.

rrior de las instituciones educativas. Las discusiones y los desacuerdos que se plantean tienen que ver, ante todo, con posiciones valorativas que, en muchas ocasiones, no permiten el diálogo. Por otro lado, sabemos sobre los prejuicios existentes tanto en los escenarios escolares, familiares, como en los medios de comunicación.

El escenario contemporáneo plantea nuevas realidades que inevitablemente se corren de un modo único de pensar la sexualidad. Las desigualdades permean el espacio escolar, y lo que se advierte es que aquellas regulaciones y normatividades que la escuela construyó a partir de lo que significaba ser mujer o varón se han diluido como esquemas rígidos, sin que ello suponga la anulación de las tensiones que se generan en torno a este tema³ entre pares, o entre estudiantes y profesores.

García Suarez (2007), investigador colombiano, trabajó la idea de la existencia de “un espejismo coeducativo” según el cual la simple presencia de ambos sexos en la escuela operaría como igualadora de oportunidades. Pero la escuela no construye el mismo conocimiento para hombres y mujeres; por el contrario, frente a determinados conocimientos, suele construir más autoconfianza en los hombres y más autodesconfianza en las mujeres, acompañada por una activación emocional. Otro rasgo de estas desigualdades consistiría en impulsar el acatamiento de reglas y una mayor regulación del pudor en las mujeres contra la negociación, la subversión y una mayor laxitud en relación con el manejo espacial de los cuerpos en los varones. Lo que la escuela no dice es que ella misma construye esa diferenciación. Y, en los actuales escenarios, no se visibiliza de manera suficiente el costo de la no intervención en términos emocionales o de sufrimientos físicos entre jóvenes.

¿Qué sucede cuando se afecta la integridad afectiva de un sujeto, o cuando se vulnera su identidad o género?

Frente a lo trabajado hasta aquí y en relación a cómo los vínculos median las relaciones entre pares, y entre estudiantes y profesores, lo que aparece como novedad, es el umbral de las actitudes consideradas por estos como violentas, podríamos decir, que es mucho más alto en los actuales escenarios, umbrales que a su vez, difieren según barrio e institución. Asimismo, existe una mayor tolerancia o tendencia a justificar como natural

³ En entrevistas realizadas a jóvenes de escuelas medias de la ciudad de Rosario estos no veían como positivo que sus docentes les consulten sobre su vida personal. Las entrevistas fueron realizadas en el marco de la Tesis en Educación *La violencia, la humillación y la vergüenza en escuelas medias de la ciudad de Rosario. Percepciones de docentes y estudiantes* (Marini, Ma Paula, 2017, UNER).

cierta violencia –física y verbal– en el trato cotidiano, que se expande más allá de los muros escolares. Sostenemos que las repercusiones de estos cambios, implican tener una visión crítica que pueda incorporar los puntos de vista de los y las estudiantes y no sólo los de los adultos. Se hace necesario un compromiso institucional activo y constante en pro de nuevas formas de filiación. Por ejemplo, en el caso de hostigamientos entre jóvenes, lo que no cambia, es decir, aquello que permanece fijo, es la voluntad de dominio y la satisfacción cruel que algunos sujetos encuentran en someter a otros. La bravuconada escolar ha existido siempre, la literatura nos relata a través de sus historias, prueba de esto⁴.

La novedad deviene en dos cuestiones: declive de la autoridad, y el fomento de la mirada como objeto de goce privilegiado en esto que Sibilia (2017) denomina vivir en la vidriera.

Existe una desestructuración de las tradicionales formas de la autoridad, en las cuales se ven alteradas las formas intergeneracionales de intercambio, que habría afectado tanto los vínculos familiares como escolares. Situación que genera una reducción en la capacidad de los adultos en regular interacciones dentro del medio escolar. Esa mutación, la vemos a su vez, en las reformas institucionales que tuvieron lugar dentro de nuestro sistema educativo, por ejemplo, en la modificación de los regímenes de disciplina, los actuales formatos, como el código de convivencia, reducen las asimetrías intergeneracionales dentro de ellos.

La autoridad constituye una zona problemática, indagar sobre la misma permite rastrear y pensar tensiones inherentes a la transmisión del conocimiento y a la responsabilidad adulta frente a las nuevas generaciones (Pierella 2014). La autoridad en el ámbito escolar ya no reposa más en el “sistema” o en la “institución”, sino que tiene que ser producida apoyándose en las propias capacidades individuales. La novedad estaría dada que la autoridad se infiere desde los rasgos personales y en los casos dónde no se expresa ni en prácticas o determinadas intervenciones.

*¿Quién es ella para decirme que deje de hablar en clase? ¿Quién se cree que es para decirme lo que tengo que hacer con mi viscera?*⁵ Interrogantes que deslegitiman y ponen al desnudo la fragilidad de la autoridad.

⁴ En nuestro país se sancionó en el año 2012 la Ley de Identidad de Género, Ley N° 26.743, que permite que las personas trans (travestis, transexuales, transgéneros) sean inscritas en sus documentos personales con el nombre y el género de elección. A su vez, ordena que los tratamientos médicos de adecuación a la expresión de género sean incluidos en el Programa Médico Obligatorio, garantizando la cobertura de las prácticas en el sistema de salud, tanto público como privado.

⁵ La literatura ha trabajado largamente sobre estas pesadumbres escolares, como

Sin el soporte de la autoridad, sin su reconocimiento, muchas de las prácticas que podrían ser consideradas autorizadas, hoy son interpretadas en la esfera escolar como maltrato, arrogancia.

En cuanto al fomento de la mirada en vinculación con el goce, Sibilia (2017) señala la configuración de un nuevo suelo a partir del cual pensamos, actuamos y valoramos nuestras acciones. Un factor clave en esa mutación es la mirada ajena: algo que siempre fue importante, pero ahora parece haber ganado un lugar desmedido cuando se trata de definir quién es cada uno y cuánto vale (Sibilia 2017). Esta transformación es muy compleja y viene gestándose hace décadas, pero parece estar terminando de consumarse ahora. Las tecnologías digitales de comunicación, cuyas estrellas son los teléfonos celulares conocidos como smartphones, traen incorporados cámaras y permiten el acceso permanente a las redes informáticas. Estos dos elementos son primordiales pues permiten la visibilidad y la conexión permanente: dos vectores vitales para la construcción de las subjetividades contemporáneas. Está claro que los fuertes cambios en curso no se deben, por supuesto, a la popularización de estos aparatos, sino que es más bien al revés: esas tecnologías (celulares, internet, computadoras, inteligencia artificial) son fruto de esas transformaciones históricas. Estos nuevos fenómenos constituyen una de las consecuencias más recientes de esas alteraciones en los modos de ser y de relacionarnos con los demás, que vienen asentándose hace rato y, ahora, los dispositivos móviles contribuyen a reforzar (Sibilia 2017).

En vez de propiciar la introspección como el mecanismo privilegiado de constitución de la subjetividad, tal como ocurría con viejas tecnologías analógicas asociadas al universo escolar (el libro impreso, la lapicera, el diario íntimo, las cartas), el nuevo instrumenta favorece la edificación de sí mismos en la visibilidad de las pantallas y en contacto permanente con los demás. (Sibilia 2017)

Teniendo en cuenta lo que planteamos como novedad en el párrafo anterior, el reconocimiento es otro punto importante para pensar los vín-

puede verse en las obras de Bernhard, Houellebecq y Kureishi. Bernhard (1985), en *El origen*, cuenta, por ejemplo, la historia del atormentado Pittioni, un estudiante adulto a quienes sus compañeros torturaban a lo largo de toda la jornada escolar. Houellebecq (2003), en *Las partículas elementales*, aborda los recuerdos de un ex alumno que vuelve, ahora en el rol de profesor, a la institución, a la que recordaba como un pequeño infierno, debido a las golpizas y humillaciones que había recibido de los otros chicos. Kureishi (2005), por último, en *Mi oído en tu corazón*, rememora el miedo cotidiano de ir a la escuela, a causa de los brutales abusos de los compañeros seguidos por los sádicos castigos de los profesores.

culos entre estudiantes y profesores. Richard Sennet (2003) plantea que, en la vida social, lo mismo que en el arte, la reciprocidad requiere trabajo expresivo. Para este autor, la reciprocidad resulta indispensable en los vínculos de respeto como forma de reconocimiento. El respeto como acto de reconocimiento de los otros revela su carácter esencial, simplemente, por el hecho de que su supresión es considerada como indicadora de cierta falla o anomalía social. En este sentido, cuando se escucha a menudo, a los y las estudiantes hablar de la “la falta de respeto” que sus docentes tienen hacia ellos, lo que se pone en evidencia es cierta falla en la expresión de reconocimiento; el desprecio, la indiferencia, la negación y el rechazo se convierten en los reversos directos de este proceso.

Por último, la vergüenza es otra de las formas del agravio que parece entre los y las jóvenes recibidos de otros, ya sean adultos o pares y que tienen relación con las construcciones vinculares.

No sé si es vergüenza, o lástima [...]. Pero, cuando agarran de gil durante todo el día, un compañero [...] o le pegan, es una fea sensación [...]. Cuando no se acepta a otro diferente eso me da vergüenza [...]. A mí me da vergüenza cuando me hacen pasar al frente, la exposición me da vergüenza [...]. Vergüenza por ahí tendría si mis padres me retan frente a mis compañeros [...]. Cuando quedas expuesto frente a todos.⁶

La vergüenza ocurre cuando los lazos de solidaridad y jerarquía son dañados. Es una señal de que hay algo que está mal en una formación social. A su vez, ocurre como un fenómeno colectivo, ya que diferentes grupos de gente, clases sociales, comunidades religiosas, pueden sufrir dolor social, carencia de afecto o respeto. En este sentido, Gaulejac (2008) dice que la vergüenza impulsa a existir como sujeto social mientras, al mismo tiempo, impide existir. La vergüenza nace bajo la mirada del otro, mirada que sorprende, que devela, invalida, juzga, condena y obliga a bajar la propia mirada hacia el suelo.

Humillación y vergüenza, son dos emociones⁷ ligadas a los vínculos que se establecen con otros. En diferentes ocasiones, son producto de la mirada

⁶ Las citas trabajadas son parte de entrevistas realizadas a estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Rosario en el marco de la Tesis de Doctorado (UNER, 2017) cuyo título es: *La violencia, la humillación y la vergüenza en escuelas medias de la ciudad de Rosario. Percepciones de docentes y estudiantes.*

⁷ Las citas presentadas pertenecen a entrevistas realizadas a estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Rosario en el marco de la Tesis de Doctorado (UNER, 2017) cuyo título es: *La violencia, la humillación y la vergüenza en escuelas medias de la ciudad de Rosario. Percepciones de docentes y estudiantes.*

que una determinada sociedad instituye como norma, y así obtienen valor moral. Son las propias instituciones –en el caso que nos ocupa, la escolar– las que dan entidad o no a esas ofensas.

En la vergüenza, está en juego algo más que los propios actos, lo desagradable de una acción se transfiere al individuo.

Aludimos en varias ocasiones a la idea de novedad, quisimos hacer hincapié en aquello que aparece y establece otras formas de socialización. Laurent (2005) trata lo nuevo como la forma sintomática de nuestro malestar en la cultura, desazón presente en cuestiones intergeneracionales, traducándose en las dislocaciones de los vínculos entre adultos y jóvenes. En este sentido, los vínculos, lazos que hacían a una convivencia escolar están siendo transformados.

Por otro lado, decimos que sin reparto o sin las guías necesarias para la acción no podemos pensar los vínculos, lazos, es decir, la convivencia escolar. Sin desconocer que los guías pueden convertirse en una carga o en la posibilidad de encontrar alguna salida. Un lúcido Antelo (2011) nos diría que los que hacen de su vida un constante guiar a los otros suelen ser pesados. Al mismo tiempo, un hombre sin guía suele estar en dificultades.

La escuela habilitó un espacio para estar juntos, hoy es necesario preguntarnos qué es *estar juntos*, Sennet nos respondería que la cooperación y la apuesta colectiva son dos pilares importantes. Y atribuye el comportamiento poco cooperativo de la sociedad a las transformaciones del capitalismo contemporáneo. Tendríamos que interrogar el modo en que la escuela intenta restituirlos o bien los deja librado al azar. Así mismo, la escuela supuso a lo largo de su historia, una comunidad de sentido, un tiempo futuro prometedor, una ritualidad de alta densidad simbólica. En la actualidad, la escuela se enfrenta con el problema de producir afectación en condiciones de fluidez, es decir, en coordenadas de cambio constante y dispersión social. No es igual producir subjetividad en un suelo sólido y estable que hacerlo en un tiempo incierto y acelerado.

Para cerrar este apartado, apelamos a la confianza como gesto habilitador – que tomamos de Graciela Frigerio (2019) – como una seña de identidad propia a cierto modo de entender las relaciones pedagógicas (vínculos) y su potencial emancipatorio. Toda posibilidad de vivir con otros, entre otros, de tener y hacer algo que se parezca a un mundo común, conlleva a la renuncia de los impulsos que lo pueden todo, se hace imprescindible, aceptar un límite, respetar más de un modo de decidir, más de una opción, más de un camino. Replantear aquello que ocurre dónde hay más de dos, es decir en el espacio de vivir juntos.

3. Épocas, escuela y mandatos sobre el tiempo

3.1. Convivencia armónica adentro-afuera escolar

Como expresábamos al comenzar, otra de las dinámicas abordadas en el presente escrito tiene que ver con la convivencia de temporalidades que se producen en las instituciones escolares, y que exponen a esta última a novedosos desafíos. Recientemente nos proponíamos transparentar la influencia de ciertos fenómenos de época en las características que determinadas situaciones vinculares pueden asumir en el cotidiano escolar. Este diálogo adentro-afuera escolar también puede ofrecer sus particularidades de época pensado desde el atravesamiento de la variable “tiempo”. Entre los múltiples tipos de intervenciones que se pueden escoger para el abordaje de esta cuestión, en nuestro caso, desde un recorrido predominantemente teórico, la pensamos desde las posibles afectaciones que se establecen entre los sentidos que sobre algo del orden de la temporalidad se expresa desde cierta discursividad escolar y unas narrativas que sobre la apropiación y/u organización del tiempo de la vida circulan en otras esferas de lo social extraescolar (fundamentalmente aquellas narrativas inspiradas por usinas ligadas a la esfera mercantil, puestas en circulación en la actualidad por el aparato mediático, editorial, político) pujando por devenir, estas, patrón hegemónico.

Un rastreo de este vínculo en las épocas de expansión y consolidación de los sistemas educativos modernos nos posibilita detectar allí, a priori, cierta continuidad, armonía, y / o comunión, en términos generales, entre los sentidos que sobre lo temporal predominaban en la época y aquellos a los que lo escolar se ajustaba.

¿Qué rasgos tenía esa construcción de sentido? Según Sloterdijk, la narrativa moderna sostenía, entre otros relatos, que “el gesto originario de la mejora del mundo tendría que ser ubicado en el movimiento, que señala continuamente hacia adelante y hacia arriba” (Sloterdijk 2012, 451). El arriba asociado a la utopía Comeniana⁸, y el “adelante”, a la confianza en el tiempo por venir. Futuro y evolución podríamos traducirlo nosotros, articulándose con el también moderno lema positivista: orden y progreso.

⁸ La cuestión de las emociones empieza a tener una mirada mucho más presente, sobre todo lo que atiende a los aspectos emocionales de la vida social y ha empezado a ser investigada desde diversas disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Comunicación o los Estudios Literarios y con resultados diferentes a los de la Psicología.

El sentido y / o la razón del obrar ubicados en un tiempo por venir, allá, adelante, una invitación a habitar la promesa.

En esta línea también nos encontramos con narrativas expandidas por esos tiempos que ofician de continuidad con esa égida en una apuesta por lo que vendrá, nos referimos al principio de la ética del trabajo. Según la lectura que Richard Sennett realiza de la obra del sociólogo alemán Max Weber: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2003), la exhortación “no pospongas” se invertía en el capitalismo para volverse “debes posponer” (Sennett 2000, 108). Con la intención de moldear la biografía tras el precepto de que al final lograremos algo, se introducía el mandato de posponer el deseo de gratificación y realización, para alcanzar estas sensaciones en un tiempo futuro. Situación que habilita el ingreso discursivo de la “ética del trabajo”.

¿Y lo escolar? Todo parece indicar, que lo que a priori se puede reconocer, es una continuidad respecto a estas directrices acerca de la apropiación de la temporalidad. Entendemos junto a Serra y Bonofiglio (2019), que esta lógica temporal, de carácter utópico –vale aclarar– de la sociedad moderna atravesó tanto los principios organizacionales como los fines que la educación se dio a sí misma. Es decir, lo escolar como dispositivo formativo, tendió a guiar su trama narrativa desde un desbalanceo en que la “carencia de Ser” imponía su peso; imantándose así, de una justificación para su despliegue anclada en la promesa de lo que vendrá. En términos de Dussel (2003), la escolarización en consonancia con la modernidad se ordenó desde un régimen de futuro caracterizado por la confianza en el futuro.

Así, en relación al modo en que venimos pensando lo temporal, se puede suponer cierta simbiosis entre la discursividad de una época (vía figuras del pensamiento, o estamentos políticos y religiosos) y aquella otra presente en el aura escolar. La escuela recoge el mandato prometedor del avance hacia una sociedad de iguales. El futuro no había llegado, pero con confianza, hacia allí se iba. La postergación de las gratificaciones potenciaría la satisfacción del arribo.

Entonces ahora podemos preguntarnos ¿Qué podría estar sucediendo con esas discursividades en la actualidad? ¿Y con el vínculo adentro-afuera escolar?

3.1.1. ¿Qué hacer con el tiempo en el presente?

Para abordar la primera de las preguntas, nos apoyamos en un grupo de autores que transitan la cuestión. Por ejemplo, desde el campo de la

antropología, Marc Augé (2015), entiende que, ya sea por el impedimento de ser concebido como el resultado de la lenta maduración del pasado, o por la imposibilidad de trasparentar lineamientos de futuros posibles, el presente se ha vuelto hegemónico, y sus modos de apropiación, asemejable a cualquier mercancía. Así lo expresa el autor:

La cosmotecnología, si entendemos por ello el conjunto de las representaciones que están ligadas a ella, es por sí sola su propio fin [...]: mundo de la inmanencia en que la imagen remite a la imagen y el mensaje al mensaje; mundo para consumir de inmediato, como los pasteles con crema; mundo para consumir pero no para pensar. (Augé 2015, 32).

Por su parte, en consonancia con el diagnóstico de Augé, Bauman (2007) sostiene: «Cada punto-tiempo entraña la posibilidad de otro *big-bang*, y lo mismo se cree de los sucesivos, sin importar lo que haya sucedido en los anteriores» (Bauman 2007, 53). Desde esas expresiones, el autor describe algo que reconoce como modelo puntillista del tiempo, caracterizado por la negación de las virtudes de la procrastinación y las bondades y beneficios de la demora de la gratificación.

Por su parte, el pensador inglés Mark Fisher retoma una de las máximas de Fredric Jameson (1996), para quien el fracaso del futuro es constitutivo de la escena cultural posmoderna que se llenó de “revivals y pastiches”. Se avizora allí, nuevamente una perspectiva de crítica del escenario que nos atraviesa como sociedades occidentales y occidentalizadas. Perspectiva crítica y conspirativa, que alerta sobre la lógica de funcionamiento capitalista, que parece no dejar opción de algún horizonte pensable que escape de sus coordenadas. Acerca de los proyectos de raigambre emancipatoria, o por lo menos revolucionaria que supieron ocupar agenda en la modernidad, parecen en la actualidad regresar como un estilo estético, pero no ya como un ideal de vida.

En este contexto se producirían unas fuertes afectaciones en el campo de la subjetividad, de la salud mental. Fisher (2019) reconoce como efecto de estos nuevos regímenes propuestos sobre la caducidad de futuros por fuera de la lógica del capital la emergencia de un estado de hedonia depresiva. Estado al que el autor define como «la incapacidad para hacer cualquier cosa que no sea buscar placer» (Fisher 2019, 50). Así, el autor no solo describe situaciones sociales ligadas a la salud mental (el estado de hedonia depresiva), sino que trata también, de ubicar las fuentes: la caducidad de futuros imaginables más allá de la lógica del capital. En esta línea, la de reconocer el hedonismo como principio central en la apropiación de lo temporal en el presente, el psicoanalista italiano Massimo Recalcati

(2016) encuentra una disputa entre dicho principio asociado a la constante búsqueda de placer, y un despliegue narrativo escolar asentado en la espera, la apuesta, la “paciencia”. Manifiesta, Recalcati (2016, 20):

El hiperedonismo que orienta el discurso del capitalista autoriza a reducir la palabra educación a una baratija de la época ideológica, destinada a ser archivada sin nostalgia. La escuela corre serio peligro de dejar de ser el lugar público de la formación de los individuos, formación filtrada y organizada por el contrario en otros ámbitos (televisión, internet).

Por su parte, el sociólogo Richard Sennett en su libro *La cultura del nuevo capitalismo*, sostiene que en este mundo que tenemos, el ser humano, para tener éxito, tiene que hacer frente a diferentes desafíos, todos implican un trastocamiento en los modos de aparición de lo temporal, si se realiza la comparación con fases anteriores del capitalismo. El primero de los desafíos: «consiste en la manera de manejar las relaciones a corto plazo, y de manejarse a sí mismo [...] el individuo se ve obligado a improvisar el curso de su vida, o incluso a hacerlo sin una firme conciencia de sí mismo» (Sennett, 2006, 11). El segundo tiene que ver con el talento: “cómo desarrollar nuevas habilidades, cómo explorar capacidades potenciales a medida que las demandas de la realidad cambian.” Saberes de corta vida, trabajadores que tienen que reciclarse continuamente, habilidades y capacidades más que aprendizajes, conocimientos y oficios que caducan rápidamente.

El tercero genera como efecto la asociación del sujeto a un consumidor, y se refiere específicamente a la renuncia, más específicamente a desprenderse del pasado: «[...] siempre ávido de cosas nuevas, (el sujeto) deja de lado bienes viejos aunque todavía perfectamente utilizables» (Sennett 2006, 12).

A pesar de los potenciales desencuentros entre algunos autores en cuanto a causas, consecuencias y efectos de las transformaciones contemporáneas, todas las miradas coinciden en lo novedoso de las dinámicas desde las que tienden a ordenarse unas maneras de trazar las biografías. Como expresión de transformaciones en la matriz productiva, como superación de estructuras temporales rígidas, como efecto del desarrollo de la tecnología digital, o como estímulo para el constante consumo, la atmósfera se tiñe de una narrativa sobre modos de apropiación de lo temporal que toma considerable distancia de aquella que supo direccionar los sentidos sobre este aspecto desde la postergación, y la apuesta al largo plazo como valor. Todos advierten la presencia de mandatos direccionados a anclar la existencia en un supuesto tiempo presente. Dirá el filósofo surcoreano Byung-Chul Han: Al perder el tiempo su dimensión reguladora y rítmica, «desaparece

también cualquier tiempo apropiado o bueno» (Han 2015, 14). Ya no hay a tiempo, sino destiempo. Sin gravitación temporal, en la que el pasado y el futuro abarcan y comprenden el presente, éste último queda abierto a la huida infinita donde los momentos oportunos no pueden constituirse.

Ahora, ¿qué indicios sobre modos de apropiación de lo temporal podrían reconocerse en la discursividad escolar?

3.1.2. Lo temporal desde la escolaridad

Una de las fuentes desde la que indagamos dichos indicios, es la Ley Nacional de Educación número 26206, sancionada en el año 2006⁹. Allí encontramos breves postulados tendientes a difundir modos de apropiación de la temporalidad. Por ejemplo, en el art. 11, enmarcado en los “Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional” se expresa: “Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Un postulado claramente moderno. A su vez, lo predominante en términos de propósitos para la Educación Secundaria está puesto justamente en la proyección, en un horizonte futuro. El artículo 30 sostiene: “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. Y en el punto “c” augura: «Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida. »

Una fuerte lógica propedéutica imprime dichos propósitos. Como si la justificación de tránsito por este nivel se inscribiera exclusivamente en un horizonte, en un tiempo por venir. Si bien la Ley no es la única manifestación discursiva del hacer escolar, si deviene en un condicionante a priori de las demás manifestaciones. Entendemos que no resulta dificultoso reconocer docentes justificando la escolarización por los beneficios futuros, por ejemplo. Lo que otorga también a los saberes una función netamente instrumental. Incluso a los mismos estudiantes, como expondremos a continuación, podemos reconocerlos auto-convenciéndose de tener que ir a la escuela para “ser alguien en la vida”.

⁹ Nos referimos a la impronta utópica del pensamiento de Juan Amos Comenio (1592-1670)

En ese sentido, podemos proyectar con cierta claridad la vigencia de la matriz de la época moderna perviviendo en la atmósfera discursiva escolar. Una suerte de justificativo “a posteriori” de la experiencia escolar.

Lo que evidencia un potencial quiebre en la armonía entre el afuera y adentro escolar sobre el sentido de lo temporal.

3.1.3. Lo temporal en la experiencia de adolescentes y jóvenes

A partir de una investigación que llevamos a cabo hace algunos años (Carbonari 2017), nos aproximábamos a los sentidos construidos sobre la escuela secundaria por jóvenes y adolescentes de los sectores populares de la ciudad de Rosario, Argentina. Allí reconocíamos sobre esta institución una considerable valoración. No obstante, este modo de valorar la escuela respondía predominantemente a una lógica instrumental, en términos materiales y simbólicos. A la vez que se reconocía en la credencial un aval de acceso a tareas laborales “dignas” (“sin el título no te toman en ningún lado”, “quiero el título para trabajar de cajera, y no terminar barriendo pisos como mi mamá”, entre otros testimonios), se adjudicaba a la posición de escolarizado/a el camino hacia un plus identitario, “terminar la escuela para ser alguien en la vida”. Lo que resultaba interesante, era la escasa emergencia de relatos en los se justificara la escolaridad desde el bienestar, o el disfrute producido por la experiencia escolar. Por el contrario, era constante la impronta discursiva de tipo propedéutica operando en lo filiatorio del vínculo. El esfuerzo del hoy para el beneficio futuro. Esfuerzo que no siempre se impone, o domina los mandatos de época. En nuestro estudio, también nos encontramos con muchas situaciones en las que la asistencia a la escuela era reemplazada por tareas laborales. Lo llamativo se correspondía con el hecho de que lo que ordenaba esa situación tenía más que ver con contar con dinero para poder acceder a ciertos bienes materiales no indispensables, que con algo del orden de la supervivencia, o la manutención del hogar (“Yo en mente ahora tengo eso, tener mi casa, tener mis cosas. Yo con lo que trabajo ahí en la huerta yo me compro mi ropa”; “tenés la necesidad como adolescente de tener la plata. ¿Entendés? Por no poder comprarte aquello, lo otro, por no poder salir con tus amigos. Que se yo, entonces eso también genera, genera decir “no, bueno, dejo la escuela y me voy a laburar”. Porque es así”). Una suerte de “formar parte de”; o la lógica de la apariencia propia de la fase II de las sociedades de consumo (Lipovetsky 2007). Desde los testimonios, también pudimos suponer que algo del orden del hedonismo depresivo se juega en esas acti-

tudes, el consumo impulsivo de ciertas sustancias emergía como justificativo del reemplazo de la escuela por mecanismos de obtención de dinero (una joven de uno de los barrios en los que trabajamos nos anunciaba: “la comida no les falta, la ropa no les falta, porque vos los ves a ellos y la madre les da todo. Ellos quieren la plata para drogarse”). Estas situaciones ya eran reconocidas en otros estudios (Kantor 2000)¹⁰. Un trabajo más reciente, desarrollado por la pedagoga argentina, Evangelina Canciano (2019), al intercambiar también con jóvenes y adolescentes de sectores medios de la sociedad, encontraba allí situaciones en las que, si bien las trayectorias escolares eran irregulares, «el secundario pendiente se experimenta como una deuda» (Canciano 2019, 230). Asunción de un mandato de escolarización, que, como señalábamos en anteriores expresiones, también se hacía presente en nuestro estudio. Lo que resulta a su vez interesante es el hecho de que, al decir de la autora:

En los secundarios pausados los jóvenes parecen abrir en el tiempo que corresponde a la educación secundaria otro tiempo para conectarse con otras experiencias de aprendizajes y con otras relaciones con el saber, para desarrollar y ocuparse de sus actividades y, por ende, subvertir lo establecido y lo que el sistema escolar y social espera de ellos. (Canciano 2019, 119)

¿Tendrán esas otras experiencias y vínculos con el saber unos rasgos más significativos que los que la escuela tiende a ofrecer? ¿En qué sentido? ¿Habrá algo allí que no recueste su sentido exclusivamente en una posible utilidad futura? ¿Podrán esas experiencias, como propone uno de los objetivos de la Ley Nacional de Educación, producir algo placentero en el esfuerzo por aprender?

En línea con lo que insinuamos del trabajo de Canciano se orienta el estudio de Núñez y Litichever (2015). Desde la realización de encuestas a estudiantes acerca de las cosas que más les gustan de sus escuelas, se comprendía que la mayoría de las referencias se relacionaban a la posibilidad de la sociabilidad que la escuela ofrece (“estar con amigos/conocer gente”), un porcentaje menor se inclinaba por el clima escolar, y en menor medida se hace referencia a los aprendizajes como eje de preferencia de los/as estudiantes consultados/as. Similares hallazgos a los de otros estudios; por ejemplo, Vecino y Guevara (2015, 32), manifiestan tras intercambiar con jóvenes y adolescentes:

¹⁰ La ley de educación nacional n. 26206 se sancionó el 14 de diciembre de 2006, la fue promulgada 13 días después, y permitió la reestructuración de los niveles Inicial, Primario y Secundario. Sobre este último estableció su obligatoriedad, cuya responsabilidad de concreción queda adjudicada al Estado Nacional.

[...] Persiste en los estudiantes una mirada en la que se sostiene que la escuela los preparará para encontrarse mejor posicionados, para salir “en el futuro” de ciertas condiciones sociales, heredadas de sus familias y/o del contexto que les tocó vivir. La experiencia escolar también es valorada y ponderada desde su valía en el presente, como ámbito de socialización entre pares.

Lo que en parte reflejan estos estudios tiene que ver con cierta combinación de registros. En primer término, una posición de fuerte rasgo moderno que es el de la apuesta, por un lado, a formar parte de una grupalidad a los fines de portar un rasgo identitario, tanto en el presente (ser escolar) como en el futuro (ser alguien el día de mañana); y por otro, la apuesta a algo del orden de la movilidad social ascendente. Dicha posición, por momentos se sobrepone a los mandatos de época actual, en algunas situaciones los resignifica, y en otras se ve doblegada. Este último escenario lo reconocemos sobre todo en aquellas trayectorias de jóvenes fundamentalmente de sectores populares coartadas por el reemplazo de lo laboral. Reemplazo que, como dejamos ver, es comandado por el anhelo de posesión de bienes materiales y el consumo de experiencias.

4. Conclusiones

Parecería ser un hecho que el discurso escolar, en muchos planos de su dinámica, tiende a sostener una narrativa propia de la época moderna en un contexto en que la hegemonía de dicho discurso se encuentra fuertemente en declive, al menos en relación a los dos aspectos trabajados acá; el tiempo y los vínculos ¿Sería esto un inconveniente para la escuela? ¿En qué sentido?

Tomamos en el primer apartado el planteo de Dubet (2004) para pensar los rasgos estructurantes que le dieron consistencia a la representación de la escuela como santuario, lo que a su vez, denominó Programa Institucional. Allí, enfatiza, que la socialización implicó un proceso de subjetivación, ya que el programa institucional se basaba en la creencia de que el sometimiento a una disciplina escolar racional generaba autonomía y libertad en los sujetos. Pero como estuvimos analizando, el desbordamiento de esas clausuras exige en los actuales escenarios, una respuesta diferente en cuanto al cuidado y la formación de los más jóvenes. Respuesta que no puede ser individual, sino colectiva.

Nos interesa plantear la idea de precariedad, entendiendo a ésta como algo inestable, siempre por hacerse, para pensar los vínculos y la relación

con el tiempo en el presente. Así mismo, rescatamos la posibilidad de imaginar nuevas regulaciones de las relaciones intersubjetivas a partir de los cambios que se detectan dentro del espectro social. Pero ¿qué cuestiones de la convivencia escolar podrían regularse de otro modo y sobre quiénes actuarían específicamente, sobre todo, al tratarse de situaciones que impliquen distintos modos de convivencia asociados a la singularidad de los diversos actores? Sin dudas, necesitamos de soportes sociales y culturales que sostengan vínculos que nos permitan vivir juntos. En esa dirección, la articulación de particularidades generacionales, culturales y sociales, como vía de construcción de algo del orden de lo común, puede ser pensado como un desafío para la forma escolar. Desafío a sus modos de mirar, – en relación – nombrar, desafío a las maneras de tramitar desencuentros y la convivencia de códigos diferenciales. Desafío de constituirse en espacio de alojamiento de las fragilidades, en el que la circulación de las herencias e inscripción en las mismas, medien los vínculos.

Atendiendo a la legitimidad que aún conserva el dispositivo escolar en este propósito de poner a disposición las herencias ¿Qué estrategias debería llevar adelante a los fines de potenciar dicha legitimidad, y dar espacio a unas subjetividades mayormente interpeladas por un discurso casi opuesto al de dicha institución? ¿Será el gran desafío para las instituciones escolares, pensar nuevas estrategias de ofrecer el saber, no ya anclado a una instrumentalidad mercantilista, sino a una impronta lúdica de saber por saber nomás? ¿Deberá la escuela secundaria tratar de equilibrar en cierta medida su pretensión propedéutica con otra que incluya la variable “deseante”? ¿Qué nos une y qué nos diferencia? Coincidimos con la premisa de que no es tarea de los dispositivos de educación escolar adaptarse a los imperativos de mercantilización de la época. Por tal motivo, no es a nuestro entender una cuestión de adaptación la que expone a la escolaridad a las tensiones trabajadas aquí. Por el contrario, recurriendo a imágenes que ayudan a graficar gestos, es saliendo del laberinto por arriba que lo escolar podría potenciar la incidencia de sus huellas emancipatorias en quienes la transitan. Lejos de adaptarse, es tarea escolar poner a disposición lecturas que expongan lo obturante de ciertas dinámicas epocales. Mostrar lo asfixiante del mandato del goce constante, de lo empobrecedor de resignar determinados esfuerzos, y lo gratificante que por otra parte a veces puede resultar atravesarlos. También, en épocas de desborde “yoico”, de exigencias de permanente autorrealización, también la escuela podría desplegar invitaciones tendientes a reconstruir las tramas que dan cuerpo a esas exigencias, y

los posibles efectos desestabilizadores del lazo social que la profundización de las mismas tiende a producir.

Para el final, parafraseando a Derridá (2012), podemos inferir que nunca estamos presentes, nunca somos contemporáneos a nosotros mismos, estamos atravesados por el pasado y por el futuro, por múltiples temporalidades. Nuestro tiempo no es el del presente, sino el de los recuerdos, el de los fantasmas (no sólo en la figura del revenido o la revenida, fantasmas del pasado, sino también del futuro, es decir, de lo que nunca ha estado todavía presente). “Re-anclar” las tramas individuales a las colectivas, suspender el imperativo temporal productivista mercantil y consumista, encauzar las escrituras singulares en una genealogía que nos pre y procede, sin desconocer los perfumes más vitales que las nuevas generaciones traen por el simple hecho de ser nuevas, podría ser un norte hacia el cual no dejar de intentar direccionar la trama escolar.

Ojalá el futuro esté cargado de sentidos para la vida en común, y que una y otra vez, se dé lugar a los comienzos.

Agradecimientos

Agradecemos profundamente por la posibilidad de difundir las producciones desarrolladas acerca de problemáticas educativas contemporáneas en la República Argentina a la prestigiosa Universidad de Calabria, y a la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario.

Referencias Bibliográficas

- Abramowski, Ana. 2010. *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Antelo, Estanislao y Andrea Alliaud. 2011. *Los gajes del oficio. Enseñanza, Pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Arfuch, Leonor. 2002. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Augé, Marc. 2015. *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Zygmunt. 2007. *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Canciano, Evangelina. 2019. "Derivas del 'bandono Escolar': un estudio de los derroteros educativos de jóvenes de sectores medios del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires que abandonaron la escuela secundaria regular." Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).
- Carbonari, Franco. 2017. "Jóvenes de Sectores Populares, Trabajo y Escuela Secundaria. Sentidos, Tensiones y Reconfiguraciones." Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).
- Derrida, Jacques. 2012. *Espectros de Marx .El Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva Internacional*. Madrid: Trotta.
- Dubet, Francois. 2004. "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?." Buenos Aires: UNESCO IIEP (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144336>.
- Dussel, Inés. 2003. "Lecturas de Matrix: Sobre escuelas, tecnologías y futuros". Birgin, Alejandra, y Trímboli, Javier. *Imágenes de los noventa*. (pp. 79-98). Buenos Aires.: Libros del Zorzal.
- Ehrenberg, Alain. 2000. *La fatiga de ser uno mismo: depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- García Suárez, Iván. 2007. "Hay que tener cuidado con la idea del somos distintos." *Revista Monitor* 11, Marzo/Abril. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Garay, Lucía. 1998. "La cuestión institucional de la educación y las escuelas, conceptos y reflexiones." En *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Editado por Ida Buttelman. Buenos Aires: Paidós.
- Gaulejac, Vincentt de. 2008. *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol Izquierdo Editores.
- Geertz, Clifford. 1983. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós: Buenos Aires.
- Fisher, Mark. 2019. *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Frigerio, Graciela. 2005. "Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad." En *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes: la habilitación de la oportunidad*, editado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker, 142-54. Buenos Aires: Noveduc.

- Frigerio, Graciela. 2019. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Han, Byung-Chul. 2015. *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Kantor, Débora. 2000. *Relevamiento: La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Subsecretaría General de Planeamiento. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina).
- Kessler, Gabriel. 2004. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, Eric y Jacques-Alain Miller. 2005. *El otro que no existe y su comité de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley de Educación Nacional n.º 26206. Extraído el 25 de marzo de 2024: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.
- Lipovetsky, Gilles. 2007. *La felicidad paradójica Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Marini, María Paula. 2017. *La violencia, la humillación y la vergüenza en escuelas medias de la ciudad de Rosario. Percepciones de docentes y estudiantes*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Rosario.
- Martinez, Marcela. 2015. *¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea*. Villa María: Eduvim.
- Morgade, Graciela. 2006. Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. En *Novedades educativas* N° 184. Buenos Aires
- Morgade, Graciela. 2011. *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Núñez, Pedro y Lucía Litichever. 2015. *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Pierella, María Paula. 2014. *La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Recalcati, Massimo. 2016. *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, Richard. 2000. *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, Richard. 2003. *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Anagrama

- Sennett, Richard. 2006. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, Silvia y Bonofiglio, Leandra. 2019. "Distopías del presente en el horizonte de la pedagogía." En *Educación y utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo*. Editado por Natalia Fattore y María Paula Marini, 11-26. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Sibilia, Paula. 2008. *La intimidad cómo espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, Paula. 2017. Bullying. La vergüenza. *Revista Anfibia. Universidad Nacional de San Martín*. 3 de agosto de 2017. <https://www.revistaanfibia.com/la-verguenza/>
- Sloterdijk, Peter. 2012. *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Valencia: Pre-textos.
- Urresti, Marcelo. 2008. *Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información*. Buenos Aires: La Crujía.
- Urresti, Marcelo. 2008. "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar." *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Editado por Tenti Fanfani, Emilio. Buenos Aires: Siglo XXI.

Politiche di protezione e processi di socializzazione dei minori non accompagnati in Italia, tra impegno civile e prospettive giuridiche

Lucia Montesanti*, Francesca Veltri**

Abstract: The Italian debate on the relationship between the State and volunteering dates back to 1978 when the national health system was created. Volunteering is proposed as a filter between the State and the 'vital worlds' of our country, with the risk that volunteering, created to fill gaps institutional, ends up replacing the public service, creating new inequalities. In Italy, hybrid experiences between these two worlds have recently increased: there are roles recognized by public institutions, but those who take them on are not paid and do not enjoy protection. The essay will analyze the figure of a voluntary guardian for unaccompanied foreign minors, to understand whether or not we are faced with a new frontier in the relationship between public and private in terms of social intervention and what effects there are on the quality of the process of reception and integration of lonely minors.

Keywords: Unaccompanied minors, Legal volunteer guardians, Legal protection, Migration, Gift.

1. Premessa

Il fenomeno migratorio oggi come in passato coinvolge anche i minorenni, che abbandonano le proprie comunità per recarsi da soli in nuovi paesi, spesso molto diversi da quelli di origine, varcando più frontiere, fatte non solo di città, ma anche di deserti, mare, ecc. I primi flussi di minori non accompagnati in Italia risalgono già al 1950, raggiungendo livelli significativi dagli anni Novanta in poi (Salimbeni 2011). I riflettori però si accendono su di essi solo nell'ultimo ventennio, con l'istituzione nel 1998 di una specifica banca dati sugli arrivi dei minori soli in Italia presso il Comitato per i Minori Stranieri (CSM)¹; ciò permette di deli-

* Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Sociologia dell'Università Magna Græcia di Catanzaro, lucia.montesanti@unicz.it.

** Dipartimento di Culture, Educazione e Società dell'Università della Calabria, francesca.veltri@unical.it.

¹ Il Comitato per i Minori Stranieri è un organo interministeriale che viene istituito

neare un quadro più o meno preciso del suddetto fenomeno (Silva and Campani 2004) e di prendere altresì consapevolezza della sua entità e della sua portata. Un compito non facile quest'ultimo, giacché agli osservatori locali sfuggono i cosiddetti invisibili, vale a dire un gruppo considerevole di minori che effettuano il loro percorso di integrazione nell'ombra, sottraendosi alle procedure di identificazione effettuate nei centri di prima accoglienza (Ricucci 2018). Malgrado queste difficoltà, a partire dal 2000, l'Italia predispone una serie strumenti per cercare di effettuare una rilevazione sistematica, con cadenza mensile, dei minori soli che approdano sulle nostre coste (soprattutto in Sicilia e nelle sue isole, in Calabria, nei porti di Bari, Brindisi, Ancona e Venezia) oppure giungono nel nostro territorio attraversato le frontiere lungo la catena alpina, nonché atterrati agli aeroporti di Fiumicino e di Malpensa. È una questione che da subito attira l'attenzione dell'opinione pubblica, ma soprattutto dei legislatori italiani ed europei – che introducono nel tempo delle norme ad *hoc* – e degli addetti ai lavori. Anche gli studiosi di diverse discipline cominciano ad analizzare questo segmento delle migrazioni minorili, cercando di comprenderne l'essenza, attraverso i volti, i racconti e i percorsi dei loro protagonisti. Bisogna tener conto ovviamente che siamo in presenza di un universo tutt'altro che omogeneo.

Chi sono dunque i minori non accompagnati? La risposta non è di facile formulazione, perché deve racchiudere esperienze e realtà complesse e molto differenziate fra di loro, lungo un continuum che va dall'esistenza di un progetto migratorio ben definito a comportamenti di devianza e marginalità (Sbraccia e Scivoletto 2004). In altre parole, dev'essere una risposta che tenga conto delle motivazioni della partenza dei minori soli, delle loro storie di vita, dei percorsi di arrivo, delle procedure di inserimento, dei processi di accoglienza e integrazione nel contesto italiano, ecc. (Ricucci 2018).

La definizione di “minori stranieri non accompagnati” maggiormente diffusa è quella esplicitata nell'art. 2 della direttiva europea 2001/55/EC3:

i cittadini di paesi terzi o gli apolidi di età inferiore ai diciotto anni che entrano nel territorio degli Stati membri senza essere accompagnati da una persona adulta responsabile per essi in base alla legge o agli usi, finché non ne assuma effettivamente la custodia una persona per essi responsabile ovvero i minori che sono lasciati senza accompagnamento una volta entrati

dall'art. 33 del decreto legislativo del 25 luglio 1998 n. 286, allo scopo di tutelare i diritti dei minori accolti, le cui competenze vengono trasferite nel 2012 alla Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche Sociali.

nel territorio degli Stati membri².

Quanto alla normativa nazionale, una prima definizione di minori soli è offerta dal legislatore già nel Regolamento che definisce le diverse funzioni del Comitato per i Minori Stranieri (il D.P.C.M. del 9 dicembre 1999, n. 535), secondo cui il minore non accompagnato presente nel territorio dello Stato «è quel minore non avente cittadinanza italiana o di altro Paese dell'Unione Europea e che, non avendo presentato domanda di asilo, si trova in Italia privo di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano»³.

In entrambe le definizioni è sottolineata l'urgenza di un intervento assistenziale e di una tutela per le condizioni di estrema vulnerabilità e fragilità in cui trova a vivere il minore. In particolare, a tutti i minori presenti sul territorio italiano vengono riconosciuti il diritto all'istruzione e all'assistenza sanitaria e tutte le tutele previste per i minori italiani in materia di lavoro, come ad esempio l'ammissione al lavoro solo dopo il compimento del sedicesimo anno di età e l'adempimento degli obblighi scolastici, ma anche specifiche misure giuridiche di protezione e assistenza, fra cui l'accoglienza in un luogo sicuro, la non espulsione, il diritto ad un permesso di soggiorno per minore età e la possibilità di ricorrere agli istituti giuridici di tutela e affidamento familiare⁴.

Su questo tema, è di fondamentale importanza la Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza adottata e sottoscritta nel novembre 1989, in cui sono esplicitati chiaramente i diritti del minore. In dettaglio, l'art. 20 della stessa recita che «un minore temporaneamente o permanentemente privato del suo ambiente, o nel cui interesse superiore non possa essere consentito di rimanere in tale ambiente, ha diritto alla protezione e all'assistenza speciale fornite dallo Stato».

Quali sono le principali cause della migrazione dei minori non accompagnati? Dall'analisi di un insieme di biografie di minori arrivati in Italia, condotta da alcuni studiosi (Melossi and Giovannetti 2005) nella seconda metà degli anni Duemila, emergono quattro diversi profili di minori soli in relazione alle cause che ne hanno determinato il loro cammino:

1) minori in fuga da conflitti, guerre, persecuzioni, instabilità politica, come ad esempio quelli provenienti dall'Afghanistan, che soggiornano in più territori prima di arrivare in Italia;

² <[³ Ibidem.](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?contentId=SPS788737#.></p></div><div data-bbox=)

⁴ Ibidem.

2) minori “mandati”, costretti cioè ad abbandonare le loro città e le loro famiglie per motivi essenzialmente socio-economici alla ricerca di migliori opportunità di vita;

3) minori attratti da “nuovi modelli e stili di vita”, come ad esempio gli albanesi, che emigrano per sperimentare un innovativo stile di vita, diffuso dai canali televisivi, che alimentano questo loro desiderio già dall’età infantile;

4) minori costretti dalla destrutturazione sociale, il cui viaggio inizia dopo quello di alcuni membri della propria famiglia oppure della loro cerchia amicale.

Si tratta di fattori che spiegano principalmente la migrazione di minori non accompagnati che vivono in contesti socio-familiari di estrema povertà e di profonda vulnerabilità. Ma vi sono anche casi (pochi in realtà) di migrazione dettati dalla disfunzionalità o insufficienza del complessivo sistema scolastico o dall’incapacità del sistema socio-economico di inserirli nel mercato del lavoro. I tanti motivi dell’abbandono del loro paese e delle loro famiglie da parte dei minori non accompagnati vengono sintetizzati in una dichiarazione fatta nel dicembre 2009 dall’allora Direttore Generale di Save the Children Italia, Valerio Neri:

Dietro ogni minore, soprattutto non accompagnato, presente sul nostro territorio, c’è sempre una ragione e motivazione fortissime: di ricerca di protezione, di emancipazione economica e sociale, oppure di sfruttamento, come nel caso di molte nigeriane vittime di tratta arrivate via mare, o di tante ragazze dell’est-Europa coinvolte nello sfruttamento sessuale⁵.

Sono fattori che ci aiutano a comprendere l’origine anche degli attuali flussi dei minori soli, come dimostrano le parole di Raffaella Milano, la Direttrice Programma Italia-Europa Save the Children Italia:

Conosciamo bene le difficoltà enormi che devono affrontare e che li spingono a partire lungo rotte rischiosissime. In molti casi si tratta di una scelta obbligata per avere qualche chance di sopravvivenza. In altri, la motivazione nasce dalla volontà di emanciparsi dalla estrema povertà familiare e dal sogno di raggiungere una condizione di benessere. I viaggi più dolorosi sono quelli dei ragazzi e delle ragazze vittime di tratta: venduti come merce, barattati da trafficanti durante il percorso, reclusi, fatti oggetto di ogni forma di crudeltà e di sopruso. Altri ragazzi affrontano il viaggio per l’obbligo morale di aiutare la propria famiglia, con l’ansia continua di guadagnare soldi da mandare a casa per ripagare i debiti di viaggio, e non im-

⁵ <<https://www.savethechildren.it/press/minori-stranieri-save-children-forte-lim-patto-della-legge-sulla-sicurezza-vigore-da-sei-mesi.>>

porta se il lavoro è nero, pericoloso, senza tutele. Per alcuni ragazzi l'Italia è un paese di arrivo, per altri invece è solo la tappa di un viaggio più lungo che li porterà, quando tutto va bene, nel nord Europa. Sono tante le motivazioni dei minori che si mettono in viaggio. Tecnicamente possono essere classificati diversamente, come migranti economici, profughi, vittime di tratta e di sfruttamento. Ma una cosa li accomuna tutti: sono minorenni e sono soli (Milano 2017, 5).

Esiste una tensione costante tra le radici dei minori soli e le loro prospettive di futuro. Non siamo in presenza di una transizione classica dalla socializzazione primaria alla socializzazione secondaria, anzi le due socializzazioni possono essere in conflitto reciproco; in alcuni casi si può parlare di un processo di vera e propria risocializzazione dei minori non accompagnati. Inoltre, l'assenza di legami familiari si accompagna a una vita relazionale povera, che influisce negativamente sulla creazione di capitale sociale e reti sociali. Molti minori non accompagnati non hanno amici al di fuori del centro di accoglienza in cui vivono. La situazione è spesso aggravata dai trasferimenti di minori da una struttura all'altra e da una città all'altra.

Nel 2018, l'Unicef ha organizzato un *focus group* sui minori non accompagnati in Italia, coinvolgendo un totale di 48 ragazze e ragazzi in quattro diversi centri di accoglienza in Sicilia e in Calabria, le regioni che si occupano dell'accoglienza di oltre il 50% dei minori soli (Unicef et al. 2019). La maggior parte degli intervistati è di sesso maschile (come il 93% dei minori non accompagnati) e di età compresa tra 16 e 17 anni (come il 90% dei minori). Il quadro teorico utilizzato è la piramide dei bisogni di Maslow (2010). In questo modo vengono identificati una serie di criteri riguardanti il benessere dei minori non accompagnati: condizioni di vita nei centri, reddito, salute, vita familiare, vita sociale, istruzione, ambiente e religione, ma anche status giuridico. A differenza dei loro coetanei, i minori non accompagnati non affrontano solo il passaggio dall'adolescenza all'età adulta, ma anche quello da un universo simbolico a un altro (Unicef 2018). Viene sottolineato il bisogno, manifestato da numerosi minori, di riscoprire la dimensione religiosa e culturale dei paesi di provenienza (spesso nei centri di accoglienza non sono previsti spazi e momenti di preghiera o la possibilità di entrare in contatto con personalità di riferimento della propria religione; inoltre, l'assenza di legami familiari si accompagna a una vita relazionale povera, che influisce sulla creazione di capitale sociale e reti), ma allo stesso tempo essi manifestano la necessità di integrarsi in modo efficace nella società dove sono arrivati. Si indica di conseguenza

l'importanza di investire su progetti di protezione alternativi alla vita nei centri di accoglienza, come la tutela volontaria.

L'ipotesi del saggio è che i tutori volontari assumano un ruolo specifico nella risocializzazione dei minori soli in Italia, fungendo da figure parentali sostitutive per sviluppare l'intensità emozionale necessaria all'apprendimento di norme e valori del nuovo universo simbolico, come in precedenza è stato fatto dal nucleo familiare di riferimento nell'universo di partenza, durante la socializzazione primaria.

La prima parte del saggio si propone di offrire un quadro completo delle migrazioni di minori non accompagnati dal 2000 – anno in cui è stata implementata una banca dati nazionale sul fenomeno – al 2022, indicando eventuali costanti o variazioni nel genere, età e paese d'origine dei soggetti coinvolti, allo scopo di colmare un vuoto presente nelle ricerche attuali sul tema in questione, basate su dati preziosi ma alquanto frammentati e provenienti da fonti diverse. A questo fine sarà predisposta anche una mappatura sui tutori volontari, dal 2017 al 2021, per analizzarne le tradizionali caratteristiche socio-anagrafiche, formulando in tal modo una tipizzazione di tutore e una tipizzazione di minore, per meglio definirne l'interazione reciproca ai fini del processo di socializzazione, di cui entrambi sono parte attiva.

La seconda parte dell'articolo si focalizzerà infine sul processo di socializzazione in quanto tale, sulle sue caratteristiche atipiche rispetto alle categorie teoriche classiche, sul ruolo che i tutori vengono ad assumere, attraverso analisi documentaria ed interviste a testimoni privilegiati.

2. Continuità e discontinuità nella presenza di minori soli in Italia

Nel 2000 l'Italia implementa la banca dati relativa al flusso minorile del Comitato Minori Stranieri con ulteriori strumenti per svolgere un'indagine sistematica, con cadenza mensile, sui minori soli che arrivano nel nostro Paese. Tuttavia, permangono delle difficoltà, che non consentono di ottenere dati precisi sui flussi dei minori soli. Il saggio cerca di stabilire un quadro più completo possibile, controllando e confrontando i vari dati parziali attualmente disponibili.

Come si vede dalla Fig. 1, l'andamento del flusso migratorio dei minori soli in poco più di un ventennio si caratterizza per una sostanziale oscillazione, con rallentamenti e inversioni congiunturali (Save The Children 2023).

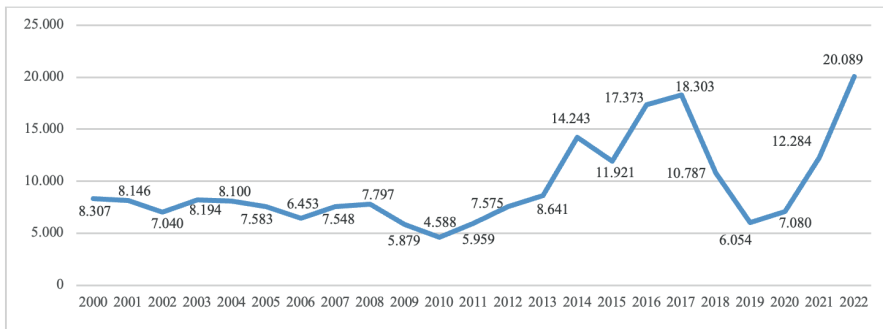


Figura 1. Presenza minori soli in Italia, 2000-2022⁶.

La prima fase, che dura un decennio, può essere definita fluttuante, poiché il numero dei minori non accompagnati cambia quasi annualmente. Una prima diminuzione rilevante degli arrivi di minori soli nel nostro Paese viene registrato nel dicembre 2002 (-1.106 unità rispetto al 2001), probabilmente a causa della Legge n. 189, meglio conosciuta come Legge Bossi-Fini per via dei primi due firmatari – Umberto Bossi, allora ministro per le Riforme istituzionali e Gianfranco Fini, all’epoca vicepresidente del Consiglio dei ministri – che modifica radicalmente la normativa sull’immigrazione e l’asilo (Pepino 2002). Nel 2010 si registra nuovamente una flessione significativa nel numero delle loro presenze (-1.221 rispetto al 2009), dovuta ad alcuni fattori, come ad esempio il Trattato di Bengasi, stipulato tra Italia e Libia ed entrato in vigore nel febbraio 2009. Tale accordo prevede il controllo dei confini terrestri libici e una politica di rimpatrio in Libia di migranti, adulti e minori che si trovano in acque internazionali, violando nel caso di questi ultimi l’obbligo di accoglienza previsto dall’art. 6 della Convenzione di New York (Ibidem).

Come si osserva dalla lettura della Tab. 1, i minori non accompagnati tra il 2000 e il 2006 provengono principalmente da Albania, Marocco e Romania. L’Albania nello specifico detiene il primato di presenze nei primi tre anni analizzati. C’è anche una quantità significativa di minori non accompagnati provenienti dalla Romania, fino al suo ingresso nell’Unione Europea nel gennaio 2007, che comporta la fine della permanenza dei minori rumeni nelle statistiche sui minori non accompagnati, sebbene essi continuino a rappresentare gran parte della popolazione migrante (Ricucci 2018).

⁶ Fonte: Report del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Afghanistan	16,0	16,8	9,0	15,7	8,7	3,7	2,8	2,1	1,9	2,8	1,4	2,5	3,6	4,3
Albania	16,0	10		9,3	12,3	9,9	12,0	9,3	9,2	14,4	27,7	13,7	9,7	6,7
Bangladesh	2,5	11	8,5	18,6	16,8	5,8	5,7	5,1	4,7	2,9	8,0	22,0	23,1	2,8
Costa d'Avorio	0,6	1,1		1,4	0,4	0,7	2,0	5,3	7,6	7,1	5,4	3,4	3,7	3,5
Egitto	9,3	8,7	15,1	16,2	22,4	23,3	23,1	15,9	9,9	8,6	8,8	9,8	18,1	24,4
Eritrea				1,7	4,4	12,4	9,9	7,7	8,0	7,1	2,0	1,1	2,1	2,1
Gambia				0,7	3,3	10,5	9,7	13,3	12,0	8,3	4,3	1,4	1,9	3,3
Ghana				1,2	0,8	1,6	2,0	2,0	1,7	1,2	0,7	0,6	0,5	0,3
Guinea				0,5	0,4	0,7	2,1	6,7	9,6	7,4	3,6	3,4	2,9	3,0
Mali	0,2	0,1	7,5	2,0	1,4	4,5	3,9	5,0	5,9	5,5	3,0	1,8	1,7	1,1
Marocco	9,1	8,7		5,6	4,4	2,2	1,7	1,0	1,4	2,0	2,8	1,9	1,3	1,0
Nigeria				1,2	1,3	3,4	5,8	8,3	7,0	5,2	2,9	0,9	0,7	0,4
Pakistan				2,0	2,5	1,0	1,5	1,7	2,1	5,1	8,3	8,1	6,4	5,4
Kosovo		5,9		1,4	2,0	1,1	2,2	1,7	1,6	2,9	5,4	2,3	1,4	1,2
Senegal	2,2	4,3		2,0	2,9	3,9	4,3	4,8	5,5	4,7	4,0	1,8	1,0	0,7
Siria				0,4	1,1	0,7	0,6	0,3	0,2	0,3			0,5	0,7
Somalia	2,4	0,3		6,0	7,5	10,4	5,8	4,7	4,6	4,4	2,4	4,4	3,8	1,1
Tunisia		2,8	9,6	5,9	2,3	1,2	0,6		1,4	3,7	4,6	15,3	12,7	9,0
Ucraina														25,1
Altro	41,7	30,3	50,3	8,2	5,1	3,0	4,3	5,1	5,7	6,4	4,7	5,6	4,9	3,9

Tabella 1. Distribuzione minori soli censiti in Italia per paese di origine, 2008, 2010-2022⁷.

Negli anni successivi, le percentuali di minori soli albanesi e marocchini si abbassano. Aumentano invece i flussi di minori provenienti da altri territori. È il caso, ad esempio, dei minori afgani, che in cinque anni hanno visto triplicare la loro presenza, passando dal 6,3% del 2006 al 20,7% del 2010. Anche gli arrivi dal Nord Africa raggiungono livelli elevati, in seguito ai primi segnali delle cosiddette Primavera arabe, che innescano importanti trasformazioni nell'area del Nordafrica e del Medio Oriente (D'Ignazio et al. 2014).

La seconda fase di arrivo dei minori non accompagnati in Italia, inizia nel 2011 e termina nel 2017. In questo periodo, il numero di bambini e giovani migranti soli aumenta sempre di più. L'analisi dei Paesi di origine dei minori non accompagnati (vedi Tab. 1), evidenzia l'importanza delle

⁷ Ibidem.

nuove rotte migratorie. Nel 2011, il 53% dei minori soli sono afgiani, tunisini, egiziani e bengalesi. Significativo è anche l'incremento dei minori provenienti da altri Paesi dell'Africa sub-sahariana.

Dal 2014 al 2017, l'Egitto è il primo Paese di origine dei minori non accompagnati, che superano il 23% del totale nei due anni successivi al colpo di stato dell'esercito nazionale, guidato dal generale Abdel Fattah al-Sisi contro il presidente Mohamed Morsi. Aumentano anche i minori provenienti da Eritrea, Gambia, Nigeria e Guinea, così come quelli che lasciano il Mali e il Senegal.

Nonostante la seconda fase abbia registrato un cambio di nazionalità dei minori in arrivo in Italia, l'età e il sesso rimangono invariati. I ragazzi dai 15 ai 17 anni sono ancora il gruppo predominante, tuttavia si registra un aumento negli arrivi di giovani africane, principalmente dalla Nigeria e dall'Eritrea.

La terza, quella della contrazione, copre il periodo dal 2018 al 2020 ed è caratterizzata da una generale diminuzione della presenza di minori stranieri non accompagnati sul territorio italiano (cfr. Fig. 1). Questa fase risente della contrazione globale degli sbarchi, sia a causa della crisi occupazionale generalizzata (Blangiardo and Ortensi 2021), sia per i molteplici effetti derivanti dall'improvvisa comparsa sulla scena mondiale dell'epidemia, causata dal Covid-19 (Montesanti and Veltri 2021).

Per capire se la pandemia abbia avuto conseguenze da un punto di vista quantitativo, sono stati messi a confronto gli ingressi mensili registrati in Italia nel 2020 con quelli dell'anno precedente. La Fig. 2 mostra una tendenza alla riduzione degli ingressi da gennaio 2020 ad aprile 2020, a causa delle misure restrittive introdotte a livello nazionale per fronteggiare l'emergenza pandemica. Nell'estate del 2020, la pandemia si arresta. Di conseguenza, gli arrivi ricominciano a crescere, superando le 20.000 unità nel 2022 (si veda la Fig. 1), dando inizio in tal modo ad una nuova fase. La tendenza si inverte nuovamente in autunno, quando la pandemia inizia a diffondersi nuovamente e vengono reintrodotti ulteriori restrizioni da parte del governo italiano.

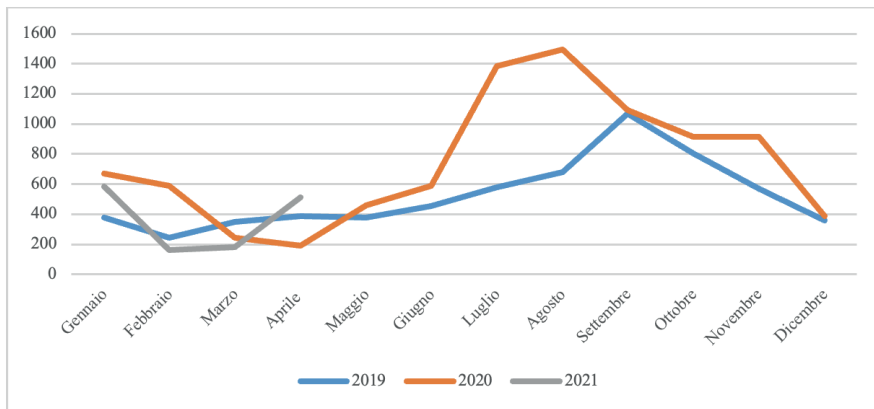


Figura 2. Tendenza mensile di arrivi di minori soli in Italia, 2019-2021⁸.

La pandemia non sembra dunque aver bloccato gli arrivi, se non durante i primi mesi del 2020, quando il Paese ha vissuto il lockdown più severo. A causa della chiusura della strada libica, si registra una diminuzione dei minori non accompagnati che provengono dall’Africa subsahariana. Si riduce anche la presenza di minori provenienti da paesi del Medio Oriente, ora inclusi nella voce “altro”. Per quanto riguarda la Tunisia, essa ha registrato una netta crescita nelle presenze dei minori non accompagnati (+10,7%), perché il Canale di Sicilia è una strada percorribile anche durante il periodo della pandemia, sia per i minori che per gli adulti.

Per quanto riguarda il genere dei minori soli, si tratta di un fattore che si mantiene costante: in tutte e quattro le fasi, la predominanza maschile è netta. Tuttavia, nella prima fase la componente femminile rappresenta ancora un segmento importante, ed è composta principalmente da ragazze rumene, che dal 2000 al 2006 sono spesso vittime di sfruttamento sessuale (Signorelli and Santangelo, 2014). Successivamente la quota di ragazze diminuisce, fino a registrare negli anni della pandemia il valore più basso dal 2000, dato che il Covid-19 ha probabilmente interrotto le attività legate al traffico di prostituzione.

⁸ Ibidem.

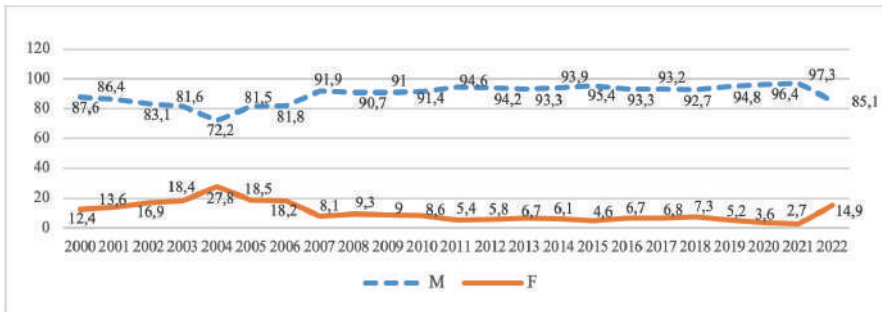


Figura 3. Distribuzione minori soli in Italia per genere, 2000-2022⁹.

Un altro fattore costante è l'età: in tutte e quattro le fasi, la stragrande maggioranza dei minori soli ricade nella fascia di età che va dai 15 ai 17 anni, con una prevalenza dei diciassetenni (si veda la Tab. 2). I bambini più piccoli sono estremamente pochi, dal momento che il viaggio di migrazione li espone a numerosi rischi e a molteplici forme di sfruttamento (Ricucci 2018).

	0-6	7-14	15	16	17
2008	12,7		11,3	22,7	51,9
2010	11,3		11,1	22,6	55
2011	1,2	8,3	10,0	25,9	54,6
2012	0,8	8,4	9,8	25,0	56,0
2013	0,4	9,4	11,7	23,4	55,1
2014	0,2	9,8	12,3	29,5	48,2
2015	3,0	19,0	14,0	24,0	41,0
2016	1,2	14,8	10,4	25,8	47,8
2017	0,6	6,1	9,6	23,4	60,3
2018	0,8	6,2	8,0	24,8	60,2
2019	0,7	4,5	7,2	26,1	61,5
2020	0,4	4,4	6,6	21,8	66,9
2021	0,2	5,3	8,5	23,9	62,1
2022	2,7	11,3	17,5	24,0	44,4

Tabella 2. Distribuzione minori soli censiti in Italia per classi di età, 2008, 2010-2022¹⁰.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

Se età e genere sono costanti, i paesi di origine dei minori soli cambiano nel tempo. Tra il 2000 e il 2006 essi provengono principalmente dall'Albania, Marocco e Romania, fino all'ingresso di quest'ultima in Unione Europea (Ricucci 2018). Negli anni successivi aumentano invece i flussi dai paesi che si affacciano sul Mediterraneo, per via delle rivolte che portano alla caduta dei regimi esistenti (D'Ignazio et al. 2014). Nel 2011, il 53% dei minori soli è rappresentato da afgani, tunisini, egiziani e bengalesi. Significativo anche l'incremento dei minori che giungono dai Paesi dell'Africa sub-sahariana (Mali e Costa d'Avorio). Nel triennio 2013-2015 gli egiziani oltrepassano il 22% del totale, dopo colpo di Stato contro Mohamed Morsi, e rimangono su livelli elevati. Sono altrettanto numerosi i minori originari dell'Eritrea, Gambia, Somalia e Albania.

L'Egitto e l'Albania dal 2016 al 2022 figurano permanentemente nei primi posti all'interno della graduatoria relativa ai paesi di origine dei minori soli, comprendendo congiuntamente circa un quarto del totale, mentre il Gambia dal 2018 perde posizioni a favore dapprima del Bangladesh e poi della Tunisia. Negli ultimi quattro anni è cresciuta la presenza dei pakistani. Fra le novità del 2022, annoveriamo gli ingressi dall'Ucraina a causa dell'invasione russa e della guerra (Lunardini 2022): un fenomeno di portata significativa, prossimo a quello egiziano, assieme al quale ormai rappresentano circa la metà degli arrivi complessivi.

3. Processi di risocializzazione e tutori volontari

Ciascuno dei minori stranieri non accompagnati è cresciuto in una società diversa da quella in cui è arrivato attraverso la migrazione. Durante la socializzazione primaria, i minori interiorizzano una certa visione del mondo, un linguaggio, abitudini, ruoli e standard validi per tutti gli abitanti del proprio universo simbolico. Vengono così preparati a una socializzazione secondaria radicata nei comportamenti già appresi: la socializzazione secondaria riguarda infatti l'apprendimento dei codici, dei linguaggi e dei comportamenti propri della professione esercitata, del credo politico o della religione a cui si appartiene. Ci sono regole comuni a tutti, e regole che si applicano solo all'interno dei diversi sub-universi: ad esempio, tutti i bambini imparano a obbedire alle leggi del loro paese, ma essere cristiani o musulmani li porterà a seguire strade diverse e talvolta anche opposte, comunque forzatamente coerenti con le leggi vigenti.

«La socializzazione primaria è la prima socializzazione che un individuo intraprende durante la propria infanzia, attraverso la quale egli diventa membro della società. La socializzazione secondaria è il processo ulteriore

che introduce un individuo già socializzato all'interno di nuovi settori [...] della propria società» (Berger and Luckmann 1966, 181).

Di conseguenza, «la socializzazione primaria è solitamente la più importante per l'individuo e la struttura fondamentale di tutta la socializzazione secondaria deve assomigliare alla socializzazione primaria» (Ibidem). Quest'ultima

«si verifica in circostanze cariche di componenti emotive. In effetti, ci sono buone ragioni per credere che senza un tale attaccamento emotivo ai caregiver, il processo di apprendimento sarebbe difficile, se non impossibile. Grazie a questa identificazione con chi si prende cura di lui, il bambino diventa capace di identificarsi, di acquisire un'identità coerente e plausibile» (Ivi 183).

Cosa succede se questi bambini, alle soglie dell'età adulta, non intraprendono il percorso della socializzazione secondaria nel loro universo originario, ma piuttosto cambiano la società, arrivando in un universo in cui sono in atto diversi modelli di comportamento? In questo caso, la socializzazione secondaria non può essere innestata su schemi appresi durante l'infanzia; questi stessi modelli saranno rivoluzionati, più o meno radicalmente, e se ne dovranno imparare di nuovi. Questa volta il fatto di non essere accompagnati da un familiare significa che dovranno passare attraverso una risocializzazione simile a quella che hanno già sperimentato nella loro infanzia senza avere al loro fianco una persona emotivamente significativa che possa aiutarli. Considerati già adulti in molti dei loro paesi di origine, quando questi bambini arrivano in Italia scoprono di essere adolescenti; per la maggior parte di loro, la scuola a volte è una novità assoluta. Così al già faticoso apprendimento di una nuova lingua si aggiunge l'alfabetizzazione, la scoperta di nuovi modi di mangiare, la perdita di punti di riferimento religiosi o familiari, l'integrazione nella comunità ospitante, i rapporti con educatori, servizi sociali, tutor volontari.

La figura del tutore «è molto importante nel percorso che i minori stranieri intraprendono nel nostro Paese, non solo per offrire supporto nelle pratiche burocratiche, ma perché può diventare un punto di riferimento» (Save The Children 2019, 1). Si tratta di un punto di riferimento valido a livello sociale ed emotivo. Questo non è vero per tutti i tutori, in quanto ve ne sono alcuni che non vanno oltre i contatti per questioni amministrative, come segnala una delle intervistate: «So che alcuni sono praticamente spariti, non hanno mai seguito i ragazzi o solo telefonicamente, oppure hanno aiutato solo per la burocrazia senza alcun altro tipo di rapporto. Dipende dalle singole persone, non c'è una supervisione generale.»

Per altri, invece, è un ruolo che prevede una serie di compiti: «devi occuparti di tutto, come se fossero tuoi figli: io mi sono occupata del medico, della scuola, non solo dei documenti burocratici, e vedo i ragazzi a casa mia una volta a settimana. Altri tutori invece si occupano solo dei documenti e non li vedono mai, li sentono solo per telefono.»

A coloro che assumono pienamente il ruolo di tutore, viene chiesto di essere genitori senza esserlo, di creare legami affettivi con i minori senza sostituire le famiglie che hanno avuto o che hanno ancora nel loro paese di origine. «I tutori volontari hanno dovuto in molti casi fare un bagno di realtà rispetto a quel senso di genitorialità indicato come la loro principale missione [...] non è giusto illudere un ragazzo, ma affiancarlo e accompagnarlo, dandogli sicurezza per il suo futuro» (Leone and Noury 2020).

Un tutore non è un genitore adottivo né affidatario, ma non è neppure un operatore dei servizi o un educatore stipendiato. La Legge Zampa gli chiede di assumere una 'genitorialità sociale' ma non personale, supportando i minori a livello emotivo, ma con l'obbligo di 'limitare' la propria affettività per non indurre in loro possibili fraintendimenti o illusioni. A simboleggiare questa situazione sta l'assenza di convivenza, sebbene spesso il minore sia ospite del tutore durante il fine settimana o i momenti liberi. Si crea una relazione dai confini incerti, che ha lo scopo di filtrare l'apprendimento della vita nel nuovo universo simbolico, di stabilire un sostituto dell'identificazione infantile negli adulti di riferimento, di facilitare perciò lo sviluppo di un nuovo radicamento, di una nuova appartenenza.

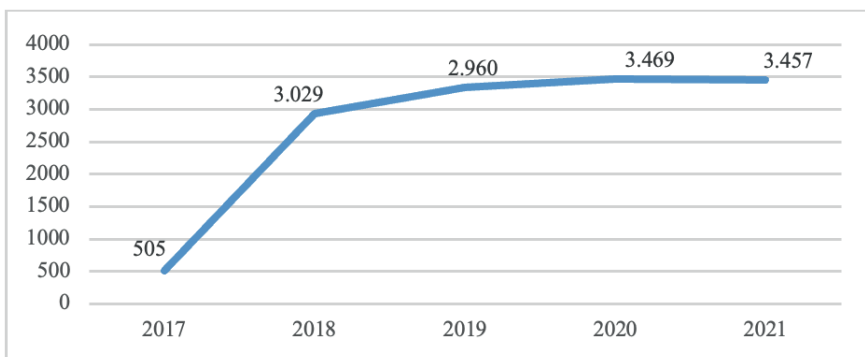
Fino all'approvazione della Legge Zampa – a eccezione delle esperienze pilota in Veneto, Trento o Palermo – i tutori incaricati di rappresentare legalmente i minori soli erano per lo più figure istituzionali, come i sindaci. Dal 2017, ogni cittadino italiano o di un altro Paese dell'UE che abbia determinate caratteristiche può candidarsi come tutore di un minore. Il tutore assume la protezione di un minore straniero non accompagnato (o di più minori), interpretando funzioni di genitorialità sociale e cittadinanza attiva. Assume infatti una serie di responsabilità, tra cui svolgere compiti di rappresentanza legale; aiutare il riconoscimento dei diritti del minore; promuovere il suo benessere psico-fisico; supervisionare i processi di integrazione ed educazione tenendo conto delle capacità, inclinazioni e aspirazioni del minore; sorvegliare le condizioni di accoglienza, sicurezza e protezione; amministrare i beni del minore.

I tutori volontari sono cittadini selezionati e formati dalle autorità regionali e dalle province autonome di Trento e Bolzano, che devono soddisfare determinate condizioni, ossia essere cittadini italiani o cittadini dell'Unione Europea; avere la residenza anagrafica in Italia; avere più di 25 anni; godere dei diritti civili e politici; non aver avuto condanne penali e

non avere procedimenti penali pendenti. Inoltre, non devono aver ricevuto alcuna revoca, limitazione o sospensione della potestà genitoriale, né essere iscritto nel registro dei fallimenti o trovarsi in situazione di conflitto di interessi nei confronti del minore loro affidato. Per diventare un tutore volontario occorre seguire un iter ben preciso, in ossequio all'art. 11 della L. 47/2017 e ulteriormente dettagliato dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, che ha redatto le "Linee guida per la selezione, la formazione e l'iscrizione negli elenchi dei tutori volontari".

Alla candidatura dell'aspirante tutore volontario presso gli appositi uffici dei garanti delle diverse regioni e delle province autonome di Trento e Bolzano, segue una preselezione, volta ad accertarne i requisiti richiesti. Il superamento della preselezione permette ai candidati di accedere ai corsi di formazione, strutturati in larga parte in moduli formativi multidisciplinari (fenomenologico, giuridico e psicosociale), la cui frequenza è obbligatoria, almeno per una percentuale fra il 70% e l'80% del monte ore totale. Al termine del corso è prevista, in quasi tutto il territorio nazionale, una verifica di apprendimento. Ognuno di loro viene poi iscritto nell'elenco dei tutori volontari presso il tribunale per i minorenni competente per il proprio territorio, previo consenso esplicito. L'avvio della tutela di un minore prevede per il tutore volontario il giuramento ad esercitare questo compito con fedeltà e diligenza (Save the Children 2018).

Come si può osservare dalla Fig. 4, dall'approvazione della Legge Zampa i tutori volontari aumentano notevolmente, passando dalle 505 unità nel 2017 alle 3.457 unità nel 2021 (Agia 2019a, 2019b, 2020a, 2020b).



* Non sono disponibili i dati dei tutori volontari del tribunale dei minori di Bari e Sassari per il 2018; Cagliari, Caltanissetta, Napoli e Reggio Calabria per il 2019; Caltanissetta e Sassari per il 2020.

Figura 4. Tutori volontati per minori soli in Italia, 2017-2021¹¹.

¹¹ Fonte: ns. elaborazione sui dati Agia (2022).

La crescita non riguarda però tutto il Paese, ma varia a seconda delle aree (si veda la Tab. 3).

Regioni e province	2017/2018	2019	2020	2021
Abruzzo	64	69	89	75
Basilicata	27	20	36	38
Calabria	186	94	167	163
Campania	256	251	207	206
Emilia Romagna	140	140	178	192
Friuli Venezia Giulia	42	47	50	90
Lazio	242	376	431	439
Liguria	121	137	112	10
Lombardia	209	272	364	374
Marche	74	10	105	110
Molise	18	39	24	35
Piemonte	224	359	381	268
Puglia	68	165	196	164
Sardegna	108	34	95	119
Sicilia	606	616	465	458
Toscana	207	207	145	149
Umbria	188	174	199	202
Veneto	183	85	165	309
Bolzano	43	49	34	39
Trento	18	18	26	17

Tabella 3. Tutori volontari iscritti presso i tribunali per minori soli in Italia, 2018-2021¹².

Uno dei limiti alla possibilità di divenire tutore si trova nel numero esiguo di corsi di formazione finalizzati al reclutamento di figure di tutela per minori soli (Agia 2019a, 2020b). I corsi prevedono un numero minimo di persone per la loro attivazione (almeno 25 persone nel 2017-2018 e 22 nel 2019) e un numero massimo di partecipanti (150 nel 2017-2018 e 104 nel 2019), salvo che nel caso del Friuli-Venezia Giulia (si veda la Tab. 4).

¹² Ibidem.

Regioni e province	Dal 06/05/2017 al 31/12/2018	Dal 01/01/2019 al 30/06/2019	Dal 30/06/2019 al 31/12/2020	2021	Tot.
Abruzzo	3	0	1	1	5
Basilicata	1	0	1	1	3
Campania	8	1	0	N.D.	9
Calabria	N.D.	N.D.	N.D.	1	1
Emilia Romagna	8	0	1	0	9
Friuli Venezia Giulia	3	1	1	1	6
Lazio	13		1	0	14
Liguria	6	1	3	2	12
Lombardia	N.D.	N.D.	N.D.	1	1
Marche	2	2	0	0	4
Molise	1	0	0	1	2
Piemonte	4	1	1	1	7
Puglia	0	0	0	N.D.	0
Sardegna	4	0	0	0	4
Sicilia	17	N.D.	N.D.	N.D.	17
Toscana	8	0	1	1	10
Umbria	2	0	0	N.D.	2
Veneto	0	1	0	1	2
Bolzano	0	0	0	1	1
Trento	0	0	0	1	1
Totale complessivo					110

* Non sono compresi i dati del tribunale di Napoli, Reggio Calabria, Cagliari, Caltanissetta, Ancona per il 2019, Sassari e Caltanissetta per il 2020.

Tabella 4. Distribuzione corsi di formazione per tutori volontari per minori soli in Italia, 2017-2021¹³.

Attraverso l'analisi delle informazioni del primo e del secondo rapporto dei tribunali per i minorenni in merito al sistema di tutela volontaria (Agia 2019a, 2020b), possiamo ricostruire il profilo identitario dei tutori presenti in Italia, utilizzando le tradizionali categorie analitiche (genere, età, titolo di studio e occupazione). Come si evince dalla Tab. 5, nel periodo analizzato, c'è tra i tutori una netta predominanza di genere femminile: tre tutori volontari su quattro sono donne.

¹³ Ibidem.

	2107/2018	2019	2020	2021
	%	%	%	%
<i>Genere</i>				
Donna	75,0	75,0	75,1	67,0
Uomo	25,0	25,0	24,9	33,0
<i>Ètà</i>				
< 24 anni	0,2	0	0	11,5
25-35 anni	13,6	11,4	9,8	10,6
36-45 anni	28,5	25,4	24,6	18,9
46-60 anni	40,1	40,0	41,8	41,8
>60 anni	17,6	23,2	23,8	17,2
<i>Titolo di studio</i>				
Licenza media	0,1	0,1	0,4	0,1
Qualifica professionale	0,7	0,9	1,2	1,7
Diploma	15,3	19,5	21,2	13,4
Laurea	83,9	79,5	77,2	65,2
N.D.	0	0	0	19,6
<i>Professione</i>				
Occupato	77,8	78,2	77,9	73,3
Pensionato	9,1	10,8	10,6	7,2
Disoccupato	2,7	2,2	3,0	1,4
Studente	1,0	0,6	0,5	0,3
Casalinga	0,8	0,8	0,8	1,0
Altre professioni	8,6	7,4	7,2	16,8

Tabella 5. Profilo identitario dei tutori volontari per minori soli in Italia, 2017-2021.

Fonte: ns. elaborazione sui dati dell'Agia (2019a; 2019b; 2020a; 2020b).

L'età dei tutori mostra elementi di cambiamento, con l'aumento delle coorti di età più mature. Tuttavia, nel 2021, a causa del Covid-19, la situazione cambia nuovamente, con un calo percentuale degli ultrasessantenni, più esposti al rischio di contagio, e un aumento dei più giovani, prima pressoché assenti.

Professioni	2017/2018	2019	2020	2021
Professioni intellettuali, scientifiche	56,2	53,5	48,9	44,9
Professioni tecniche	18,5	16,7	12,9	7,5
Professioni esecutive nel lavoro di ufficio	12,0	11,7	13,2	8,2
Professioni qualificate	7,5	10,0	13,3	16,7
Legislatori, imprenditori, alta dirigenza	4,5	6,8	5,8	13,5
Professioni non qualificate	0,8	0,8	4,3	6,8
Artigiani, operai, agricoltori	0,4	0,3	1,5	0,8
Altro	0,1	0,2	0,1	1,6

Tabella 6. Distribuzione dei tutori volontari per minori soli per professione in Italia, 2017-2021¹⁴.

La maggioranza dei tutori volontari è occupata in professioni liberali o in lavori dipendenti collegati all'insegnamento o alla cura (si veda la Tab. 6). Segue a distanza il gruppo di tutori volontari che svolge una professione tecnica o una mansione esecutiva in ufficio. Secondo le interviste, ciò è collegato al fatto che nei sei anni successivi al 2017 i tutori non potevano beneficiare di permessi lavorativi per lo svolgimento delle loro funzioni. Solo dal settembre 2022 «è prevista la concessione di rimborsi ai datori di lavoro del 50% del costo dei permessi (tetto massimo 60 ore) accordati ai dipendenti per lo svolgimento di interventi o prestazioni a favore dei minori avallati dal tribunale per i minorenni, unita al rimborso delle spese documentate»¹⁵.

Il livello di istruzione dei tutori volontari è molto elevato, probabilmente a causa delle competenze specifiche richieste per affrontare il complicato percorso dell'assistenza legale e amministrativa ai minori stranieri non accompagnati.

4. Dall'isolamento alla creazione di reti sociali

Il rapporto tra tutore volontario e minore assume significati e prospettive più ampie nel momento in cui viene inserito all'interno di una rete sociale. Il primo obiettivo della rete è di prevenire la solitudine in cui i tutori possono trovarsi, come riportato in più testimonianze ed esemplificato nelle seguenti parole: «Non intendo assumere una nuova tutela dopo aver

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ <

concluso quella attuale, perché è un percorso molto faticoso e in assenza di una rete capace di inserirli in un vero percorso di inclusione, tutto questo rischia di essere inutile» (Sperindé, et al. 2020, 26).

D'altra parte, è la stessa efficacia del processo di socializzazione ad essere inficiata, nel momento in cui il tutore non sia accompagnato da professionisti che mettano le proprie competenze a disposizione della coppia tutore/minore. Al tutore non deve essere chiesto di essere allo stesso tempo psicologo, avvocato, educatore, assistente sociale, improvvisando strumenti professionali che non gli siano propri. In molti casi, i tutori hanno abilità tecniche legate alla loro specifica formazione o al lavoro che svolgono, ma essendo coinvolti in prima persona in una relazione dove è in gioco un legame emotivo di cura, viene fisiologicamente a mancare il necessario distacco richiesto a un professionista esterno.

Attualmente, il modello di rete di tutori volontari che si sta diffondendo in Italia su impulso della fondazione Never Alone e dei tutori siciliani e toscani ha la forma di un'associazione di secondo livello, un'associazione di associazioni. Al suo interno si contano 13 gruppi formali e 4 informali. Non vi è un vertice e le decisioni comuni, come quelle statutarie, vengono prese attraverso processi partecipativi ispirati alla pedagogia di Freire. Le testimonianze dei fondatori della rete sottolineano come il rapporto tra tutori e minori, e tra questa diade e le altre figure ad essa collegate, si costruisca essenzialmente sui singoli territori, ed è dunque il livello locale a dover avere la prevalenza, evitando la centralizzazione operativa a livello nazionale.

Uno dei principali scopi che la rete si pone è infatti di intervenire presso i tribunali per minori per favorire abbinamenti mirati, evitando ad esempio che tutore e tutelato vivano in province diverse.

Quando la rete funziona, il tutore ha la possibilità di attivare facilmente il contatto con il professionista di competenza, con gli altri tutori e con le istituzioni. Se il minore ha un bisogno particolare, la presenza della rete gli fornisce inoltre un vero e proprio capitale sociale alternativo a quello che si è lasciato alle spalle. Data l'evidente importanza che ha la costruzione della fiducia in questo genere di rete, definiamo il capitale sociale come «l'insieme di relazioni fiduciarie, sia di tipo forte che debole, formali e informali, regolate da norme che definiscono, anche in modo flessibile, forma e contenuti degli scambi» (Mutti 1998, 5).

Utile all'analisi è la distinzione di Pizzorno (2001) tra *capitale sociale di solidarietà* (derivante da legami forti che provengono dall'appartenenza ad un gruppo di tipo familiare, etnico, religioso) e *capitale sociale di reciprocità*

(derivante da relazioni sociali di tipo più debole ed esteso, costruiti sulla fiducia acquisita e non sull'identità ascritta). Tradizionalmente, il capitale sociale di solidarietà è collegato al cosiddetto processo di *bonding* (Putnam 2000) ossia di un agire sociale a carattere affettivo e tradizionale. Già Banfield (1958) vedeva in esso il rischio di creare sacche di autosegregazione sociale internamente omogenee e chiuse all'esterno; al contrario, il capitale sociale di reciprocità è caratterizzato dalle cosiddette dinamiche di *bridging* (Putnam 2000), che dovrebbero facilitare lo sviluppo di una società aperta alle reciproche interazioni tra individui, a prescindere dalla loro origine etnica e sociale.

Ambrosini (2005), evidenzia come nelle reti di immigrati, costituite da individui legati da una stessa dimensione nazionale e/o culturale, il capitale sociale di solidarietà sia spesso significativo, ma possa dar vita a forme di auto-ghettizzazione rispetto alla società di arrivo nel suo complesso, mentre quello di reciprocità (che permetterebbe agli immigrati di uscire dalle dinamiche del proprio gruppo) risulterebbe più scarso. Il caso dei minori soli è esemplare: ove essi restino parcheggiati a lungo nei centri di accoglienza straordinaria come emerge da diverse interviste, l'unico legame cui possano fare riferimento è quello etnico, legato alla presenza nel centro di persone della stessa nazionalità. Al contrario, quando i minori vengono inseriti in strutture di seconda accoglienza, se la tutela funziona e intorno ad essa si attiva una rete adeguata, è possibile fornire al minore un bagaglio di capitale sociale di reciprocità tramite cui potrà gettare le fondamenta della sua integrazione nel paese di arrivo. Quest'ultima forma di capitale sociale non dovrebbe tuttavia entrare in competizione con quello di solidarietà che il minore conserva ancora, a partire dai legami familiari del paese d'origine. I legami forti, a meno che non diventino esclusivi di altre relazioni, non vanno considerati solo in accezione negativa, ma anzi diventano, oltretutto vincolo, opportunità di un radicamento che faciliti una socializzazione adulta armoniosa e non conflittuale con quella infantile.

In questa prospettiva, il rapporto del tutore volontario con il minore può essere visto come capace di creare un *bonding social capital* nel paese d'arrivo, prevedendo quindi un core di solidarietà all'interno di un network di reciprocità. Alcune ricerche (Harper 2002) hanno rilevato gli aspetti positivi di un simile processo proprio relativamente all'assistenza a soggetti fragili (giovani, molto anziani, con malattie o disabilità), la cui efficacia è resa più significativa se gestita attraverso legami di questo tipo.

5. Considerazioni

La categoria minori stranieri non accompagnati presenta differenze sostanziali sia con quella dei minori autoctoni che dei minori stranieri giunti insieme ad un nucleo familiare. La presenza di connazionali adulti di riferimento dà l'opportunità di mantenere il rapporto con le proprie radici, influenzando sul generale processo di integrazione. I minori soli devono invece confrontarsi in solitudine con il passaggio dall'adolescenza all'età adulta e con quello da un universo simbolico a un altro (Berger and Luckmann 1966), e ciò rende complessa la transizione dalla socializzazione primaria a quella secondaria. L'assenza di legami familiari si accompagna inoltre a maggiori difficoltà nella creazione di capitale sociale e di gruppi di riferimento diversi da quelli legati alla comune appartenenza etnica.

La Legge Zampa, istituzionalizzando la figura del tutore volontario, già esistente in modalità informale dal 2013 in regioni di grandi sbarchi, come ad esempio la Sicilia, ha puntato su un attore che faccia da filtro tra i mondi vitali dei ragazzi e la nuova realtà sociale che li circonda (Ardigò 1985) per puro spirito di servizio, e tuttavia dotato di una preparazione specifica e di responsabilità formalizzate.

Se questo è l'obiettivo cui aspirare, le difficoltà nell'ademperlo sono molteplici. Il tutore non è né un funzionario né un semplice volontario, eppure assume obblighi codificati come i primi, e lo fa senza ottenerne una retribuzione, come i secondi; non è un genitore affidatario né un educatore, ma come loro ha competenza sul benessere emotivo del minore. Un quadro così complesso fa sì che, ove il tutore sia isolato e privo di un'adeguata formazione e di un network di supporto, delle reazioni di burn-out siano tutt'altro che improbabili. Diviene dunque basilare la creazione di reti sociali formali e informali che favoriscano processi di cooperazione e di mutuo riconoscimento tra i diversi attori in gioco e che assicurino al minore un capitale sociale non soltanto nella regione di arrivo, ma anche nel resto del paese.

Riferimenti bibliografici

- Agia. 2019a. *Il sistema di tutela volontaria in Italia. L'attività dei garanti regionali e delle province autonome. Primo rapporto di monitoraggio, periodo di rilevazione: 06 maggio 2017-31 dicembre 2018*. <https://tutelavolontaria.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2019-11/PRIMO%20REPORT%20GARANTI%20REGIONALI%20E%20PROVINCIALI.pdf>
- Agia. 2019b. *Il sistema di tutela volontaria in Italia. L'attività dei tribunali per i minorenni. Primo rapporto di monitoraggio, periodo di rilevazione: 1 gennaio 2019-30 giugno 2019*. <https://tutelavolontaria.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2019-12/PRIMO%20REPORT%20TRIBUNALI%20PER%20I%20MINORENNI.pdf>
- Agia. 2020a. *Il sistema di tutela volontaria in Italia. L'attività dei garanti regionali e delle province autonome. Secondo rapporto di monitoraggio, periodo di rilevazione: 1 gennaio 2019-30 giugno 2019*. https://tutelavolontaria.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2020-10/Report_corsi_v1.0_1.pdf
- Agia. 2020b. *Il sistema di tutela volontaria in Italia. L'attività dei tribunali per i minorenni. Secondo rapporto di monitoraggio, periodo di rilevazione: 1 gennaio 2019-30 giugno 2019*. https://tutelavolontaria.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2020-10/Report_tribunali_v1.0_1.pdf
- Ambrosini, Maurizio. 2005. *Scelte solidali. L'impegno per gli altri in tempi di soggettivismo*. Bologna: il Mulino.
- Ardigò, Achille. 1985. *Per una rifondazione del Welfare State*. Milano: FrancoAngeli.
- Banfield, Edward Charles. 1958. *The Moral Basis of a Backward Society*. London: Free Pr.
- Berger, Peter and Thomas Luckmann. 1966. *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino.
- Blangiardo, Gian Carlo and Ortensi, Elisa. 2021. "Gli aspetti statistici." In *Ventiseiesimo Rapporto sulle migrazioni 2020*, edited by Vito Cesareo, 91-108. Milano: FrancoAngeli.
- Gambino, Silvio, Guerino D'Ignazio, Nicola Fiorita, e Francesco Raniolo, eds. 2014. *Transizioni e democrazia nei Paesi del Mediterraneo e del vicino Oriente*. Cosenza: Edizioni Periferia.

- Harper, Rsalyn. 2002. *The measurement of Social Capital in the United Kingdom*. Office for National Statistics.
- Leone, Luca and Riccardo Noury, eds. 2020. *I dimenticati. Coloro che non sono ripartiti dopo la pandemia*. Formigine: Infinito Edizioni. Kindle.
- Lunardini, Marianna. 2022. *Minori soli in cammino per l'Europa: una panoramica dell'accoglienza nel continente*. Roma: CeSPI.
- Maslow, Abraham H. 2010. *Motivazione e personalità*. Roma: Armando Editore.
- Melossi, Dario, e Monia Giovannetti. 2002. *I nuovi sciucsià: minori stranieri in Italia*. Roma: Donzelli.
- Milano, Raffaella. 2017. "Prefazione." In *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia prima di tutto bambini*, edited by Save The Children, 3. Roma: Save The Children. <https://www.osservatoriodiritti.it/wp-content/uploads/2017/06/minori-stranieri-non-accompagnati.pdf>.
- Montesanti, Lucia, e Francesca Veltri. 2021. "Soutenir les mineurs étrangers non accompagnés pendant le Covid 19: un aperçu sur le rôle des tuteurs, des associations et des institutions en Italie". *Revue Sciences et Actions Sociales* 15: 65-92.
- Mutti, Antonio. 1998. *Capitale sociale e sviluppo. La fiducia come risorsa*. Bologna: il Mulino.
- Pepino, Livio. 2002. "La legge Bossi-Fini. Appunti su immigrazione e democrazia". *Diritto, Immigrazione e cittadinanza* 3: 9-22.
- Pizzorno, Alessandro. 1999. "Perché si paga il benzinaio. Nota per una teoria del capitale sociale." *Stato e mercato* 3: 373-94. <https://doi.org/10.1425/433:y:1999:i:3:p:373-394>.
- Putnam, Robert D. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Ricucci, Roberta. 2018. "I MSNA: il fenomeno sociale". *Tutori volontari di minori stranieri non accompagnati. Materiali per l'informazione e la formazione*, edited by J. Long, 1-11. Milano: Cedam.
- Salimbeni, Olivia. 2011. *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*. Pisa: ETS.
- Save the Children. 2023. *Migrazioni: i principali fattori di spinta e la situazione ad oggi*. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/migrazioni-i-principali-fattori-di-spinta-e-la-situazione-ad-oggi>.

- Sbraccia, Alvisè and Chiara Scivoletto. 2004. *Minori migranti: diritti e devianza. Ricerche socio-giuridiche sui minori non accompagnati*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Silva, Clara, e Giovanna Campani, eds. 2004. *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.
- Sperindé, Simona, Lucia Chiurco, e Federico Rossi. eds. 2020. *Una sfida oltre i confini. Esperienze di tutela volontaria dei minori migranti*. Roma: Inapp Paper 25. <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/712>.
- Unicef, Unhcr, Cir. eds. 2019. *Supporto tra tutori volontari per minori stranieri non accompagnati: il peer to peer. Documentazione della sperimentazione svolta a Catania e Palermo tra giugno e ottobre 2019*. Roma: Unicef. <https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2020/04/Peer-to-peer-Tutori-volontari.pdf>.
- Unicef. 2018. *Il benessere dei minori stranieri, una questione di identità*. <https://www.eticaeconomia.it/il-benessere-dei-minori-stranieri-una-questione-di-identita/>.

Il gioco online problematico: uno studio esplorativo

Rocco Servidio*, Martina Basilico*

Abstract: The use of digital environments and technologies has attracted the interest of scholars from various disciplines, including social psychologists. This contribution aims to explore the relationship between self and problematic online gaming, as well as the mediating role of body image and identification with the avatar. The study involved 114 online gamers (65.8% male) aged 18-50 years ($M = 23.05$, $SD = 2.78$), all residing in Italy. Participants completed self-report scales to assess the self, body image perception, tendency to identify with the online game avatar, and the risk of problematic online gaming. Results from correlation and multivariate analyses indicate that low levels of self, increased problematic video game risk, and negative body image perception. Identification with the avatar positively affects problematic online gaming. Additionally, it was found that self indirectly affects problematic online gaming only through avoidance, a coping strategy related to body image.

Keywords: Avatar Identification, Body Image, Coping Strategies, Internet Gaming Disorder, Online Gaming.

1. Introduzione

Per gioco si intende un'attività ricreativa o di competizione, definita da obiettivi e regole, praticata da bambini, adolescenti e adulti. Il gioco è un elemento di fondamentale importanza per lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini, ma non solo: ha infatti una vasta gamma di valenze sociali e psicopedagogiche. Dal punto di vista sociale, il gioco crea un momento di incontro, favorisce le relazioni interpersonali e riduce le discriminazioni sociali. In ambito psico-pedagogico, il concetto di gioco risulta essere lo strumento principale che accompagna la crescita e lo sviluppo del bambi-

* Dipartimento di Culture, Educazione e Società, Università della Calabria. rocco.servidio@unical.it; martina.basilico@unical.it

no, ma che non abbandona l'adulto che gioca per evadere dalla realtà, per rilassarsi, per confrontarsi per sperimentare nuove emozioni.

Il rapporto tra gioco e società persiste nel tempo: si evolve e si adatta alle nuove esigenze dell'uomo, così come ai mutamenti della società e all'avanzamento tecnologico. Intorno agli anni '90, del secolo scorso, il panorama del gioco ha lasciato spazio ad una versione tecnologica e solitaria dello svago, dando vita a nuovi modelli di divertimento. Nascono i primi ambienti di giochi online. In questo capitolo, ci si riferisce alle diverse tipologie di giochi indicandoli semplicemente come giochi online, anche se in letteratura esistono diverse denominazioni (e.g., videogiochi online, videogiochi su internet). È importante, evidenziare che i videogiochi si differenziano dai giochi d'azzardo online, poiché, nel primo caso, agli utenti non è richiesto di scommettere nessuna forma di danaro per vincerne altro, anche se negli ultimi anni sono apparsi giochi online che integrano, nelle dinamiche di gioco, la possibilità di fare delle microtransazioni mediante lo scambio di danaro con moneta virtuale. Lo scopo di queste piccole transazioni è, generalmente, quello di sbloccare funzionalità, oggetti o semplici elementi estetici interni al gioco.

Nel panorama videoludico sono due le tipologie di gioco: offline e online. Questa distinzione è importante perché influenza in modo significativo il comportamento del giocatore. In ogni caso, entrambi i tipi di giochi offrono esperienze uniche e coinvolgenti. I giochi offline offrono un'esperienza di gioco più intima e personale: il giocatore è immerso in una storia predefinita, libero di esplorarla al proprio ritmo e senza la pressione di dover interagire con altri utenti, questo permette una maggiore concentrazione sulla narrativa e sul gameplay singolo. Al contrario, nei giochi online il giocatore è immerso in mondi virtuali popolati da altri utenti in tempo reale: un'interazione sociale che amplifica il senso di coinvolgimento dando vita a un'esperienza ludica dinamica e in continua evoluzione. Lo spirito di collaborazione e competizione tra giocatori alimenta l'adrenalina e il divertimento. Grazie alle caratteristiche strutturali dei giochi online, quest'ultimi, generalmente, non hanno una conclusione predefinita. Di fatto, è sempre possibile che gli stessi sviluppatori dei giochi, ma anche i giocatori stessi, decidano di aggiungere nuovi obiettivi e/o missioni di gioco. Per cui, non vi è una vera e propria sconfitta e la stessa partita può essere ripetuta diverse volte. Il raggiungimento degli obiettivi di gioco non è predefinito: alcuni obiettivi possono essere raggiunti da soli, altri conseguiti mediante la collaborazione degli utenti online. È possibile, infine, competere con altri giocatori attivando forme di confronto sociale.

In sintesi, anche se in alcuni ambienti ludici le proprietà dei giochi si sovrappongono, la scelta tra giochi online e offline dipende dalle preferenze individuali. Se si ricerca un'esperienza coinvolgente, dinamica e ricca di interazione sociale, i giochi online rappresentano la scelta ideale. Al contrario, se si predilige un'esperienza di gioco più intima, focalizzata sulla narrativa e sul gameplay singolo, i giochi offline offrono un'opzione eccellente. Indipendentemente dalla scelta, entrambi i tipi di giochi garantiscono ore di divertimento e intrattenimento. I risultati degli studi suggeriscono che sono i giocatori online, rispetto a quelli offline, a passare più tempo online, proprio per la natura di queste tipologie di giochi. Nello specifico, si fa riferimento alla piacevolezza del gioco, ma anche alla preferenza di giocare piuttosto che dedicarsi alle attività della vita sociale. Questa distinzione è importante perché sono proprio i giochi online ad aumentare il rischio di un loro uso problematico.

Le origini dei giochi online possono essere fatte risalire agli anni '70, del secolo scorso, grazie allo sviluppo delle reti di computer che permettevano agli utenti di giocare a giochi semplici a turni l'uno contro l'altro. Tuttavia, è negli anni '80, sempre del secolo scorso, con l'ulteriore sviluppo di internet che i giochi online hanno iniziato a vedere una vera e propria crescita. Man mano che gli ambienti di gioco online diventavano sempre più popolari tra bambini, adolescenti e adulti, professionisti e ricercatori della salute mentale si sono interessati alla comprensione dei motivi che spingono le persone all'uso dei giochi virtuali (Sioni, Burleson, e Bekerian 2017). In una recentissima ricerca di Szolin et al. (2022), sono stati indicati i vantaggi del gioco online, individuando tra questi: il miglioramento delle abilità cognitive come la percezione, la fuga dai problemi quotidiani e maggior benessere sociale dell'individuo.

Uno dei primi giochi online di successo è stato il *Multi-User Dungeon* (MUD), un gioco di ruolo grazie al quale i giocatori potevano esplorare mondi virtuali e allo stesso tempo interagire tra loro. Negli anni '90, la tecnologia è migliorata e sono apparsi sul mercato i primi giochi online con interfacce grafiche e gameplay più avanzati. Giochi come *Doom* e *Quake* hanno reso ancora più popolari i videogiochi "sparatutto" con una modalità di interazione in prima persona, mentre giochi come *Ultima Online* e *EverQuest* hanno portato alla nascita dei *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPG).

Gli anni 2000 hanno segnato l'avvento e la diffusione di internet a banda larga contribuendo così a un'esplosione dei giochi online. Giochi come *World of Warcraft* e *League of Legends* hanno affascinato milioni di giocatori

in tutto il mondo e nuovi generi di giochi online sono stati sviluppati, come i *Multiplayer Online Battle Arena* (MOBA) ed i *Massively Multiplayer Online First-Person Shooter* (MMOFPS). Oggi, i giochi online sono una parte importante dell'industria dei videogiochi, con miliardi di giocatori in tutto il mondo che godono di una varietà di generi grazie allo sviluppo e alla disponibilità di piattaforme digitali avanzate. Esistono generi diversi di giochi online, ognuno con le sue caratteristiche e il suo gameplay. Alcuni dei generi più popolari includono:

- *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPG): I MMORPG permettono ai giocatori di creare i propri personaggi o avatar e di esplorare i diversi mondi virtuali, completando missioni, combattendo contro mostri e interagendo con altri giocatori. Esempi di MMORPG sono: *World of Warcraft*, *Final Fantasy XIV* e *The Elder Scrolls Online*.
- *Multiplayer Online Battle Arena* (MOBA): I MOBA mettono a confronto due squadre di giocatori in arene controllate con l'obiettivo di distruggere la base nemica. Esempi di MOBA sono: *League of Legends*, *Dota 2* e *Heroes of the Storm*.
- *Massively Multiplayer Online First-Person Shooter* (MMOFPS): I MMOFPS sono giochi "sparatutto" in prima persona che permettono a un gran numero di giocatori di competere in grandi battaglie online. Esempi di MMOFPS sono: *Call of Duty: Warzone*, *Battlefield V* e *Planetside 2*.
- Giochi di strategia: I giochi di strategia richiedono ai giocatori di pianificare e di utilizzare tattiche per sconfiggere i loro avversari. I giochi di strategia online possono essere a turni o in tempo reale e possono basarsi su una varietà di ambientazioni, come la guerra, la fantasia o la fantascienza. Esempi di giochi di strategia online sono: *StarCraft II*, *Age of Empires II* e *Civilization VI*.
- Giochi di simulazione: I giochi di simulazione permettono ai giocatori di sperimentare aspetti della vita reale in un ambiente virtuale. I giochi di simulazione online possono variare dai simulatori di volo ai simulatori di corse automobilistiche ai simulatori di vita. Esempi di giochi di simulazione online sono: *Microsoft Flight Simulator*, *iRacing* e *The Sims 4*.
- Giochi di casinò: I giochi di casinò online permettono ai giocatori di divertirsi a giochi d'azzardo tradizionali come blackjack, roulette e poker contro altri giocatori o contro un computer. I giochi di ca-

sinò online sono diventati molto popolari negli ultimi anni, grazie alla loro comodità e alla loro ampia varietà di giochi.

- Giochi casual: I giochi casual sono giochi semplici e facili da imparare, spesso progettati per essere giocati in brevi sessioni. I giochi casual online sono spesso disponibili su dispositivi mobili e piattaforme social. Esempi di giochi casual sono: *Candy Crush Saga*, *FarmVille* e *Tetris*.

Oltre a questi generi, esistono molti altri tipi di giochi online, come i giochi di puzzle, i giochi di sport, i giochi di corse e i giochi di avventura. La presenza di queste e altre tipologie di gioco suggerisce che per le persone hanno delle chiare preferenze di gioco, il che può indicare che i giochi assumono un ruolo ben preciso, ossia quello di soddisfare delle necessità psicologiche degli utenti e che in alcune persone possono trasformarsi in comportamenti problematici (Monley, Liese and Oberleitner 2024).

1.1. Il fenomeno dell'internet gaming disorder (IGD)

Secondo l'American Psychiatric Association (APA) (APA 2013), l'Internet Gaming Disorder (IGD) o gioco online problematico è definito come un «uso persistente e ricorrente di internet per partecipare a giochi, spesso con altri giocatori, che porta a menomazione o disagio clinicamente significativo» (795). Comunque, in questo ambito di studio possiamo individuare due filoni di ricerche. I ricercatori appartenenti al primo filone di studi, pensano che si debba partire dai videogiochi per capire le caratteristiche di questa patologia (Charlton and Danforth 2007, Griffiths e Meredith 2009). Altri, invece, pensano che internet debba essere considerata come la piattaforma principale delle diverse forme patologiche, tra cui anche i videogiochi (Starcevic et al. 2020, André et al. 2020). Studi successivi hanno cercato di integrare questi due filoni di studi (Kim and Kim 2010, Demetrovics and Griffiths 2012). In ogni caso, il gioco online problematico può essere inteso sia come una forma di dipendenza patologica da videogiochi, sia come una variante di dipendenza patologica da internet, sia una diagnosi a sé stante (André et al. 2020). Vediamo nel dettaglio questi modelli.

Secondo Griffiths (2005) è vero che le dipendenze hanno delle proprie specificità, ma allo stesso tempo esse hanno più aspetti in comune che differenze e queste possono riflettere un'unica eziologia del comportamento da dipendenza patologica. Infatti, grazie al suo modello delle dipendenze

“a più componenti”, egli ritiene che la dipendenza patologica dal gioco online sia una particolare forma di dipendenza da videogiochi che può essere classificabile come gioco d’azzardo patologico slegata dal denaro. In base a questo modello teorico di natura biopsicosociale, che si pone come obiettivo quello di spiegare lo sviluppo e la persistenza delle dipendenze, Griffiths (2005) ha proposto una modifica dei sei criteri individuati da Brown (1993) e riferiti al gioco d’azzardo. Il modello identifica sei componenti chiave che interagiscono per contribuire al comportamento di dipendenza: (1) salienza, il comportamento di dipendenza diventa la cosa più importante nella vita della persona, dominando i suoi pensieri, sentimenti e comportamenti; (2) tono dell’umore, il comportamento di dipendenza è utilizzato per regolare il tono dell’umore, spesso per sfuggire a emozioni negative come stress, ansia o depressione; (3) tolleranza, è necessaria una quantità sempre maggiore del comportamento di dipendenza per ottenere gli stessi effetti desiderati; (4) sintomi di astinenza, ossia quando il comportamento di dipendenza viene interrotto o ridotto, si verificano sintomi negativi spiacevoli come irritabilità, crampi e ansia; (5) conflitti, contrasti tra il giocatore e le persone più strette (conflitto interpersonale), ma anche contrasti con altre attività (e.g., lavoro, impegno scolastico, vita sociale e interessi) o conflitti interiori (sensazione soggettiva derivante dalla perdita del controllo) dovuti alla quantità di tempo smisurato speso a giocare; (6) recidive, il soggetto riprende le sue normali attività di gioco ripristinando le vecchie abitudini, dopo un periodo di astensione e di controllo, che comprendono eccessi smodati di gioco. Il modello proposto da Griffiths (2005), sebbene con alcuni limiti (e.g., si presenta abbastanza complesso, manca di specificità in quanto troppo generale) è ampiamente utilizzato per comprendere una varietà di dipendenze, tra cui dipendenze da droghe, alcol, gioco d’azzardo, cibo e internet. È, comunque, un modello utile per valutare e trattare le dipendenze in quanto fornisce una cornice per comprendere i molteplici fattori che contribuiscono a questo complesso comportamento.

Nel loro lavoro, Porter et al. (2010) non fanno una distinzione tra uso problematico dei videogiochi e uso problematico dei giochi online. Nella loro analisi, gli studiosi si concentrano sul concetto di dipendenza da videogiochi in generale, esaminandone le caratteristiche e i potenziali effetti negativi. Non distinguono tra le diverse piattaforme su cui i videogiochi vengono fruiti, includendo sia i videogiochi tradizionali che quelli online. Tuttavia, è importante sottolineare che la distinzione tra uso problematico di videogiochi e uso problematico di giochi online è diventata più rilevan-

te negli ultimi anni. Con l'avvento e la diffusione dei giochi online, si è riconosciuto che questi possono presentare alcune caratteristiche uniche e che possono aumentare il rischio di sviluppare comportamenti di gioco problematici. Non a caso, ricerche successive hanno esplorato le differenze tra uso problematico di videogiochi e uso problematico di giochi online, identificando potenziali fattori di rischio e specifici meccanismi sottostanti (Slack, Delfabbro, e King 2022). È rilevante evidenziare che non tutti coloro che giocano a videogiochi online svilupperanno problemi di dipendenza.

L'inclusione nel DSM-5 (APA 2013) del disturbo da dipendenza da internet (o *internet addiction disorder*, IAD), sebbene candidato all'inserimento, è stata rifiutata per mancanza di adeguate basi scientifiche. Negli ultimi anni, infatti, l'uso problematico di internet viene visto come potenziale problema di salute collettiva in quanto può avere delle ripercussioni negative sul benessere psicologico e sociale delle persone. Spesso accade che l'utente usi le risorse della rete internet più del previsto, portando spesso a trascurare le opportunità offerte dal mondo sociale. Tutto ciò fa presupporre che l'utilizzo irregolare di internet possa presentare delle somiglianze con alcuni disturbi comportamentali. L'abuso dell'utilizzo di internet è spesso correlato al tempo trascorso online ed è il risultato di molteplici attività che non sono di per sé patologiche, tra cui la ricerca di informazioni, l'uso dei social network, lo shopping online e il gioco nelle sue diverse forme.

Comunque, la dipendenza patologica dal gioco online come forma specifica di IAD, avendo ricevuto adeguato sostegno scientifico, è stata inclusa nella Sezione III (appendice relativa alle condizioni che richiedono ulteriori studi) del DSM-5 con la denominazione di «disturbo da gioco su Internet» (APA 2013). Non a caso, l'organizzazione mondiale della sanità (OMS) ha pubblicato l'undicesima revisione della classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari connessi (ICD-11) ed ha ritenuto opportuno di introdurre il *gaming disorder* (GD) all'interno della sezione relativa ai disturbi del comportamento legati alle dipendenze, riconoscendolo, come una vera e propria malattia. Nello specifico, il GD viene classificato nel seguente modo: «una serie di comportamenti persistenti o ricorrenti legati al gioco, sia online che offline, manifestati da: un mancato controllo sul gioco; una sempre maggiore priorità data al gioco, al punto che questo diventa più importante delle attività quotidiane e sugli interessi della vita; una continua escalation del gaming nonostante conseguenze negative personali, familiari, sociali, educazionali, occupazionali o

in altre aree importanti». Per essere considerato patologico il comportamento si deve reiterare per 12 mesi, anche se la durata può essere minore se tutti i requisiti diagnostici sono presenti e i sintomi sono gravi.

1.2. Gioco online problematico come diagnosi specifica

Obiettivo dei modelli integrati è quello di sintetizzare gli approcci proposti in precedenza. Secondo alcuni studiosi (es., Kim and Kim 2010) i primi due approcci non sono in grado di cogliere gli aspetti centrali di alcuni giochi online come gli MMORPG, evidenziando così l'importanza di un approccio integrato. Secondo Kim e Kim (2010) «gli utenti di Internet non sono dipendenti in modo patologico da internet più di quanto lo siano gli etilisti della bottiglia» (389). Detto in altre parole, internet è solo un mezzo grazie al quale le persone possono accedere a specifici contenuti che rispecchiano i propri interessi o desideri (e.g., gioco d'azzardo, chat, acquisti online, ecc.). Essendo internet un mezzo per accedere a dei contenuti specifici, può far sì che gli utenti possano sviluppare una dipendenza patologica dal servizio della rete internet, ma non da internet in quanto è un mezzo per la fruizione del contenuto richiesto (Servidio 2014; Servidio et al. 2022). Oltretutto, vi è una notevole differenza tra i giochi tradizionali, fruiti da soli, e quelli online, poiché in questi ultimi è più forte la componente sociale, ma anche nei giochi di ruolo che offrono l'opportunità di interagire con altri utenti. Basandosi sui risultati degli studi precedenti, Kim e Kim (2010) hanno proposto il modello multidimensionale dell'uso problematico dei giochi online. Tale modello comprende cinque aspetti: euforia, problemi di salute, conflitto, fallimento dell'autocontrollo e preferenze per le relazioni virtuali. Sulla scia di questa proposta, anche altri studiosi, tra questi Demetrovics e Griffiths (2012) ritengono importante l'adozione di un approccio integrato allo studio di simili problemi nonché la necessità di includere tutti i tipi di giochi online nei modelli della dipendenza perché ciò permette di poter confrontare generi e tipologie di giocatori. Gli studiosi, nel loro modello, identificano sei aspetti del gioco online problematico: preoccupazione, uso eccessivo, immedesimazione, isolamento sociale, conflitti interpersonali e astinenza.

1.3. Gioco online problematico come forma di dipendenza comportamentale

I risultati derivanti dai diversi studi condotti, suggeriscono che la dipendenza patologica dal gioco online possa essere considerata una forma di dipendenza comportamentale che, come abbiamo detto in precedenza, ha ricevuto nel corso degli anni sempre più attenzione fino ad essere riconosciuta come una vera e propria malattia dall'ICD-11. Poiché il disturbo di gioco su internet è stato incluso nella Sezione III del DSM-5 (APA 2013), con l'annessa proposta di una serie di criteri diagnostici con l'obiettivo di incoraggiarne la ricerca allo scopo di verificare se questa particolare condizione possa, in futuro, essere inserita nelle nuove versioni del manuale come un vero e proprio disturbo (Wegmann e Brand 2018). È evidente che ad oggi nella comunità scientifica non vi è un consenso unanime su questa particolare forma di comportamento, per cui riteniamo più adeguato utilizzare la denominazione di gioco online problematico. Ciò evidenzia non solo che il comportamento è eccessivo, ma anche che vi siano dei problemi correlati al gioco, così da evitare la connotazione di dipendenza o di disturbo. È utile ribadire che la precisa definizione ed i criteri diagnostici richiedono ulteriori chiarimenti e consenso sulla base del DSM-5 e future revisioni e integrazioni.

1.3.1. Aspetti del gioco online problematico

La comprensione dei precursori del gioco online può fornire informazioni che possono essere utilizzate per politiche di prevenzione e intervento. Uno studio empirico pubblicato da Sioni, Burleson, and Bekerian (2017), ha individuato una forte correlazione positiva tra la scala dell'Internet Gaming Disorder e la fobia sociale, a dimostrazione del fatto che il desiderio di approvazione sociale è un potente motivatore al gioco: un'interazione online offre l'opportunità di soddisfare le esigenze che la vita reale non è in grado di appagare. I MMORPG consentono ai giocatori di evitare lo stress presente nell'ambiente quotidiano e di relazionarsi con gli altri utenti, attraverso legami significativi. Tuttavia, non è da sottovalutare che la fobia sociale potrebbe essere considerata una motivazione che spinge a giocare e che porterà questa tipologia di utenti a manifestare un disturbo da gioco. Sebbene alcune motivazioni tipiche del gioco online siano simili a quelle dei disturbi da uso di sostanze, il gioco online è diverso in quanto dà la possibilità di potenziare il senso di sé del singolo giocatore. I video-

giochi offrono, quindi, connessioni sociali per individui che, altrimenti, non avrebbero perseguito nessuna forma di interazione (Sioni, Burleson, and Bekerian 2017).

Il videogioco è una realtà complessa e variegata, può essere considerato un fenomeno sociale per ogni sua sfumatura, soprattutto per la popolarità che ha acquisito negli ultimi anni. Gli stereotipi negativi che caratterizzano il gioco online sono sorti, dunque, a seguire della stessa nascita di quest'ultimo e si sono sviluppati sia per effetto delle influenze culturali sia per la veridicità di alcuni aspetti negativi del gioco che lo considerano come potenzialmente pericoloso per i suoi effetti. La maggior parte degli studi che hanno analizzato gli effetti dei videogiochi hanno evidenziato soprattutto gli aspetti negativi, descrivendone la violenza, il rischio di un uso problematico, nonché lo sviluppo di sintomi depressivi derivanti dal loro uso eccessivo. Questi studi, inoltre, etichettano i giocatori come intellettualmente pigri (Granic, Lobel, and Engels 2014). Nonostante ciò, è interessante prendere coscienza dei vari benefici cognitivi ed emotivi del gioco come ad esempio il miglioramento dell'umore, la diminuzione dello stress e la distribuzione dell'attenzione. Il gioco online, infatti, può essere utilizzato come mezzo per sfuggire dalla realtà e alleviare i disagi e gli stati d'animo negativi, può aumentare la fiducia in sé stessi ed è in grado di alleggerire l'insoddisfazione della quotidianità. Nella psicologia dello sviluppo, la funzione positiva del gioco è stata sempre un tema ricorrente e oggi è alla base dello studio dei videogiochi, poiché essi condividono diverse somiglianze con i giochi tradizionali e forniscono quindi gli stessi benefici.

Oggi, i videogiochi sono socialmente interattivi e la grande quantità di tempo investita in quest'ultimi significa che essi sono in grado di fornire esperienze di qualità diversa rispetto ai tradizionali giochi e che quindi posseggono del potenziale che può condurre al benessere cognitivo del giocatore. Questo è sicuramente un aspetto da non sottovalutare in quanto la conoscenza delle cognizioni può essere la guida verso delle strategie che portino a regolare la valutazione negativa del gioco online. Una recente ricerca di Caselli, Marino, e Spada (2021) ha cercato di spiegare la relazione tra metacognizioni sul gioco online, il tempo trascorso a giocare e l'uso problematico di internet, distinguendo le metacognizioni positive e negative. Le metacognizioni positive si riferiscono ai vantaggi che caratterizzano l'impegno nell'attività di gioco, queste hanno un ruolo centrale nel motivare gli individui a impegnarsi a giocare e sono un mezzo di regolazione affettiva che porterà il giocatore a credere nell'utilità del gioco e a continuare. Le metacognizioni negative, invece, trattano l'aspetto preoc-

cupante dell'attività di gioco e innescano degli stati emotivi negativi che costringono il giocatore a rimanere impegnato, poiché crede che giocare sia ormai fuori dal suo controllo e che non ci sia possibilità di fare altro. Dal punto di vista generale, le metacognizioni si definiscono come le conoscenze stabili del proprio sistema cognitivo e delle strategie che possono avere un forte impatto sulle regolazioni delle cognizioni. Si tratta quindi di "pensieri sul pensiero" (Hamonniere e Varescon 2018) grazie ai quali si riesce a monitorare e regolare le varie informazioni ricevute dal mondo. Si possono distinguere due diversi aspetti della metacognizione: il primo è la conoscenza metacognitiva che tratta le nozioni che gli individui possiedono riguardo agli stati interni e le strategie per modificarli, il secondo aspetto, invece, è la regolazione metacognitiva e si riferisce alla valutazione delle situazioni in cui si trovano i soggetti e le sensazioni che essa gli trasmette. Queste strategie sono particolarmente rilevanti poiché si riflettono sulle varie attività cognitive e possono essere modificate, intensificate o bloccate, inoltre possono ridurre i pensieri e le emozioni negative. La variabile dipendente del modello della ricerca testato dagli studiosi è l'uso problematico di internet, l'effetto negativo è la variabile indipendente e il tempo trascorso e le metacognizioni sono i mediatori. Come previsto, tutte le variabili erano associate tra di loro. Le metacognizioni positive permettono di ridurre l'ansia e lo stress, ma il gioco online persevera con delle forti metacognizioni negative, poiché esse impediscono l'interruzione di quest'ultimo, costringendo il giocatore a rimanere impegnato nell'attività online. I risultati di questa ricerca suggeriscono una concettualizzazione cognitiva del gioco online problematico, in quanto integra la conoscenza metacognitiva (Caselli, Marino, e Spada 2021).

1.4. Le motivazioni dei gamer

Analizzare gli ambienti di gioco online è il primo passo per capire e valutare come i giocatori differiscono l'uno dall'altro, ma esplorare il ruolo delle motivazioni dei giocatori diventa l'aspetto centrale per meglio capire cosa li spinge a rimanere legati al mondo del gioco online. Le motivazioni del gioco hanno un ruolo essenziale nella comparsa e nella persistenza del gioco online problematico (Demetrovics et al. 2011). L'esperienza del gioco online ha come effetto diverse sensazioni soddisfacenti che variano da persona a persona e questo dipende dal fatto che i progettisti includono una vasta gamma di contenuti gratificanti nella speranza che il gioco possa essere interessante per qualcuno dei potenziali futuri utenti (Antons et al.

2023). Chi progetta e sviluppa i giochi si pone come obiettivo quello di soddisfare le svariate richieste della eterogenea comunità di giocatori perché possano appassionarsi all'ambiente di gioco e continuare, con costanza, a utilizzarlo in modo ininterrotto. Sulla base di queste considerazioni preliminari, si vuole, di seguito, illustrare uno dei diversi modelli teorici degli aspetti motivazionali del gioco sviluppato da Bartle (1996) e testato empiricamente da (Yee 2006) tra i giocatori di MMORPG. Applicando la tecnica dell'analisi fattoriale esplorativa, Yee (2006) ha identificato dieci motivazioni raggruppate in tre componenti principali, quali: realizzazione, socializzazione e immedesimazione. Le componenti del fattore realizzazione sono tre:

1. **Progressione:** i giocatori in questione traggono soddisfazione nel raggiungere obiettivi, avanzano velocemente di livello ed accumulano risorse nel gioco, come monete oppure oro. La costante progressione è accompagnata dall'aumento di potere, sia sotto forma sociale che finanziaria.
2. **Funzioni:** i giocatori hanno interesse ad analizzare e capire i principi alla base del gioco, le regole e i sistemi sottostanti, al fine di ottimizzare le prestazioni del personaggio.
3. **Competizione:** i giocatori amano le sfide, gli scontri sui campi di battaglia con altri giocatori e l'adrenalina provocata da tutto ciò. Hanno un forte desiderio di sconfiggere e dominare sugli altri.

Socializzazione è la seconda componente che si divide a sua volta in tre sottocomponenti:

1. **Socializzare:** i giocatori che rientrano in questa categoria sono coloro che amano incontrare nuovi compagni di gioco in chat in cui poter scambiare opinioni e chiacchiere, aiutare i nuovi iscritti e i vecchi amici.
2. **Relazionarsi:** i giocatori dirigono il loro interesse verso forme di relazioni durature e significative con gli altri. Questo comporta anche discussioni personali e racconti di vita reale.
3. **Lavorare in gruppo:** in questo gruppo rientrano i giocatori che invece traggono soddisfazione nel lavorare e collaborare con gli altri.

Il terzo fattore è denominato immedesimazione che mette in risalto gli aspetti dell'immersione che sono tipici dei giochi. È caratterizzato da quattro sottocomponenti:

1. Scoperta: racchiude i giocatori che amano esplorare il mondo e scoprire nuovi luoghi, nuovi oggetti e tutte quelle avventurose missioni che la maggior parte degli altri giocatori ancora non conosce.
2. Gioco di ruolo: i giocatori creano un personaggio che interagisce con gli altri e si immergono nelle storie attraverso gli occhi di quest'ultimo.
3. Personificazione: la caratteristica che accomuna questi giocatori è la tendenza a personalizzare il proprio alter ego virtuale. È fondamentale per loro che il personaggio abbia uno stile unico.
4. Evasione dalla realtà: il gioco rappresenta il posto che consente l'evasione dalla vita reale.

La struttura fattoriale della scala sottolinea la necessità di non considerare le singole componenti poiché, in realtà, un elevato punteggio in una delle categorie non esclude la possibilità di un punteggio altrettanto alto in un'altra. Uno dei limiti di questi modelli è che non permettono di indagare il comportamento dei diversi giocatori online, pertanto Demetrovics et al. (2011) hanno sviluppato e testato un nuovo strumento di misura motivazionale *Motives for Online Gaming Questionnaire – MOGQ*. Strumento che include sette fattori: socializzazione, evasione dalla realtà, capacità di gestione, fantasia, sviluppo delle abilità, ricreazione e competizione e permette di fare dei confronti tra i giocatori online.

1.5. Avatar e giochi online

Nel 1985, Richard Garriott, è stato il primo ad offrire un vero sistema di comunicazione tra i giocatori e anche il primo ad utilizzare il termine avatar, il quale si riferisce al personaggio che il giocatore guida in prima persona e all'immagine tridimensionale che ha di sé. La diffusione di questi nuovi concetti ha reso sempre più concreta l'esistenza di personaggi non reali con cui è possibile interfacciarsi attraverso uno schermo, considerandoli i rappresentanti di sé stessi in un mondo immaginario. Nell'ambito della *cyberpsicologia*, vi sono molte ricerche che analizzano i giochi di ruolo. Una delle prime ricerche a riguardo è quella effettuata da Lukas Blinka nel 2008, una ricerca volta ad indagare la relazione tra i giocatori ed i propri avatar. Dai risultati dello studio si è visto che sono tre gli elementi che spiegano la relazione giocatore-personaggio e definiti come: identificazione, immersione e compensazione. L'identificazione è considerata lo strumento che il *gamer* utilizza per far raggiungere al suo personaggio gli

obiettivi stabiliti; l'immersione è una connessione più profonda che si attiene all'affetto che si prova per il proprio avatar; la compensazione, infine, si riferisce alla massima esaltazione del personaggio.

Burleigh e al. (2018) definiscono gli avatar come la rappresentazione dell'identità del giocatore all'interno del mondo virtuale, che si fonde con l'Io della vita reale. Questo legame si sviluppa con il tempo in un attaccamento psicologico che conduce gli Avatar ad acquistare esperienza, abilità e conoscenza, accumulando sempre più valore nel gioco. L'interdipendenza che si crea tra giocatore e avatar migliora anche la sensazione che il corpo di un giocatore, i suoi stati fisiologici, quelli emotivi, i tratti percepiti e l'identità esistono anche nell'ambiente virtuale (Burleigh et al. 2018). I ricercatori hanno denominato questo fenomeno come presenza di sé, spiegando che un alto livello di quest'ultima, da parte del giocatore, porterà l'avatar ad interiorizzare le sue qualità intrinseche e le caratteristiche fisiche che desidera.

Cohen (2001) è stato uno dei primi studiosi ad aver proposto il concetto di identificazione con i personaggi dei media. Secondo la sua teoria, l'identificazione è un processo che coinvolge la percezione verso il personaggio, attraverso di essa l'individuo accoglie gli obiettivi del personaggio e amplifica la perdita di consapevolezza di sé stesso. Lo studioso ha suggerito una misurazione dell'identificazione in quattro dimensioni: (1) l'empatia, (2) la condivisione dei sentimenti di gioia e di dolore del personaggio, (3) la condivisione di prospettive emotive e cognitive, che permette alla persona di sentire esattamente cosa il personaggio affronta e (4) l'interiorizzazione degli obiettivi che muovono i protagonisti e il grado di assorbimento provocato dal fenomeno che porta ad una perdita della consapevolezza di sé stesso.

Al di là delle diverse varietà di possibilità offerte dagli ambienti virtuali di poter rappresentare il proprio alter ego digitale, quando si parla di identità virtuali, il primo referente più prototipico, in quanto permette meglio di incarnare l'idea di alter ego digitale, è l'avatar, spesso definito come *character* o personaggio. Il termine avatar in lingua sanscrita significa «colui che discende» e tale concetto appartiene alla tradizione induista con il quale si indica la discesa di una divinità sulla Terra; quindi, si vuole indicare l'incarnazione, ossia l'assunzione di un corpo fisico da parte di un dio. Nel contesto degli ambienti digitali, il termine avatar è solitamente usato per rappresentare un'entità che riproduce l'alter ego dell'utente all'interno del mondo virtuale. Grazie a questo processo di incarnazione nell'avatar gli utenti hanno la possibilità di mostrarsi ad altri utenti che popolano gli ambienti virtuali. Gli avatar possono essere umanoidi o non umanoidi, di-

versificarsi per dimensione e tema, delle semplici immagini bidimensionali o degli oggetti più complessi tridimensionali.

Allo scopo di studiare le proprietà di questi oggetti virtuali Ganesh et al. (2012), hanno condotto uno studio che considerava l'identificazione con l'avatar del gioco come una forma di coinvolgimento emotivo i cui sentimenti erano essenziali alla formazione di un'identità "fusa". Soprattutto nei videogiochi, identificarsi simboleggia una fusione tra sé stesso e l'altro, bisogna quindi riferirsi all'avatar come se fosse una parte del proprio essere grazie al quale gli utenti possono inserire i tratti positivi dell'identificato nel proprio concetto di sé. Seguendo questa prospettiva di studio, Li, Liau, e Khoo (2013) hanno definito il *Player-Avatar Identification* (PAI) come lo stato in cui un giocatore è assorbito dai videogiochi emotivamente e cognitivamente, tanto da influenzare lo sviluppo della propria identità. Gli studiosi sono partiti dalla necessità di mettere a punto un modello teorico di PAI che comprende quattro componenti: sentimenti durante il gioco, assorbimento durante il gioco, atteggiamenti positivi verso l'avatar e importanza dell'avatar per la propria identità (Li, Liau, e Khoo 2013). Quindi, hanno scelto di intervistare un campione di 1263 giocatori adolescenti, poiché è durante questo periodo di vita che si costruisce l'identità, percorrendo tutte le strade possibili, tra cui anche quella dei videogiochi. Lo scopo dello studio era di selezionare da un elenco i potenziali item utili per la costruzione della scala di identificazione del giocatore-avatar (Player-Avatar Identification; PAI), chiedendo agli studenti di pensare a giochi come *Maplestory*, *World of Warcraft*, *EverQuest* e *The Sims* (Li, Liau, e Khoo 2013). L'inclusione di atteggiamenti positivi verso l'avatar e il peso che la propria identità ha su di essa è stato il contributo che ha permesso allo studio descritto di differenziarsi dalle passate ricerche. Il PAI ha un effetto a lungo termine che porta il giocatore ad una assoluta assimilazione con il mondo virtuale. I videogiochi motivano gli utenti a rifugiarsi in queste realtà parallele, rendendo l'identificazione un processo piacevole e rilevante, anche per la vita reale. Ad esempio, un giocatore che si identifica con il suo avatar con capacità di leadership, potrebbe mostrare dei comportamenti di leadership anche nella vita reale. La connessione sociale è un ulteriore elemento di rilievo dello studio il cui obiettivo era comprendere la relazione tra giocatori e avatar; le interazioni indirette tra questi due, infatti, possono soddisfare il bisogno di integrazione, soprattutto di soggetti socialmente fobici, che sono a disagio con il contatto faccia a faccia. Un ulteriore studio condotto da Wei et al. (2012), ha messo in evidenza come l'eccessiva identificazione con un avatar abbia causato risposte psicologiche

indesiderabili come la rabbia e la tristezza, quando l'avatar otteneva esiti negativi nel gioco. Questo risultato ha portato a considerare l'identificazione con l'avatar come un fattore favorevole all'uso problematico del gioco online.

Stavropoulos et al. (2021), hanno studiato la fusione tra giocatore e avatar nel contesto specifico dell'effetto *Proteus* e in che modo si associasse al gioco online problematico (Szolin et al. 2022). Il termine *Proteus Effect* (PE) è stato coniato da Yee e Bailenson (2007) per designare il fenomeno secondo cui i soggetti che posseggono una vita in un mondo virtuale, si conformano nel mondo reale all'identità che assumono attraverso il loro avatar. In sostanza, questo effetto descrive che vi è un allineamento tra la percezione di sé e le proprietà dell'avatar rappresentato nell'ambiente virtuale. Detto in altri termini, i tratti degli avatar, definiti nella costruzione del personaggio virtuale, tendono a influenzare il comportamento degli utenti negli ambienti virtuali. I risultati dello studio di Stavropoulos et al. (2021) hanno permesso di individuare tre differenti classi di giocatori: il primo è il giocatore non influenzato dall'avatar; il secondo è il giocatore influenzato dalla percezione-cognizione del proprio avatar, che ha riprodotto nella vita reale le influenze del suo avatar senza però un'elevata emotività; la terza classe di utenti, invece, descrive il giocatore influenzato da emozioni e comportamenti del proprio avatar anche nel contesto della vita reale. La singolarità di questo studio è stata la scoperta di un aspetto centrale della relazione utente-avatar: una doppia permeabilità in termini di influenza (Szolin et al., 2021). In altri termini, Stavropoulos et al. (2021), hanno evidenziato come l'avatar viene influenzato e modellato per essere il mezzo attraverso il quale l'utente vivrà le sue esperienze nel mondo virtuale, inoltre hanno sottolineato che questo influenza il suo giocatore manifestando una forza potenzialmente dominante. Secondo Yee e Bailenson (2007), la base teorica dell'effetto *Proteus* è la teoria dell'autopercezione (Bem 1972), secondo la quale gli individui tendono a dedurre le proprie emozioni, cognizioni e altri stati interni osservando il proprio comportamento e le circostanze in cui tale comportamento si verifica.

2. Il sé come connessione tra mondo interno e mondo esterno

Il sé può essere definito come «l'insieme dei pensieri e dei sentimenti che una persona ha disponibili quando tenta di definire se stessa» (Mancini 2010, 17). Questa costruzione mentale è complessa e multiforme in quanto è influenzata da fattori intrapersonali, interpersonali e socioculturali. Il

concetto di sé non è statico, ma si evolve nel tempo grazie alle esperienze di vita, alle interazioni sociali e alle riflessioni personali. In altri termini, il concetto di sé può essere visto come il protocollo delle risposte che le persone danno nel tentativo di definire se stesse. Lo sviluppo del concetto di sé inizia già dall'infanzia, quando i bambini cominciano a sviluppare un senso identitario attraverso l'interazione con i genitori e altri caregiver. Queste prime esperienze sociali forniscono le basi per la formazione di una percezione di sé che continua a svilupparsi e raffinarsi durante l'adolescenza e l'età adulta. Ed è durante queste fasi che gli individui confrontano e rinegoziano il loro concetto di sé attraverso il confronto sociale con i pari, l'acquisizione di nuove competenze e la ricerca di una maggiore autonomia. In tale ottica, un aspetto importante dell'idea di sé è la chiarezza del concetto di sé, ovvero la misura in cui le percezioni di un individuo riguardo a sé stesso sono chiaramente definite, stabili e coerenti (Scalas, Fadda, e Meleddu 2013). Una buona chiarezza del concetto di sé è associata a numerosi benefici psicologici, tra cui una maggiore autostima, minore ansia e depressione e una maggiore resilienza di fronte alle avversità. Al contrario, una bassa chiarezza del concetto di sé può portare a confusione identitaria, insicurezza e difficoltà nelle relazioni interpersonali. Una delle maggiori figure della psicologia sociale contemporanea, che ha fornito importanti contributi riguardo lo studio dei processi cognitivi, è Donald Thomas Campbell, che ha ricercato una definizione chiara, coerente e stabile del contenuto del sé. La chiarezza del sé introdotta da Campbell, è indipendente da una precisa conoscenza del sé, poiché un chiaro concetto di Sé non è per forza la rappresentazione delle reali caratteristiche della persona. Infatti, i soggetti con delle opinioni chiare e stabili su loro stessi, potrebbero non riscontrare quelle che pensavano essere le proprie qualità nel loro comportamento. Pertanto, a livello teorico, la chiarezza del sé non prevede necessariamente una conoscenza autentica di sé (Scalas, Fadda, e Meleddu 2013). Tuttavia, la nozione del concetto di chiarezza di sé risulta essere alla base di concetti come la differenziazione, l'integrazione, il pluralismo o l'unicità.

Il concetto di sé è influenzato anche dalle aspettative sociali e culturali. Gli individui non formano il loro concetto di sé in isolamento, ma attraverso un processo di interazione sociale continua con gli stimoli dell'ambiente all'interno del quale vivono. Le norme culturali, le aspettative di ruolo e i feedback sociali giocano un ruolo cruciale nella formazione del concetto di sé. Ad esempio, le differenze culturali possono influenzare come le persone

vedono il loro ruolo all'interno della società, nel contesto familiare e, di conseguenza, come percepiscono il loro sé.

Un altro elemento significativo del concetto di sé è la discrepanza tra il sé reale, il sé ideale e il sé normativo. La teoria della discrepanza di sé, proposta da Higgins (1987), suggerisce che esistono tre principali dimensioni del sé: il sé reale (come una persona si percepisce realmente), il sé ideale (come una persona vorrebbe essere) e il sé normativo (come una persona pensa di dover essere secondo le aspettative altrui). Le discrepanze tra queste tre dimensioni possono generare disagio emotivo e psicologico. Ad esempio, se una persona percepisce una grande distanza tra il suo sé reale e il suo sé ideale, può sperimentare sentimenti di insoddisfazione e frustrazione.

Le esperienze di vita e le transizioni sociali possono influire sulla qualità del proprio concetto di sé. Eventi come cambiamenti di carriera, relazioni interpersonali, e altre transizioni di vita possono sfidare e trasformare la percezione di sé. Durante questi periodi di cambiamento, gli individui possono rivedere e rinegoziare il loro concetto di sé, cercando di integrare nuove esperienze e informazioni nella loro identità complessiva. Non a caso, il concetto di sé non è un costrutto individuale, ma assume anche un'importante dimensione sociale. Le relazioni interpersonali e i gruppi di appartenenza forniscono un contesto cruciale per la formazione e la strutturazione del concetto di sé. Grazie all'interazione con gli altri, gli individui ricevono feedback che possono confermare o mettere in discussione le loro percezioni di sé. Questo processo di riflessione sociale è essenziale per lo sviluppo di un concetto di sé coerente e integrato. Ma allo stesso tempo è importante evidenziare come l'interiorizzazione e il riadattamento dei giudizi su di sé comunicati dagli altri significativi con cui le persone interagiscono contribuiscono a ridurre l'impatto che la dimensione sociale ha sull'immagine di sé salvando in questo l'agency e la libera autodeterminazione dei soggetti (Mancini, 2010). In definitiva, il concetto di sé è uno dei costrutti di maggiore interesse della psicologia sociale perché contribuisce a organizzare il pensiero umano e a guidare il comportamento sociale. In aggiunta, la chiarezza del concetto di sé e la gestione delle discrepanze di sé sono fondamentali per il benessere psicologico e l'adattamento sociale.

William James (1842-1910) è stato uno dei primi studiosi ad affrontare il complesso tema del sé, distinguendo due componenti: l'Io e il Me. Il primo si riferisce al soggetto consapevole di sé stesso e della realtà, una consapevolezza che gli permette di scoprire e prendere le iniziative che desidera. Infatti, l'uomo secondo James, utilizza l'Io per organizzare il contatto

con la realtà attraverso tre modalità: continuità, distinzione e volizione. La continuità costruisce le basi per lo sviluppo dell'identità, la distinzione è il caposaldo dell'individualità, mentre la volizione è il sentimento che porta l'uomo a creare la sua esperienza. Per quanto riguarda, invece, la seconda componente, il Me, questo è da James considerato come l'aspetto oggettivo ed empirico del sé, cioè quello che l'individuo vede e percepisce di sé stesso. Il Me comprende, inoltre, gli elementi e le qualità che costituiscono la persona, le sue caratteristiche materiali, quelle sociali, che vedono il soggetto relazionarsi ad altri e quelle spirituali che gli permettono di pensare e riflettere. Il Sé, contemplato da James è un concetto alquanto rigido poiché organizzato su una scala gerarchica che non considera le possibili variazioni che esistono tra individui diversi.

Qualche anno dopo, Cooley (1864-1929) parla di sé rispecchiato, esprimendo l'idea che la vera conoscenza di sé avviene attraverso l'interazione sociale in quanto bisogna osservare il modo in cui gli altri ci percepiscono per sviluppare il sentimento della propria identità. Questa teoria viene ripresa, nei primi anni del Novecento, da Mead (1863-1931) che, per descrivere il processo della conoscenza di sé stessi, esclude l'esistenza del sé già al momento della nascita. Secondo lo studioso per ottenere la consapevolezza di sé stessi, l'individuo deve essere in grado di produrre e rispondere a simboli ed assumere gli atteggiamenti degli altri. Infatti, per essere un soggetto dotato di mente e di sé, la persona deve avere degli strumenti che gli permettano di partecipare alla società, tra questi il linguaggio in modo particolare. La capacità linguistica permette di indicare gli oggetti, e in particolare il sé, con un nome assegnato dagli altri e utilizzato anche dalla persona, è possibile grazie a questi nomi differenziare il Sé come uno degli oggetti del proprio mondo (Palmonari, Rubini, e Cavazza 2016). Inoltre, per Mead è importante osservare il comportamento degli altri per interiorizzare al meglio il proprio Sé, costruendo quello che lo studioso chiama l'Altro Generalizzato. Con questa definizione egli fa riferimento al gruppo sociale percepito dal soggetto, che consente di costruire l'unità del proprio essere.

L'impronta cognitivista ha invece definito il concetto di sé come l'insieme di auto percezioni possedute da una persona, che si sono formate attraverso l'esperienza individuale nell'interazione col proprio ambiente. La ricerca di quel periodo enfatizza la natura multidimensionale del concetto di sé, che comprende componenti riconducibili sia a schemi cognitivi che a valutazioni emotive. Pertanto, il costrutto del sé si configura come una struttura organizzata di conoscenze e valutazioni, essa è da considerare

importante poiché influenza i meccanismi di elaborazione delle informazioni rilevanti ed ha effetti anche sul comportamento e l'affettività (Scalas, Fadda, and Meleddu 2013).

3. *L'avatar identification*

L'identificazione con l'avatar è un fenomeno complesso e sfaccettato, che spesso assume un ruolo centrale nell'esperienza dei giochi online. Gli avatar, rappresentazioni virtuali create dai giocatori, fungono da intermediari tra l'individuo e il mondo virtuale del gioco, permettendo ai giocatori di esplorare nuove identità e di esprimere aspetti nuovi del sé e della propria personalità. Questo processo di identificazione può avvenire a diversi livelli, influenzando profondamente il modo in cui i giocatori percepiscono sé stessi e il loro ambiente virtuale.

La creazione di un avatar offre ai giocatori l'opportunità di definire un'identità virtuale che può riflettere, in parte o del tutto, le loro aspirazioni, desideri e ideali. Attraverso la personalizzazione dell'aspetto fisico, delle abilità e delle caratteristiche generali dell'avatar, i giocatori possono pensare di riprodurre, nell'ambiente virtuale, le proprietà associate al proprio sé ideale che potrebbe essere difficile da raggiungere nella vita reale. Pensare di costruire il proprio sé ideale può servire come mezzo di esplorazione personale, consentendo ai giocatori di sperimentare diverse versioni identitarie in un ambiente controllato.

L'identificazione con l'avatar può avere un impatto significativo sul comportamento e sulle emozioni dei giocatori. Quando un giocatore si identifica fortemente con il proprio avatar, può sperimentare un senso di immersione e presenza nel mondo di gioco oltre che un legame forte con il personaggio virtuale. Questa immersione diretta può portare a un profondo coinvolgimento emotivo, in cui le esperienze vissute dal personaggio virtuale sono vissute come proprie dal giocatore. Le vittorie e le sconfitte dell'avatar possono influenzare direttamente l'umore e il benessere del giocatore, creando una connessione emotiva intensa tra il mondo virtuale e quello reale. Un altro aspetto cruciale dell'identificazione del giocatore con l'avatar riguarda la complessità delle dinamiche sociali. Gli avatar non solo rappresentano i giocatori individualmente, ma fungono anche da strumenti di interazione sociale all'interno dei mondi di gioco online, ossia permettono di mettere in relazione i vari giocatori che condividono lo stesso ambiente di gioco. Le relazioni e le interazioni con gli altri giocatori, mediate dagli avatar, possono influenzare il modo in cui i giocatori per-

cepiscono sé stessi e gli altri. Ad esempio, un avatar che per le sue qualità conquista rispetto e riconoscimento all'interno del gioco può concorrere ad aumentare l'autostima del giocatore e a rafforzare il senso di appartenenza a una comunità. Tuttavia, l'identificazione con l'avatar può anche presentare dei rischi per alcune categorie di persone. In alcuni casi, i giocatori possono sviluppare un legame così forte con l'avatar, utilizzandolo come un mezzo di fuga dalla realtà, che può tradursi in un comportamento problematico. Questo può portare a una dissociazione tra il sé reale e il sé virtuale, causando confusione e difficoltà nel mantenere una chiara percezione di sé. Inoltre, se l'avatar rappresenta un sé ideale irrealistico, questa discrepanza può generare sentimenti di insoddisfazione e frustrazione nella persona quando si confronta con le richieste della vita reale. L'identificazione con l'avatar è anche influenzata dal design e dalle caratteristiche del gioco stesso. I giochi che offrono un alto grado di personalizzazione e libertà di espressione tendono a favorire una maggiore identificazione con l'avatar rispetto a quei giochi che prevedono la scelta di avatar predefiniti. D'altro canto, i giochi con avatar predefiniti e con limitate opzioni di personalizzazione possono ridurre la capacità dei giocatori di identificarsi con i loro personaggi. Le dinamiche di gioco, le storie e la qualità delle interazioni sociali integrate nel gioco contribuiscono a modellare il modo in cui i giocatori percepiscono e si rapportano con il loro avatar.

In sintesi, l'identificazione con l'avatar è un processo dinamico che coinvolge la creazione, l'esplorazione e l'interazione di identità virtuali e come tale deve esse saputo gestire dal giocatore. L'importanza di queste abilità deriva dal fatto che questo fenomeno ha implicazioni profonde sul benessere psicologico e sociale dei giocatori, influenzando la loro percezione di sé e il modo in cui si relazionano con il mondo virtuale e reale. Comprendere le dinamiche dell'identificazione con l'avatar è fondamentale per sviluppare giochi che non solo intrattengano, ma che promuovano anche un uso sano e consapevole delle tecnologie virtuali.

3.1. Relazione tra chiarezza di sé, *avatar identification* e giochi online

Vivere in un'era considerata quasi del tutto digitale significa affrontare cambiamenti sociali, economici e politici, dovuti alla diffusione dei prodotti digitali. L'uso costante, consapevole e dedicato delle tecnologie, ha portato ormai da molti anni, a discutere sull'importanza che queste assumono nell'apprendimento e nella socializzazione, ma anche sull'impatto

potenzialmente negativo causato dal loro utilizzo eccessivo. La facilità di accesso ai servizi della rete internet ha portato l'*International Telecommunication Union* (ITU) a stimare che sono quasi cinque miliardi gli utenti internet, i quali usano la molteplicità dei servizi offerti dalla rete. Tra queste, il gioco online è considerato come una delle attività più popolari. Infatti, i videogiochi, che sono ormai una parte integrante della quotidianità dei giovani e non solo, hanno contribuito anche a modificare il modo in cui gli utenti interagiscono tra di loro. Nonostante i benefici connessi all'uso dei videogiochi, innumerevoli studi ne hanno dimostrato gli effetti negativi che questi ultimi hanno nella vita della persona. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha definito il disturbo da gioco, nell'undicesima edizione della Classificazione Internazionale delle Malattie (ICD-11), come un'alterazione del comportamento di gioco che prevale sulle altre attività quotidiane (Szolin et al. 2022). È dunque cresciuta, tra gli studiosi, la necessità di studiare questo disturbo e alcune ricerche hanno concentrato i loro obiettivi sull'analisi della chiarezza del sé definendola come un fattore che potrebbe influire nello sviluppo del disturbo dell'uso problematico dei giochi online. Il concetto di sé è una prospettiva soggettiva influenzata da fattori come l'ambiente sociale o le esperienze di apprendimento. Inoltre, è un costrutto che coinvolge l'aspetto fisico, sociale, emotivo e anche disciplinare, ed emerge da un'autovalutazione cognitiva che guida i comportamenti vantaggiosi e non, come ad esempio giocare ai videogiochi.

La relazione tra chiarezza di sé, identificazione con l'avatar e giochi online è un tema complesso e profondamente intrecciato, che contribuisce a offrire importanti spunti di riflessione sulla psicologia del gioco online e sull'uso e le potenzialità delle tecnologie digitali. La chiarezza di sé è cruciale per il benessere psicologico e la stabilità emotiva in quanto essa influenza il modo in cui le persone percepiscono e interagiscono con il mondo reale, ma anche con i contenuti che provengono dagli ambienti virtuali. I giochi online potrebbero offrire agli individui un contesto alternativo e unico, a quello reale, in cui poter esplorare e comprendere la propria chiarezza di sé. Attraverso la creazione e l'interazione con gli avatar, i giocatori hanno la possibilità di sperimentare diverse identità e ruoli, mettendo alla prova aspetti della propria personalità in un ambiente controllato. Questo processo di esplorazione può avere effetti sia positivi che negativi sulla chiarezza di sé. Da un lato, la possibilità di assumere nuove identità può aiutare i giocatori a scoprire e consolidare aspetti del proprio sé che erano precedentemente inesplorati o latenti. Dall'altro lato,

la continua alternanza tra identità virtuali e reali può creare confusione e ambiguità, soprattutto se le esperienze nel mondo virtuale contrastano fortemente con quelle nel mondo reale.

L'identificazione con l'avatar gioca un ruolo chiave in questo processo. Quando un giocatore si identifica fortemente con il proprio avatar, tende a trasferire parte delle sue convinzioni, aspirazioni e desideri su questo "alter ego digitale". Questa identificazione può rafforzare la chiarezza di sé se l'avatar rappresenta fedelmente gli ideali e le caratteristiche del giocatore. Tuttavia, se l'avatar è significativamente diverso dal sé reale, può emergere una discrepanza tra l'identità virtuale e quella reale, generando nella persona confusione e insoddisfazione. I giochi online, per la loro natura interattiva e immersiva, tendono ad amplificare queste dinamiche. Essi offrendo un alto grado di personalizzazione degli avatar e una narrativa coinvolgente permettono ai giocatori di immergersi completamente nel loro ruolo virtuale. Questa immersione può facilitare un'esplorazione più profonda del proprio sé e contribuire a una maggiore chiarezza di sé. Tuttavia, se il gioco crea aspettative irrealistiche o se l'interazione con gli altri giocatori porta a esperienze negative, l'effetto può essere opposto, può dare vita a una frammentazione della propria identità e come conseguenza a una diminuzione della chiarezza di sé.

Le interazioni sociali all'interno dei giochi online aggiungono un ulteriore livello di complessità. Gli avatar non si limitano solo ad essere rappresentazioni del sé individuale, ma anche strumenti di interazione sociale. Le dinamiche di gruppo, le alleanze e le rivalità all'interno del gioco possono influenzare il modo in cui i giocatori percepiscono sé stessi e il loro avatar. In conclusione, la relazione tra chiarezza di sé, identificazione con l'avatar ed i giochi online è complessa e multidimensionale. I giochi online offrono agli utenti opportunità uniche per esplorare e sviluppare la propria identità, ma presentano anche sfide significative che possono influenzare la chiarezza di sé in modi sia positivi che negativi. Comprendere queste dinamiche è fondamentale per promuovere un uso sano e consapevole dei giochi online, favorendo il benessere psicologico e la crescita personale dei giocatori.

4. Obiettivi del lavoro di ricerca e ipotesi

Nel corso degli anni, alcuni studi hanno trovato l'esistenza di una relazione diretta tra chiarezza del concetto di sé e giochi online. Quinones e Kakabadse (2015), basandosi su studi che ipotizzavano un legame tra una scarsa chiarezza del sé e l'ansia sociale, hanno trovato che la chiarezza del concetto di sé potrebbe essere un fattore di vulnerabilità dell'uso proble-

matico di internet. I risultati dello studio suggeriscono che gli individui con una scarsa chiarezza del concetto di sé sono maggiormente attratti dall'interazione virtuale, la quale offre loro l'opportunità di soddisfare il raggiungimento dei propri bisogni sociali.

Sulla base dei risultati della letteratura precedente (Quinones e Kaka-badse 2015; Servidio et al. 2022), il presente lavoro vuole contribuire a esplorare la relazione tra chiarezza del concetto di sé e gioco online. In questo lavoro, la chiarezza del concetto di sé è stata considerata come variabile indipendente, mentre la misura dell'uso problematico dei giochi online come variabile dipendente. Tra queste due variabili ne sono state considerate altre due che hanno un ruolo di mediatori della suddetta relazione: l'insoddisfazione corporea che riprende il costrutto della discrepanza del sé e l'identificazione con l'avatar. Sulla base degli studi precedenti sono state formulate le seguenti ipotesi:

H₁: Un basso livello di chiarezza di sé potrebbe avere un effetto diretto sulla soddisfazione corporea.

H₂: Gli individui con bassi livelli di chiarezza di sé potrebbero identificarsi maggiormente con l'avatar dell'ambiente di gioco.

H₃: Le variabili intermedie dell'insoddisfazione corporea e dell'identificazione con l'avatar potrebbero avere un effetto diretto e positivo sul gioco online.

H₄: Si ipotizza, inoltre, una relazione diretta tra chiarezza di sé e giochi online.

Nello studiare la relazione tra la chiarezza di sé e l'insoddisfazione corporea, si è fatto riferimento a due strategie di coping: quella dell'*Appearance Fixing* e quella dell'*Avoidance*. Nel corso degli anni una molteplicità di studi ha spiegato il modo in cui alcuni fattori psicologici, come l'autostima, i confronti sociali o l'interazione con dei corpi idealizzati, possano influenzare l'immagine corporea. Cash, Santos, e Williams (2005), hanno indicato che le strategie disadattive possono compromettere la qualità dell'immagine corporea degli individui e i loro atteggiamenti alimentari. L'individuo impiega delle strategie di coping cognitive e comportamentali; il primo tipo di strategie consente di diminuire il disagio attraverso una cura di sé positiva, mentre le strategie di coping comportamentali permettono di cambiare ciò che non va e di risolvere quindi il problema per arrivare alla tranquillità emotiva (Rollero, Tartaglia, e De Piccoli 2017).

Le strategie di coping indagate nella presente ricerca, pertanto, sono l'*Appearance Fixing* (AF), tradotto come correzione dell'aspetto, e l'*Avoidance*, cioè l'evitamento del problema. La prima strategia consiste nel tentativo

di alterare l'immagine, camuffando, nascondendo o mascherando la parte del corpo che l'individuo considera indesiderata. La seconda strategia, invece, fa riferimento alla volontà della persona di ignorare quei pensieri e quei sentimenti che la condurranno ad un disagio psicologico. Parlare di sentimenti e pensieri negativi, riguardo al proprio corpo, è un aspetto dell'insoddisfazione corporea, un processo cognitivo interno considerato come una conseguenza di una povera chiarezza del concetto di sé (H_1). Alcuni ricercatori, come ad esempio McFarland e Kaminski (2008), hanno trovato che un basso concetto di sé aumenta il rischio dell'insoddisfazione corporea. Altri studiosi, Vartanian e Dey (2013), hanno ipotizzato che la poca chiarezza del concetto di sé potrebbe portare l'individuo a paragonare maggiormente il proprio aspetto e ad interiorizzare un ideale di bellezza che non gli appartiene; entrambe queste variabili potrebbero condurre ad un aumento dell'insoddisfazione corporea. Nel presente lavoro, pertanto, è stata ipotizzata una relazione negativa tra la chiarezza di sé e le strategie di coping, relative all'insoddisfazione corporea, in quanto quest'ultima potrebbe condurre ad un aumento del rischio di un uso problematico dei giochi online.

Il concetto di chiarezza del sé è stato poi messo in relazione con l'identificazione con l'avatar, ipotizzando che una scarsa chiarezza del proprio sé possa sollecitare alcuni giocatori a identificarsi più facilmente con il proprio avatar, cioè con la rappresentazione virtuale del proprio sé (H_2). Studi precedenti hanno analizzato la relazione tra il concetto di sé dei giocatori online e l'associazione con il loro avatar durante il gioco online (e.g., Szolin et al., 2021), scoprendo l'esistenza di una relazione negativa tra concetto di sé e identificazione con l'avatar. Green, Delfabbro, e King (2021), hanno esplorato la relazione tra la chiarezza del concetto di sé e l'identificazione con l'avatar, riflettendo sul fatto che le caratteristiche dell'avatar possano influenzarne l'identificazione nonché il ruolo della chiarezza di sé come possibile mediatore. L'individuo, dunque, con un senso di sé povero, ha maggiori possibilità di identificarsi con il suo avatar, il quale è considerato il mezzo per compensare la propria instabilità corporea e disagio personale (Green et al. 2021). In precedenza, Lemenager et al. (2020) hanno analizzato il ruolo delle discrepanze tra il sé reale e quello ideale e come esse vengono superate dal giocatore attraverso la creazione e la personalizzazione di un avatar idealizzato. In un altro studio, alcuni studiosi hanno analizzato il comportamento dei giocatori nell'ambiente di gioco *World of Warcraft* e trovato che gli individui si affidano ai loro avatar per compensare le mancanze che vivono nel contesto sociale (Morcos et al. 2019).

Coerentemente con letteratura che indaga queste relazioni, nel presente studio l'identificazione con l'avatar, insieme all'insoddisfazione corporea, sono stati considerati dei fattori che predicono il disturbo di gioco online problematico (H_3). Il costrutto dell'insoddisfazione corporea è stato spesso associato a un uso problematico di internet, suggerendo che gli individui con una bassa soddisfazione della propria immagine corporea fanno un uso eccessivo dei servizi della rete, per alleviare l'effetto negativo della loro insoddisfazione corporea (Emirtekin et al. 2019). Partendo da ciò, Leménager et al. (2014), hanno ipotizzato che un uso distorto dei giochi online possa essere influenzato dalla considerazione che si ha del proprio aspetto fisico, in quanto i giocatori che fanno un uso eccessivo di alcune tipologie di giochi online, dimostrerebbero una valutazione del proprio corpo significativamente più negativa rispetto ai giocatori che non dimostrano disturbi legati all'*internet related disorder*. Questa ipotesi gli studiosi l'hanno indagata in ricerche successive, per dimostrare che il giocatore patologico mostrerebbe un rifiuto maggiore del proprio corpo, percependosi meno attraente rispetto al gruppo di riferimento (Leménager et al. 2016). Quindi, anche l'identificazione con l'avatar potrebbe essere una variabile regolatrice del rischio del gioco online. Le ricerche che hanno indagato i due costrutti sono state molte, in quanto si è da subito considerata la possibile esistenza di una relazione positiva, ossia l'identificazione del giocatore con il proprio avatar potrebbe influire sullo sviluppo di una potenziale dipendenza comportamentale (Smahel, Blinka, e Ledabyl 2008). Zhong e Yao (2013) hanno esplorato gli effetti dell'identificazione con l'avatar, in relazione ai sintomi dell'uso problematico dei giochi online, trovando un'associazione positiva tra le suddette variabili e introducendo la socializzazione online come uno dei motivi che supporta la stessa relazione. Uno tra i più recenti studi invece è quello di Müller e Bonnaire (2021), i quali ipotizzando un'influenza positiva tra l'identificazione con l'avatar e giochi online, hanno indicato che, tra i fattori di rischio vi sono la regolazione delle emozioni e la forte identificazione dell'utente con la propria rappresentazione virtuale.

Accertata l'importanza delle variabili intermedie e la loro associazione con la chiarezza di sé e giochi online, si è ipotizzata l'esistenza di una relazione diretta e negativa tra chiarezza di sé e giochi online (H_4). Klimmt, Hefner, e Vorderer (2009), hanno ipotizzato, nel loro lavoro sulle discrepanze del sé, che il concetto di sé sia importante nello studio del disturbo da gioco online, in quanto la presenza di deficit nell'auto-definizione potrebbe avere un impatto sullo sviluppo dell'uso problematico dei giochi

online. Su questa linea, alcune prove neurobiologiche hanno mostrato che gli individui con problemi di dipendenza da gioco, hanno un concetto di sé notevolmente più povero (Green, Delfabbro, e King 2020). Una recente revisione sistematica degli studi che trattano l'argomento è stata condotta da Lemenager et al. (2020). Questi ricercatori hanno selezionato diversi studi che indicano come l'uso problematico del gioco online sia associato ad un'autovalutazione negativa del proprio rendimento scolastico, delle competenze emotive e del riscontro sociale.

5. Metodo

5.1. Partecipanti e procedure

Allo studio hanno partecipato 114 online *gamer* tutti residenti in Italia. Dei 114 partecipanti, 75 (65,8%) erano maschi e 39 (34,2%) femmine. L'età degli intervistati era compresa tra 18 e 50 anni ($M = 23.05$, $DS = 2.78$). La maggior parte dei partecipanti erano studenti universitari frequentanti corsi diversi: area umanistica (23%; lingue, DAMS, archeologia), area scientifica (22%; matematica, ingegneria, biologia, agraria, chimica, informatica), area sociale (14%; scienze pedagogiche, scienze dell'educazione), area economica-giuridica (13%; economia, giurisprudenza, scienze dell'amministrazione) e area sanitaria (5,3%; medicina, odontoiatria, chimica e tecnologie farmaceutiche, infermieristica). Solo 16 partecipanti (14%) hanno dichiarato di essere lavoratori. Ai partecipanti è stato chiesto di indicare il tipo di gioco che preferiscono ed è emerso che il Gioco di Ruolo è scelto da 59 partecipanti (51,8 %). È stato chiesto ai partecipanti se giocare fosse un'attività che preferivano compiere da soli o con altri utenti. I risultati mostrano che: 63 (55,3%) di loro hanno risposto di preferire il gioco solitario; 47 (41,2%) hanno confermato di giocare con altri utenti, mentre solo 3 partecipanti (2,6%) hanno ammesso di selezionare entrambe le opzioni. Un ulteriore dato raccolto riguarda l'utilizzo dell'avatar. Il 65,8% (75) dei partecipanti ha confermato di selezionare un avatar per giocare; l'8,8% (10) ne utilizza anche più di uno, mentre il 25,4% (29) dei giocatori non usa alcun avatar durante la sua attività di gaming.

Si è anche voluto esplorare se i *gamer* spendono dei soldi per personalizzare il proprio avatar. Dalle risposte si evince che: solo il 10,5% (12) dei giocatori, ha confermato di aver speso molti soldi per dare un'immagine diversa al proprio avatar; il 22,8% (26) è consapevole di aver speso dei soldi a riguardo, ma non sa quantificare la cifra; mentre il 66,7% (76) dei

partecipanti hanno dichiarato di non aver mai speso denaro e in questa percentuale rientrano anche i 29 giocatori (25,4%), che hanno indicato di non aver mai utilizzato un avatar nell'ambiente di gioco.

L'avatar utilizzato dai partecipanti è stato descritto da 75 di loro (65,8%) come una persona, da 17 (14,9%) come una creatura, mentre 22 partecipanti (19,3%) non identificano il proprio avatar né in una persona né in una creatura. Ai partecipanti è stato chiesto di indicare il tipo di prospettiva che preferiscono adottare durante le attività di gioco. Le risposte ottenute indicano che la maggioranza degli intervistati utilizza la prospettiva in terza persona (43,9%); la prospettiva in prima persona invece è utilizzata da 34 giocatori (29,8%), mentre 30 di questi utenti (26,3%) giocano con entrambe le prospettive. Spesso all'inizio di un videogioco i partecipanti hanno la possibilità di personalizzare il proprio avatar; a tal proposito sono state indagate le loro preferenze. Dai risultati ottenuti emerge che 41 giocatori (36,0%) hanno scelto un solo avatar già predefinito; 35 (30,7%) hanno selezionato più avatar predefiniti; diversamente 38 dei partecipanti (33,3%) hanno scelto l'opzione di personalizzare il proprio avatar.

Infine, ai partecipanti è stato chiesto se il videogioco utilizzato offriva loro la possibilità di cambiare le caratteristiche dell'avatar. Una possibilità però data solo a 26 di questi utenti (22,8%) il cui gioco permetteva di fare molte personalizzazioni. Al contrario, 51 giocatori (44,7%) usano un avatar identico per tutto il gioco, mentre 37 di loro (32,5%) possono usufruire solo di poche personalizzazioni.

5.2. Misure

La procedura comprendeva l'impiego delle seguenti scale:

Self-Concept Clarity Scale (SCCS), è stata utilizzata la versione italiana (Scalas, Fadda, e Meleddu 2013) per misurare la chiarezza del concetto di sé ($\alpha = .82$). La SCC è composta da 12 item misurati su una scala Likert a 5 punti da 1 (Fortemente in disaccordo) a 5 (Fortemente d'accordo). Un esempio di item è: *“Spesso le mie opinioni su me stesso sono in conflitto tra loro”*.

Body Image Coping Strategies Inventory (BICSI), è stata scelta per valutare le attività cognitive e comportamentali utilizzate per controllare il disagio procurato dall'immagine corporea. La versione italiana Rollero, Tartaglia, e De Piccoli (2017) utilizzata, in accordo con quella originale di Cash, Santos, e Williams (2005), è composta da 24 item suddivisi in tre sotto scale: *Avoidance* (esempio di item: *“Mi ritiro e interagisco meno con gli altri”*; $\alpha = .79$), *Appearance Fixing* (esempio di item: *“Passo molto tempo davanti allo spec-*

chio”; $\alpha = .87$) e *Positive Rational Acceptance* che non è stata usata per la presente ricerca. I partecipanti hanno risposto a ciascun item su una scala Likert a quattro punti da 1 (Sicuramente non sono io) a 4 (Sicuramente sono io).

Avatar Identification (AI) è stata misurata utilizzando la scala di Teng (2017) e che comprende quattro dimensioni: il sentimento durante il gioco (esempio di item: “*Quando il mio avatar si trova ad affrontare un pericolo nel gioco, mi sento nervoso*”; $\alpha = .78$); l’assorbimento durante il gioco (esempio di item: “*Mi dimentico di me stesso durante il gioco*”; $\alpha = .72$); l’atteggiamento positivo nei confronti dell’avatar (esempio di item: “*Non mi vergogno mai di interpretare il personaggio del mio gioco*”; $\alpha = .87$) e l’importanza dell’identità (esempio di item: “*Il personaggio che interpreto riflette chi sono*”; $\alpha = .88$). Tutti gli item sono stati misurati su una scala Likert a 5 punti da 1 (Fortemente in disaccordo) a 5 (Molto d’accordo). Gli item sono stati tradotti e adattati al contesto italiano utilizzando il metodo della *back translation*. I risultati dell’analisi fattoriale confermativa mostrano il buon adattamento della scala, robust $\chi^2(82, N = 114) = 104.92, p = 0.045$, CFI = 0.96, TLI = 0.96, RMSEA = 0.05, 90% CI [0.02, 0.07], SRMR = 0.08.

Internet Gaming Disorder Scale-Short-Form (IGDS9-SF), è stata usata la versione dell’IGDS9-SF (Pontes e Griffiths 2015), tradotta in italiano da Monacis et al. (2017). È un breve strumento formato da nove item (esempio di item: “*Ti senti più irritabile, ansioso o addirittura triste quando provi a ridurre il gioco*”) che analizzano la gravità del gioco online e i suoi effetti sul *gamer*. Le nove domande che compongono l’IGDS9-SF utilizzano una scala Likert a cinque punti da 1 (Mai) a 5 (Molto spesso). La scala ha dimostrato una buona validità interna ($\alpha = .92$).

5.3. Procedura

Tutti i partecipanti hanno accettato di prendere parte alla ricerca dopo aver letto una spiegazione dello studio nonché gli obiettivi della ricerca e sono stati trattati in accordo con gli *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct* (Ethical code). Il questionario, contenente la scheda socio-demografica e le misure, è stato somministrato online tramite l’uso di Google Forms. I partecipanti sono stati reclutati su internet. Il ricercatore ha condiviso il link del questionario sui siti specializzati di giocatori online. Il tempo di compilazione non superava i 15 minuti.

5.4. Risultati

5.4.1 Statistiche descrittive

Dall'analisi delle medie (Tab. 1) possiamo osservare come i valori medi della *Self-Concept Clarity* (SCC) e dell'*Avatar Identification* (AI) siano quelli più elevati. Sono emerse delle differenze significative tra maschi e femmine solo in relazione alla strategia di coping AF ($M_m = 2.17$, $DS = .66$; $M_f = 2.42$, $DS = .54$; $t(183) = -2.02$, $p < 0.05$).

	Self-Concept Clarity	Appearance Fixing	Avoidance	Avatar Identification	Internet Gaming Disorder
Media	3.32	2.26	1.98	2.84	1.96
Deviazione standard	0.619	0.634	0.582	0.674	0.803
Minimo	2.00	1.00	1.00	1.13	1.00
Massimo	4.83	3.56	3.43	4.50	4.67

Tabella 1. Statistiche descrittive delle variabili (N = 114).

Dall'analisi dei tempi medi di gioco è emerso che gli intervistati trascorrevano almeno 3 ore al giorno su internet per giocare online.

5.4.2. Matrice di correlazione

Dall'analisi della matrice di correlazione (Tab. 2) si evince come i costrutti indagati siano adeguatamente correlati. Questo è un prerequisito necessario per poter eseguire le successive analisi statistiche. I risultati mostrano la presenza di un legame negativo e significativo tra l'IGD e le restanti variabili di interesse. Positivi e significativi sono i valori delle restanti correlazioni tra gli altri costrutti.

	1	2	3	4	5
1. Self-concept clarity					
2. Appearance Fixing	-0.536***				
3. Avoidance	-0.464***	0.432***			

	1	2	3	4	5
4. Avatar Identification	-0.239*	0.360***	0.170		
5. Internet Gaming Disorder	-0.471***	0.395***	0.500***	0.378***	
6. Age	0.179	-0.183	-0.112	-0.140	-0.229*

Note. * $p < .05$. *** $p < .001$
 Tabella 2. Matrice di correlazione.

5.4.3. Modello di mediazione

Dall'analisi del modello ipotizzato e testato, controllato per età (Fig. 1), emerge che vi è un legame negativo e significativo tra *Self-Concept Clarity* (SCC) e AF, mentre questo ultimo è associato positivamente con l'AI, ma non con l'*Internet Gaming Disorder* (IGD). I risultati indicano anche la presenza di un'associazione negativa tra SCC e *Avoidance*, con quest'ultima che risulta associata positivamente con l'IGD, ma non con l'AI. La variabile di controllo età non ha nessun effetto significativo. Infine, sono stati testati gli effetti indiretti del modello di mediazione, i cui risultati suggeriscono che l'*Avoidance* ($t = -3.39$, 95% CI (-.31, -.08), $p < .01$; $\beta = -.15$, SE = .06) mediava, in modo parziale, la relazione tra la SCC e l'IGD. Non è emerso, invece, nessun effetto indiretto significativo delle restanti variabili.

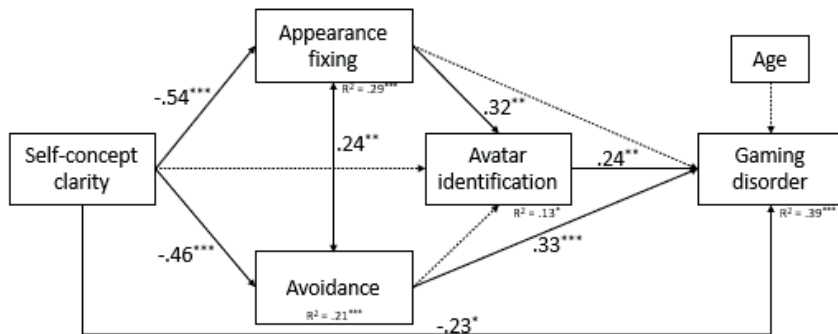


Figura 1. Relazione fra Self-Concept Clarity, variabili intermedie e Internet Gaming Disorder.

5.4.4. Discussione dei risultati

Lo scopo del presente lavoro è stato quello di esaminare la relazione tra la SCC e l'IGD, attraverso un modello di mediazione che include le strategie di coping relative alla *Body Image* (BI) e all'AI. Analizzando i risultati, è emersa una relazione negativa tra la chiarezza di sé e l'immagine corporea (*Appearance Fixing - AF* e *Avoidance*). A bassi livelli della propria chiarezza di sé, tende ad aumentare l'insoddisfazione corporea, confermando H_1 suggeriscono come. Questo risultato è coerente con i risultati di studi precedenti, che hanno dimostrato che alcuni fattori psicologici influenzano l'immagine corporea. Carter e Vartanian (2022), ad esempio, nel loro studio, hanno documentato come la chiarezza del concetto di sé moderi l'insoddisfazione corporea, in quanto, un basso livello di chiarezza di sé aumenta nelle persone le strategie di confronto sociale e questo confronto, spesso, si traduce in una maggior insoddisfazione del proprio corpo. Risultati simili, emergono in studi anche meno recenti come quello di McFarland e Kaminski (2008), che con la loro ricerca hanno descritto come un basso livello del concetto di sé, preannuncia un'immagine corporea problematica negli uomini. A differenza degli studi precedenti, il presente lavoro mette in relazione la valutazione generale tra la chiarezza di sé e l'insoddisfazione corporea rispetto a due strategie di coping: AF e *Avoidance*. I risultati del presente studio indicano il legame negativo tra chiarezza di sé e le strategie di coping dell'immagine corporea. In accordo con Cash, Santos, e Williams (2005), si è messo in evidenza l'importanza di queste strategie cognitive che l'individuo impiega per far fronte ad una potenziale minaccia per la propria immagine corporea. L'aumento, infatti, sia dell'AF sia dell'*Avoidance* suggerisce come strategie di coping disadattive possano contribuire ad un aumento del rischio di usare in modo disfunzionale gli strumenti e gli ambienti della rete internet, come nel caso dei video giochi online. I risultati del lavoro suggeriscono come al diminuire della consapevolezza di sé aumentano le strategie per camuffare e/o nascondere alcuni aspetti negativi della propria immagine corporea e questo aumenta, a sua volta, l'associazione con l'Avatar Identification (AI).. In altri casi i partecipanti, invece, ricorrono a delle strategie di *Avoidance*. Questi risultati sono in linea con altri studi secondo cui i videogiochi forniscono un mezzo per affrontare e sfuggire allo stress o alle sfide della vita del mondo fisico (Szolín et al. 2022).

L'altra variabile di mediazione, considerata nel presente studio è l'AI. Partendo dai risultati di recenti studi, si era ipotizzato una relazione negativa tra la chiarezza di sé e l'AI (H_2 non è stata confermata). A sorpresa, però, non abbiamo riscontrato nessuna relazione significativa tra i due costrutti.

Questo risultato disconferma quello di Green et al. (2021), i quali avevano trovato che i partecipanti, con un senso di sé povero, si identificano maggiormente con il proprio avatar. L'identificazione con l'avatar, secondo Leménager et al. (2014), infatti, permette di contrastare le discrepanze del proprio sé attraverso il processo di creazione e personalizzazione del personaggio virtuale. I motivi di questo risultato possono essere diversi. Per cercare di giustificare l'assenza di questa relazione, abbiamo ripreso lo studio di Burleigh et al. (2018), il quale definisce l'identificazione con l'avatar come una forma di attaccamento psicologico. In sostanza, l'interdipendenza che si crea nel giocatore genera la sensazione di esistere anche nell'ambiente virtuale, una sensazione però che riguarda maggiormente, secondo i nostri risultati, la componente fisica, più che quella emotiva.

Il benessere psicologico che il giocatore ricava dall'AI deriva, secondo noi, dalla possibilità di modificare, aggiungere o eliminare, attraverso l'avatar, le caratteristiche fisiche e non comportamentali. Dai risultati del nostro studio, possiamo dunque ipotizzare che le discrepanze del sé, che incidono sull'AI, sono solo quelle che derivano dal sé corporeo (H_3 è stata parzialmente confermata). Questo sarebbe anche dimostrato dalla relazione positiva tra l'AF e l'AI. A tal proposito, si può notare come i risultati del presente studio suggeriscono che l'individuo che si impegna a correggere il proprio aspetto fisico, perché poco soddisfatto, tenderà a identificarsi maggiormente con il proprio avatar. Questa conclusione è in accordo con i risultati della ricerca di Lee-Won, Tang, e Kibbe (2017), che spiegano come gli uomini che si sentono a disagio per le loro caratteristiche fisiche, hanno una maggiore probabilità di esagerare la definizione muscolare nei loro avatar. Questo, secondo Morcos et al. (2019), rappresenta le radici di un forte attaccamento tra giocatori e personaggio virtuale. Al contrario, non è emersa nessuna relazione significativa tra l'AI e l'*Avoidance*. L'assenza di un legame significativo è, a nostro parere, giustificata dal fatto che l'AI si basa su un processo di compensazione che, tramite la personalizzazione dell'avatar, permette al giocatore di riflettere il proprio sé ideale (Morcos et al., 2019). La compensazione però, non è un processo che deriva dall'evitamento dell'insoddisfazione corporea, al contrario, essa fonda le sue radici sulla personalizzazione dell'avatar, perché è attraverso questa che il giocatore ha la possibilità di cambiare il proprio aspetto, eliminando ciò che gli procura insicurezza rispetto alla propria immagine corporea. Dall'analisi dei risultati si può poi notare come le due strategie di coping influenzino in modo differente il rischio di uso problematico dei giochi online. Dai risultati dello studio emerge una relazione positiva tra l'IGD e l'*Avoidan-*

ce. L'AF, al contrario, non ha un effetto diretto sul disturbo da gioco, a differenza dell'*Avoidance* che, invece, risulta essere significativa. I risultati confermano l'ipotesi che la variabile intermedia della Body Image influisca sulla sintomatologia dell'IGD, in accordo con i risultati di Leménager et al. (2014), che spiegano come i giocatori dipendenti dimostrano una valutazione negativa del proprio corpo. A nostro parere, il differente legame tra AF, *Avoidance* e IGD dipende dal tipo di strategia di coping a cui ricorre la persona. Chi ha la necessità di manipolare il proprio aspetto fisico tenderà a scegliere giochi che permettono la personalizzazione dell'avatar; chi invece cerca di evitare le sensazioni negative derivanti dall'insoddisfazione corporea potrebbe decidere di giocare senza pensare alla propria immagine di sé negativa. Quest'ultimi tenderanno a rifugiarsi nel gioco, considerato da loro come uno strumento efficace per sfuggire al malessere psicologico. Questo risultato è coerente con tutte le ricerche precedenti che considerano l'attività di gioco come un mezzo per eludere la realtà. Tra questi, ad esempio, lo studio di Yee (2006) che definisce un'intera categoria di *gamer* prendendo in considerazione il fatto che essi sono spinti al gioco dal desiderio di rilassarsi ed evitare ogni pensiero negativo.

Come ipotizzato, invece, l'AI è risultata essere positivamente associata all'IGD. Ciò significa che una maggiore identificazione tra l'avatar e il giocatore porterà quest'ultimo a passare più tempo a giocare perché si identifica con la rappresentazione virtuale di sé stesso, incrementando così il rischio di un uso problematico dei giochi online. I risultati del presente studio sono coerenti con quelli di Smahel, Blinka, e Ledabyl (2008) e di Zhong e Yao (2013), che hanno evidenziato come la dipendenza dal gioco sia influenzata dal grado di identificazione del giocatore con il proprio avatar. Quindi i presenti risultati evidenziano come le caratteristiche del proprio avatar possano influenzare i comportamenti e le attitudini del giocatore.

Un altro risultato importante della presente ricerca è la relazione significativa tra il SCC e l'IGD, confermando H_4 . È stata trovata, infatti, una relazione diretta, negativa e significativa tra le due variabili a dimostrazione del fatto che a bassi livelli della propria chiarezza di sé corrisponde un aumento del disturbo da gioco. Questo risultato è coerente con le molte ricerche che hanno studiato la relazione tra i due costrutti, come quello di Green, Delfabbro, e King (2020) che analizzando dati neurologici hanno documentato che gli individui con problemi da videogiochi, hanno un concetto di sé notevolmente più povero. Nel 2020, anche Leménager e colleghi, hanno confermato la presenza di un'associazione negativa tra

concetto di sé e gioco online problematico. Questi risultati trovano il loro riscontro nell'influenza che la chiarezza di sé ha sull'adattamento psicologico (Parise et al. 2019), poiché se un buon livello di chiarezza del sé fornisce all'individuo un'integrazione stabile con l'ambiente esterno, un basso livello di chiarezza del sé è maggiormente correlato all'isolamento della persona, una dimensione che gli provocherà maggiori reazioni di ansia o depressione. Il gioco diventa quindi il suo modo di combattere questi sentimenti e il videogioco si trasforma nel luogo in cui il *gamer* ha una chiara e giusta idea di sé stesso.

6. Conclusioni

Lo studio ha esplorato la complessa relazione tra chiarezza del concetto di sé e gioco online problematico, esaminando il ruolo mediatore sia dell'immagine corporea che dell'identificazione con l'avatar. I risultati ottenuti forniscono importanti spunti di riflessione sia per gli studiosi che per i professionisti della salute mentale. Essi rivelano una correlazione significativa tra bassi livelli di chiarezza del concetto di sé e un aumento del rischio di gioco online problematico. Dunque, gli individui con bassi livelli di chiarezza del concetto di sé sono più inclini a sviluppare comportamenti di gioco disfunzionali. Il concetto di sé emerge, pertanto, come un fattore cruciale da considerare nelle strategie di prevenzione e intervento.

In aggiunta, una percezione negativa della propria immagine corporea si associa fortemente con il rischio di gioco problematico, sottolineando l'impatto delle percezioni corporee sull'uso del gioco online. Questo risultato è strettamente collegato alla tendenza di identificazione con l'avatar dell'ambiente di gioco online. Ciò a indicare che coloro i quali si identificano con l'avatar che hanno creato e personalizzato potrebbero essere più propensi a immergersi in modo problematico nel mondo virtuale del gioco online. Questo fenomeno può essere interpretato come un tentativo di compensare le insoddisfazioni del proprio sé (e.g., discrepanze tra sé reale e sé ideale) attraverso l'assunzione di un'identità virtuale idealizzata. Un altro elemento chiave emerso dallo studio è il ruolo del sé nel contesto delle strategie di coping. I risultati suggeriscono che la chiarezza di sé influenza indirettamente il gioco problematico attraverso l'evitamento (*avoidance*), una strategia di coping legata all'immagine corporea. Questo implica che gli individui con bassi livelli di chiarezza di sé possono ricorrere al gioco come mezzo per evitare le preoccupazioni relative alla loro immagine corporea, aggravando ulteriormente il rischio di dipendenza.

Le implicazioni pratiche di questi risultati possono essere molteplici. Ne indichiamo di seguito alcune. In primo luogo, le terapie rivolte a ridurre il gioco online problematico dovrebbero considerare interventi mirati a migliorare il concetto di sé e l'immagine corporea dei giocatori. I professionisti della salute mentale potrebbero anche lavorare per sviluppare strategie di coping più efficaci che non si basino sull'evitamento ma, su modalità più costruttive di gestione delle difficoltà personali e sociali. Inoltre, i risultati suggeriscono la necessità di monitorare e, se necessario, regolare il grado di identificazione dei giocatori con i loro avatar. Potrebbe essere utile sviluppare programmi educativi che aiutino i giocatori a comprendere e gestire l'influenza sociale dell'identificazione con l'avatar sul loro comportamento di gioco.

In sintesi, questo studio, sebbene esplorativo, ha evidenziato come il sé, l'immagine corporea e l'identificazione con l'avatar giochino ruoli fondamentali nel determinare il rischio di gioco online problematico. Questi fattori devono essere attentamente considerati nella progettazione di interventi preventivi e terapeutici. Il proseguimento della ricerca in questo campo è essenziale per approfondire la comprensione delle dinamiche psicologiche alla base del gioco problematico e per sviluppare strategie di intervento sempre più efficaci.

Occorre, inoltre, evidenziare alcuni limiti del presente lavoro. Il campione dello studio è costituito da 114 partecipanti, prevalentemente maschi (65,8%) e di età compresa tra 18 e 50 anni, tutti residenti in Italia. Questa limitazione geografica e demografica può ridurre la generalizzabilità dei risultati. In particolare, le differenze culturali e di genere possono influenzare i comportamenti di gioco e le percezioni di sé, rendendo necessari ulteriori studi in contesti più ampi e diversificati. L'utilizzo di scale di autovalutazione per misurare il concetto di sé, l'immagine corporea, l'identificazione con l'avatar e il rischio di gioco problematico potrebbe introdurre *bias* di risposta. I partecipanti potrebbero non essere completamente onesti o consapevoli dei propri comportamenti e percezioni, il che potrebbe influenzare l'accuratezza dei dati raccolti. Lo studio è di tipo *cross-sectional*, il che significa che i dati sono stati raccolti in un unico momento. Questo limita la capacità di stabilire relazioni causali tra le variabili. Ad esempio, non è chiaro se bassi livelli di chiarezza di sé conducano al gioco problematico o se il gioco problematico riduca gli aspetti del proprio sé. Studi longitudinali sarebbero necessari per esplorare le direzioni di queste relazioni. Lo studio si concentra principalmente su alcuni costrutti, ma non tiene conto di altri fattori che potrebbero influenzare il gioco online

problematico, come il supporto sociale, lo stress, la depressione o altre condizioni psicologiche. L'inclusione di queste variabili potrebbe fornire una visione più completa delle dinamiche coinvolte.

Riconoscere questi limiti è fondamentale per interpretare i risultati dello studio e per pianificare future ricerche. Studi futuri dovrebbero mirare a includere campioni più ampi e diversificati, utilizzare metodologie multiple per la raccolta dei dati e includere altri fattori per meglio comprendere gli aspetti disfunzionali del gioco online nonché le dinamiche psicologiche.

Riferimenti bibliografici

- André, Frida, Niroshani Broman, Anders Håkansson, and Emma Claesdotter-Knutsson. 2020. "Gaming Addiction, Problematic Gaming and Engaged Gaming – Prevalence and Associated Characteristics." *Addictive Behaviors Reports* 12:100324. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100324>.
- Antons, S., M. Liebherr, M. Brand, and A. Brandtner. 2023. "From Game Engagement to Craving Responses – The Role of Gratification and Compensation Experiences during Video-Gaming in Casual and at-Risk Gamers." *Addictive Behaviors Reports* 18:100520. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2023.100520>.
- APA. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fifth Edition. American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- Bem, Daryl J. 1972. "Self-Perception Theory." *Advances in Experimental Social Psychology* 6: 1-62. Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60024-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60024-6).
- Burleigh, Tyrone L., Vasilis Stavropoulos, Lucas W. L. Liew, Baxter L. M. Adams, and Mark D. Griffiths. 2018. "Depression, Internet Gaming Disorder, and the Moderating Effect of the Gamer-Avatar Relationship: An Exploratory Longitudinal Study." *International Journal of Mental Health and Addiction* 16 (1): 102-24. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9806-3>.
- Carter, Jeanne J., and Lenny R. Vartanian. 2022. "Self-Concept Clarity and Appearance-Based Social Comparison to Idealized Bodies." *Body Image* 40: 124-30. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.12.001>.

- Caselli, Gabriele, Claudia Marino, and Marcantonio M. Spada. 2021. "Modelling Online Gaming Metacognitions: The Role of Time Spent Gaming in Predicting Problematic Internet Use." *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* 39 (2):172-82. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00365-0>.
- Cash, Thomas F., Melanie T. Santos, and Emily Fleming Williams. 2005. "Coping with Body-Image Threats and Challenges: Validation of the Body Image Coping Strategies Inventory." *Journal of Psychosomatic Research* 58 (2): 190–99. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2004.07.008>.
- Charlton, John P., and Ian D.W. Danforth. 2007. "Distinguishing Addiction and High Engagement in the Context of Online Game Playing." *Computers in Human Behavior* 23 (3): 1531–48. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.07.002>.
- Cohen, Jonathan. 2001. "Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences with Media Characters." *Mass Communication and Society* 4 (3): 245-64. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01.
- Demetrovics, Zsolt, and Mark D. Griffiths. 2012. "Behavioral Addictions: Past, Present and Future." *Journal of Behavioral Addictions* 1 (1): 1-2. <https://doi.org/10.1556/JBA.1.2012.1.0>.
- Demetrovics, Zsolt, Róbert Urbán, Katalin Nagygyörgy, Judit Farkas, Dalma Zilahy, Barbara Mervó, Antónia Reindl, Csilla Ágoston, Andrea Kertész, and Eszter Harmath. 2011. "Why Do You Play? The Development of the Motives for Online Gaming Questionnaire (MOGQ)." *Behavior Research Methods* 43 (3): 814-25. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0091-y>.
- Emirtekin, Emrah, Sabah Balta, İrfan Sural, Kagan Kircaburun, Mark D. Griffiths, and Joel Billieux. 2019. "The Role of Childhood Emotional Maltreatment and Body Image Dissatisfaction in Problematic Smartphone Use among Adolescents." *Psychiatry Research* 271 :634-39. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.059>.
- Ganesh, Shanti, Hein T. Van Schie, Floris P. De Lange, Evan Thompson, and Daniël H. J. Wigboldus. 2012. "How the Human Brain Goes Virtual: Distinct Cortical Regions of the Person-Processing Network Are Involved in Self-Identification with Virtual Agents." *Cerebral Cortex* 22 (7): 1577-85. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhr227>.

- Granic, Isabela, Adam Lobel, and Rutger C. M. E. Engels. 2014. "The Benefits of Playing Video Games." *American Psychologist* 69 (1): 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>.
- Green, Raquel, Paul H. Delfabbro, and Daniel L. King. 2020. "Avatar- and Self-Related Processes and Problematic Gaming: A Systematic Review." *Addictive Behaviors* 108:106461. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106461>.
- Green, Raquel, Paul H. Delfabbro, and Daniel L. King. 2021. "Avatar Identification and Problematic Gaming: The Role of Self-Concept Clarity." *Addictive Behaviors* 113:106694. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106694>.
- Griffiths, Mark. 2005. "A 'Components' Model of Addiction within a Biopsychosocial Framework." *Journal of Substance Use* 10 (4): 191-97. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>.
- Griffiths, Mark D., and Alex Meredith. 2009. "Videogame Addiction and Its Treatment." *Journal of Contemporary Psychotherapy* 39 (4): 247-53. <https://doi.org/10.1007/s10879-009-9118-4>.
- Hamonniere, Tristan, and Isabelle Varescon. 2018. "Metacognitive Beliefs in Addictive Behaviours: A Systematic Review." *Addictive Behaviors* 85: 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.05.018>.
- Higgins, E. Tory. 1987. "Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect." *Psychological Review* 94 (3): 319-40. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>.
- Kim, Min Gyu, and Joohan Kim. 2010. "Cross-Validation of Reliability, Convergent and Discriminant Validity for the Problematic Online Game Use Scale." *Computers in Human Behavior* 26 (3): 389-98. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.010>.
- Klimmt, Christoph, Dorothée Hefner, and Peter Vorderer. 2009. "The Video Game Experience as "True" Identification: A Theory of Enjoyable Alterations of Players' Self-Perception." *Communication Theory* 19 (4): 351-73. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2009.01347.x>.
- Lee-Won, Roselyn J., Wai Yen Tang, and Mackenzie R. Kibbe. 2017. "When Virtual Muscularity Enhances Physical Endurance: Masculinity Threat and Compensatory Avatar Customization Among Young Male Adults." *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 20 (1): 10-16. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0418>.

- Leménager, Tagrid, Julia Dieter, Holger Hill, Sabine Hoffmann, Iris Reinhard, Martin Beutel, Sabine Vollstädt-Klein, Falk Kiefer, and Karl Mann. 2016. "Exploring the Neural Basis of Avatar Identification in Pathological Internet Gamers and of Self-Reflection in Pathological Social Network Users." *Journal of Behavioral Addictions* 5 (3): 485-99. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.048>.
- Leménager, Tagrid, Julia Dieter, Holger Hill, Anne Koopmann, Iris Reinhard, Madlen Sell, Falk Kiefer, Sabine Vollstädt-Klein, and Karl Mann. 2014. "Neurobiological Correlates of Physical Self-Concept and Self-Identification with Avatars in Addicted Players of Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPGs)." *Addictive Behaviors* 39 (12): 1789-97. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.07.017>.
- Lemenager, Tagrid, Miriam Neissner, Thomas Sabo, Karl Mann, and Falk Kiefer. 2020. "Who Am I" and "How Should I Be": A Systematic Review on Self-Concept and Avatar Identification in Gaming Disorder." *Current Addiction Reports* 7 (2): 166-93. <https://doi.org/10.1007/s40429-020-00307-x>.
- Li, Dong Dong, Albert Kien Liao, and Angeline Khoo. 2013. "Player-Avatar Identification in Video Gaming: Concept and Measurement." *Computers in Human Behavior* 29 (1): 257-63. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.09.002>.
- Mancini, Tiziana. 2010. *Psicologia dell'identità*. Itinerari Psicologia. Bologna: Il Mulino.
- McFarland, Michael B., and Patricia L. Kaminski. 2008. "Correlates of Muscle Dysmorphia in Undergraduate Men: (511312008-001)." <https://doi.org/10.1037/e511312008-001>.
- Monacis, Lucia, Valeria de Palo, Mark D. Griffiths, and Maria Sinatra. 2017. "Social Networking Addiction, Attachment Style, and Validation of the Italian Version of the Bergen Social Media Addiction Scale." *Journal of Behavioral Addictions* 6 (2): 178-86. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.023>.
- Monley, Corey M., Bruce S. Liese, and Lindsay M. Oberleitner. 2024. "'Gamers' and Non-Gamers' Perspectives on the Development of Problematic Video Game Play." *Current Psychology* 43 (1): 552-61. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04278-w>.

- Morcos, Mira, Jocelyne Elias, Fabio Martignon, Lin Chen, and Tijani Chahed. 2019. "A Combinatorial Auction for Joint Radio and Processing Resource Allocation in C-RAN." In *ICC 2019-2019 IEEE International Conference on Communications (ICC)*, 1-7. Shanghai, China: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICC.2019.8762077>.
- Müller, T., and C. Bonnaire. 2021. "Intrapersonal and Interpersonal Emotion Regulation and Identity: A Preliminary Study of Avatar Identification and Gaming in Adolescents and Young Adults." *Psychiatry Research* 295: 113627. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113627>.
- Palmonari, Augusto, Monica Rubini, and Nicoletta Cavazza. 2016. *Psicologia sociale*. Bologna: Il mulino.
- Parise, Miriam, Elena Canzi, Maria Giulia Olivari, and Laura Ferrari. 2019. "Self-Concept Clarity and Psychological Adjustment in Adolescence: The Mediating Role of Emotion Regulation." *Personality and Individual Differences* 138 (February): 363-65. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.023>.
- Pontes, Halley M., and Mark D. Griffiths. 2015. "Measuring DSM-5 Internet Gaming Disorder: Development and Validation of a Short Psychometric Scale." *Computers in Human Behavior* 45: 137-43. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.006>.
- Porter, Guy, Vladan Starcevic, David Berle, and Pauline Fenech. 2010. "Recognizing Problem Video Game Use." *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry* 44 (2): 120-28. <https://doi.org/10.3109/00048670903279812>.
- Quinones, Cristina, and Nada Korak Kakabadse. 2015. "Self-Concept Clarity and Compulsive Internet Use: The Role of Preference for Virtual Interactions and Employment Status in British and North-American Samples." *Journal of Behavioral Addictions* 4 (4): 289-98. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.038>.
- Rollero, Chiara, Stefano Tartaglia, and Norma De Piccoli. 2017. "Psychometric properties of the Italian version of the Body Image Coping Strategies Inventory." *Psicologia sociale* 3: 293-306. <https://doi.org/10.1482/87886>.
- Scalas, Francesca L., Daniela Fadda, and Mauro Meleddu. 2013. "Contributo alla validazione italiana della Self-Concept Clarity Scale." *Giornale italiano di psicologia*, no. 3, 615-46. <https://doi.org/10.1421/76218>.

- Servidio, Rocco. 2014. "Exploring the Effects of Demographic Factors, Internet Usage and Personality Traits on Internet Addiction in a Sample of Italian University Students." *Computers in Human Behavior* 35:85-92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.024>.
- Servidio, Rocco, Beatrix Koronczi, Mark D. Griffiths, and Zsolt Demetrovics. 2022. "Problematic Smartphone Use and Problematic Social Media Use: The Predictive Role of Self-Construal and the Mediating Effect of Fear Missing Out." *Frontiers in Public Health* 10 (February):814468. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.814468>.
- Sioni, Sasha R., Mary H. Bursleson, and Debra A. Bekerian. 2017. "Internet Gaming Disorder: Social Phobia and Identifying with Your Virtual Self." *Computers in Human Behavior* 71: 11-15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.044>.
- Slack, Jake D., Paul Delfabbro, and Daniel L. King. 2022. "Toward a Delineation of the Differences between High Engagement and Problem Gaming." *Addictive Behaviors Reports* 16: 100462. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2022.100462>.
- Smahel, David, Lukas Blinka, and Ondrej Ledabyl. 2008. "Playing MMORPGs: Connections between Addiction and Identifying with a Character." *CyberPsychology & Behavior* 11 (6): 715-18. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0210>.
- Starcevic, Vladan, Tae Young Choi, Tae Ho Kim, Seo-Koo Yoo, Sujin Bae, Byung-Sun Choi, and Doug Hyun Han. 2020. "Internet Gaming Disorder and Gaming Disorder in the Context of Seeking and Not Seeking Treatment for Video-Gaming." *Journal of Psychiatric Research* 129: 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.06.007>.
- Stavropoulos, Vasileios, John Rennie, Maria Morcos, Rapson Gomez, and Mark D. Griffiths. 2021. "Understanding the Relationship between the Proteus Effect, Immersion, and Gender among World of Warcraft Players: An Empirical Survey Study." *Behaviour & Information Technology* 40 (8): 821-36. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1729240>.
- Szolin, Kim, Daria Kuss, Filip Nuyens, and Mark Griffiths. 2022. "Gaming Disorder: A Systematic Review Exploring the User-Avatar Relationship in Videogames." *Computers in Human Behavior* 128:107124. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107124>.

- Teng, Ching-I. 2017. "Impact of Avatar Identification on Online Gamer Loyalty: Perspectives of Social Identity and Social Capital Theories." *International Journal of Information Management* 37 (6): 601-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.06.006>.
- Vartanian, Lenny R., and Shanta Dey. 2013. "Self-Concept Clarity, Thin-Ideal Internalization, and Appearance-Related Social Comparison as Predictors of Body Dissatisfaction." *Body Image* 10 (4): 495-500. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.05.004>.
- Wegmann, Elisa, and Matthias Brand. 2018. "The Imperative of Integrating Empirical and Theoretical Considerations When Developing Policy Responses to Internet-Gaming Disorder: Commentary on: Policy Responses to Problematic Video Game Use: A Systematic Review of Current Measures and Future Possibilities (Király et al., 2018)." *Journal of Behavioral Addictions* 7 (3): 531-35. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.61>.
- Wei, Han-Ting, Mu-Hong Chen, Po-Cheng Huang, and Ya-Mei Bai. 2012. "The Association between Online Gaming, Social Phobia, and Depression: An Internet Survey." *BMC Psychiatry* 12 (1): 92. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-12-92>.
- Yee, Nick. 2006. "The Demographics, Motivations, and Derived Experiences of Users of Massively Multi-User Online Graphical Environments." *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* 15 (3): 309-29. <https://doi.org/10.1162/pres.15.3.309>.
- Yee, Nick, and Jeremy Bailenson. 2007. "The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior." *Human Communication Research* 33 (3): 271-90. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2007.00299.x>.
- Zhong, Zhi-Jin, and Mike Zhengyu Yao. 2013. "Gaming Motivations, Avatar-Self Identification and Symptoms of Online Game Addiction." *Asian Journal of Communication* 23 (5): 555-73. <https://doi.org/10.1080/01292986.2012.748814.k>

Prolegómenos para el diálogo intercultural y la comunicación científica en educación

Aportes para su abordaje en lengua extranjera desde una perspectiva situada

María Isabel Pozzo*

Abstract: An interinstitutional agreement is an ambitious endeavor for both stakeholders. In addition to the bureaucratic requirements, planned academic action is needed to contribute to an enriching experience. This is what the Pedagogical Sciences and Educational Sciences careers of the University of Calabria, Italy, and the National University of Rosario, Argentina, respectively, assume within the framework of their double degree. Among these actions, an in-person extracurricular seminar aimed at Italian students can be mentioned, delivered by the author of this chapter in March 2023 as a visiting professor. Its importance relied on the fact that the students would immediately undertake two Seminars taught by the same professor at the Argentinean University. In this way, the face-to-face Seminar in Calabria would help pursuing university studies in a foreign language. This chapter systematizes and assesses the contents of this Seminar, conceived as prolegomena for promoting a fruitful educational joint experience in different continents.

Keywords: Education, Intercultural dialogue, Scientific communication, Foreign language, Situated perspective.

1. Introducción

La concreción de un convenio de doble titulación constituye una meta ambiciosa para las instituciones involucradas. Además de los requerimientos burocráticos, que son una materia en sí misma, se precisa un accionar académico planificado para contribuir a una experiencia enriquecedora. Así lo vienen entendiendo las carreras de Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación de la Universidad de la Calabria (UniCal), Italia, y de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, respectivamente, en el marco de su Convenio de doble titulación (Benvenuto 2021). En-

* Profesora Titular de Trabajo de Campo I y II de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. pozzo@irice-conicet.gov.ar

tre dichas acciones se encuentra un seminario extracurricular presencial dirigido a las estudiantes italianas, a cargo de la autora de este capítulo, dictado en marzo de 2023 en calidad de profesora visitante. Se entendió la importancia de este en tanto las cursantes se insertarían de inmediato en dos Seminarios dictado por la profesora en la Universidad Nacional de Rosario. De esta manera, el Seminario presencial en Calabria operaría como preparatorio de la experiencia de cursado en una universidad diferente a la propia, en una lengua extranjera. Este supuesto se basa en concebir el tránsito por la universidad como una instancia culturalmente situada, más allá de los rituales académicos de relativa generalización. A partir de allí, quien emprende un estudio universitario en el extranjero debe aprender no solo la lengua oficial del país anfitrión sino también un registro de la lengua característico de la academia. Asimismo, debe reconocer prácticas y modos de organización que son propios de cada lugar. De ello se desprende que encarar la incorporación de estudiantes extranjeros sin mediar ningún accionar que tienda a ponerlos en contexto condena la experiencia al fracaso o, cuando menos, a un pobre aprovechamiento. Por tal razón, el Seminario que es objeto de reflexión en este capítulo propone sistematizar, a modo de prolegómenos, aspectos de la vida universitaria que no deberían faltar en una empresa como la de promover un vínculo fecundo entre dos carreras de universidades de distintos continentes.

En el marco descripto, este capítulo se organiza en tres partes: la primera describe brevemente los Seminarios curriculares en los cuales se insertan las estudiantes italianas en la Universidad Nacional de Rosario al cabo del Seminario extracurricular en Calabria. La segunda presenta la selección de contenidos que dieron cuerpo al Seminario en Calabria, concebido como prolegómenos de los Seminarios meta en Rosario. La tercera expone los resultados de una encuesta tendiente a relevar la percepción de las estudiantes italianas acerca de dicho Seminario. De las distintas etapas de la indagación se desprenden orientaciones para diseñar futuras estrategias que contribuyan al éxito de este proyecto en general, y de estos dos espacios en particular.

2. Dos Seminarios curriculares en el marco del convenio interinstitucional

El Seminario extracurricular en el Departamento de Cultura, Educación y Sociedad (DiCES) de UniCal apuntó a dos metas académicas de UNR: los Seminarios “Diálogo intercultural” y “Comunicación científica

en educación”. Ambos se enmarcan en la Interárea “Trabajo de Campo I” de la carrera de Ciencias de la Educación que se dicta en la Escuela homónima en la Facultad de Humanidades y Artes de dicha universidad. En las secciones siguientes, se los describe sucintamente para tornar comprensible la propuesta del curso preparatorio (Sección 3).

2.1. El diálogo intercultural

En el año lectivo 2023, como lo hiciera también en 2021 y 2022 (Pozzo 2022), la Interárea “Trabajo de Campo I” de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario desarrolla su Seminario “Diálogo intercultural” durante el cuatrimestre abril-julio. De esta manera, da cabida a estudiantes de la *Laurea Magistrale* en Ciencias Pedagógicas de la UniCal. Esta coexistencia de estudiantes de distintos países y continentes, con lazos culturales históricos, proporciona el contexto ideal para promover el diálogo intercultural. Este es entendido como un acercamiento recíproco entre sujetos provenientes de distintas culturas (en el sentido amplio del término) e involucra distintas dimensiones: cognoscitiva, investigativa, comunicativa, estratégica, metodológica y actitudinal, según se describe a continuación.

- La dimensión cognoscitiva supone focalizar en algún tema de la cultura propia y la ajena e informarse acerca del mismo.
- La dimensión investigativa implica plantearse una pregunta compleja acerca del tema elegido; vale decir, una que no se agote en una respuesta dicotómica sí/no, sino que aborde a la realidad en su carácter multicausal. Por tal razón, si bien focalizada, la pregunta no podrá dejar de lado aspectos contextuales fundantes que será preciso conocer.
- La dimensión comunicativa supone la manera de interrogar, recuperar información, repreguntar de ser necesario, construir un objeto en base a dichas interacciones, y entablar vínculos de trabajo conjunto a partir de dichos intercambios.
- La dimensión estratégica supone diseñar un plan de recolección de información genuina tanto primaria como secundaria, identificando fuentes e informantes apropiados y factibles.
- La dimensión metodológica implica implementar la estrategia de recolección de información planeada a través de trabajos de campos diseñados y llevados a cabo en pequeños grupos (dos o tres personas) de nacionalidad heterogénea. A tal efecto, en las clases se

desarrollan los contenidos necesarios para abordarlo, organizados en ejes temáticos, con bibliografía específica.

- La dimensión actitudinal implica desarrollar la empatía, ponerse en el lugar del otro (sea el par en el grupo o los sujetos involucrados en la búsqueda de información), y comprender las diversas perspectivas.

Para cubrir estas dimensiones se vale de dos herramientas teórico-metodológicas: la educación intercultural y la investigación comparada; la primera como enfoque tendiente a promover el diálogo intercultural y a la construcción de espacios interculturales, y la segunda, como método sistemático de indagación (Alegre y Bertramo 2024). La propuesta se fundamenta en distintos estudios que dan prueba de los beneficios formativos de los espacios interculturales en el nivel superior (Fernández y Pozzo 2017; Pozzo y Theiner 2017). En tiempos en los que la inteligencia artificial pone en jaque el hacer humano, este Seminario apuesta al valor de lo relacional y artesanal, en un marco de contribución al conocimiento y a la conducta ética humana.

2.2. Comunicación científica en educación

En el año lectivo 2023, la Interárea “Trabajo de Campo I” de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario desarrolla por primera vez su Seminario “Comunicación científica en educación” durante el primer cuatrimestre septentrional (abril-julio). Esta nueva unidad curricular recupera contenidos ya presentes en el dictado previo de Trabajo de Campo I, pero los concentra en el formato de seminario de acuerdo con el nuevo Plan de Estudios de la carrera, que comienza a implementarse en dicho año. Si bien la nueva norma aún no aplica a Trabajo de Campo (el cual se convertirá en Investigación educacional en 2025) se tiende a la nueva organización curricular.

Como en el caso de “Diálogo intercultural”, este Seminario da cabida a estudiantes de UniCal, en virtud del convenio interinstitucional existente. En efecto, la carrera hermanada cuenta en su Plan de estudios con “*Pedagogia della comunicazione*”, cuyos contenidos resultan homologables al Seminario aquí propuesto. Este Seminario forma parte de una propuesta integral y articulada en torno a las demandas del trabajo de campo. Asimismo, proporciona la oportunidad de una movilidad virtual y de internacionalización en casa.

Son objetivos de este Seminario:

- Caracterizar los rasgos de la comunicación científica en general y la educativa en particular.
- Problematizar los criterios de demarcación de cientificidad a partir de la consideración de distintos tipos de fuentes (como relatos de experiencias y textos literarios) a los fines de la investigación en educación.
- Familiarizar a los/as estudiantes con distintos géneros académicos a través de los cuales circula la producción de conocimiento en educación.
- Proporcionar herramientas y criterios de búsqueda de información académica en la web.

3. Un Seminario extracurricular a modo de prolegómenos

3.1. El marco general del Seminario

Tras haber presentado sucintamente los Seminarios en los que las estudiantes calabresas planean insertarse, en esta sección se sistematizan y fundamentan los contenidos correspondientes al Seminario “Rasgos lingüísticos y culturales del mundo hispanohablante: América Latina y la región del Río de la Plata”¹, a cargo de quien suscribe. El mismo tuvo lugar del 6 al 17 de marzo de 2023 en las instalaciones de la mencionada Universidad itálica, con una duración de 12 horas reloj. Estuvo destinado a estudiantes de las carreras de Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación de la *Laurea Triennale* y *Magistrale* respectivamente de la Università Della Calabria, Italia. Tomando como meta los Seminarios rosarinos antes descritos, el realizado en Calabria se trató de una propuesta absolutamente confeccionada ad hoc por la dictante, quien planificó e implementó con libertad de cátedra. Por tal razón, es importante explayar aquí las decisiones que fundamentaron la propuesta y los contenidos considerados fundamentales.

Como se indicó previamente, el Seminario fue diseñado específicamente para la ocasión teniendo en cuenta el perfil universitario con orientación educativa de las cursantes. A tal efecto, fue concebido con fines comunicativos y como apoyatura a una formación humanística, crítica y comprensiva. Asimismo, se asumió la importancia de una perspectiva situada, que atienda a los rasgos locales. En efecto, toda experiencia universitaria se

¹ <<https://www.unical.it/unical-magazine/contents/calendars/view/eventi-unical/857>>

encuentra fuertemente atravesada por rasgos culturales de alcance global, nacional, regional o local. La mutua imbricación torna compleja su didacticización para un estudiante extranjero portador de prácticas y valores que incluso pueden chocar con los de la lengua-cultura meta.

El Seminario contó con una edición similar previa de diciembre de 2020 a cargo de quien suscribe, también en calidad de profesora visitante según decreto rectoral. Se denominó: “Lenguaje e intercultura en el Río de la Plata”. A pesar de su aparente similitud, pueden señalarse algunas diferencias considerables: ante todo, la modalidad, dado que el anterior se realizó de manera virtual en plena pandemia. Por otra parte, al momento del dictado no estaba en vista la incorporación de las estudiantes a los cursos rosarinos. Por tanto, aquella propuesta no se concibió a modo preparatorio.

A continuación se detallan los prolegómenos para el cursado meta, organizados en torno a bloque-clases. Cabe aclarar que si bien la expresión “prolegómenos” tiene un sentido de iniciación a algo, también remite a una entidad en sí misma.

3.2. El español rioplatense

La primera clase replicó la de la primera edición. Se focalizó en la cuestión lingüística, considerando que la variedad del español promovida en Calabria es la peninsular. Esta elección puede explicarse por cercanía geográfica pero también por proximidad cultural (Tomasoni 2014). Por esta diferencia, toda propuesta de enseñanza tendiente a la inserción de estudiantes italianas en la región centro de Argentina merecería una presentación del español rioplatense. Si bien no se pretende que las estudiantes la utilicen, al menos que resulte comprensible. El detalle completo de esta primera clase consta en Pozzo 2023.

A partir de la segunda clase, los temas de la primera edición se reagruparon e incorporaron unos nuevos, por lo cual se detallan a continuación.

3.3. Rasgos culturales de Argentina y Rosario

El segundo bloque-clase se denominó “Rasgos culturales de Argentina y Rosario” y se organizó en torno a un criterio geográfico de delimitación progresiva: el mundo hispanohablante, América Latina, la región del río de la Plata, Argentina y la ciudad de Rosario. En cuanto al primer nivel,

dimensionar el amplio mundo hispanohablante resulta fundamental para derribar reduccionismos derivados de una política lingüística que tiende a circunscribir el mundo hispanohablante a España. A continuación, se impone la necesidad de distinguir Hispanoamérica, Latinoamérica y Sudamérica. Esta distinción suele tomar desprevenido incluso a hispanohablantes, razón por la cual amerita su tratamiento. A este punto, la mítica canción “Latinoamérica” del grupo portorriqueño “Calle 13” constituye un recurso exquisito para avanzar de las cuestiones terminológicas y geográficas a una perspectiva intercultural crítica (Walsh 2010). El aprovechamiento didáctico de esta canción consta en Pozzo 2023.

La vía para descender al escalón siguiente de este recorrido es el majestuoso Río de la Plata. Motivo de asombro de los foráneos por su sorprendente estuario, configura además una unidad cultural que aúna parte de la llanura pampeana argentina con el Uruguay. De este modo, la similitud cultural se burla de las fronteras políticas aunadas por el español rioplatense y otras prácticas culturales compartidas. Ahora bien, para no generalizar inapropiadamente estas características al resto del país, es preciso mostrar la variedad regional. En efecto, Argentina presenta una diversidad notoria de geografías asociadas a variedades culturales que un estudiante internacional no debe ignorar, so pena de quedarse con una imagen errónea del país por hipergeneralización de una determinada zona. En este marco, el solitario mundo de la puna en el noroeste argentino contrasta con la aglomeración de la capital del país, por mencionar solo algunos extremos. Estas idiosincrasias locales impactan – como es de esperar – en la educación, con la necesaria atención desde la investigación. A modo de ejemplo puede mencionarse la destacable investigación liderada por Ana María Borzone de Manrique et al. (2000) con niños de la puna, en la que se adentra con notable precisión y sensibilidad en los marcos culturales de la región del altiplano.

Avanzando en el segundo bloque del curso, este recorrido no puede terminar en otro lugar que en la ciudad de Rosario, sede de una de las universidades mancomunadas.

3.4. Las migraciones en y entre Argentina e Italia

El tercer bloque-clase consta de dos partes:

1. Las migraciones *entre* Argentina e Italia, y
2. Las migraciones *en* Argentina e Italia.

La primera parte se propone sensibilizar sobre los vínculos históricos entre ambos países promovidos por las migraciones en uno y otro sentido. Considerando que la masiva migración italiana a Argentina tuvo lugar entre fines del siglo XIX y principios del XX, es plausible que las jóvenes estudiantes de la Universidad de Calabria no estén tan informadas acerca de la misma. Igualmente, la presentación en la clase muestra también la vigencia de la presencia italiana en la memoria colectiva. Esta se manifiesta, por ejemplo, a través de los festejos populares que se realizan periódicamente en las principales ciudades de Argentina con afluencia masiva de asistentes o en los relatos capturados por la literatura (Regazzoni 2018). Por el contrario, el flujo de argentinos a Italia ocurre principalmente de manera continua (Serra Busaniche 2018), con algunos picos en situaciones críticas (Calderoni 2016), por lo que está más presente en el horizonte de las jóvenes generaciones del país argentino.

La segunda parte de este bloque (migraciones *en* Argentina e Italia), en cambio, pone la mirada al interior de cada uno de estos dos países para examinarlos en torno a un mismo fenómeno, exacerbado en la época actual: las migraciones.

Amén de la importancia per se de ambos temas, operan como pretexto para ingresar a los modos de funcionamiento del trabajo académico. En efecto, ambos temas se abordaron en la clase primeramente de manera oral: la profesora promovió el intercambio de ideas, en el cual opera la comprensión y producción oral. A continuación, la actividad moduló a la comprensión y producción escrita con la siguiente consigna:

Buscamos un texto sobre migraciones:

- entre Argentina e Italia,
- en Argentina, o
- en Italia

A este punto se torna necesario presentar fuentes de información académica confiables en las cuales realizar la actividad solicitada. Una consulta informal sobre hábitos de búsqueda académica en la web arroja demasiado a menudo estrategias muy limitadas. Por tal razón, se trata de proporcionar algunas herramientas básicas para mejorar la búsqueda:

- a. Google académico (como buscador especializado superador del Google a secas),
- b. portales de revistas académicas: Scielo, Redalyc y Dialnet. Mientras que el buscador mencionado en primer término tiene un alcance global, en esta selección de portales se advierte la impronta regional. En efecto, *Scientific Library Online* (Scielo) tiene una presencia de instituciones ma-

yoritariamente latinoamericanas. Por su parte, la Red de Revistas de América Latina y el Caribe (Redalyc) es un emprendimiento de la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus revistas provienen mayoritariamente de América Latina y Europa, lo que se manifiesta en la mayoría de revistas en español (Tabla 1).

Idioma	Nº de revistas
Español	1420
Inglés	709
Portugués	488
Frances	47
Alemán	11
Lituano	7
Catalán	4
Italiano	3
Ruso	2
Polaco	2
Serbocroata	1
Multilinguaje	1

Tabla 1. Número de revistas por idioma en Redalyc al 31 de mayo de 2024²

Finalmente, Dialnet es un proyecto a cargo de la Fundación homónima de la Universidad de La Rioja, España, autodeclarada como “la mayor hemeroteca de artículos científicos hispanos en Internet.” (Dialnet 2024).

Como puede verse, son bases de datos de alcance global pero de una impronta regional importante, rasgo fundamental para un abordaje situado. De hecho, no es habitual que el número de revistas en español supere a las en inglés. Si bien no se ahondó tan en detalle durante la clase, es importante consignarlo aquí a modo de justificación de la elección.

c. repositorios institucionales: la Ley 26.899 de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto sancionada en Argentina en 2013 ha creado esta figura como reservorio de la producción intelectual de los académicos generada con fondos públicos. En tal sentido, los repositorios

² Fuente: elaboración propia a partir de del sitio web Redalyc (21/5/24): <https://www.redalyc.org/#redalyc-amelica>

universitarios son una muestra clara de esta política, a la cual la UNR también ha respondido con el suyo propio, el RepHip³.

d. sitios web oficiales: el uso de los mismos implica dos dimensiones: a) incorporar el hábito de recurrir a ellos, y b) conocer las instituciones señeras en el campo de la educación argentina a nivel nacional y regional, así como instituciones de ciencia e información estadística. Pueden mencionarse el Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Ministerio (en la actualidad devenido en Secretaría) de Ciencia y Tecnología, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, Argentina) e Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (IPEC, Santa Fe). Por el interés del Seminario en las migraciones cabe sumar al Ministerio del interior, con información sobre inmigrantes.

A partir de estas orientaciones, la clase retoma la actividad de búsqueda de un texto sobre migraciones en cualquiera de las tres opciones presentadas para continuar con una actividad de producción escrita:

Confeccionamos una Ficha esquemática con la siguiente información:

1. ¿En qué idioma está?
2. ¿Corresponde a migraciones en Italia?
3. ¿Corresponde a migraciones entre Italia y Argentina? En este caso: ¿De Italia a argentina?, ¿de Argentina a Italia?, ¿ambos sentidos?
4. ¿Involucra algún aspecto educativo?
5. ¿A qué tipo de fuente corresponde?: artículo científico, capítulo, libro, artículo de divulgación.
6. ¿Cuál es el objetivo comunicativo?: revisión bibliográfica, presentación de resultados de investigación, otro.

Una vez respondidas las preguntas, la siguiente consigna es:

A partir de la información de la Ficha armamos un texto unificado.

Con esta secuencia se ayuda a modular de la expresión esquemática focalizada en la información a una prosa más fluida. Este andamiaje será fundamental para la producción académica en general y para la comunicación científica en educación, en particular.

3.5. La educación en Argentina

El cuarto bloque-clase se organiza en el siguiente temario:

1. La educación en Argentina: la Ley de Educación Nacional.
2. La educación superior argentina.
3. La situación en Italia. Reflexiones en clave comparativa

³ <<https://rephip.unr.edu.ar>>.

Con respecto al primer punto, es indudable que así planteado requiere un acotamiento que lo torne abarcable en tan poco tiempo. En tal sentido, se presentaron los cuatro niveles educativos establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo 17. Asimismo, se consignó la edad mínima a la que se puede ingresar a cada uno de ellos en función de sus lapsos de tiempo (Tabla 2). Considerando que las cursantes del Seminario son universitarias a punto de emprender un estudio del mismo nivel en Argentina, se presentó un detalle mayor con respecto al nivel superior de acuerdo con la Ley 24.521 de Educación Superior.

Edad mínima	Nivel	
18 años-	Superior	posgrado: Especialización, Maestrías, Doctorados
		grado: Profesorado, Licenciatura, etc.
		pregrado: tecnicaturas
13-17/8 años	Secundario	
6-12 años	Primario	
45 días-5 años	Inicial	

Tabla 2. Niveles del sistema educativo argentino⁴.

La decisión de abordar los niveles educativos se debe a la heterogeneidad existente entre países al respecto. Por ello, es preciso sentar un conocimiento base que enmarque futuras discusiones y cotejos, preocupación que ha ameritado estudios en este sentido (cfr. Marquina 2004). Además, es necesario para comprender la relación con las carreras de la Universidad de Calabria (*Triennale y Magistrale*).

Tras esta presentación a modo de gatillador sigue una instancia que posiciona a las estudiantes como representantes de su lugar de origen:

Promoviendo el diálogo intercultural:

- A partir de lo que aprendiste de Argentina: ¿Cómo está organizado el sistema educativo italiano? ¿En qué documento/s oficial/es está consignado? Buscá y/o elaborá algún recurso (como cuadro, texto, gráfico o video) para mostrarlo al grupo.
- ¿Qué otros aspectos relevantes de la educación en Italia le contarías a alguien que no lo conoce, como tus compañeros/as de Argentina?

⁴ Fuentes: elaboración propia a partir de la Ley de Educación Nacional y Ley de Educación Superior

- ¿Qué preguntas te surgen de lo que aprendiste sobre Argentina o de lo que te interesaría aprender?
- ¿Qué reflexiones te surgen de la comparación?

Por razones de espacio, el presente capítulo se centra en las propuestas de clase y no en los resultados de las mismas, por lo cual no se consigna ninguna producción de las estudiantes.

La clase cierra con una información costumbrista, un dato cultural fundamental para estudiantes de Argentina: el mate, la bebida típica rioplatense. La referencia es ilustrada con imágenes de la bebida en sí, seguida de escenas de personas tomando mate desde la etapa colonial hasta la actualidad, involucrando a jóvenes.

3.6. La universidad, facultad y cátedra de destino

El quinto y último bloque-clase contó con el siguiente temario:

1. La Universidad Nacional de Rosario, la Facultad de Humanidades y Artes y la carrera de Ciencias de la Educación.
2. La Interárea de Trabajo de campo y los Seminarios de Diálogo intercultural y Comunicación científica en educación.
3. El campus y las aulas virtuales: actividades y recursos educativos en línea.
4. La propuesta de cátedra y pautas de trabajo en el marco del Convenio de doble titulación entre la UNR y la UniCal.

Como se desprende del listado de temas, estos evolucionan en un orden progresivo que se inicia en el universo institucional más amplio, la Universidad Nacional de Rosario. Se resalta su carácter público y gratuito, creada como tal en 1968, con más de 100.000 estudiantes (UNR, 2022). Se trata de los datos más representativos y necesarios para estudiantes internacionales. A la hora de ilustrar estas informaciones, se opta por hacerlo con el emblemático edificio del Espacio Cultural Universitario (ECU), con una abultada agenda de charlas, exposiciones y conciertos, de acceso abierto y gratuito.

Al pasar a la Facultad de Humanidades y Artes se torna oportuno mostrar su imponente fachada recientemente restaurada. Su arquitectura delata el origen religioso del edificio, en el que funcionaba el Colegio de la Santa Unión de los Sagrados Corazones hasta el año 1951, cuando fue adquirido por la casa de altos estudios (García 2022). La relevancia del

marco arquitectónico en la identidad de los sujetos que lo transitan ha sido motivo de una tesina en Ciencias de la Educación (Medina 2005).

Una vez cubierto lo edilicio, continúa el detalle de las carreras de grado que allí se dictan (Tabla 3).

CARRERAS DE GRADO (5 años)
Antropología
Bellas Artes
Ciencias de la Educación
Filosofía
Historia
Letras
Música

Tabla 3. Carreras de grado que se dictan en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR⁵.

Al continuar con las carreras de posgrado, en lugar de enumerarlas como se hizo con el grado (Tabla 3), se opta por presentar los niveles, con sus duraciones y requerimientos de trabajo acreditativo (Tabla 4). La síntesis se realizó a partir de lo que establece la Ley de Educación Superior N° 24.521 y posterior modificación en la Ley 25.754 sobre formación de posgrado (Argentina 2003) y Resolución N° 160/2011 (Ministerio de Educación 2011) de estándares de acreditación de carreras de posgrado, con definiciones operativas de utilidad para comprender el nivel.

Carreras de posgrado
Especializaciones (1 año + Trabajo final)
Maestrías (2 años de cursado + Tesis)
Doctorados (5 años – incluye Tesis)

Tabla 4. Esquema de los posgrados en Argentina⁶.

La opción de presentar los niveles y no la oferta de carreras de posgrado de la Facultad se debe a que: son numerosas para ser enumeradas; no deparan un interés inmediato para las cursantes, quienes están aún abocadas

⁵ Fuente: <<https://fhumyar.unr.edu.ar/carreras>>.

⁶ Fuente: <<https://fhumyar.unr.edu.ar/carreras>>.

a sus carreras de grado, y, a los efectos de la experiencia de internacionalización, resulta más enriquecedor reparar sobre la diversidad de sistemas educativos.

El último aspecto consignado respecto de la Facultad es el de los Centros de Estudios, nucleados en el Instituto de Investigaciones “Adolfo Prieto” de la misma. Según describe su sitio web⁷, “Bajo una impronta interdisciplinaria, desarrollan líneas de indagación ligadas a áreas de vacancia en nuestra región, al tiempo que trabajan en territorios y agendas de alta significación social”. En tanto a la fecha son más de ochenta, se seleccionan los que pueden deparar mayor interés para las estudiantes calabresas (Tabla 5).

CENTROS DE ESTUDIOS
de Estudios Latinos
de Italianística
del Español como Lengua Extranjera

Tabla 5. Algunos Centros de Estudios de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR)⁸.

Avanzando un peldaño más hacia la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR), se presentan los espacios curriculares correspondientes al Profesorado y Licenciatura divididos por año (Tabla 6). Si bien al momento del dictado del Seminario comenzaba a implementarse el nuevo Plan de estudios del año 2022, la presentación se centró en el aún vigente Plan original de 1985, el cual cesará de dictarse por completo solo una vez que el nuevo haya cubierto progresivamente los cinco años de carrera.

⁷ Fuente: <<https://www.iiapunr.com/centros>>. Fecha de consulta: 28/5/24.

⁸ Fuente: <<https://fhumyar.unr.edu.ar/investigaciones/46/centros-de-estudio>>.

1er año	
Problemática Antropológica	
Análisis de Textos	
Problemática de Saber	
Problemática Psicológica	
Problemática Educativa	
2º año	
Núcleo Histórico-epistemológico	
Núcleo Socio-educativo	
Núcleo antropológico-educativo	
3er año	4º año
Área del Sujeto I	Área del Sujeto II
Área del Curriculum I	Área del Curriculum II
Área de las Instituciones I	Área de las Instituciones II
Interárea: Trabajo de Campo I	Interárea: Trabajo de Campo II
5º año	
Residencia (Profesorado)	
Taller de tesina (Licenciatura)	

Tabla 6. Distribución por años de los espacios curriculares correspondientes al Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación UNR⁹.

Para culminar con este recorrido, se arriba a la presentación de la cátedra de Trabajo de Campo. Esta se realiza con el listado de nombres de las profesoras que la componen, junto a sus roles dentro del equipo:

- María Isabel Pozzo (Profesora Titular)
- Thalita Camargo Angelucci (Profesora Adjunta)
- Brenda Bertramo (Jefa de Trabajos Prácticos)
- María Eugenia Talavera (Jefa de Trabajos Prácticos)
- Florencia Rosso (Profesora auxiliar)
- Nara Alegre (Profesora auxiliar)

⁹ Fuente: elaboración propia a partir del Plan de Estudios 1985.

El listado es acompañado de una foto grupal con los nombres respectivos para su reconocimiento físico.

A continuación, la descripción institucional prosigue con el campus virtual, una herramienta fundamental de la virtualidad. El de la UNR se denomina “Comunidades”¹⁰ y cuenta con las siguientes características:

- Está organizado por facultades, identificadas por un número en la URL, en donde el de Humanidades y Artes es el 4.¹¹

- En el campus virtual de cada Facultad hay aulas para cada asignatura, tales como Trabajo de Campo I y Trabajo de Campo II.

Siempre en un avance progresivo hacia la mayor especificidad, se procede a describir qué hay en el aula virtual:

- “Acerca del curso”: área de información general
- Foros por día de clase: anticipan lo que se hará en cada fecha, y luego resume lo dado, incluyendo el *link* de la grabación de la clase. También se anuncian días sin clase (feriado, paro, duelo).
- Bibliografía
- Documentos institucionales, tales como Planes de Estudio y Programas de los Seminarios y de Trabajo de Campo
- Foros por temas y por grupos
- Noticias: charlas, congresos presenciales y virtuales, becas, etc.

La utilización del recurso “foro” no es casual sino que responde a una política interna de comunicación multidireccional (docentes-estudiantes; estudiantes-docentes; estudiante-estudiantes). Asimismo, ayudan a preservar los intercambios ordenados por temas.

A continuación se anticipan las pautas de trabajo en clase, atendiendo a que estas no son universales sino fuertemente culturales:

Pautas de trabajo para estudiantes

En clases sincrónicas:

- Asistir a las clases (lunes y/o jueves a las 14 hs. Argentina)
- Si no pueden asistir a clase, ver la grabación
- Encender la cámara, a menos que tenga problemas de conectividad
- Participar en las clases: responder, opinar, preguntar.

En actividades asincrónicas:

- Participar de los foros: responder, opinar, preguntar.

¹⁰ <<https://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar>>.

¹¹ <<https://comunidades4.campusvirtualunr.edu.ar>>.

- En lo posible, participar de actividades extras sugeridas por la cátedra en la sección “Noticias” del aula.
- Realizar las lecturas solicitadas
- En el cuerpo del trabajo: consignar la autoría ajena
 - Cita directa (textual)
 - Cita indirecta (paráfrasis)
- Al final del Trabajo: incluir las Referencias bibliográficas completas según el Manual de estilo de APA, 7^a edición.
- Respetar los plazos de entrega y la modalidad solicitada
- Recordar: LA EVALUACIÓN ES PROCESUAL (no solo final)

El énfasis en torno al carácter procesual de la evaluación se debe a que en ediciones previas, las estudiantes manifestaban una marcada preocupación, incluso desde el propio inicio, por la evaluación sumativa del final del seminario.

Ante el eventual surgimiento de dudas es preciso difundir los canales de consulta. Considerando que no es común en la UNR contar con una dirección de correo electrónico personal con el dominio de la universidad, es necesario indicar los canales institucionales de comunicación, para evitar que se comuniquen a las cuentas personales:

La comunicación con la cátedra

- Correo electrónico de la cátedra: trabajodecampo1y2@gmail.com
- Chat del aula virtual
- Foros del aula virtual que correspondan según el tema de la consulta.

Consultas acerca del Programa de doble titulación: dirigirse al Prof. Mario Benvenuto.

La quinta clase (y el curso) culmina con el agradecimiento por el interés y entusiasmo y la invitación a continuar en telemática a partir del 13 de abril de 2023. Antes de ello, se solicita responder un cuestionario con apreciaciones respecto del Seminario. Visualmente, el final de curso se ilustra con un planisferio en el cual se liga con una flecha las ciudades de Rende y Rosario, indicando la distancia entre ambas: 11.257 ks. La imagen busca provocar sensorialmente la dimensión de la considerable distancia geográfica que las separa, en contraste con el efecto de cercanía que se promovió a lo largo del Seminario.

4. La percepción de las cursantes acerca de las clases

La presente sección recupera las respuestas vertidas al final del Seminario en un cuestionario autoadministrado diseñado ad hoc. Con respecto al perfil de las participantes, el Seminario fue cursado en su totalidad por 12 estudiantes mujeres, entre 22 y 36 años, encontrándose la mayoría entre los 22 y los 26 años. Eran todas de nacionalidad italiana, excepto una brasileña. También inició una ecuatoriana, pero no continuó por problemas horarios. Dos eran estudiantes de la *Laurea Triennale* en Ciencias de la Educación, mientras que las diez restantes lo eran de la *Laurea Magistrale* en Ciencias pedagógicas.

Tras los datos demográficos, el cuestionario recabó los siguientes aspectos relativos al desarrollo del Seminario:

1. ¿Cuánto has podido entender a la profesora argentina?
2. ¿Cuánto pensás que has aprendido en el Seminario?
3. ¿Cuánto te han interesado los temas?
4. ¿Cuánto pensás que el Seminario va a contribuir a tu formación universitaria?
5. ¿Cuánto te han servido los siguientes recursos de enseñanza?
 - a. Audio (diálogo inicial)
 - b. Presentaciones en *power point*
 - c. Video canción
 - d. Fotos
 - e. Mapas
 - f. Textos (artículos, capítulos)
6. ¿Cuánto te ha despertado el interés en Argentina y/o Latinoamérica?
7. ¿Cuánto te interesaría participar en un intercambio virtual con Argentina?
8. ¿Cuánto te interesaría participar en un intercambio presencial con Argentina?
9. Comentario general sobre el seminario

En cada una de las preguntas se podía responder según una escala Likert del 1 al 5 en la que 1 es nada y 5 es todo/mucho.

Respecto a la comprensión oral de la profesora argentina (Gráfico 1), prima quienes indicaron “mucho” y casi todo el resto (excepto 1, que marcó 3), indicó el valor siguiente (4).

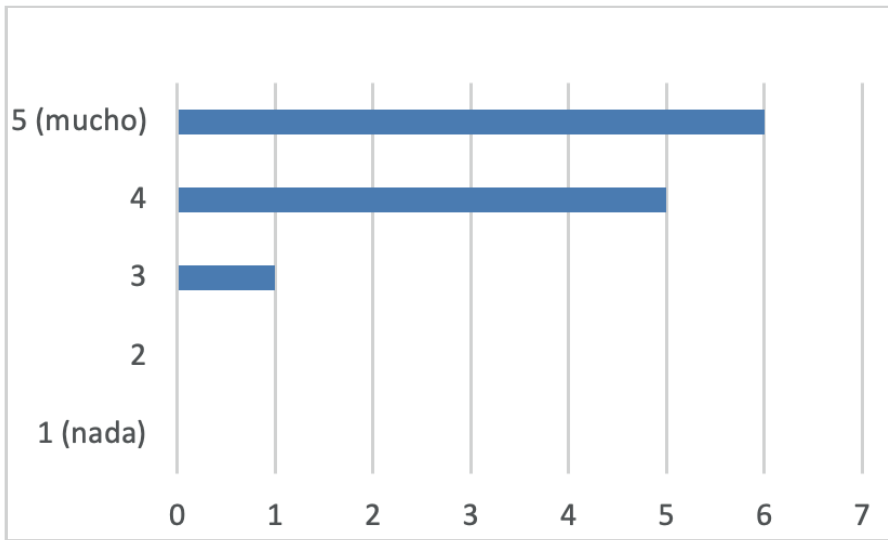


Gráfico 1. Comprensión oral.

El interés en los temas registra un mayor nivel de respuestas de máximo, casi total, seguido de dos respuestas del valor siguiente (4) (Gráfico 2).

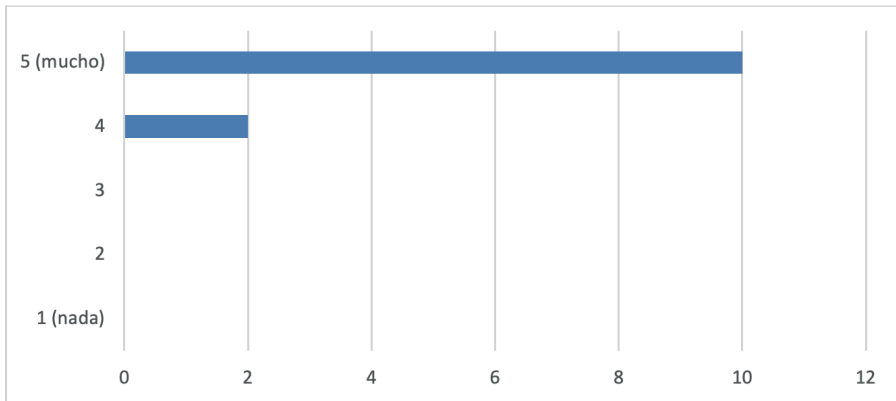


Gráfico 2. Interés en los temas.

Los aprendizajes se recabaron en dos preguntas: una en lo que atañe a los aprendizajes de los temas del Seminario y la otra acerca de los aportes de estos a la formación universitaria de las estudiantes. En estas dos preguntas, como en la anterior, todas las respuestas se concentraron en los dos

valores más altos: 4 y 5 (Gráfico 3). Mientras que las respuestas acerca de los aprendizajes reúnen casi la totalidad del mayor valor (5), el del aporte a la propia formación universitaria registra por igual (6 respuestas en cada uno) los dos valores más altos (4 y 5).

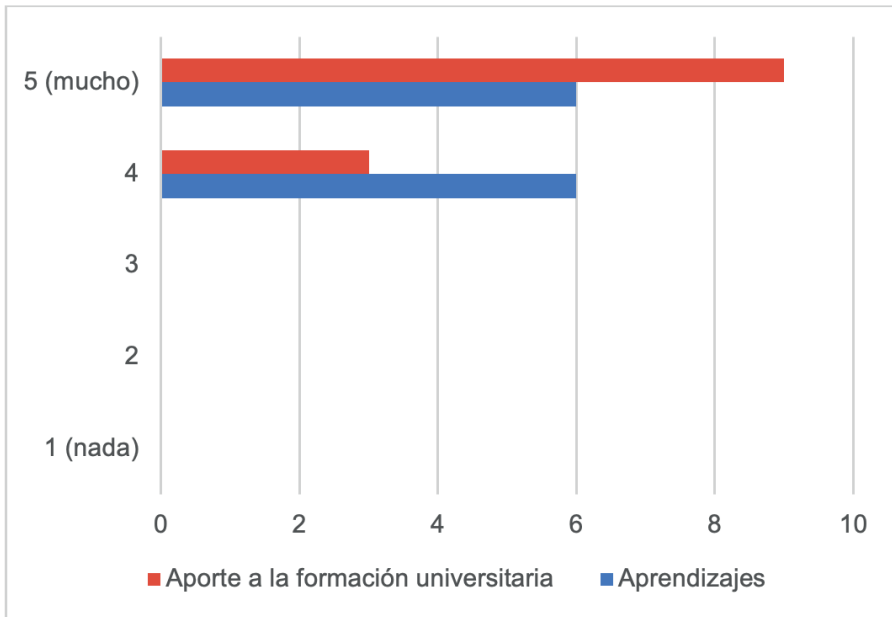


Gráfico 3. Aprendizajes y Aportes del Seminario.

Seguidamente se recabó la opinión acerca de cada uno de los recursos de enseñanza, en preguntas separadas. A los fines comparativos, se presentan los resultados conjuntamente (Gráfico 4).

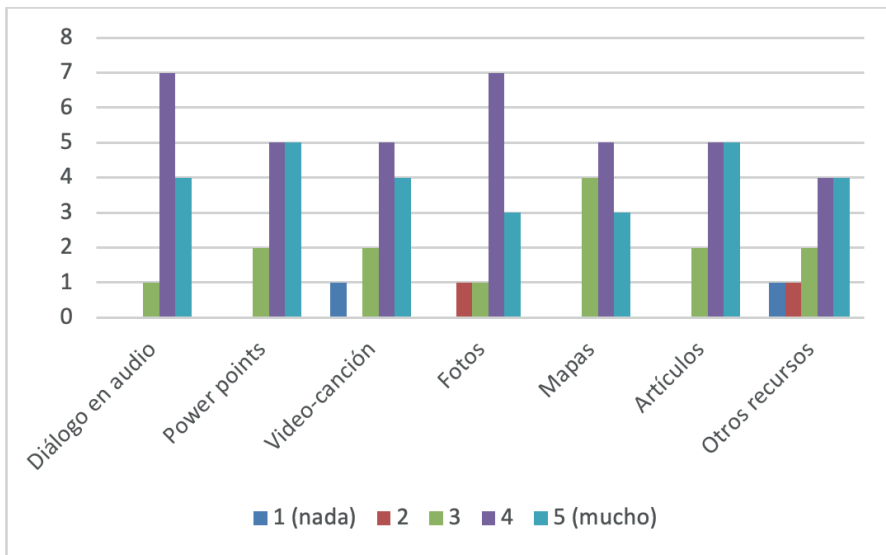


Gráfico 4. Utilidad de los recursos de enseñanza.

En este punto, las respuestas resultan más dispersas que en las preguntas anteriores. Además, el valor más alto (5) tiene el mismo número de respuestas que el siguiente (4) o menor, pero no mayor como sucedía en las preguntas anteriores. Este valor alto (4) fue más elegido que el máximo en cuatro rubros: diálogo en audio, video-canción, fotos y mapas. Los artículos y *power points* fueron los recursos con mayor número de respuestas máximas, que son los recursos habituales en el nivel superior. Por otra parte, el mayor número de respuestas del valor 4 se llevaron – al mismo nivel – el diálogo en audio y las fotos, que son frecuentes de la enseñanza de lenguas extranjeras. Más allá de estos detalles, hay una primacía de los valores más altos (4 y 5) en todos los recursos, excepto para los mapas, en el que el valor 3 gana un protagonismo inexistente hasta el momento.

A continuación, se agrupan también tres respuestas, aunadas por el interés que el Seminario puede haber despertado en: Argentina/Latinoamérica, y realizar un intercambio virtual o presencial con Argentina (Gráfico 5). Aquí se aprecia que el intercambio virtual fue el mayor interés generado por el Seminario con casi la totalidad de las respuestas (11 de 12) en el valor más alto (5). La única persona que no eligió con dicha contundencia escogió un valor bastante bajo: el 2. Por otra parte, lo que le sigue en interés despertado es en Argentina y Latinoamérica en general, con el total de

respuestas repartidas en partes iguales en los valores 4 y 5. Finalmente, la opción menos elegida es la del intercambio presencial, con el mayor número de respuestas en el valor 5, pero por debajo de los otros intereses, y seguido de respuestas decrecientes en los valores 4, 3 y 2 (estos dos últimos con iguales cantidades). Futuros estudios deberían indagar las razones por esta reticencia al desplazamiento físico: el interés que depara Argentina y Latinoamérica sugiere razones personales y no del destino en sí.

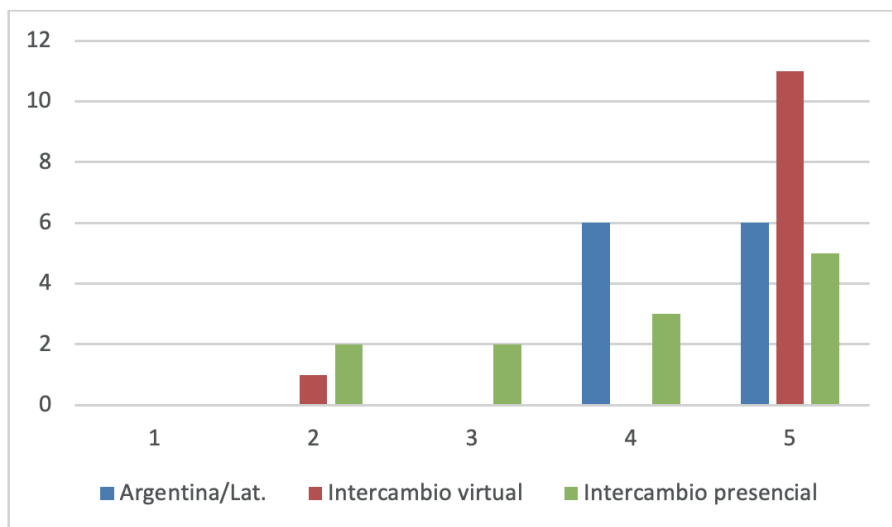


Gráfico 5. Intereses despertados por el Seminario.

La última pregunta fue la única abierta y apuntó a un comentario general sobre el Seminario.

1. *Este seminario fue muy interesante y acreció mi cultura general. Todo el material fue preparado con atención y todos los temas fueron explicados muy bien. Profesora excelente, muy gentil y profesional.*
2. *El seminario fue muy interesante porque me permitió conocer algunas características de argentina y las diferencias con Italia.*
3. *Los seminarios fueron interesantes, fue un placer escuchar al profesor.*
4. *Muy interesante. Para las chicas italianas que muchas veces no saben nada de Latino America la presentación de Argentina es muy importante. Conocer la cultura e un poco de la educación me gustó mucho.*
5. *Seminario de interés, interculturalidad y comparación afectiva.*

6. *Estoy muy feliz de haber participado en este ciclo de seminarios. Fue muy enriquecedor. Gracias profesora por su disponibilidad y amabilidad.*
7. *Estuvo muy interesante. El profesor está preparado y pudo hacernos entender muchas nociones.*
8. *Me gustó.*
9. *Es un seminario muy importante para conocer otra cultura y otra nacionalidad. La profesora es muy tranquila y valiente. Yo quiero trabajar con ella. Soy honrada de esta experiencia. Gracias.*
10. *Muy interesante.*
11. *Estoy deseando empezar esta nueva experiencia gracias a este gran comienzo que tuvimos el placer de tener.*
12. *Las clases fueron muy interesantes.*

Las doce respuestas refieren a valoraciones positivas. Algunos puntos que se reiteran son:

- ocho utilizan “interesante / interés” (1,2,3,4,5,7,10,12)
- cinco mencionan a la profesora (1,3,6,7,9)
- una refiere al interés que despertó en el cursado en UNR (12)

Por los resultados expuestos, se desprende que el Seminario fue recibido con beneplácito por las cursantes.

5. A modo de cierre

La sistematización presentada en este capítulo persiguió un doble objetivo. Por una parte, aspira a proporcionar contenidos necesarios para futuros cursantes de la carrera de Ciencias pedagógicas de la Universidad de Calabria que anhelan participar de esta instancia formativa adicional posibilitada por el referido convenio, sea la doble titulación o versiones parciales a través del cursado de seminarios en la Universidad Nacional de Rosario. Por extensión, el capítulo puede servir a estudiantes extranjeros que deseen formarse en estas latitudes. La estructura modular progresiva de cada apartado resultará de utilidad a aquel que desee aprender sobre el mundo hispanohablante, Sudamérica, Argentina, la región del Río de la Plata, Rosario, así como la universidad, facultad, carrera y cátedra en cuestión. Naturalmente que doce horas habilitan a una presentación acotada de los contenidos propuestos, y lo mismo puede decirse de un único capítulo a modo de compilación. Sin embargo, son insumos necesarios para promover la reflexividad (Guber 2005) en el abordaje situado del

diálogo intercultural y la comunicación científica en educación en lengua extranjera.

Por otra parte, se espera que la propuesta del Seminario analizado en este capítulo invite a reflexionar sobre la necesidad de incluir estos prolegómenos en futuras cohortes de estudiantes de UniCal en UNR. El alto grado de aprobación de las cursantes vertidas en las respuestas del cuestionario avalan esta propuesta. Futuros estudios deberían monitorear los resultados académicos de las cursantes de este Seminario en los cursos de destino y, de ser posible, compararlas con quienes no han transitado este Seminario.

Agradecimiento

A la Universidad de la Calabria (UniCal), Italia, por la beca en calidad de *visiting professor* del 6 al 17 de marzo de 2023. Al Profesor Mario Francisco Benvenuto, por sus gestiones y generosidad. A las cursantes del Seminario, por su dedicación y entusiasmo.

Referencias bibliográficas

- Alegre, Nara y Bertramo, Brenda. 2024. "Investigación comparada en educación. De la educación multicultural a la educación intercultural." *Investigar en educación. Escrituras, estrategias y propuestas didácticas*, editado por María Isabel Pozzo, 163-182. Buenos Aires: Teseo Press. <https://www.teseopress.com/investigareeducacion/>.
- Benvenuto, Mario Francisco. 2021. "Memoria e identidad de un puente entre dos mundos: Convenio de doble titulación entre Rosario y Calabria." En *La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Espacios más allá de las cátedras* editado por María Isabel Pozzo, 92-114. Rosario: Laborde. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/20410>.
- Borzone de Manrique, Ana María y Celia Renata Rosemberg (comps.). 2000. *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique.
- Calderoni, Giulia. 2016. "La recepción de los exiliados argentinos en Italia entre la indiferencia del Estado y la solidaridad de la sociedad civil." *Actas de las III Jornadas de Trabajo sobre Exilios Políticos del Cono Sur en el siglo XX*. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9312/ev.9312.pdf

- Dialnet. 2024. Fundación Dialnet. <https://fundaciondialnet.unirioja.es/>
Consultado: 21/5/24.
- Fernández, Susana Silvia y María Isabel Pozzo. 2017. "Intercultural competence in synchronous communication between native and non-native speakers of Spanish." *Language Learning in Higher Education*, 7 (1): 109-135. <https://www.degruyter.com/view/j/cercles.2017.7.issue-1/cercles-2017-0003/cercles-2017-0003.xml>.
- García, Gonzalo. 2022. Humanidades y Artes festeja su 75 Aniversario. Sitio web de la Universidad Nacional de Rosario. <https://unr.edu.ar/humanidades-y-artes-festeja-su-75-aniversario/>.
- Guber, Rosana. 2005. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Ley 25.754. 2003. Formación de posgrado. Modificación de la Ley N° 24.521. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/85000-89999/87488/norma.htm>.
- Ley 26.206. 2006. Ley de Educación Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.
- Ley 24.521. 1995. de Educación Superior. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>. Marquina, Mónica. 2004. *Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: Aportes para un estudio comparado*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/1333.pdf>.
- Medina, Laura. 2005. *La relación de los sujetos con el edificio de la facultad de Humanidades y Artes. El caso de los alumnos de la carrera de Historia y Bellas Artes*. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Directora: Sandra Nicastro.
- Ministerio de Educación de Argentina. 2011. Resolución n. 160. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/190000-194999/192733/norma.htm>.
- Pozzo, María Isabel. 2023. "La enseñanza del español como lengua extranjera durante la formación universitaria en educación: decisiones didácticas para unir la región del Río de la Plata y el sur de Italia." *Decires* 31: 132-58. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2023.24.31.396>

- Pozzo, María Isabel. 2022. "Trabajo de campo y virtualidad: una propuesta para el diálogo intercultural en un aula sin paredes". *Sala de aula sem paredes*, organizado por Fábio Márques de Souza, Jean Carlos da Silva Monteiro y María Isabel Pozzo, 175-192. São Paulo: Mentis Abertas.
- Pozzo, María Isabel e Irene Theiner. 2017. "Competencia comunicativa intercultural y enfoque integrador de historia y lengua. Un proyecto en educación superior." *Lenguas y Culturas: desafíos actuales de la diversidad y de la integración*. Vol. VI: 147-61, editado por Marta Baduy, Amelia Bogliotti, María Ledesma y Ana Pérez. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5574/JELENS%202015%20Volumen%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Regazzoni, Susanna. 2018. "La migración Italia Argentina entre memoria y relato". En *Migraciones y espacios ambiguos: transformaciones socio-culturales y literarias en clave argentina*, editado por Sabrina Zehnder, 14-27. Universidad Nacional de Litoral.
- Serra Busaniche, María Nazaret. 2018. "El retorno a la tierra del origen: Pertenencia en argentinos con doble ciudadanía residentes en Milán." *Migraciones internacionales*, 9 (4): 129-54. <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i35.513>
- Tomasoni, Matteo. 2014. "Italia en la periferia del Mediterráneo. Las relaciones italo-españolas entre los siglos XIX y XX: política, economía y sociedad." *Zibaldone. Estudios italianos* 3 (1): 17-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597871>
- Universidad Nacional de Rosario (UNR). 2022. *Boletín 74. Estudiantes en la UNR. Año académico 2022*. <https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/12/Boletin74-3.pdf>.
- Walsh, Catherine. 2010. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, 75-96. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://medhc16.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educaci-c2a6n-intercultural1.pdf>.

L'educazione alla sessualità

Definizioni ed esperienze in ambito scolastico

Giovanna Vingelli*

Abstract: The chapter reconstructs the history and evolution of the concept of sexuality education, identifying its main perspectives and basic concepts, in order to dwell on the ambivalence and criticality of the Italian situation. In fact, educating for affectivity and sexuality means deconstructing prejudices, stereotypes and roles that are deeply rooted in society and in common thinking and that unconsciously tend to perpetuate inequalities and gender violence, and promoting a transversal culture to address the principles that constitute the basis of affection and affectivity.

Keywords: Sexuality, Education, Discrimination, Gender, Prevention.

1. Introduzione

Le prime ricerche sulla sessualità sono state condotte al di fuori dei confini del mondo accademico, e i primi studi sono stati portati avanti da gruppi di attivisti/e del movimento di liberazione sessuale. Gli studi militanti, in particolare quelli femministi, sono iniziati negli anni 1935-45, per culminare con il lavoro di Nathalie Davis alla fine degli anni Settanta, che ha esplorato la sessualità e il ruolo delle donne. Nel periodo tra le due guerre mondiali sono stati gli antropologi i primi ad affrontare la questione della sessualità, mentre la questione delle pratiche sessuali è stata inizialmente al centro di studi sociografici condotti da medici americani. Opere come “The Sexual Life of Savages in North-Western Melanesia” (1929) di Malinowski e “Sex and Temperament in Three Primitive Societies” (1935) di Margaret Mead dimostrarono la grande variabilità di significati attribuiti alle pratiche sessuali in tutto il mondo. Nel secondo dopoguerra, prima negli Stati Uniti e poi in Europa, le scienze mediche

* Dipartimento di Scienze politiche e sociali, Università della Calabria. giovanna.vingelli@unical.it.

avviarono le prime indagini sociologiche sulla sessualità degli individui. Gli anni Settanta segnarono una svolta nello studio della morale e della sessualità, portando a una migliore comprensione del campo, ma anche all'emergere del ruolo dei movimenti sociali. È solo negli ultimi decenni del XX secolo, tuttavia, che la ricerca e la promozione di programmi di educazione alla sessualità iniziano ad affermarsi, con l'obiettivo di affrontare il tema in maniera olistica e completa (comprensiva), e in particolare per affrontare le tematiche legate alle discriminazioni di genere e alla prevenzione e al contrasto della violenza. Il contributo ricostruisce la storia e l'evoluzione del concetto di educazione alla sessualità, individuandone le principali prospettive e concetti base, per soffermarsi sulle ambivalenze e criticità della situazione italiana. Educare all'affettività e alla sessualità significa infatti decostruire pregiudizi, stereotipi e ruoli, fortemente radicati nella società e nel pensiero comune, che inconsciamente tendono a perpetrare le disuguaglianze e la violenza di genere, e promuovere una cultura trasversale per affrontare i principi che costituiscono la base dell'affettività.

2. Educazione alla sessualità. La storia di un concetto

2.1. La sessualità nella storia

Quando si affronta il tema dell'educazione alla sessualità è importante porre alcune domande sul rapporto tra società e sessualità, analizzando una serie di temi fondamentali, come il rapporto con le norme sociali, il ruolo delle relazioni sessuali (all'interno e al di fuori della famiglia), la stessa questione dell'esistenza della sessualità femminile e il rapporto tra pensiero morale e sesso. Secondo Françoise Barret-Ducrocq (1986), nel XIX secolo tutto ciò che era legato al sesso era proibito o nascosto. Sebbene il sesso fosse strettamente intimo e normato esclusivamente all'interno dei confini della coppia, esistevano numerose guide didattiche per regolare la condotta sessuale (O'Neill 2016) che concettualizzavano la sessualità femminile in termini di relazioni di potere e al solo scopo di procurare piacere agli uomini – c'era il divieto per le donne di toccare il proprio sesso, l'incoraggiamento a stimolare oralmente gli uomini e a mantenere una dieta drastica. È quindi importante, quando si esamina la storia della sessualità, identificare come – a partire dal XIX secolo – sia emersa una nuova teorizzazione che dipingeva la sessualità come un atto essenzialmente legato a uno scambio di servizi in favore degli uomini, in cui la sessualità femminile non poteva

essere né autonoma né tantomeno omosessuale. La condanna delle pratiche sessuali considerate devianti (sodomia, masturbazione, libertinaggio, infedeltà, prostituzione) era applicabile alle donne ma non agli uomini. La storia della sessualità nel corso dei secoli dovrebbe quindi essere vista come un'analisi delle relazioni di potere all'interno della società, con i suoi valori e tabù, in cui le relazioni sessuali sono rappresentate come azioni sociali. La sessualità è uno spazio sociale in cui, spesso, l'attenzione oscilla tra normalità e devianza, ma soprattutto tra ciò che è socialmente accettabile e ciò che non lo è (Steinberg 2018). Da questa prospettiva evolutiva, che si concentra meno sulle pratiche e più su ciò che è socialmente accettabile, il Medioevo – con il culmine del discorso morale cristiano – si rivela particolarmente interessante. Nel 1179, il Terzo Concilio Lateranense dichiara contro natura tutte le attività sessuali che non portano alla procreazione. La Chiesa procederà quindi a codificare gli atti sessuali riducendoli ad atti di procreazione e assegnando loro una connotazione negativa. Gli atti sessuali vengono rappresentati come un male necessario, necessariamente separato dall'amore familiare e dall'amore divino. Le donne nel Medioevo erano viste come un ricettacolo passivo per l'impianto del seme maschile. Nel XII secolo il piacere femminile era accettato all'interno del matrimonio, poiché si riteneva che favorisse il concepimento. Tuttavia, l'orgasmo femminile non era messo a tema e anche nel XIX secolo venne poi associato alla possessione, alla follia e all'isteria. Il XVII e il XVIII secolo videro un cambiamento significativo negli atteggiamenti della società nei confronti della sessualità, segnando un allontanamento dal puritanesimo del Medioevo e dal conservatorismo che avrebbe poi caratterizzato il XIX secolo. In questo periodo il sesso era visto attraverso due lenti distinte: la sessualità legittima, che rimaneva incentrata sulla procreazione, e la sessualità libera, che dava priorità al piacere e al divertimento personale. Quest'ultima era fortemente condannata dalla Chiesa, che la considerava una violazione della legge naturale. Dal punto di vista medico, la sessualità era vista come legata agli umori corporei: questo approccio portava spesso a una visione igienica della sessualità, in cui l'attività sessuale era vista come un mezzo per rilasciare i fluidi o promuovere la procreazione. Nel corso del XVII e del XVIII secolo sono coesistiti molteplici discorsi sull'orgasmo e sull'erotismo: alcuni enfatizzavano l'importanza del piacere e delle libertà individuali, mentre altri si attenevano a una visione più normativa. Il XVIII secolo, con le sue tendenze libertine, spensierate e pornografiche, presentava una prospettiva attentamente regolamentata sul piacere che differiva notevolmente dall'epoca precedente di rigido moralismo. Tuttavia, ancora nel XIX secolo, i ra-

gazzi e le ragazze dovevano essere educati in modo “diverso”, e l’educazione sessuale era rivolta principalmente alla borghesia, riproducendo la forma gerarchica della coppia eteronormativa. Il corpo della donna era contemporaneamente idolatrato nella sua verginità e fertilità, ma anche negato nella sua sessualità, in una concezione gerarchica della società, in cui le donne avevano in generale poca autonomia e agency. Non solo la società e la religione, anche il campo della medicina era fortemente dominato dagli uomini, in modo puritano e coercitivo, e il contenuto dell’educazione alla sessualità per i ragazzi si limitava a considerazioni morali (Miller 2020). L’approccio ai diritti sessuali e all’educazione emotiva affonda le sue radici nei dibattiti e nelle lotte della fine del XX secolo. L’educazione affettiva e sessuale è quindi il risultato di conflitti, ricerca di consenso e di un processo storico e sociale di lunga durata (De Luca Barrusse 2010). L’espressione femminista “diritto al controllo del proprio corpo” tiene conto del diritto alla contraccezione e del diritto all’aborto, ma anche, all’inizio del XXI secolo, del diritto di scegliere il proprio partner e di combattere lo stupro e la violenza contro le donne. Gli anni Settanta del XX secolo segnano quindi un importante progresso nell’evoluzione della morale sociale e dei diritti sessuali, aprendo la strada al diritto alla contraccezione e all’aborto, al diritto alla sessualità per i giovani e al riconoscimento delle minoranze sessuali (Meyran 2016).

2.2. L’educazione alla sessualità

L’evoluzione del concetto di educazione alla sessualità è strettamente legata all’evoluzione del concetto di salute. Prima del XIX secolo l’educazione sessuale era principalmente di tipo informale. All’inizio del XIX secolo, negli Stati Uniti e in Inghilterra, vennero pubblicate opere di riformatori, per lo più clerici protestanti, che avevano l’obiettivo di informare ed educare il ragazzo che doveva diventare uomo. In questi libri, le informazioni teologiche e filosofiche avevano lo scopo di insegnare ai giovani uomini a controllare i loro impulsi sessuali. “Lecture to Young Men, on Chastity” (1834) di Sylvester Graham e “The Young Man: Hints Addressed to the Young Men of the United States” (1845) del reverendo John Todd si collegavano al lavoro del medico inglese William Acton nell’avvertire che il “vizio solitario” (la masturbazione) poteva portare al collasso fisico e mentale e persino alla morte (Irvine 2002). Per quanto riguarda le giovani donne, passavano dalla protezione dei padri a quella dei mariti, e per loro non era prevista alcuna forma di educazione sessuale. Solo alla fine del XIX secolo

apparvero libri di educazione sessuale per le madri borghesi, che affrontavano la necessità di essere caste fino al matrimonio e di prepararsi ai contatti sessuali solo successivamente. Il generale silenzio sulla sessualità era in parte dovuto alle preoccupazioni dei medici professionisti riguardo a una possibile epidemia di “malattie veneree”; le malattie sessualmente trasmissibili erano associate a una certa “immoralità” della vita cittadina, all’arrivo degli immigrati, e alla prostituzione. La commistione di queste preoccupazioni morali e mediche divenne una forte caratteristica dell’educazione alla sessualità occidentale. È con la fondazione dell’American Social Hygiene Association (ASHA) che le prime proposte per migliorare la salute sessuale individuano una stretta connessione tra educazione sessuale e salute. Insieme ad altre associazioni, l’ASHA sviluppò un programma di “istruzione sessuale” per i giovani della scuola secondaria, con l’obiettivo di fornire informazioni scientifiche e di sfatare alcune credenze come la “necessità” di avere rapporti sessuali, nonché di informarli sui pericoli della prostituzione e della promiscuità. Negli anni Venti del XX secolo, l’educazione alla sessualità veniva impartita nelle lezioni di biologia, con riferimenti alla psicologia e alla sociologia per dimostrare che il sesso prematrimoniale poteva compromettere una vita matrimoniale soddisfacente. Nel 1952 Margaret Sanger fondò la International Planned Parenthood Federation (IPPF) per raccogliere e diffondere informazioni sulla fertilità, il controllo delle nascite e l’educazione alla sessualità. Negli anni Sessanta e Settanta i modelli educativi si concentrarono sui metodi di controllo delle nascite, sulla prevenzione delle gravidanze adolescenziali e sulle relazioni di genere, per poi passare alla prevenzione dell’HIV negli anni Ottanta. Negli anni 2000 l’educazione alla sessualità si è infine concentrata sulla prevenzione di sessismo, omofobia, discriminazione e molestie online. L’analisi delle norme di genere e la riflessione sulle disuguaglianze sono diventati quindi elementi centrali, mentre i cambiamenti sociali come la globalizzazione, i movimenti migratori, l’emergere e il diffondersi dell’HIV, l’affermarsi dei nuovi mezzi di comunicazione internet, dei telefoni cellulari e della pornografia, le preoccupazioni per gli abusi sessuali sui minori, l’aumento della violenza sessuale e di genere, nonché i mutati atteggiamenti nei confronti della sessualità, hanno creato la necessità di un’educazione formalizzata, che consenta ai giovani di vivere la propria sessualità in modo sicuro e soddisfacente. Negli ultimi decenni, l’educazione alla sessualità si è pertanto spostata dall’educazione alla prevenzione dei rischi a un approccio che è stato definito prima olistico e poi globale e comprensivo. Questo stile di educazione alla sessualità è stato introdotto in Europa dalla International

Planned Parenthood Federation (IPPF) nel 2006, e in seguito stato adottato dal Fondo delle Nazioni Unite per la Popolazione (UNFPA) e dall'UNESCO nel 2014 (OMS e BZgA 2010).

2.3. Nuove prospettive

Prima del 2010 non esistevano standard europei che definissero il contenuto e il formato dell'educazione alla sessualità. Solo con gli standard dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) per l'educazione alla sessualità in Europa viene definita la qualità dell'educazione alla sessualità e una base per lo sviluppo di programmi di studio. Secondo questi standard, è essenziale fornire ai/le bambini/e e ai/le giovani un'adeguata educazione alla sessualità, sia per quanto riguarda i rischi sia per le opportunità, in modo che possano sviluppare un atteggiamento positivo e responsabile. L'approccio pone l'accento sui diritti umani, sul diritto all'autodeterminazione, sulla parità di genere e sull'accettazione della diversità (OMS e BZgA, 2010). Inoltre, gli Standard per l'educazione alla sessualità in Europa definiscono il concetto di "educazione olistica alla sessualità" come l'apprendimento degli aspetti cognitivi, emotivi, sociali, interattivi e fisici della sessualità. L'educazione sessuale deve iniziare nella prima infanzia e proseguire fino all'adolescenza e all'età adulta, con l'obiettivo di sostenere e proteggere lo sviluppo sessuale, consentendo gradualmente ai/le bambini/e e ai/le giovani di acquisire informazioni, competenze e valori positivi per comprendere e valorizzare la propria sessualità, per avere relazioni sessuali sicure e soddisfacenti e per assumersi la responsabilità della propria salute e di quella degli altri (OMS 2010). L'educazione alla sessualità olistica è quindi definita dai seguenti criteri:

- un approccio alla sessualità positivo e basato sui diritti umani;
- un processo educativo che parte nelle prime fasi della vita;
- un'educazione fornita da più attori in un contesto informale (genitori-famiglia-ragazzi) e formale (scuola-lavoro sociale);
- un'educazione scolastica che fornisca informazioni scientifiche e aggiornate, tenendo conto dell'età dei/dele studenti;
- un'educazione che mira a rafforzare le competenze sociali in modo che i/le giovani possano prendere decisioni informate e autonome sulla loro sessualità;
- un'educazione che risponda ai diritti dei/delle giovani e alla necessità di prevenzione degli abusi sessuali, delle gravidanze indesiderate,

dell'HIV/IST e della discriminazione basata sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere;

- un'educazione che copre tutti gli aspetti della sessualità: corpo umano e sviluppo; fertilità e riproduzione; sessualità; emozioni; relazioni e stili di vita; sessualità, salute e benessere; sessualità e diritti; determinanti sociali e culturali della sessualità;
- un'educazione che contribuisca alla "convivenza" e si basi su valori democratici (libertà, uguaglianza, privacy, autonomia, integrità e dignità) e sui principi dei diritti umani relativi alla sessualità.

L'educazione sessuale comprensiva (CSE) è un concetto proposto dall'International Planned Parenthood Federation (IPPF) e si avvicina molto alla definizione di educazione sessuale olistica dell'OMS, con una differenza sostanziale: è più basata sui diritti che sulla medicina. Mentre gli standard olistici dell'OMS sono associati alla prevenzione delle malattie o infezioni sessualmente trasmissibili (MST/IST) e delle gravidanze indesiderate, la CSE si concentra non solo sulla salute dei/delle giovani, ma anche sullo sviluppo della società in generale. Sebbene le questioni di salute pubblica, come le malattie sessualmente trasmissibili e le gravidanze indesiderate, siano di primaria importanza, l'educazione alla sessualità richiede un approccio globale che collochi la sessualità nel contesto più ampio della società, delle disuguaglianze di genere e delle relazioni sociali. Questo approccio all'educazione sessuale comprensiva, basato sui diritti, mira a fornire ai giovani le conoscenze, le competenze, gli atteggiamenti e i valori di cui hanno bisogno per determinare e sviluppare la propria sessualità, dal punto di vista fisico ed emotivo, individuale e nelle relazioni con gli altri. L'educazione sessuale comprensiva ha pertanto l'obiettivo di proporre un insegnamento trasversale e unitario incentrato sugli aspetti cognitivi, emozionali, fisici e sociali della sessualità, facendo leva sulle materie dei curricula scolastici e non restando solo come insegnamento a sé stante: considera la sessualità in modo olistico e nel contesto dello sviluppo emotivo e sociale, riconoscendo che le informazioni da sole non sono sufficienti: i/le giovani hanno bisogno di opportunità per apprendere abilità di vita e sviluppare atteggiamenti e valori positivi (IPPF 2010). L'accesso a un'educazione sessuale globale è essenziale per la piena fruizione dei diritti sessuali e riproduttivi, dando ai/alle giovani anche la possibilità di mettere in discussione le norme e le relazioni sociali, di prendere coscienza dei propri diritti sessuali, tra cui il diritto alla contraccezione e all'aborto e il diritto di vivere ed esprimere liberamente la propria sessualità. In questo

senso, l'espressione dell'identità sessuale è sia un diritto umano in sé sia un mezzo indispensabile per esercitare pienamente altri diritti umani, come il diritto all'uguaglianza, all'istruzione e alla salute.

Sebbene diverse pubblicazioni (ad esempio IPPF 2017; UNAIDS, UNESCO, UNFPA, UNICEF, UN Women, OMS 2020; OMS & BZgA, 2010) delineino i principi fondamentali e gli elementi essenziali dell'educazione sessuale comprensiva, le definizioni risultano in questi testi leggermente diverse (Vanwesenbeeck 2020). La versione iniziale della Guida Tecnica Internazionale pubblicata dall'UNESCO nel 2009 è probabilmente la più efficace nell'integrare l'educazione alla sessualità come parte integrante della risposta alla diffusione dell'HIV. Tuttavia, sebbene la prevenzione dell'HIV rimanga importante, l'importanza dell'educazione alla sessualità è evidente non solo per la salute sessuale e riproduttiva, ma anche per il benessere generale e lo sviluppo personale. Nel 2018, in occasione della revisione della Guida tecnica internazionale sull'educazione alla sessualità, l'UNESCO utilizza il concetto di educazione sessuale comprensiva, riconoscendo che l'educazione sessuale completa implica qualcosa di più delle informazioni sulla riproduzione, sui rischi e sulle malattie, e quindi riaffermando il ruolo dell'educazione alla sessualità nel quadro dei diritti umani e dell'uguaglianza di genere, e concorrendo al raggiungimento di diversi impegni internazionali in materia di salute sessuale e riproduttiva, e agli obiettivi relativi alla salute e al benessere contenuti nell'Agenda 2030. L'UNESCO definisce l'educazione alla sessualità come un processo basato sul curriculum di insegnamento e apprendimento sugli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità. Mira a dotare i bambini e i giovani di conoscenze, abilità, attitudini e valori che consentiranno loro di: realizzare la loro salute, benessere e dignità; sviluppare relazioni sociali e sessuali rispettose; considerare come le loro scelte influenzano il proprio benessere e quello degli altri; e, comprendere e garantire la protezione dei loro diritti per tutta la vita (UNESCO 2018, 16).

Rispetto alla necessità di progettare un'educazione alla sessualità globale, l'OMS chiarisce che la sessualità può essere vista come una dimensione essenziale dell'esperienza umana. Una dimensione che include la comprensione e la relazione con il corpo, il legame emotivo, l'amore, il sesso, il genere, l'identità di genere, l'orientamento sessuale, l'intimità sessuale, il piacere e la riproduzione. La sessualità è complessa, e comprende aspetti biologici, sociali, psicologici, spirituali, religiosi, politici, legali, storici, etici e culturali che si evolvono nel corso della vita umana: fa riferimento ai significati individuali e sociali delle relazioni interpersonali e sessuali, e

non solo agli aspetti biologici; è un costrutto sociale che si alimenta nel contesto di credenze, pratiche, atteggiamenti e identità diverse. Inoltre, il termine sessualità ha significati diversi in lingue e contesti culturali diversi. In altre parole, «la sessualità è definita da pratiche individuali e da valori e norme culturali» (Weeks 2011). Infine, la sessualità è legata al potere e il limite ultimo del potere è la capacità di controllare il proprio corpo: le aspettative che regolano il comportamento sessuale variano notevolmente tra le culture e all'interno di esse. Alcuni comportamenti sono considerati accettabili e desiderabili, altri inaccettabili. Questo non significa che i comportamenti inaccettabili non esistano o che debbano essere esclusi dalla discussione nel contesto dell'educazione alla sessualità. Inoltre, la sessualità è presente in tutto l'arco della vita, e si manifesta in modi diversi a seconda del livello di maturazione fisica, emotiva e cognitiva.

2.3.1. Salute sessuale e diritti sessuali. Una prospettiva normativa

Approcciare l'educazione sessuale comprensiva (CSE) da una prospettiva normativa significa legare i concetti di salute sessuale, diritti sessuali e riproduttivi al tema dei diritti umani. Il concetto di salute sessuale è emerso nel XIX secolo negli Stati Uniti d'America e nel Regno Unito, con due approcci diversi. Negli Stati Uniti d'America, la salute sessuale si riferiva sia a uno stile di vita sano sia a un'etica personale e all'idea di felicità. Nel Regno Unito, la nozione di salute sessuale era invece inserita in un approccio neo-malthusiano, che cercava di, tra l'altro, di limitare la crescita della popolazione senza ricorrere all'astinenza (auspicata dal malthusianesimo). Nel 1929 Magnus Hirschfeld, attraverso la Lega Mondiale per la Riforma Sessuale cercò di riunire medici e laici al fine di diffondere i risultati della nuova "scienza sessuale" al pubblico, con l'obiettivo di influenzare i governi in direzioni progressiste su questioni come il controllo delle nascite, matrimonio e divorzio, omosessualità, prostituzione ed eugenetica (Tamagne 2005). Il programma mirava a contribuire alla legittimazione delle relazioni sessuali e delle nascite al di fuori del matrimonio, a fornire informazioni sessuali sul controllo delle nascite e sulla prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili, e a proteggere le persone con disabilità. La Lega introdusse l'idea che le questioni legate alla sessualità sono, di fatto, questioni politiche e che la lotta contro norme sessuali conservatrici e superate poteva svolgere un ruolo importante nel progetto di emancipazione sociale. La Lega fu sciolta nel 1932, ma il suo programma fu essenziale per gli sviluppi successivi del concetto di salute sessuale, in particolare a

partire dagli anni Sessanta. Dopo la Seconda Guerra Mondiale si afferma il concetto di salute come condizione di completo benessere fisico, mentale e sociale e non esclusivamente come assenza di malattia o infermità. La salute non è quindi vista come uno stato statico, ma come un processo dinamico che dipende sia dall'individuo che dalla politica. Organizzazioni come l'Associazione Mondiale per la Salute Sessuale (WAS), l'International Planning Parenthood Federation (IPPF), l'OMS, l'Organizzazione Panamericana della Sanità (OPAS), le Nazioni Unite, la Conferenza Internazionale sulla Popolazione e lo Sviluppo (ICPD) e la Commissione Europea hanno contribuito in modo significativo allo sviluppo e alla diffusione di nuove concezioni della sessualità, in sinergia con i concetti di salute e diritti umani, articolando il concetto di diritti sessuali (Giami 2015).

Nel 1975 il concetto di salute sessuale era emerso parallelamente al riconoscimento della sessuologia da parte delle istituzioni internazionali come disciplina scientifica. L'educazione alla sessualità diventa quindi una dimensione fondamentale della medicina preventiva e di un'educazione ben bilanciata. I concetti di salute e benessere sessuale riconoscono la varietà e l'unicità dell'individuo, le sue esperienze e i suoi bisogni, affermando allo stesso tempo il diritto ad essere liberi da sfruttamento, oppressione e abuso. L'obiettivo delle politiche, dei programmi e dei servizi per la sessualità che va a configurarsi non è quello di raggiungere un livello misurabile di salute sessuale nella popolazione, ma di mettere gli individui in condizione di soddisfare le proprie esigenze e fornire loro le risorse personali per affrontare i loro problemi e le loro difficoltà (OMS 1987). La "salute sessuale" è stata inizialmente definita in una riunione tecnica dell'OMS nel 1972 nel modo seguente: «La salute sessuale è l'integrazione degli aspetti somatici, affettivi, intellettuali e sociali dell'essere sessuale in modalità positivamente arricchenti e che valorizzano la personalità, la comunicazione e l'amore» (OMS 1975). Sebbene ormai datata, questa definizione viene ancora utilizzata. Nel corso della consultazione tecnica OMS del 2002 è stata concordata una nuova proposta di definizione, che recita: «La salute sessuale è uno stato di benessere fisico, emotivo, mentale e sociale relativo alla sessualità; non consiste nella semplice assenza di malattie, disfunzioni o infermità. La salute sessuale richiede un approccio positivo e rispettoso alla sessualità e alle relazioni sessuali come pure la possibilità di fare esperienze sessuali piacevoli e sicure, libere da coercizione, discriminazione e violenza. Per raggiungere e mantenere la salute sessuale, i diritti sessuali di ogni essere umano devono essere rispettati, protetti e soddisfatti» (OMS 2006, 10). Questa definizione non solo enfatizza la necessità di un approc-

cio positivo, il piacere come aspetto essenziale e la nozione che la salute sessuale comprende non solo aspetti fisici ma anche emotivi, mentali e sociali, ma mette in guardia rispetto a possibili elementi negativi e per la prima volta menziona l'esistenza dei "diritti sessuali" – due tematiche quasi totalmente assenti nella definizione del 1972. Inoltre, l'attenzione non è incentrata sui potenziali elementi negativi come sovente accade nella letteratura di settore riferita ad HIV e AIDS. Le nozioni alla base di questo concetto provengono dal femminismo, e da quelle organizzazioni che le hanno utilizzate per rivendicare l'autonomia delle donne nelle loro scelte riproduttive.

Nel 2002 l'OMS ha anche elaborato una proposta di elenco dei diritti sessuali (pubblicata nel 2006). In esso si sviluppa l'idea del consenso, cioè il diritto di avere rapporti sessuali senza coercizione. Essi comprendono, tra l'altro:

- il diritto di essere liberi da coercizione, discriminazione e violenza;
- il diritto al più alto standard raggiungibile di salute sessuale, compreso l'accesso a servizi specializzati di salute sessuale e riproduttiva;
- il diritto di richiedere, ottenere e comunicare informazioni sulla sessualità;
- il diritto all'educazione alla sessualità;
- il diritto al rispetto della propria integrità fisica;
- il diritto di scegliere un partner;
- il diritto di decidere se avere o meno una vita sessuale attiva;
- il diritto al sesso consensuale;
- il diritto al matrimonio consensuale;
- il diritto di decidere di avere o non avere figli;
- il diritto di avere una vita sessuale soddisfacente, piacevole e sicura.

Infine, l'emergere delle questioni relative all'identità di genere e delle tematiche antidiscriminatorie nel corso degli anni 2000, ha portato alla pubblicazione dei Principi di Yogyakarta nel 2007. Questi principi riguardano l'applicazione del diritto internazionale dei diritti umani in relazione all'orientamento sessuale e all'identità di genere. I diritti sessuali e riproduttivi sono stati progressivamente riconosciuti nella legislazione della maggior parte degli Stati membri dell'UE, ma la situazione rimane squilibrata. Per quanto riguarda l'interruzione volontaria di gravidanza, ad esempio, la legislazione varia notevolmente da un Paese all'altro in termini di condizioni di accesso, di procedure amministrative richieste (colloquio preliminare, periodo di riflessione, approvazione da parte di una commissione, ecc.) il livello di copertura finanziaria da parte dell'assicurazione sanitaria e il

termine legale. Queste disparità possono anche essere osservate per la procreazione medicalmente assistita (PMA), l'accesso alla contraccezione o le unioni tra persone dello stesso sesso. Per quanto riguarda l'educazione alla sessualità nelle scuole, le sessioni informative non sono ancora sufficientemente implementate nonostante, a livello internazionale, ci sia un accordo e un impegno politico (Parlamento europeo 2022). Le dichiarazioni di organizzazioni come la WAS e l'IPPF e i Principi di Yogyakarta, pur non essendo giuridicamente vincolanti, sono tuttavia un importante contributo e costituiscono un riferimento per i professionisti che operano nel campo della salute sessuale e della difesa dei diritti sessuali.

2.3.2. L'efficacia degli interventi

Negli ultimi anni sono stati pubblicati diversi studi che analizzano l'efficacia dei progetti di educazione alla sessualità comprensiva. Gardner, Montgomery, e Knerr (2016) hanno condotto una meta-analisi che ha incluso studi provenienti da diversi Paesi a basso e medio reddito, oltre che da diversi Stati membri dell'UE. Lo studio ha rilevato che l'educazione alla sessualità non porta ad un aumento dell'attività sessuale, di comportamenti sessuali "a rischio" o tassi di infezione da IST/HIV. Esiste inoltre una forte evidenza che l'educazione alla sessualità abbia effetti positivi sul miglioramento delle conoscenze e degli atteggiamenti relativi alla salute sessuale e riproduttiva. La Lancet Commission on Adolescent Health and Wellbeing (Patton et al. 2016) ha condotto un'analisi dei dati relativi alla salute e al benessere degli adolescenti, riscontrando che questi interventi hanno avuto un impatto elevato sulle conoscenze, ma una moderata efficacia sui comportamenti sessuali sicuri, compreso l'uso del preservativo. Per quanto riguarda la prevalenza e incidenza delle IST o dell'HIV, c'è stata una certa efficacia attraverso l'aumento dell'utilizzo dei metodi contraccettivi, e una diminuzione delle gravidanze indesiderate. Goldfarb e Lieberman (2020) hanno condotto una revisione di oltre 200 studi a partire dal 1990 – la maggior parte dei quali condotti negli Stati Uniti – classificando l'efficacia dell'educazione alla sessualità in quattro aree: prevenzione della violenza di coppia e della violenza nelle relazioni di intimità; valorizzazione della diversità sessuale; prevenzione degli abusi sessuali sui minori; sviluppo di relazioni sane. La revisione ha inoltre rilevato che l'apprendimento socio-emotivo e l'alfabetizzazione mediale hanno un impatto sul comportamento dei giovani. Infine, Lameiras-Fernandez et al. (2021) hanno studiato i programmi di educazione alla sessualità nelle scuole, online o in formato

ibrido. Questi programmi sono risultati i più efficaci nel promuovere le conoscenze, modificare gli atteggiamenti e/o ridurre i comportamenti a rischio (ad es. HIV/STI) e gravidanze indesiderate.

Secondo il rapporto UNESCO 2021-2022, sono stati compiuti notevoli progressi a livello mondiale per la diffusione di programmi di educazione sessuale comprensiva, ma sono necessari ulteriori sforzi e investimenti continui. Il successo di questi investimenti dipende dalla qualità dell'educazione, che richiede una riforma dei programmi di studio in corso e un investimento significativo nella formazione degli insegnanti. È fondamentale monitorare i progressi verso la CSE, utilizzando indicatori approvati a livello globale e attingendo a una varietà di strumenti e prospettive, comprese quelle degli studenti e degli insegnanti. Anche il Consiglio d'Europa ha invitato gli Stati membri a sostenere e fornire un'educazione sessuale comprensiva, sottolineando la necessità che sia prevista per legge, sia obbligatoria e sia integrata nel sistema educativo a partire dalle scuole dell'infanzia. Inoltre, i curricula e i metodi devono essere adattati alle varie fasi di sviluppo dei bambini e rispettare la loro evoluzione, e le informazioni fornite nell'ambito dell'educazione alla sessualità devono essere pertinenti, *evidence-based* e coerenti con gli standard dei diritti umani. Per garantire affidabilità e efficacia, i programmi di educazione alla sessualità dovrebbero essere valutati regolarmente e alle famiglie devono essere fornite informazioni accurate sui contenuti dei programmi. Le scuole dovrebbero quindi collaborare con le famiglie e le comunità, compresi i leader religiosi, e prendere in considerazione le loro opinioni, a condizione che non siano in conflitto con gli obiettivi dei programmi o gli standard dei diritti umani. Inoltre, è essenziale coinvolgere i giovani nello sviluppo dei programmi, per assicurarsi che i contenuti siano rilevanti per le loro esigenze, anche attraverso l'apprendimento tra pari. Allo stesso modo, è importante fornire che i programmi siano accessibili a coloro che non frequentano la scuola, in particolare ai/lle giovani con disabilità che potrebbero non avere accesso al sistema scolastico tradizionale. La formazione online può essere un'utile alternativa, a condizione che siano disponibili spazi digitali sicuri e inclusivi. Infine, è fondamentale fornire agli insegnanti una formazione e un sostegno personalizzati per garantire che siano in grado di fornire un'educazione alla sessualità comprensiva. Un approccio efficace consiste nell'integrare sistematicamente la formazione sull'educazione alla sessualità nei corsi di formazione per insegnanti (come hanno fatto ad esempio Estonia e Finlandia).

Esistono inoltre ancora poche ricerche che adottano un approccio longitudinale (Fonner et al. 2014; Lopez et al. 2016). Tuttavia, gli studi e le raccomandazioni degli esperti indicano che i programmi di educazione alla sessualità possono avere effetti positivi al di là dei risultati specifici sulla salute, come ad esempio per la prevenzione della violenza di genere, la violenza nelle relazioni di intimità e il contrasto alla discriminazione, la promozione dell'equità di genere, dell'autoefficacia e della fiducia in se stessi e il contributo a relazioni interpersonali più sane. Inoltre, si riscontra che i programmi di educazione alla sessualità che utilizzano piattaforme digitali e l'apprendimento misto sono più efficaci tra gli adolescenti rispetto ai programmi che omettono argomenti come il piacere e il benessere. (UNESCO 2018). Poiché l'attuazione di programmi di educazione alla sessualità diventa sempre più difficile, scontrandosi con vecchie e nuove opposizioni, è fondamentale che le istituzioni e la società civile prendano una posizione chiara e sottolineino che l'accesso a un'educazione sessuale comprensiva è un diritto umano e va a beneficio di tutti i membri della società. L'educazione alla sessualità insegna agli individui a conoscere e rispettare i propri diritti e quelli degli altri, a proteggere la propria salute e ad affrontare in modo costruttivo le questioni legate alla sessualità e alle relazioni. Inoltre, fornisce competenze utili come la fiducia in se stessi, il pensiero critico e la capacità di prendere decisioni informate.

3. Educazione alla sessualità e educazione di genere in Europa e in Italia

3.1. La situazione in Europa

Il Global Education Monitoring dell'UNESCO ha pubblicato nel 2023 il rapporto "Comprehensive sexuality education (CSE) country profiles", riguardante l'analisi delle politiche e attività di educazione sessuale comprensiva effettuata su 50 nazioni. L'Educazione sessuale comprensiva ha l'obiettivo di fornire un insegnamento trasversale e unitario incentrato sugli aspetti cognitivi, emozionali, fisici e sociali della sessualità, facendo leva sulle materie dei curricula scolastici e non come insegnamento a sé stante. Le scelte che l'individuo si trova a compiere durante il proprio percorso di crescita coinvolgono la sfera fisica e psicologica; tuttavia, sono ancora molti i giovani che mancano delle basi per prendere questo tipo di decisioni. I dati dell'UNESCO mostrano come nella fascia d'età tra 15 e 19 anni ci

siano ancora circa 10 milioni di gravidanze indesiderate, a cui si accompagnano complicazioni, e che costituiscono la principale causa di morte nella stessa fascia d'età. I dati ricavati dalle 50 nazioni analizzate mettono in luce come solo il 20% dei paesi abbia una normativa sull'educazione sessuale e solo il 39% abbia adottato iniziative specifiche al riguardo. Otto paesi su dieci forniscono anche formazione in educazione alla sessualità agli insegnanti. A partire da una rassegna dei programmi educativi diffusi in Europa, è emerso che solo pochi paesi propongono lezioni esaustive; ad esempio, nel 2020, 23 stati su 49 non hanno previsto la discussione sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere. Cronologicamente, sebbene la Svezia abbia sperimentato nel 1955 l'introduzione dell'educazione alla sessualità nei programmi scolastici, l'educazione alla sessualità è diventata mainstream nell'Europa settentrionale solo negli anni Settanta e negli anni 2000 nel resto d'Europa, in particolare nell'Europa meridionale. Questa lentezza nella generalizzazione dei programmi di educazione alla sessualità può essere vista come sintomatica del rapporto tra le concezioni di famiglia, riproduzione, sesso e società. In sostanza, l'introduzione di contenuti di educazione alla sessualità nei programmi scolastici è il risultato di profonde tensioni socio-politiche, in cui i bisogni sociali, le libertà individualistiche, i diritti umani e le visioni olistiche della sessualità giocano tutti un ruolo importante. A partire dall'inizio del XXI secolo, sulla scia dei diversi trattati e convenzioni internazionali e conferenze sul tema dei diritti sessuali e riproduttivi nelle decadi precedenti, alcuni paesi europei introducono programmi di educazione alla sessualità prima in Francia e nel Regno Unito e successivamente in Portogallo, Spagna, Estonia, Ucraina e Armenia. Anche in Irlanda, paese tradizionalmente più conservatore, l'educazione alla sessualità è diventata obbligatoria nelle scuole primarie e secondarie nel 2003 (Wellings and Parker 2006). In 21 stati europei sono presenti leggi, politiche o in generale una strategia che richiedono o supportano programmi scolastici. Tra questi, in Olanda, Belgio, Estonia, Germania e Svezia l'educazione alla sessualità viene insegnata adottando l'approccio comprensivo (CSE) (Ketting and Ivanova 2018).

3.2. La situazione in Italia

Lo studio dell'UNESCO (2023) ha evidenziato che l'Italia è uno dei pochi stati europei in cui l'educazione alla sessualità non è inclusa nei programmi scolastici e non è obbligatoria a scuola, accanto a Bulgaria, Cipro, Lituania, Polonia e Romania. L'educazione alla sessualità resta infatti

un'offerta a discrezione degli Istituti e dei/delle dirigenti, provocando un divario educativo ed effetti negativi sulla conoscenza della salute sessuale, sul corretto uso di preservativi e di forme di contraccezione, sull'accesso a servizi per la salute sessuale giovanile e sulla consapevolezza relativa alla violenza di genere e all'omotransfobia². L'evidenza esistente raccolta attraverso studi tra le persone giovani in Italia indica: una scarsa conoscenza dei diversi ambiti della salute sessuale (Cegolon et al. 2020; Drago et al. 2016), un uso scarso e inconsistente di preservativi e contraccezione (Panatto et al. 2012), una bassa conoscenza e accesso ai servizi di salute sessuale e riproduttiva (es. consultori familiari) (Pizzi et al. 2020), elevati livelli di violenza di genere (ISTAT 2018) e di omolesbobitranse negatività (Osservatorio diritti 2019).

Ad oggi, l'educazione sessuale in Italia risulta quindi disomogenea e limitata, spesso affidata alla volontà di singoli presidi e Regioni. Nel 2016/2017, su 5.364 istituti superiori pubblici, meno di 1.400 avevano percorsi attivi di educazione sessuale (Cassar 2022). Spesso, l'insegnamento è gestito da docenti di materie scientifiche, o esperti esterni come psicologi/psicologhe o personale medico, focalizzando la trattazione degli argomenti su aspetti prevalentemente biologici (INCA 2009). Altre esperienze sono generalmente condotte su base locale e con ampia eterogeneità sul territorio nazionale (Cassar 2022). Mancano, dunque, politiche e normative coerentemente ed equamente implementate in tutto il paese che regolamentino l'educazione alla sessualità nel contesto scolastico, nonostante la trattazione di questi argomenti venga percepita dagli studenti italiani come un bisogno importante per ridurre le problematiche relative alla sessualità (Benni et al. 2016) e la scuola venga indicata dagli studenti partecipanti a diversi studi come il luogo più adatto per riceverle (Donati et al. 2000; Psaroudakis et al. 2020).

3.2.1. Educazione alla sessualità e educazione di genere

In Italia l'educazione di genere è considerata uno degli strumenti privilegiati per contrastare la violenza di genere e la discriminazione, come sottolinea la Convenzione di Istanbul, che all'articolo 14 prevede l'inserimento di materiali didattici sui temi in questione – come l'uguaglianza di genere, i ruoli di genere non stereotipati, la risoluzione non violenta dei conflitti nelle relazioni interpersonali, la violenza di genere contro le

² Il 20% di tutte le IST rilevate in Italia riguarda soggetti giovani di età compresa tra 15 e 24 anni.

donne – nei curricula delle scuole di ogni ordine e grado. A seguito della ratifica della Convenzione, il Governo italiano ha emanato la legge n. 119/2013, che prevede interventi urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, successivamente modificata dalla legge n. 69/2019. Tra gli obiettivi principali della legge, viene sottolineata in particolare la necessità di un'educazione di genere e di un'adeguata formazione del personale scolastico e degli studenti in relazione alla violenza di genere e alla discriminazione di genere. Inoltre, la Legge n. 119/2013, art. 5, e la relativa "Legge straordinaria per la lotta contro la violenza di genere". 5, e il relativo "Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere (2015-2017)" evidenzia che «l'educazione alla parità e al rispetto delle differenze è uno strumento primario per il superamento degli stereotipi relativi al ruolo sociale, alla rappresentazione e al significato dell'essere donne e uomini, bambine e bambini, bambine e bambini, nel rispetto del genere, dell'identità culturale e religiosa, dell'orientamento sessuale, delle opinioni, dello status economico e sociale, da raggiungere sia attraverso la formazione del personale scolastico e degli insegnanti, sia attraverso l'inclusione di un approccio di genere nella pratica educativa e didattica». La comunicazione, l'educazione e la formazione sono quindi identificati come i principali assi di intervento. Queste disposizioni sono recepite dalla Legge 107/2015 (cosiddetta "*Buona Scuola*") che riforma il sistema nazionale di istruzione e formazione, stabilendo che il Piano triennale dell'offerta formativa deve garantire l'attuazione dei principi di pari opportunità, promuovendo, tra l'altro, l'educazione alla parità di genere nelle scuole di ogni ordine e grado, al fine di informare e sensibilizzare studenti, insegnanti e genitori. A seguito del piano, nel 2018 vengono emanate le Linee guida "Educare al rispetto: per la parità di genere, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni", che individuano nell'educazione uno degli strumenti per contrastare ogni tipo di discriminazione e per promuovere il rispetto delle differenze da parte degli studenti, come parte essenziale della stessa educazione alla cittadinanza.

Più recentemente il Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne 2021-2023, che fa seguito al Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne 2021-2023, individua tra i suoi obiettivi specifici l'aumento della consapevolezza nell'opinione pubblica e nel sistema educativo e formativo sulle radici strutturali, le cause e le conseguenze della violenza maschile contro le donne e la promozione della decostruzione degli stereotipi alla base della violenza. In quest'ottica sono concepite azioni di informazione e sensibilizzazione, a partire da due azio-

ni generali: da un lato, lo stanziamento di finanziamenti strutturali da dedicare ad azioni di formazione e prevenzione educativa; dall'altro, la predisposizione di una "carta", che definisca gli obiettivi generali e specifici da raggiungere attraverso un'azione di prevenzione sistemica, rivolta anche ai gruppi più vulnerabili come le donne disabili, le donne anziane, le donne migranti.

Vengono inoltre definiti quattro contesti specifici di intervento:

1. Scuole e centri di formazione, che dovrebbero essere indirizzati a lavorare con il corpo docente e gli studenti sulla prevenzione, concepita come un lavoro di analisi e approfondimento sul rapporto tra i generi, sul concetto di violenza e le sue diverse forme, sugli stereotipi culturali e familiari; promuovere insieme al Ministero dell'Istruzione attività di sensibilizzazione sui rapporti uomo-donna nelle scuole e sugli stereotipi di genere nei modelli sociali, favorendo una cultura del rispetto reciproco, stigmatizzando la violenza maschile contro le donne, in particolare quella domestica; favorire interventi volti ad approfondire i modelli relazionali dei minori legati a possibili esperienze personali di violenza da parte di uomini violenti, secondo il paradigma "chi è stato vittima di violenza diventa violento";
2. Le università, considerate come luogo privilegiato per assumere il tema dell'uguaglianza di genere e della lotta alla violenza di genere come priorità culturale, scientifica, sociale, politica ed economica, seguendo le linee guida della Commissione Europea "A Union of Equality: Strategia per l'uguaglianza di genere 2020-2025", agendo sull'insegnamento e sulla formazione (ad esempio con azioni formative multilivello e differenziate; offerta di insegnamenti, corsi e seminari curriculari, specialistici, multidisciplinari e trasversali) e sulla ricerca (ad esempio promuovendo l'attuazione di progetti specifici, la ricerca e l'aggiornamento di progetti specifici). promuovendo la realizzazione di progetti specifici, attività di ricerca, programmazione di dottorati e tesi di laurea; sottoscrizione di un protocollo d'intesa con CUN (Consiglio Universitario Nazionale), ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca) e ASN (Abilitazione Scientifica Nazionale) per il riconoscimento di specifiche competenze di genere nella valutazione delle competenze didattiche trasversali e scientifiche.

L'8 marzo 2021 è stato firmato un Protocollo d'intesa tra il Ministro per la Pubblica Amministrazione, Renato Brunetta, il Ministro per le Pari

Opportunità e la Famiglia, Elena Bonetti, il Ministro dell'Istruzione, Patrizio Bianchi, e i CUG (Rete Nazionale dei Comitati di Garanzia per le Pari Opportunità costituiti presso le Pubbliche Amministrazioni) per l'attuazione del progetto "PAri si cresce, 8 marzo in rete". L'obiettivo principale è quello di mettere in relazione le migliori competenze ed esperienze maturate nella pubblica amministrazione con le scuole primarie e secondarie di primo grado, al fine di formare gli studenti alla cultura del rispetto dell'altro e delle pari opportunità. L'accordo prevede che i circa 200 CUG sviluppino nelle scuole interventi culturali volti a favorire la crescita educativa e l'educazione al rispetto contro ogni forma di discriminazione.

Nel 2017 il Piano Nazionale per l'Educazione al Rispetto ha promosso iniziative per diffondere la cultura del rispetto, l'accettazione delle differenze, il superamento dei pregiudizi, coinvolgendo studentesse, studenti, insegnanti e genitori. Le seguenti Linee guida nazionali "Educare al rispetto tra i sessi, alla prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni" si collocano nel quadro dell'attuazione dell'articolo 3 della Costituzione italiana sulla non discriminazione. All'interno delle Linee guida c'è anche un riferimento alla lotta alla discriminazione nel mondo digitale. Si parla di consapevolezza delle implicazioni delle interazioni online, in termini di diritti e responsabilità, alla luce della Legge 71/2017 "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo". Il Piano Nazionale per l'Educazione al Rispetto e il Piano Strategico Nazionale contro la violenza sulle donne hanno individuato nel Programma Operativo Nazionale (PON) "Per la scuola: competenze e ambienti per lo sviluppo 2014-2020" uno strumento per sostenere progetti nelle scuole per la promozione della parità di genere e il contrasto alle discriminazioni. All'interno del PON, l'attenzione alle differenze di genere costituisce uno dei temi strategici, in quanto rappresenta uno dei principi orizzontali dei Fondi europei (art. 7 del Reg. UE 1303/2013).

Nonostante i vari obblighi in materia, l'Italia non ha ancora una normativa adeguata e sistematica per l'introduzione dell'educazione di genere nelle scuole, in controtendenza rispetto al resto dell'Unione Europea. I pochi progetti incentrati sull'educazione di genere sono realizzati su iniziativa di poche scuole, o personalmente da insegnanti e dirigenti scolastici, e sono solitamente finanziati dall'esterno, da centri antiviolenza, autorità locali o fondazioni. Questo ordine sparso produce, tra l'altro, una notevole disuguaglianza tra territori, regioni e istituzioni. Nel Sud Italia la frammentazione è particolarmente accentuata e mancano informazioni sui progetti di educazione di genere, anche quelli diffusi dai siti istituzionali, in

merito alla progettazione, alla realizzazione, alla diffusione, al gradimento e all'eventuale rinnovo dei progetti stessi. Le famiglie e gli insegnanti da soli non possono affrontare efficacemente questi fenomeni e sono necessari interventi strutturali e complessi a diversi livelli. Anche se in Italia esiste un quadro normativo sulla violenza contro le donne e la discriminazione di genere, manca attualmente una legislazione nazionale specifica volta a prevenire o contrastare la violenza adolescenziale e a introdurre l'educazione alla sessualità in tutte le scuole di ordine e grado. I programmi scolastici sono ancora deboli, in quanto mancano supporti e aiuti specifici che trattino questi argomenti, limitati ad alcuni riferimenti incidentali nei libri di testo. Inoltre, mancano specifiche opportunità di formazione in servizio per gli insegnanti. Soprattutto in Italia, gli insegnanti hanno una formazione accademica scarsa o nulla sullo sviluppo delle competenze socio-emotive, mentre questa dovrebbe essere l'area principale non solo per il sostegno agli studenti, ma anche per gestire e stimolare un clima positivo e aperto in classe.

4. Conclusioni

Interventi di educazione all'affettività e alla sessualità – rivolto alla persona nel suo insieme – dovrebbe promuoverne lo sviluppo in maniera olistica e duratura nel tempo. In particolare, quattro principi fondamentali dovrebbero governare lo sviluppo degli interventi e la loro attuazione nell'ambito scolastico:

1. Trasferire agli/alle studenti/studentesse una visione positiva della sessualità, che includa e valorizzi le diversità individuali e che al contempo promuova la prevenzione dei rischi intesa come senso di responsabilità verso il proprio e altrui benessere affettivo e sessuale;
2. Questi obiettivi non possono essere raggiunti se non anche attraverso la promozione del pensiero critico, in modo che le persone giovani sviluppino e coltivino la capacità di prendere decisioni libere, consapevoli e informate. In questo contesto, l'educazione alla sessualità non può prescindere da un approccio basato su diritti umani e sessuali, sulla valorizzazione del consenso e rispetto della privacy propria e altrui;
3. È essenziale formare le persone giovani sul concetto di genere e di identità di genere. Una visione analitica, critica e trasformativa, che metta in discussione ruoli, norme e stereotipi, con l'obiettivo di costruire una società più equa e giusta per tutte e tutti dovrebbe essere

parte integrante di un approccio educativo rivolto alla persona e all'intera comunità.

4. Nella costruzione di un intervento, risulta infine fondante il concetto di inclusività per garantire la partecipazione di tutti e tutte a prescindere dalle diversità derivanti da condizioni quali disabilità e/o svantaggio psicofisico, cultura, genere, orientamenti sessuali, identità di genere.

Riferimenti bibliografici

- Barret-Ducrocq, Françoise. 1986. "La place des femmes: Le droit de cité." *Féminin/masculin: Littératures et cultures anglo-saxonnes*, edited by Sophie Marret. Rennes Presses universitaires de Rennes.
- Benni, Emanuela, Sara Sacco, Leonardo Bianchi, Roberto Carrara, Chiara Zanini, Mario Comelli, e Maria Teresa Tenconi. 2016. "Evaluation outcomes of a sex education strategy in high schools of Pavia (Italy)." *Global Health Promotion* 23: 15-29.
- Cassar, Joan. 2022. "Sun, sea, and sex: A comparative study of sexuality education policies in Southern Europe." *Social Welfare Issues in Southern Europe*, edited by Maria Brown e Michael Briguglio, 140-59. London: Routledge.
- Cegolon, Luca, Melania Bortolotto, Saverio Bellizzi, Andrea Cegolon, Giuseppe Mastrangelo e Carla Xodo. 2020. "Birth control knowledge among freshmen of four Italian universities." *Scientific Reports* 10 (1): 16466.
- De Luca Barrusse, Virginie. 2010. "The gender of sexuality education for young people (1900-1940)." *Cahiers du Genre* 49 (2):155-182.
- Donati Serena, Silvia Andreozzi, Emanuela Medda e Michele E. Gandolfo. 2000. *Salute riproduttiva tra gli adolescenti: conoscenze, attitudini e comportamenti*. Istituto Superiore di Sanità, Rapporti ISTISAN 00/7.
- Drago Francesco, Giulia Ciccarese, Francesca Zangrillo, Giulia Gasparini, Ludovica Cogorno¹ Silvia Riva, Sanja Javor, Emanuele Cozzani, Francesco Broccolo, Susanna Esposito e Aurora Parodi. 2016. "A Survey of Current Knowledge on Sexually Transmitted Diseases and Sexual Behaviour in Italian Adolescents." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 13(4):422.

- Fonner Virginia A., Kevin S Armstrong, Caitlin E Kennedy, Kevin R O'Reilly, e Michael D Sweat. 2014. "School based sex education and HIV prevention in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis." *PloS One* 9 (3): e89692.
- Gardner, Frances., Paul Montgomery, and Wendy Knerr. 2015. "Transporting Evidence-Based Parenting Programs for Child Problem Behavior (Age 3-10) Between Countries: Systematic Review and Meta-Analysis." *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 53: 1-14.
- Giami, Alain. 2015. "Sexuality, health and Human Rights: The invention of Sexual Rights". *Sexologies* 24 (13): 105-11.
- Goldfarb, Eva e Lisa Lieberman. 2020. "Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education." *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine* 68 (1): 13-27.
- INCA (International Review of Curriculum and Assessment). 2009. *Sex and Relationships Education in other countries*. http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130220111922/http://www.inca.org.uk/Sex_and_relationships_education_December_2009_.pdf.
- IPPF (International Planned Parenthood Federation). 2020. *Sexual and Reproductive Health and Rights: The key to gender equality and women's empowerment*. <https://www.ippf.org/2020-annual-performance-report>.
- Irvine, Janice. 2002. *Talk About Sex: The Battles Over Sex Education in the United States*. Berkeley: University of California Press.
- ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica). 2018. Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale. <https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne>.
- Ketting, Evert, e Olena Ivanova. 2018. *Sexuality Education in Europe and Central Asia. State of the Art and Recent Developments. An overview of 25 countries*. <https://www.bzga-whocc.de/en/publications/report-on-sexuality-education-in-europe-and-central-asia>.
- Lameiras-Fernández, Maria, Rosana Martínez-Román, Maria Victoria Carrera-Fernández, e Yolanda Rodríguez-Castro. 2021. "Sex Education in the Spotlight: What Is Working? Systematic Review." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (5): 2555.
- Lopez Laureen, Shanthi Ramesh, Mario Chen, Alison Edelman, Conrad Otterness, James Trussell e Frans M. Helmerhorst. 2016. "Progestin-only contraceptives: Effects on weight." *Cochrane Database of Systematic Reviews* 16 (8): CD008815.

- Meyran, Régis. 2016. "La révolution sexuelle a-t-elle eu lieu?." *Sciences Humaines* 284(8): 30-30.
- Miller, Alice M. 2000. "Sexual but Not Reproductive: Exploring the Junction and Disjunction of Sexual and Reproductive Rights". *Health and Human Rights* 4 (2): 68-109.
- O'Neill, Sylvia. 2016. "The countertransference impact of autistic defences in a non-autistic patient." *The International Psychoanalytic* 1: 111-38.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità). 1975. *Education and treatment in human sexuality. The training of health professionals. Report of a WHO Meeting*. WHO Technical Report Series, No. 572. Geneva http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_572.pdf.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità). 1987. Progress in the development and use of antivirals and interferon: Report of a WHO Scientific Panel (Geneva, 10-13 marzo) <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40179>.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) .2006. *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health*, 28–31 gennaio 2002. Geneva http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/defining_sexual_health.pdf.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) & BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung – Centro Federale Tedesco per l'Educazione alla Salute. 2010, 2013. *Standards for sexuality education in Europe* <https://www.fissonline.it/pdf/STANDARDOMS.pdf>.
- Osservatorio diritti. 2019. Italy: the status of the Human Rights of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Intersex people. Submission to the United Nations Human Rights Council for its Universal Periodic Review of Italy. <https://www.osservatoriodiritti.it/wp-content/uploads/2019/06/Omofobia.pdf>.
- Panatto, Donatella, Daniela Amicizia, Cecilia Trucchi, Francesca Casabona, Piero Luigi Lai, Paolo Bonanni, Sara Boccalini e Angela Bechini. 2012. "Sexual behaviour and risk factors for the acquisition of human papillomavirus infections in young people in Italy: suggestions for future vaccination policies". *BMC Public Health* 12: 623.
- Parlamento Europeo. 2022. *Comprehensive Sexuality Education: Why is it important?* [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/fr/document/IPOLE_STU\(2022\)719998](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/fr/document/IPOLE_STU(2022)719998).

- Patton, George C. et al. 2016. "Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing." *Lancet* 11 (387): 2423-78.
- Pizzi, Enrica, Angela Spinelli, Silvia Andreozzi e Serena Battilomo. 2020. *Progetto "Studio Nazionale Fertilità": i risultati delle cinque indagini*. Roma: Istituto Superiore di Sanità, Rapporti ISTISAN 20/35.
- Psaroudakis Irene, Filippo Quattrone, Lara Tavoschi, Erica De Vita, Silvia Cervia, Rita Biancheri e Pietro Luigi Lopalco. 2020. "Engaging adolescents in developing health education interventions: a multidisciplinary pilot project". *European Journal of Public Health* 30(4):712-14.
- Steinberg, Sylvie. 2018. "A history of sexualities." *Annals. History, Social Sciences* 73: 536-39.
- Tamagne, Florence. 2005. "The World League for Sexual Reform: Science for Sexual Emancipation?" *Clio. Femmes, Genre, Histoire* 22: 101-21.
- UNAIDS, UNESCO, UNFPA, UNICEF, UN Women, WHO. 2018. *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*, Geneva <https://unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf>.
- UNAIDS, UNESCO, UNFPA, UNICEF, UN Women, OMS. 2020. *International Technical and Programmatic Guidance on Out-of-School Comprehensive Sexuality Education (CSE)*, Geneva www.unfpa.org/featured-publication/international-technical-and-programmatic-guidance-out-school-comprehensive.
- UNESCO. 2018. *International Technical Guidance on Sexuality Education: An evidence-informed Approach*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2021/2022. *The road to comprehensive sexuality education: A report on the state of the world; highlighting key information* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377963>.
- UNESCO. 2023. *Comprehensive sexuality education (CSE) country profiles* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384494>.
- Vanwesenbeeck, Ine. 2020. *Comprehensive Sexuality Education*. 10.1093/acrefore/9780190632366.013.205.
- Weeks, Jeffrey. 2011. "The 'homosexual role' thirty years on: A look back at the work of Mary McIntosh." *Gender, Sexuality & Society* 1.
- Wellings, Kay e Rachel Parker. 2006. *Sexuality Education in Europe: a reference guide to policies and practices*. Brussels: IPPF European Network.

¿Dónde están las mujeres en los archivos?

Un ejemplo para reflexionar sobre la articulación entre perspectiva de género, archivos y procesos de digitalización

Paula Caldo*

Abstract: This article proposes some reflections on the relation between women and archives. Such subject is developed on the basis of two questions: where are women in archives, and to what extent digitization processes favour the recovery and conservation of feminine documents. In order to respond to these topics, a case is utilized: the experience of sisters Olga and Leticia Cossettini as expressed in Leticia's culinary notebook, recently discovered. Once the example is presented, theoretical clarifications around women and archives will be formulated, to conclude by revising the characteristics of digitization processes: universality, the place issue (archive), the material nature of documents, and the specificity of feminine document types in the digitization dynamics.

Keywords: Archives, Women, Documents, Print Culture, Digital Culture.

1. Introducción

Julio Moreno (2010) entiende que una de las características que distingue a los seres humanos del resto de las especies es la posibilidad de *variar* en sus decisiones y formas de intervenir ante cada situación original. Esto es posible gracias a que lo humano no está determinado por una carga genética, sino cultural. Cada generación contribuye en la construcción de un *pool* de herramientas que llamamos cultura. Precisamente, esa capacidad de resolver situaciones vitales en términos culturales es la que habilita a modificar estrategias y tácticas, pero también a registrar, a almacenar esos registros y a transmitirlos para que las disposiciones culturales no desaparezcan con cada generación. De ahí, la pasión por el registro y el archivo desplegada desde tiempos inmemoriales.

* Investigaciones Socio-Histórica Regionales, Universidad Nacional de Rosario/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (ISHIR-UNR/CONICET). Docente de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

Entonces, de manera recurrente la pregunta ¿qué hacemos con las cosas del pasado? (da Silva Catela, Jelin y Triquell 2022), inquietó e inquieta a la cultura en general y a la cultura occidental en particular. De tal suerte y para resolver esta preocupación, fundamentalmente desde los albores de la modernidad, aunque con mayor fuerza desde los inicios de las formaciones estatales nacionales, se dio curso a la creación de archivos públicos. Estos pueden concretarse en edificios específicos, en habitaciones e incluso en muebles, dependiendo siempre del sentido y la historia de los materiales a albergar. A cargo de ellos están profesionales comprometidos y formados en técnicas de selección, conservación y catalogación. El fin que persigue la conservación de documentos es respaldar la existencia de ciertos procesos sociales, operar en la funcionalidad práctica de las instituciones, pero también servir como lazo con el pasado, como certificación de identidad y como base empírica del oficio de historiar. Por lo cual, los archivos cumplen una función sustancial y profunda en el marco de la cultura occidental moderna. Es importante aclarar que las preocupaciones planteadas a lo largo de este texto emanan del oficio de historiar. En palabras de Analet Pons (2015, 163) «para el historiador no hay nada más importante que las fuentes, los documentos; en consecuencia, nada hay más valioso que los lugares que por antonomasia albergan unas y otros, los archivos». Dejamos constancia de esto porque este escrito está impregnado de las características propias de la relación de los historiadores con el archivo. Al respecto el historiador Peter Burke explica en su *historia social del conocimiento*:

A medida que aumentaban los registros tuvieron que almacenarse en muebles especiales, los archivos, con conservadores especiales, los archiveros profesionales, con catálogos, índices, etcétera. A lo largo de los siglos XVI y XVII se creó, o al menos se reorganizó, cierto número de centros de documentación. Documentos que anteriormente se consideraban propiedad privada de los funcionarios y ahora pasaban a pertenecer al Estado (Burke 2002, 181).

La necesidad de conservar requiere precisar algunas cuestiones deslizadas en el concepto de archivo y que, Jacques Derrida, expresó correctamente en su clásico “Mal de archivo” (1997). Siguiendo al mencionado filósofo, la palabra archivo reposa sobre tres principios, uno relacionado con el mandato y el poder de interpretar y seleccionar el material que se archiva. Otro que implica un acto de domiciliación y residencia y, un

último, relativo a la consignación de los fondos documentales. En la conjunción de estos principios toman forma los archivos ordenados por un claro criterio de selección. En otras palabras, por motivos de tiempo, capacidad, espacio y utilidad no se puede guardar todo. Justamente, en esos ejercicios de revisión y selección se van estableciendo unas jerarquías que permiten distinguir entre tipos documentales reconocibles, consignados y catalogados y papeles sueltos que reposan en manos de agentes privados. Estos últimos, en algunos casos, adquieren conciencia de archivo y en otros forman parte de los recuerdos o herencias familiares, pero que, de todos modos, a veces son erosionados por el paso del tiempo. Volvemos a citar a Peter Burke, esta vez en sus reflexiones sobre las posibilidades de la renovación historiográfica y el uso de la documentación. Entonces, explica que «cuando los historiadores comenzaron a plantear nuevas cuestiones sobre el pasado, a elegir nuevos objetos de investigación, hubieron de buscar nuevos tipos de fuentes que complementarían los documentos oficiales» (2001, 26). En esas búsquedas cobraron visibilidad los archivos personales (García 2016) que, en algunos casos mantuvieron identidad en sí o, en otros, se incorporaron a archivos oficiales, como fondos documentales que reúnen donaciones de documentos tales como: epístolas sentimentales o de amistad, diarios, memorias o libretas de apuntes de orden práctico, entre otros. La incorporación de estos tipos documentales arrojó luz sobre trayectorias que hasta entonces no podían ser estudiadas.

Ahora bien, asumiendo la necesidad de crear archivos y la clara apuesta que los Estados nacionales tuvieron para con su resolución, plantearemos dos preguntas inspiradas en algunas notas propias de nuestro presente. La primera se expresa en nuestro título, dónde están las mujeres y sus papeles en los archivos. La segunda, interroga si los recursos digitales que hoy operan en la conformación de los archivos, facilitan la visibilización de actores sociales como, por ejemplo, las mujeres. Entonces, para dar curso a posibles respuestas plantearemos un ejemplo, el caso de los apuntes de cocina de la educacionista santafesina, Leticia Cossettini (Caldo y Pellegrini 2019). A lo largo de nuestras reflexiones, este ejemplo operará como disparador para plantear respuestas donde lo general dialoga con lo particular.

2. Un ejemplo: la experiencia Cossettini, un archivo fragmentado

Para la escucha argentina en general y rosarina en particular, los nombres de Olga y Leticia Cossettini suelen estar cargados de sentidos identi-

ficatorios singulares e icónicos.² Ellas fueron dos hermanas y maestras santafesinas que, entre los años 1930 y 1950, llevaron adelante un proyecto pedagógico particular vinculado a la Escuela Nueva (Caruso 2001). Olga, la mayor, fue la voz y el rostro más reconocido de la dupla. Ella era la directora, la pedagoga, la que se expresaba en conferencias y la que negociaba con intelectuales, profesionales y políticos de la época. En cambio, Leticia era la maestra que, con su feminidad estereotípica y su sensibilidad esculpida al calor del mundo de las artes, acompañó a su hermana siempre desde el aula. Olga era la que supervisaba, en tanto Leticia era supervisada y creaba con y desde las prácticas de enseñanza. Es por eso que la letra impresa de Leticia la encontramos preferentemente en sus diarios de clase, en tanto la de su hermana prevalece en los manuscritos de sus ensayos pedagógicos, en las guías de acción para gestionar en términos curriculares y humanos sus proyectos pedagógicos o en el intenso intercambio epistolar que mantuvo con importantes personalidades del mundo de la cultura, de la educación y del intelecto (Fernández y Caldo 2013; Caldo y Pellegrini 2019).

Es preciso aclarar que sobre estas maestras ha corrido mucha tinta. Se las estudió desde la perspectiva pedagógica, institucional, regional, psicológica, cultural, intelectual y de género.³ Incluso algunos académicos con frecuencia se aventuran a afirmar que sobre ellas no hay más nada que agregar a causa de la profusión de trabajos. Sin embargo, siempre aparece una arista que las devuelve a la agenda de problemas a investigar. Y esto se debe a un aspecto en particular que se inscribe en el eje de este artículo. Esto es, los papeles y objetos que las hermanas Cossettini atesoraron durante sus vidas cuentan con una serie de repositorios que los conservan, contienen y ofrecen a la consulta. Además, es importante aclarar que am-

² Olga, la mayor de las hermanas, vivió entre 1898-1987 y Leticia entre 1904-2004. Ambas nacieron en San Jorge, un pequeño pueblo del centro-oeste de la provincia de Santa Fe. El padre Antonio, fue un inmigrante italiano que arribó a la citada provincia en clave de agente cultural, como maestro. Él rápidamente se insertó en el sistema educativo llegando a ser supervisor. Fue padre de varios hijos, pero sus hijas estudiaron magisterio. Vivieron poco tiempo en San Jorge, luego se mudaron a Rafaela, una población cercana, pero con carácter de ciudad. Olga estudió en la escuela normal de Coronda (otra ciudad santafesina), Leticia, más joven, se formó en Rafaela donde su hermana ya dictaba clases. Es preciso aclarar que, para la época en la que estudió Leticia, la escuela normal de Rafaela sí tenía un proyecto de formación de corte escolanovista. Esa escuela y ciudad fueron el semillero de ambas mujeres, dos muchachas del interior. Allí lograron madurar una línea de intervención pedagógica que trasladaron a la ciudad de Rosario en 1935 y hasta 1950 cuando quedan cesantes por disidencias con las políticas de turno.

³ Un detallado estado de la cuestión sobre la experiencia de las hermanas Cossettini puede leerse en Fernández y Caldo (2013) y Caldo y Pellegrini (2019).

bas mujeres recibieron la influencia directa del pedagogo italiano Giuseppe Lombardo Radice, quien aconsejó formar una colección-archivo con todos los papeles que la experiencia fue dejando (Pelanda 2001, 410). Entonces ellas procedieron en consecuencia, atesorando así una copiosa cantidad de documentación que posibilita recurrentes ejercicios de investigación sobre sus trayectorias.

Sin dudas, el gesto de las hermanas Cossettini va a tono con las expresiones del ya citado Julio Moreno (2010), cuando afirma que lo propio de lo humano es: variar, registrar, conservar y transmitir. Justamente, si bien ambas fueron maestras normales, es decir, estudiaron en el marco del proyecto hegemónico para la formación de maestras en Argentina, supieron articular sus trayectorias docentes en diálogo con la renovación que promovía la escuela nueva. Esto fue posible porque durante la década de 1930 en la provincia de Santa Fe, donde ambas se desempeñaron, una serie de reformas educativas facilitaron el ingreso de los métodos activos a las aulas de las escuelas primarias en general y de la formación docente en particular (Pérez 2000). Así, Olga Cossettini fue directora del departamento de aplicación en la Escuela Normal de la ciudad de Rafaela (centro-oeste de la provincia de Santa Fe), orientando el trabajo docente en clave escolanova. No conforme con eso, escribió y publicó ensayos donde expresaba duras críticas al normalismo y al positivismo pedagógico en beneficio de los métodos de educación activa, a partir de los cuales los infantes estaban en el centro de la actividad.⁴ En esa línea la escoltó su hermana, Leticia, quien desde las aulas concretó el cruce entre la educación escolarizada y el arte. En esta dinámica, en el año 1935 son trasladadas a la ciudad de Rosario, siendo Olga designada como directora de la Escuela Gabriel Carrasco, la que es distinguida como escuela experimental. Con esta característica, la propuesta se distancia de las formas de enseñar basadas en la exposición del docente y en la ejercitación para fijar del estudiantado. Como versa en muchos de los ensayos publicados por Olga o en los diarios de clase de Leticia, en esas aulas y a simple vista, la voz y figura del docente se perdía entre los grupos de infantes que se ordenaban en función de la tarea y de los intereses que la práctica iba generando.

⁴ Las obras completas de las hermanas Cossettini fueron publicadas en 2001 por el sindicato docente de la provincia de Santa Fe (Cossettini, Cossettini 2001). En dicho libro pueden consultar los principales textos escritos por ambas, los de Olga vinculados a un posicionamiento teórico frente a las formas de enseñar en diálogo con los diarios de clase del equipo de maestras que dirigía. En cambio, Leticia escribe textos en los que articula el mundo del arte con las formas de enseñar.

Ambas mujeres motorizaron una experiencia educativa innovadora y procedieron con el mandato del registro y del archivo, para que lo vivido no se pierda con ellas (Debray 1997). Tal fue esa misión que, en el año 1987, cuando fallece Olga, Leticia se dispone a ordenar los papeles de la experiencia educativa para convertirla en un archivo y, bajo ese formato y por el instrumento de la donación, transformarla en patrimonio de la ciudad de Rosario. En la tarea no estuvo sola, un grupo de ex alumnos colaboraron en el trabajo de selección de los materiales que fueron donados al Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Situado allí y en el año 2006 las tareas cobran mayor envergadura porque el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) lo toma como patrimonio (Caldo, Fernández 2010). En este marco los tipos documentales allí alojados atravesaron por un proceso cuidado y riguroso de catalogación y conservación, más no de digitalización. Por lo cual, para consultar los materiales es preciso acudir al lugar físico donde se encuentran y atravesar por todos los requisitos de acceso que este tipo de instituciones demandan⁵. El archivo se compone de varias series (didáctica, escritos, epistolario, entre otras). No obstante, y pese a la variedad de documentos, en el archivo Cossettini no está todo el legado de estas mujeres. Rastros de ellas hay en numerosas bibliotecas, archivos y, por supuesto, en la casa donde residieron en la ciudad de Rosario⁶.

Por lo cual, la cantidad de papeles consignados por ambas mujeres, sumado a la clara voluntad de la ciudadanía rosarina de conservarlos, permite pensar que estudiarlas es una tarea sencilla. Pero, toda esa serie de documentos explica y prueba muchísimas de las acciones que Olga y Leticia desplegaron frente a las aulas y en materia educativa, aunque dice muy poco de la vida cotidiana de ambas. En otras palabras, los cambios de enfoques, conceptos y preguntas que comenzaron a experimentarse en materia de ciencias sociales en el tránsito del siglo XXI, ordenaron unos interro-

⁵ Por requisitos de acceso entendemos: contacto personal previo, solicitar turno, asistir con elementos de protección (guantes de látex, entre otros), llevar elementos de estudio que no afecten los materiales originales (lápiz, no lapiceras, fotografías sin uso de *flash*, entre otros).

⁶ La casa de las hermanas Cossettini es icónica en la ciudad de Rosario, en tanto fue construida con la ayuda de vecinos y amigos de las hermanas en el momento en que son exoneradas de sus cargos docentes, año 1950. La ciudad de Rosario en general y el barrio en particular no querían perderlas. Entonces reúnen fondos para construir una casita sita en Chiclana 345 (Barrio Sarmiento, ciudad de Rosario). En la actualidad esa casa es un centro cultural que ofrece una agenda de actividades lúdicas, estéticas y culturales, como así también conserva objetos y papeles de las hermanas.

gantes sobre los sujetos más allá de sus funciones públicas y en dirección a conocer sus trayectorias vitales de una manera integral. En este marco, es válido preguntarse por Olga y Leticia antes de la decisión de ser maestras y sobre sus preferencias sociales, culturales, domésticas, estéticas, por fuera de las aulas. Entonces, para nuestra sorpresa advertimos que la cantidad de papeles reunidos constituían una estructura claramente ordenada sobre el oficio docente y las pretensiones pedagógicas e intelectuales de ambas, eclipsando así todas las entradas a la vida privada, a la intimidad e incluso a la vida cotidiana de Olga y Leticia como mujeres. El archivo parecía enmudecer ante la pregunta, entonces fue necesario perforar los bordes, para desbordarlo. Es decir, para desentramar esa temática tan rígida que consignaba solo los documentos relativos al oficio. Fue así como en la casa de un ex-alumno, Carlos Saltzman⁷, apareció un cuaderno que contenía una serie de apuntes culinarios elaborados por Leticia. Este singular objeto estaba atesorado junto a otros papeles que fueron estimados con el rótulo de *personales* y, como tales, no transferibles a los archivos públicos. En palabras de Saltzmann (2019, 9-10):

Ni Olga, ni Leticia, ni Leila (su sobrina, también maestra de la escuela y co-habitante de la casa familiar) hubieron de hacerse cargo de las tareas culinarias hasta que la hermana mayor, Marta, que se ocupó siempre de la cocina y de la mesa, murió en 1980. Sea como fuere, era preciso comer y fallecida Marta y enfermas Olga y Leila, Leticia, hada de todas las artes, debe haber comenzado a atisbar y después ensayar en el terreno del arte culinario. Como en todas sus otras exploraciones, esa artista nata fue descubriendo los secretos de la cocina. Leticia murió el 11 de diciembre de 2004. Chale, que siempre estuvo cerca de sus tías, se ocupó de los pasos ulteriores. Tiempo después, entre otros objetos que atesoro, me hizo llegar un cuaderno Rivadavia en el que Leticia había registrado recetas de cocina, informaciones afines, comentarios.

Esos apuntes culinarios fueron una sutil entrada para pensar desde otro lugar a Leticia. Una primera tarea fue constatar que la letra era suya. La segunda, invitó a visitar la casa de Chiclana 345, donde se conserva la cocina utilizada por la mujer para ensayar las recetas apuntadas. Finalmente, escuchar las voces de quienes degustaron esas recetas. Leticia, ya octogenaria, se regocijó en el cariño de sus vecinos, amigos y exalumnos a quienes aga-

⁷ Gentilmente Carlos Saltzmann no sólo dejó a disposición el original del cuaderno para que fuese trabajado, sino que contribuyó con la redacción del prólogo del libro editado por Casagrande en el que fueron publicadas por primera vez los apuntes de cocina de Leticia (Caldo, Pellegrini 2019).

sajaba con tardes de té y algunos almuerzos de pastas. Estas constataciones invitaron a transcribir las recetas y realizar un ensayo preliminar sobre ellas. Pero también, en el marco de un proyecto de Servicio Tecnológico de Alto Nivel (STAN-CONICET)⁸, procedimos a la digitalización del original a los fines de facilitar su accesibilidad y su conservación.

Si bien la posibilidad de contar con el documento correctamente digitalizado y alojado en la biblioteca del ISHIR, UNR/CONICET, lo hizo accesible, es preciso reconocer que esa labor contribuyó a fragmentar aún más los espacios donde se aloja la documentación de las hermanas. Así, abrimos un nuevo repositorio que las significa desde un costado particular, el mundo doméstico y Leticia cocinera.

3. Papeles de mujeres

Reseñada brevemente la experiencia del archivo y de la documentación en general de las hermanas Cossettini, estamos en condiciones de compartir una hipótesis que inquieta a quienes nos dedicamos a pensar la historia de mujeres en general, pero también a quienes abordan estudios en perspectiva de género en particular. Los hilos de dicho planteo hipotético se articulan en relación a las mujeres y los archivos, pensando que estos últimos son reticentes a albergar documentación de procedencia femenina, quedando así el paso de las mujeres por la historia, justamente, como huellas, rastros que, si bien existen, no están catalogados, ordenados, conservados y consignados⁹. En este punto, es pertinente glosar algunas reflexiones de Michelle Perrot (2008). En este sentido, para poder escribir la historia de las mujeres es necesario llenar los archivos de sus voces o,

⁸ Los Servicios Tecnológicos de Alto Nivel los brinda en Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas articulando la labor de investigadores (en este caso Paula Caldo) con Personal Técnico de Apoyo (en este caso Guillermo Ferraguti). En este marco, el ST1723 aprobado el 14 de febrero de 2019 entre Paula Caldo, Guillermo Ferraguti y Carlos Saltzmann se digitalizó el cuaderno de recetas de Leticia, quenado en resguardo en el ISHIR-CONICET.

⁹ Es preciso aclarar que tomé contacto con la línea de reflexión que articula mujeres y archivos a partir de mi participación en RIIHMA (Red de Iberoamericana de Investigación en Historia, Mujeres y Archivos). Dicha red se formó en Argentina en el año 2012. En la misma confluyen historiadoras y archiveras para pensar diálogos, articulaciones, especificidades y negociaciones. En esta dinámica se insiste al menos en tres aspectos, encontramos para visibilizar repositorios, bregar por la generación políticas públicas que ordenen los archivos en perspectiva de género y generar líneas teóricas y reflexivas sobre la archivología en perspectiva de género. Más información en <<https://riihma.wordpress.com/>>.

por el contrario, generar interrogantes que las hagan audibles. La misma estructura archivística se ordenó en torno a una jerarquía que deja en un segundo plano a las mujeres. Entonces, ellas están, pero aparecen habladas por otros, expresando el discurso hegemónico o acompañando los decires masculinos. Asimismo, Perrot alude a la autocensura de muchas mujeres que prefieren callar o dar lugar a la palabra de los varones, haciendo que desaparezcan sus papeles o queden como herencias sensibles y privadas, sin pasar nunca los umbrales del hogar familiar¹⁰. También opera una auto-destrucción de la memoria femenina. Convencidas de su insignificancia, muchas mujeres, extendieron a su pasado el sentimiento de pudor que se les había inculcado, destruían (y destruyen) sus papeles al final de sus vidas. Quemar los propios papeles, en la intimidad de la habitación desierta, es un gesto clásico de la mujer anciana (Perrot 2008, 26).

Romper el silencio con respecto a las mujeres implica establecer nuevas preguntas y modos de leer los documentos, pero también atender a los lugares que ellas fueron ordenando para conservar sus papeles. Es recurrente descubrir que muchas investigaciones sobre mujeres empiezan con un cuaderno, una serie de cartas, unas libretas de apuntes, un diario íntimo o unas memorias escabullidas en un arcón, en un armario, entre los objetos en desuso o materiales para residuo (Fugardo y Caldo, 2022, 2024; Fugardo 2018; de Paz Trueba y Bracamonte 2016). Por supuesto que estamos aludiendo a mujeres que no se expresaron en el campo intelectual o en prácticas androcentradas, sino que se mantuvieron en el ámbito de las prácticas domésticas como así también en el de la producción y transmisión de saberes domésticos.

Entonces, si para encontrar a las mujeres en los archivos públicos debemos realizar una lectura a contrapelo que permita arrojar luz sobre sus prácticas, entonces existen algunos repositorios donde sí ellas intervinieron con mayor contundencia. Estos son, los archivos personales privados y las bibliotecas. Con respecto a estas últimas, Michelle Perrot las reconoce como espacios donde lo impreso y el libro adquieren resguardo y, muchas veces, las mujeres son tanto ordenadoras como usuarias. Al respecto, la

¹⁰ Trabajando con historia oral en contextos rurales de provincia (sur de la provincia de Santa Fe-Argentina), al solicitar a las mujeres que contaran sus historias en formato entrevista, muchas de ellas comentaban que no eran las personas adecuadas, que en todo caso hablará con el esposo. Por lo cual, había que hacer un trabajo de puesta en valor de su agenciamiento histórico para que empezaran a hablar. En otras palabras, muchas mujeres no se estiman agentes de archivo, menosprecian las marcas que sus trayectorias deja y eso las ubica en un lugar inferior tanto en los relatos históricos como en la defensa de sus propias vidas (Caldo 2009).

biblioteca Ana María Muñoz-Muñoz (2016) se especializó en la historia de las bibliotecas de mujeres en España. En ese ejercicio reconoce que desde el siglo XVI se pueden distinguir ya dos tipos de bibliotecas, unas son las bibliotecas de mujeres poseedoras de libros y otras las bibliotecas privadas de mujeres. Las primeras ayudan a estudiar la relación de las mujeres con la cultura del libro, en cambio las segundas las ubican como lectoras, pero también como generadoras de un orden bibliográfico. Estas formas se extienden a lo largo del tiempo y nos conducen de lleno al estudio de las prácticas de escritura y lectura como así también al de la vinculación con los productos impresos por parte de las integrantes del género femenino.

La pesquisa de Muñoz-Muñoz (2016) muestra cómo el vínculo mujeres y bibliotecas fue perfeccionándose gracias al auxilio de la configuración estatal, a las resignificaciones de las mujeres en el campo del saber y de la ciencia y al avance de las nuevas tecnologías del conocimiento y de la información. De tal forma, hoy existe una red de bibliotecas de mujeres que apunta a poner en valor fondos documentales en los cuales ellas se expresan. Se celebra la presencia de una articulación entre diferentes unidades de información que ponen en valor y preservan los saberes producidos por las mujeres. Suponemos que, producto de esa labor descripta son investigaciones como las que lleva adelante Mónica Bolufer sobre Joana de Vigo i Esquella (Menorca, 1779-1855). Esta investigación hace foco en la relación de las mujeres con la lectura y la escritura mediada por el acceso a bibliotecas privadas y familiares. Se profundiza en las trayectorias de aquellas mujeres que realizaron ejercicios de lecto-escritura modestos pero que, sin embargo, expresaban una voluntad biográfica por acceder al conocimiento. Para lo cual, la misión era abordar las bibliotecas de mujeres para pesquisar en ellas las marcas de sus hacedoras, con el fin de reconstruir vivencias que permitan reconocer tanto lo específico de cada mujer, como las afectaciones del entorno sociocultural en esas especificidades (Bolufer 2024, Bolufer y Serrano 2023).

Mientras que las bibliotecas de mujeres se transforman en espacios adecuados de consulta, los archivos personales o los fondos documentales personales empiezan a ser ordenados como unidades de información. Así, junto a los nombres propios masculinos, aparecen otros que son de mujeres. Sin dudas, las primeras merecedoras de estos fueron mujeres que se vincularon con el trabajo intelectual, con el mundo de la militancia política o con las profesiones. Para el caso de las educacionistas, tuvieron sus archivos personales aquellas que, con su labor, excedieron el ámbito de las aulas. Es decir, podemos citar muchos ejemplos, pero preferimos mencionar el de

las hermanas Cossettini. Ellas fueron pedagogas y trazaron alrededor de sus tareas unas redes de contactos que las posicionaron particularmente en el campo cultura. A su vez, el archivo enfatiza exclusivamente la labor docente y pedagógica de ambas, dejando fuera toda referencia a sus prácticas cotidianas. Ejemplo de ello es el cuaderno de apuntes que quedó en una caja de recuerdos y en la amorosidad íntima de los amigos. Así, aunque se presenten con nombre femenino sigue siendo la lógica androcéntrica la que ordena los archivos. En otras palabras, estas mujeres son reconocidas porque operaron en proyectos que pueden traducirse en principios, prácticas y nomencladores androcéntricamente legitimados. Ellas al escribir, leer, publicar, militar, entre otras acciones procedieron en dinámicas que fueron primigeniamente masculinas. Por lo cual, fuera de estos repositorios quedan las referencias cotidianas a las prácticas y saberes que la cultura reservó exclusivamente para las mujeres. Entonces, cuando nos proponemos estudiar qué se produce desde los espacios estimados femeninos, para revisar sus puntos de tensión, la producción de saberes, las tácticas y negociaciones, los archivos públicos enmudecen y nos vemos obligadas a buscar en otros espacios. O, por el contrario, a demandar a los archivos públicos que orden sus papeles en perspectiva de género.

Un argumento necesario que explica en parte estos movimientos de inclusión, exclusión y reconocimiento en los archivos, es la distinción binaria y generizada entre espacio público y espacio privado que operó a partir de la modernidad occidental. El resultado fue una sociedad en la cual los varones públicos, políticos y racionales se complementaron con mujeres privadas, domésticas y pasionales. Lo complejo del juego de complementariedad es que al tiempo que ordena unas jerarquías entre ambos, las vuelve inmodificables (Laqueur 1994). Este binarismo impactó en el orden laboral, políticos, familiar, intelectual, cultural y social. En torno a la condición femenina, situada en su devenir privado, se ordenaron una serie de características: cuidado, entrega, abnegación, sentimentalismo, pureza, devoción, sumisión. Estas condiciones fueron las mismas que llevaron a pensar a las mujeres como educadoras de la primera infancia. Es decir, las mujeres cuidaban niños propios en el hogar o motorizaban los primeros trazos de la educación escolar sobre las infancias (Morgade 1997). En ambas instancias operaban los sentidos del cuidado de los otros. Justamente, esa condición de entrega es la que Soledad Murillo (1996) puso en discusión para argumentar que las integrantes del género femenino no forman parte del espacio público, pero tampoco del privado. En tanto este último conlleva a la soledad creativa, el ensimismamiento, la vida contemplativa

y la intimidad. Muy por el contrario, las mujeres se alojan en el espacio doméstico. Un ámbito donde lo que opera es el despojo de sí para trabajar para los otros. Esta distinción es interesante porque al plantear el despojo de sí en beneficio de los otros, también se plantea la renuncia al registro de lo propio. Las mujeres no tienen nada que expresar por fuera de las demandas que hacen al bienestar de sus familias. Por lo cual, esas demandas siempre se articulan en palabras, sentimientos y significados de otros. En consecuencia y al calor de las transformaciones del presente, es preciso avanzar en la línea que abona la proyección de la teoría sobre los archivos en perspectiva de género (Vassallo 2016). En esta dirección, los fondos documentales se revisan y amplían al calor de nuevos nomencladores que permitan ver y entender más sobre las trayectorias de las personas.

4. Será que la digitalización finalmente articulará los fragmentos. La utopía del archivo total (palabras finales)

Afirmamos que si bien las huellas de las hermanas Cossettini se transformaron en documentos públicos, puesto que se alojan en un archivo cuyo nombre es el apellido de ambas, los papeles allí consignados contienen escasas referencias a la vida personal y cotidiana, tal es así que se llama Archivo Pedagógico. Allí, se encuentran documentos que dan información sobre la experiencia docente de estas mujeres. Además, muy pocos documentos del legado se encuentran digitalizados. Por lo cual, el Archivo Pedagógico Cossettini conserva sus originales y los pone a disposición en el lugar, en tanto por sus bordes circula otra enorme cantidad de tipos documentales que no logran unificarse por cuestiones institucionales, de propiedad y de locación.

Ahora bien, es factible pensar que, si se emprende un riguroso y serio trabajo de digitalización y se lo comparte en repositorios virtuales, se superaría por fin la fragmentación y dispersión de los documentos producidos por cada persona, en este caso las hermanas Cossettini, a lo largo de la vida. Y si bien pueden conservarse las referencias institucionales, la amplia capacidad de almacenamiento que posee la Internet habilita la posibilidad de volverse un repositorio universal donde puedan alojarse tanto los papeles de varones, como de mujeres, como de disidencias. Así, para cerrar estas páginas vamos a reflexionar sobre cuatro problemáticas que la cultura digital despierta. Estos son la universalidad, el lugar físico, la materialidad y la presencia de las mujeres.

¿Todo es susceptible de ser digitalizado? En una primera respuesta afirmamos que sí. La tecnología en materia de digitalizadores ha ido perfeccionándose al punto de poder procesar papeles, objetos, sonidos, entre otros elementos. La posibilidad infinita de almacenamiento que promete la *Internet* invita a pensar que todo puede ser procesado y alojado, dejando sin efecto los esfuerzos de censura o control sobre lo publicado (Dussel 2010). En esta dirección, se presume la democratización plena de la documentación. Pero, Analet Pons, siguiendo a Roger Chartier (2015, 74), comenta: «la extraordinaria abundancia de textos y las consecuencias que de ello se derivan para la capacidad de apropiación de los lectores, que quedarían así totalmente desbordados». Entendemos que ese desborde tiene un perfil bifronte. Por un lado, trae a escena el problema del recorte y de la selección. Podría observarse que un buen uso de los buscadores (escribir en el buscador: Cossettini) facilitaría la lectura y tornaría manejable el tratamiento de la totalidad de los documentos. Sin embargo, quienes ejercemos el oficio de historiar sabemos que, en la búsqueda lineal de “algo”, siempre se encuentra “otra cosa” que reorienta o alimenta la pesquisa. Acción que el camino de la búsqueda directa, por palabra clave, dejaría sin efecto. Ahora, ¿podemos producir conocimiento en una cultura que, renunciando a establecer jerarquías, sitúa toda la información en el mismo orden de registro y materialidad? El interrogante invita a pensar justamente que la crítica surge ante la extrañeza del recorte o lo incómodo de las jerarquías. Despojar la documentación de ellas, quizás, arroje un exceso de luz que finalmente termine impidiendo ver. En esta misma línea, Analet Pons comenta, «de la memoria externalista, selectiva y albergada en los archivos hemos pasado a otra promiscua, sin cribar y que nos satura, más propia de Funes el memorioso» (2015, 189). Sin embargo, aludimos a un perfil bifronte, siendo ese segundo frente las ventajas del desborde que puede dar lugar a lo nuevo. Justamente, encontramos el cuaderno culinario de Leticia al desbordar el archivo como institución. Se estima que, al derribar los límites del archivo material, aparecen otras voces.

Un segundo problema que la cultura digital trae a escena es el lugar físico. La condición de posibilidad del oficio de historiar es ir al archivo (Pons 2015). Así, el lugar se transforma tanto en un espacio de sociabilidad como en una usina de producción de conocimientos y un ámbito de crítica. La clave de la sociabilidad entre archiveros e investigadores es crucial para el desarrollo de la tarea. Si bien quien investiga conoce los procesos, las preguntas y las herramientas metodológicas, el archivero o la archivera sabe qué documentos posee. Precisamente, de ese saber y de la generosidad con

respecto a dar acceso o no, depende el éxito de la pesquisa. Claro que si los documentos se digitalizan y se ordenan en el *web* aquella clásica relación desaparece. En primer lugar, la digitalización implica dejar de ir al archivo. Una vez en posesión de un ordenador conectado a *Internet*, se escribe en el buscador las palabras indicadas y se accede a los documentos (que aportan datos). Todo el orden burocrático del archivo se desvanece, dejando así al investigador solo frente a una mar de documentos que navegan en la red. Esta posibilidad puede ser tan alentadora como caótica. Es decir, por un lado, se agilizan tiempos y costos en el trabajo, por otro, la búsqueda puede volverse infinita y tediosa. Pero, además fomenta la sospecha del origen de la huella. En otras palabras, cómo sé que ese documento responde a tal acontecimiento o fue efectivamente producido en tal o cual época, si en la cultura digital se resignifica el sentido de lo original y del autor. Sin dudas, el espacio físico archivo para alojar sus fondos documentales responde a criterios de donación y validación que son garantía de veracidad y autenticidad. Por lo cual, es crucial que estas mismas instituciones realicen y respalden los procesos de digitalización y difusión de los documentos ya procesados.

Un tercer problema tiene que ver directamente con la materialidad de los documentos. Al respecto, comenta Roger Chartier (2022, 75), «una diferencia fundamental entre el mundo de la cultura impresa y digital se refiere a la forma de los objetos escritos; en este último el formato del texto depende del tamaño de la pantalla del aparato electrónico, sobre el cual se lee o se escribe un texto. Es un formato independiente del texto mismo. En la cultura impresa la jerarquía de los formatos definía horizontes de expectativas, tipos de uso y caracterización de la obra.»

Sin dudas, la cultura impresa ordenó de manera jerárquica los soportes textuales otorgando así sentido a lo escrito. Por ejemplo, mientras que las maestras que conformaron el equipo de trabajo de Olga Cossettini escribían diarios de clase en cuadernos (también utilizados por la masa de estudiantes), Olga escribía y publicaba libros (que sus colegas leían). Entre los soportes textuales impresos y aquellos compuestos de hojas en blanco para escribir apuntes, se libra una clara diferencia que posiciona a sus autores en el orden del campo intelectual. Muchas personas llevaron libretas o cuadernos de notas, pero no todas publicaron libros. Misma distinción podemos establecer entre las publicaciones periódicas y semanales y el libro. Este último era la consagración de un autor, en tanto la prensa corría con otros criterios de validación y referencia. De lo dicho se infiere que la forma del soporte textual adelanta supuestos sobre el contenido y, quizás,

también lo modifica. Así, al digitalizar libros, revistas, periódicos, cuadernos, libretas, notas, cartas, libros de actas, facturas, libros de cuentas, entre otros, es crucial precisar tanto información sobre la forma material como la propia del contenido.

Ahora bien, esa riqueza se pierde en el proceso de digitalización si, quienes emprenden la tarea, no tienen el cuidado de detallar dimensiones, colores, tamaños, características, estado de conservación, entre otros aspectos. El proceso de digitalización «rompe la conexión entre materialidad y discurso... Todas las presentaciones son semejantes y depende de lo que quiera hacer con ellas el lector» (Pons 2015, 305). Oportunamente, Analet Pons (2015, 181) afirma que en la actualidad asistimos a «la desmaterialización del documento y su eclosión», donde lo que se privilegia son los datos. Cuando llamamos página *web*, libro digital (*e-book*), o correo (*e-mail*), en realidad estamos asociando soportes más por la experiencia de leer que ofrecen que por la forma material que organiza el contenido (Serres 2012, 43). Aunque, también esa necesidad de mantener el nombre de formas clásicas se deba a que aún no podemos pensar el mundo de la lecto-escritura y de la producción y circulación de conocimientos desprendidas de las formas materiales hegemónicas de la cultura impresa. Sin embargo, el hipertexto obliga a una codificación circular que tiene más aires de familia con la lectura antigua en rollos, que con la linealidad de la cultura impresa. Concretamente, y yendo al ejemplo que ordenó nuestra reflexión. Cuando encontramos los apuntes de Leticia a simple vista eran un cuaderno escolar, que en su portada color crema tenía impreso el nombre de la marca que lo comercializa (Rivadavia, de editorial Atlántida). La sola visualización de ese soporte permitió saber que en su interior encontraríamos apuntes, notas o ideas tomadas de puño y letra. Sabido es que los cuadernos son soportes materiales compuestos por hojas en blanco, por lo cual el contenido de los mismos queda sujeto a usos, criterios y necesidades del propietario. En este caso, la mujer en cuestión lo usó para consignar recetas de cocina. Observamos que el contenido se componía tanto de apuntes manuscritos como de recortes de prensa pegados e intervenidos por la autora. Ahora bien, al digitalizarlo, la secuencia del libro físico se interrumpió en beneficio del carácter circular que implica la pantalla. La mayor dificultad fue digitalizar los recortes añadidos en forma superpuesta a la escritura de cada hoja. Entonces, si bien el contenido se reprodujo completamente, la forma del original se vio afectada.

Último aspecto, respondimos al interrogante dónde están las mujeres en los archivos. Afirmamos que están en los archivos, pero indicando atajos y

lecturas a contrapelo para llegar a tales visualizaciones. Es necesario que los nomencladores de catalogación indiquen a las mujeres para evitar que sus papeles queden a la sombra de los varones de la familia. Esta es una batalla que las archiveras feministas en diálogo con investigadoras comenzaron a dar dentro de la archivología. También es importante, que esos mismos nomencladores incorporen categorías alusivas a las prácticas de aquellas mujeres que operaron desde los espacios femeninos, sin pretensiones de operar como intelectuales, profesionales o militantes. Es preciso reparar en las huellas que dejan las tácticas del débil. En este punto son cruciales las reflexiones de Josefina Ludmer (1985, 51) al calor de la experiencia de Sor Juana Inés de la Cruz:

Siempre es posible, entonces, anexar otro espacio para el saber. No solo no hay división entre saber sagrado y profano, sino que no hay división entre estudiar en libros y en la realidad. He descubierto “secretos naturales” mientras guisaba: “Veo que un huevo se une y fríe en la manteca o aceite y, por el contrario, se despedaza en el almíbar”. Y finalmente, en la medida en que no hay división ninguna en su campo, no es posible escindir mujeres y hombres para el saber, que solo admite la diferencia entre necios, ignorantes, soberbios por un lado, y sabios y doctos por el otro. Juana encontró un espacio pues situado más allá de la diferencia de los sexos. Y el conocimiento, adquirido en silencio, le permite leer de otro modo la sentencia de Pablo sobre el silencio que deben guardar las mujeres: en la Iglesia primitiva, dice, ellas se enseñaban doctrina unas a otras en los templos, y el rumor de conocimiento confundía a los apóstoles cuando predicaban.

Siempre es posible anexar un espacio nuevo al saber puesto que las jerarquías son construidas. Gracias a las teóricas e investigadoras feministas ha podido visibilizarse la enorme trama de tretas del débil que en su proceder generaron saberes y formas de transmitirlos específicas. Sin embargo, la lógica del archivo los dejaba fuera, quizás porque eran orales, gestuales o que apelaban a otros soportes (como la tela, los papeles que envolvían alimentos, las libretas y cuadernos de hojas en blanco, entre otros). En este punto, el archivo digital y los procesos de digitalización son una condición de posibilidad para que esos saberes encuentren espacio y agenciamiento. Por ejemplo, digitalizar el recetario de Leticia y subirlo a un repositorio digital es una posibilidad de que el texto circule, más allá de los recortes específicos que los archivos oficiales realizan (sólo enfatizar lo intelectual/ pedagógico). Lo mismo sucede con muchos temas femeninos que en redes de mujeres comenzaron a visibilizarse haciendo archivo. Quizás, el uso que muchas mujeres están haciendo de la digitalización sea parte de las

tretas del débil, que permiten visibilizar lo que en los lugares físicos no tiene ingreso. Aunque con sospechas y temores, siempre lo nuevo abre las posibilidades de ver, ser vistos y pensar. En otras palabras y pensando el caso argentino, urge una política de archivos de carácter nacional que transforme las huellas femeninas en documentos públicos.

Puede sostenerse que la forma de la pantalla fragmenta el documento impidiendo al investigador o usuario acceder a la totalidad material del mismo. Sin embargo, esa fragmentación de la materialidad de cada unidad, tiene como contraparte la pretensión de universalidad en torno a cada trayectoria (ya sea biográfica o institucional). Por ejemplo, poco a poco, las diferentes facetas de la vida de las hermanas Cossettini van encontrando agencia en la *web*: diarios de clase, acuarelas, libros impresos, fotografías e incluso los apuntes de cocina. Generalmente esta condición universal se resuelve por la vía de la incorporación, pero las tretas del débil hacen de esos procesos, instancias explícitas de visibilidad y agencia. Así, revistas femeninas, diarios de clase, correspondencia íntima, libretas de nota, recetarios, imágenes, fotografías, aparecen digitalizadas visibilizando trayectorias femeninas que de otro modo quedarían fuera de los espacios físicos oficiales. Entonces, si esa digitalización se hace seriamente y con cuidados de datación y catalogación, y si sabemos qué buscar en la *web*, el problema de la universalidad desbordante desaparece y se transforma en una vía de ingreso a las trayectorias vitales con mayor integralidad.

Referencias bibliográficas

- Bolufer, Mónica y Elena Serrano. 2023. "Maritime crossroads: the knowledge pursuits of María de Betancourt (Tenerife, 1758-1824) and Joana de Vigo (Menorca, 1779-1855)." *Notes and Records* 77: 303-322.
- Bolufer, Mónica. 2024. "El mundo en una biblioteca o apropiarse de los libros con la pluma en mano. Joana de Vigo i Esquella (1779-1855), lectora ilustrada." *Arenal* 31 (1): 143-78.
- Burke, Peter. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Buenos Aires: Paidós.
- Burke, Peter. 2001. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Caldo, Paula y Micaela Pellegrini. 2019. *El manuscrito culinario de Leticia Cossettini. Enseñanzas, recuerdos, reflexiones y recetas*. Rosario: Casagrande ediciones.

- Caldo, Paula y Sandra Fernández. 2010. "Biografía, historia y mujeres: la revisión de un vínculo complejo a partir del caso de Olga Cossettini, 1898-1987." *Avances del Cesor* 7 (7): 115-139.
- Caldo, Paula. 2009. "Las cocineras, la cocina y las prácticas culinarias en ámbitos rurales del sur de la provincia de Santa Fe, primera mitad del siglo XX." *Mujeres cocineras*, coordinado por Paula Caldo, 93-123. Rosario: Prohistoria ediciones.
- Caldo, Paula, y Marcela Fugardo. 2024. "Costumbres en común. Escritura, mujeres y saberes: apuntes culinarios. Argentina, 1880-1980." *Anuario De Historia Regional Y De Las Fronteras* 29 (1): 181-205.
- Caldo, Paula, y Marcela Fugardo. 2022. "De apuntes privados y libros impresos: Una aproximación a las prácticas de escritura femenina del saber culinario, siglo XIX." *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género* 6 (1): 1-15.
- Caruso, Marcelo. 2001. "Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva." En *La escuela como máquina de educar*, coordinado por Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, 93-131. Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, Roger. 2022. *El pequeño Chartier ilustrado. Breve diccionario del libro, la lectura y la cultura escrita*. Buenos Aires: Ampersand.
- Cossettini, Olga y Leticia Cossettini. 2001. *Obras completas*. Rosario: AM-SAFE.
- Da Silva Catela, Ludmila, Elizabeth Jelin y Agustina Triquell. 2022. *¿Qué hacemos con las cosas del pasado? Materialidades, memorias y lugares*. Villa María: Eduvim.
- Debray, Régis. 1997. *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- De Paz Trueba, Yolanda, y Lucía Bracamonte. 2016. "Mujeres, noviazgo y trabajo. Una experiencia en la provincia de Buenos Aires, 1906-1910." *Diálogos. Revista electrónica de Historia* 12 (2): 113-38.
- Derrida, Jacques. 1997. *Mal de archivo*. Madrid: Trotta.
- Dussel, Inés. 2010. "La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital." En *La Educación Alterada. aproximaciones a la escuela del siglo XXI*, coordinado por Inés Dussel et al., 9-36. Villa María: Eduvim.
- Fernández, Sandra y Paula Caldo. 2013. *La maestra y el museo. Gestión cultural y espacio público*. Rosario: El Ombú Bonsai.

- Fugardo, Marcela. 2018. *Un recetario familiar rioplatense. Cuadernos de recetas de María Valera. Patrimonio inmaterial de San Isidro*. Martínez: Maizal ediciones.
- García, Noelia. 2016. "Vida y obra documentada. Aproximación a los archivos personales de mujeres a través del archivo de la poeta Malvina Rosa Quiroga." En *Género y documentación. Relecturas sobre fuentes y archivos*, coordinado por Jacqueline Vassallo, Yolanda de Paz Trueba y Paula Caldo, 61-78. Córdoba: Editorial Brujas.
- Laqueur, Thomas. 1994. *La construcción social del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Ludmer, Josefina. 1985. "Las tretas del débil." En *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*, editado por Patricia González y Eliana Ortega, 47-54. Puerto Rico: Ediciones El Huracán.
- Moreno, Julio. 2010. *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Morgade, Graciela. 1997. *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Muñoz-Muñoz, Ana María. 2016. "Historia de las bibliotecas en España." En *Género y documentación. Relecturas sobre fuentes y archivos*, coordinado por Jacqueline Vassallo, Yolanda de Paz Trueba y Paula Caldo, 17-37. Córdoba: Editorial Brujas.
- Murillo, Soledad. 1996. *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI.
- Pelanda, Marcela. 2001. "Prólogo." En *La enseñanza de la lengua en la escuela primaria*, de Olga Cossettini, 411-20. Rosario: AMSAFE.
- Pérez, Alberto. 2000. "Navegar contra la corriente. La Ley de Educación Común, Normal y Especial, Santa Fe, 1934." *Boletín de la Sociedad de Historia de la Educación* 1: 47-54.
- Perrot, Michelle. 2008. *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pons, Analet. 2015. *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*. Madrid: Siglo XXI.
- Serres, Michel. 2012. *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Vassallo, Jaqueline. 2016. "Género y documentación. El desafío de encontrar a las mujeres en el Archivo General e Histórico de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)." *Género y documentación. Relecturas sobre fuentes y archivos*, coordinado por Jacqueline Vassallo, Yolanda de Paz Trueba y Paula Caldo, 39-60. Córdoba: Editorial Brujas.

L'applicazione di reti neurali convoluzionali per l'estrazione automatica della conoscenza dei beni culturali da archivi multimediali

Martin Critelli*

Abstract: The increasing application of Artificial Intelligence (AI) technologies is radically transforming the ways of analyzing multimedia files, affecting the possibilities of retrieving hidden information. These opportunities are much more evident in the field of cultural heritage, wherein the assets are characterized by a heterogeneity of elements that can be well-documented and described in archival documents. The present article aims to highlight the opportunities for applying convolutional neural networks (CNNs) on archival documents in the form of images or audiovisuals related to cultural heritage. The work aims to theoretically identify the main techniques based on CNNs to explore the content of these types of documents to automatically extract key information related to cultural heritage useful to promote knowledge discovery and dissemination services.

Keywords: Cultural Heritage, Knowledge Extraction, Archival Documents, Convolutional Neural Networks, Digitalization.

1. Introduzione

All'interno del vasto dominio culturale, gli archivi, certamente, rappresentano una fonte di primaria importanza dal momento che conservano e rendono fruibile la memoria di intere comunità e popoli. Le forme documentarie attraverso cui il sapere è custodito sono molteplici e ognuna di esse presenta proprie caratteristiche. La digitalizzazione offre sicuramente dei vantaggi facilitando l'accesso ai documenti. Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un incremento esponenziale di progetti di digitalizzazione con la finalità di rendere disponibili via web gli oggetti del patrimonio culturale quali, ad esempio, dipinti, manoscritti, materiale librario, archivistico e altro. Il digitale è divenuto l'ambiente attraverso cui accedere, indagare ed

¹ * Sorbonne University Abu Dhabi, SAFIR, Centre for Humanities, Language, and Education, Emirati Arabi Uniti. martin.critelli@sorbonne.ae

esplorare il patrimonio culturale. In virtù del processo di digitalizzazione, le immagini acquistano maggiore valore trasmettendo contenuti informativi che caratterizzano il patrimonio culturale, anche nella forma intangibile. Ovviamente, la rapida evoluzione delle tecnologie apre nuovi orizzonti e, ad esempio, la recente diffusione delle tecniche di AI può contribuire allo sviluppo di strumenti di estrazione e organizzazione delle informazioni basati, perlopiù, su modelli statistici e probabilistici per estrarre elementi informativi come classi di metadati, entità testuali, oggetti visivi, argomenti etc. (Xu et al. 2024). Incoraggianti sono i risultati ottenuti dall'applicazione di reti neurali convoluzionali (*Convolutional Neural Networks* – CNNs) nell'analisi delle immagini. Si tratta di una tecnologia di Deep Learning (DL) in grado di indagare il contenuto degli oggetti digitali multimediali mediante la segmentazione e il riconoscimento delle forme presenti in immagini e video.

Il presente lavoro, partendo dall'analisi delle architetture di reti neurali convoluzionali prova a evidenziare i vantaggi della loro applicazione al patrimonio culturale, anche archivistico, nei processi di estrazione della conoscenza nascosta e nella rappresentazione delle relazioni tra entità in attività di valorizzazione e disseminazione. L'articolo delinea una panoramica sulle tecniche e, soprattutto, le modalità, attraverso cui le reti neurali convoluzionali possono essere applicate a documenti d'archivio di tipo immagini o immagini in movimento.

2. Il funzionamento di una rete neurale convoluzionale

Una delle principali ragioni che rende le reti neurali convoluzionali così efficaci nel trattamento di immagini statiche e dinamiche è la capacità di elaborare, velocemente e contemporaneamente, i diversi input visivi di cui questi documenti si compongono. Per comprendere il funzionamento delle architetture di reti neurali e la loro possibile applicazione a file di tipo immagini o video, si è inteso fornire, di seguito, alcuni elementi descrittivi di base di tale tecnologia evidenziando le peculiarità che la contraddistinguono¹.

Esaminando la struttura di base delle reti neurali convoluzionali possiamo distinguere:

- *Input layer*, il livello dei dati in ingresso da processare;
- *Hidden layer(s)*, costituiscono il livello in cui avviene l'elaborazione dei dati nelle architetture delle reti neurali;

¹ Per maggiori dettagli e approfondimenti tecnici si suggerisce la lettura di specifici manuali o articoli.

- *Output layer*, ultimo livello dell'architettura, all'interno del quale i dati provenienti dagli *Hidden layers* vengono processati per restituire il risultato finale pianificato.

Ciò che distingue le CNNs dalle altre tipologie di reti neurali come le *Recurrent Neural Network* (RNNs) sono le operazioni che hanno luogo negli *Hidden layers* dove gli input visivi vengono processati per elaborare il risultato desiderato. All'interno di tali strati è possibile individuare ulteriori *layers* caratterizzati da specifiche operazioni che consentono di processare i pixel che compongono il file multimediale per eseguire le attività di classificazione, riconoscimento etc.:

- *Convolutional layer*: l'operazione di convoluzione ha la finalità di definire una "*features map*", ovvero una mappa delle caratteristiche, che individui tra i pixel dell'immagine in input le caratteristiche essenziali per classificarla. La componente principale della convoluzione è il kernel, la matrice di pesi che viene sovrapposta ai pixel dell'immagine per l'estrazione delle features. In ogni sovrapposizione i valori dei pixel vengono moltiplicati e sommati con quelli del kernel per ottenere in output la mappa delle caratteristiche che evidenzia i punti più rilevanti dell'immagine. Per le funzioni appena descritte, nelle architetture CNNs la convoluzione assume un ruolo core nell'analisi e nella successiva classificazione.
- *Pooling layer*: agisce sull'output del livello precedente per ridurre il numero di parametri che la rete dovrà continuare ad analizzare. Come per la convoluzione, anche in questo caso viene applicato un filtro a cui non è associato alcun peso. A seconda del tipo di pooling utilizzato, il filtro agisce in modo da individuare il pixel con il valore massimo o con il valore medio per ogni parte analizzata, che comporrà l'output di questa operazione. Uno dei vantaggi del pooling consiste nel diminuire il numero di caratteristiche da processare con la conseguente riduzione di potenza computazionale richiesta per l'elaborazione dell'immagine. La riduzione della potenza di calcolo nel processamento delle immagini costituisce una delle più importanti sfide che l'AI è chiamata a risolvere. All'interno delle CNNs non vi è limite di costruzione dei blocchi, pertanto, possono essere definiti più strati di convoluzione o di pooling, prima che entri in azione lo strato di classificazione.
- *Fully Connected Layer* (FCL): rappresenta la parte finale di ogni rete, che deve combinare tutte le caratteristiche estratte negli strati

precedenti per produrre il risultato finale. Tali strati possono essere adottati in numero variabile, in base alla tipologia di rete.

- *Loss function*: o *error function*, è una funzione che definisce l'accuratezza del modello, delineandone la capacità predittiva con la misurazione della discrepanza tra i valori predetti e i valori reali di riferimento (*groundtruth*).

Le CNNs sono in grado di indagare i contenuti degli oggetti multimediali per diverse finalità. È importante sottolineare che la caratteristica di questo tipo di rete neurale è la capacità di segmentare il contenuto multimediale permettendo poi l'applicazione di specifici algoritmi per l'elaborazione delle diverse attività. I progressi registrati nello sviluppo delle reti neurali convoluzionali hanno permesso l'implementazione di modelli sempre più performanti in grado di analizzare con estrema efficacia gli oggetti multimediali attraverso tecniche quali:

- *image o video classification*: per la classificazione dell'oggetto digitale secondo categorie fornite a priori (Dhruv e Naskar 2020);
- *face detection and recognition*: per il riconoscimento di persone e in particolare del viso (Zahid et al. 2023);
- *deepfake detection*: impiegato per l'individuazione di contenuti falsi creati artificialmente (Tan et al. 2023);
- *object detection*: per l'individuazione e la localizzazione di oggetti, animali o persone all'interno di immagini e video (Ji et al. 2021).

Ciascuna di queste tecniche è finalizzata all'esecuzione di attività complesse e produce, in termini di performance, risultati molto differenziati (Stanford University Human-Centered Artificial Intelligence 2024). Comprendere in che modo e attraverso quali tecniche le reti neurali convoluzionali processino le immagini, statiche e dinamiche, consente maggiore consapevolezza in merito all'applicabilità di tale tecnologia in un determinato contesto.

3. Le modalità di applicazione delle reti neurali convoluzionali su documenti d'archivio

Negli archivi analogici, i documenti digitalizzati sono trasformati in file di immagini e una delle sfide maggiori è costituita dalla possibilità di rendere le rappresentazioni di immagini statiche in formati leggibili dalle macchine riducendo il margine di errore di lettura dell'originale a tassi non rilevanti. Progettare e sviluppare sistemi in grado di riconoscere automaticamente il testo richiede, necessariamente, l'analisi di vari fattori quali, ad esempio, lo stile grafico o il materiale scritto che incidono sulla qualità

dell'output. In tale contesto si parla di OCR (*Optical Character Recognition*) per indicare il riconoscimento automatico di caratteri a stampa, di HTR (*Handwritten Text Recognition*) e di ICR (*Intelligent Character Recognition*) riferendosi ad avanzati sistemi in grado di riconoscere la scrittura a mano. I sistemi implementati per tali finalità sono caratterizzati da un'operazione di preprocessing dell'immagine con l'obiettivo di prepararla alle fasi successive. Dal risultato di questa preliminare operazione, viene elaborata la segmentazione geometrica dell'immagine finalizzata a individuare le zone di testo da cui partire per l'estrazione delle *features* del testo e, infine, il riconoscimento dei caratteri (Sarika, Sirisala, e Velpuru 2021). All'interno di tale processo, le reti convoluzionali possono svolgere una funzione essenziale incrementando, sia sotto il profilo qualitativo che quantitativo in termini di tempo, le performance di tali sistemi.

Attualmente, i sistemi di OCR sono impiegati in innumerevoli soluzioni, sia open source che proprietarie, risultando estremamente efficaci sui diversi layout di testo (es. a colonne, direzione della scrittura etc.). Software quali Tesseract (Shafait e Smith 2010), consentono, ad esempio, una lettura automatica affidabile di immagini di testo a stampa. Diversamente il riconoscimento della scrittura a mano richiede ancora ottimizzazione per il raggiungimento di risultati soddisfacenti. Si tratta, in questo caso, di un problema estremamente complesso che deve fare i conti con diversi elementi legati alla scrittura come, ad esempio lo stile del singolo scrivente. Per questo genere di attività vengono impiegati i sistemi di HTR e ICR (AlKendi et al. 2024). Quest'ultimi, tradizionalmente basati sull'uso di specifici lessici di riferimento – *Lexicon based* – come thesauri o vocabolari per classificare le parole riconosciute all'interno del testo, prevedono ad oggi l'applicazione, anche congiunta, di *Recurrent Neural Networks* e *Convolutional Neural Networks* (CNNs). Sono attualmente presenti sul mercato diverse soluzioni software che sfruttano le tecnologie appena richiamate. Tra questi, sono particolarmente noti gli applicativi open source come *Transkribus* (Kahle et al. 2017) ed *eScriptorium* (Kiessling et al. 2019) che, attraverso una forte partecipazione della comunità, mettono a disposizione un gran numero di modelli addestrati per il riconoscimento di diversi stili di scritture e lingue. Uno degli aspetti più significativi nel riconoscimento del testo dai documenti, semplificato attraverso l'apporto di CNNs, è l'individuazione di testo presente in tabelle e grafici, largamente presenti, specie le prime, nei documenti moderni e contemporanei. Si tratta in questo caso di oggetti informativi che possono essere trasformati in dati *machine readable* e quindi processabili per estrarre conoscenza nascosta (Rovella et al. 2024).

Se in ambito archivistico l'elaborazione del testo è, ad oggi, un task che trova ampia applicabilità, meno diffuso è invece l'uso delle CNNs per l'e-

securazione di tecniche quali *object detection* e *video activity recognition*. Tali tecniche, utilizzate anche in altri settori dei beni culturali relativamente alla classificazione di oggetti come, ad esempio, manufatti o elementi architettonici (Cosovic e Jankovic 2020; Zhou et al. 2018), all'individuazione di punti di deterioramento in siti culturali (Mishra e Lourenço 2024) o nel riconoscimento dello stile artistico nei dipinti (Smirnov e Eguizabal 2018), possono essere potenzialmente impiegate in archivio per il trattamento di immagini e audiovideo per l'estrazione di oggetti informativi. Negli archivi, la combinazione di tecniche per l'analisi dei contenuti può risultare particolarmente efficace nella lettura di una tipologia di documenti, come quelli multimediali.

Nel caso specifico delle tecniche di *object detection*, applicabili sia a immagini che video, le reti neurali convoluzionali permettono di individuare persone, oggetti o animali immersi negli scenari più diversi e posti in condizione di scarsa visibilità. I risultati ottenuti in questo genere di attività (Stanford University Human-Centered Artificial Intelligence 2024) consentono di delineare le modalità attraverso cui applicare le CNNs allo scopo di individuare gli elementi che connotano il patrimonio culturale. A tal scopo, dunque, le tecniche di *object detection* possono essere finalizzate all'individuazione di oggetti particolari, o comuni, come strumenti musicali, artigianato, prodotti enogastronomici e manifatturieri tipici. Con riferimento al patrimonio culturale italiano, è possibile menzionare gli strumenti di lavorazione del vetro, i liutai o anche i diversi oggetti impiegati nell'alpismo solo per citare alcuni esempi di beni riconosciuti come patrimonio immateriale mondiale dall'UNESCO e documentati attraverso il materiale archivistico. Su tale tipologia documentale, l'*object detection* può essere applicato anche con la finalità di riconoscere e classificare il materiale degli oggetti individuati (Schwartz e Nishino 2020). Si tratta di un'operazione potenzialmente strategica per il patrimonio intangibile, con particolare attenzione alla componente folkloristica, per la presenza di oggetti manifatturieri o abiti legati a tradizioni e cerimonie di cui diviene possibile recuperare informazioni in merito la loro creazione o finalità. È altresì importante sottolineare che il riconoscimento del materiale pone in essere una sfida diversa rispetto all'individuazione degli oggetti; infatti, laddove quest'ultima attività si basa su attributi evidenti (es. colore, forma etc.), il riconoscimento dell'immateriale implica l'analisi di altro genere di proprietà non altrettanto facilmente analizzabili, richiedendo una stretta e quanto mai necessaria supervisione umana. A tal fine, le immagini conservate negli archivi potrebbero costituire la base di conoscenza per addestrare i sistemi basati su CNNs a riconoscere queste singole sfaccettature.

Un altro aspetto centrale nel contesto qui delineato è rappresentato dai movimenti, e più in generale dalle azioni e dai gesti che all'interno di una

comunità danno forma a pratiche, usanze e tradizioni. Anche quest'ultime, infatti, espresse attraverso danze, processioni e attività di vario genere, costituiscono parte del retaggio e *know-how* culturale di una comunità. Negli archivi audiovisivi, una parte del materiale conservato è caratterizzata da documentari aventi per oggetto ad esempio le attività e le usanze proprie della cultura popolare. Su tali tipologie documentali, le reti neurali convoluzionali possono essere applicate mediante le tecniche di *video activity recognition* con la finalità di classificare i movimenti riscontrabili nei segmenti di video. Le tecniche, in particolare, si basano sulla iniziale segmentazione del video in frame, utilizzando parametri impostati dall'utente, successivamente processati da specifici modelli di reti neurali convoluzionali con l'obiettivo di classificare gli elementi conoscitivi estraibili. Tale operazione avviene comparando ciascun frame con quello immediatamente precedente e successivo. Il confronto con i frame sequenziali ha un duplice obiettivo: da un lato permette di classificare il singolo elemento, dall'altro di verificare la continuità o la conclusione dell'azione di cui, ad esempio l'elemento fa parte. Si pensi ad una postura come elemento e al movimento come attività di cui il primo fa parte. Applicate su video del patrimonio culturale, le tecniche di riconoscimento automatico delle attività possono essere finalizzate a rintracciare e classificare i diversi elementi che danno forma a pratiche, balli e danze proprie delle singole comunità. Un esempio di ciò è quanto sperimentato per il riconoscimento di movimenti e gesti nelle forme del Tai Chi, patrimonio immateriale della cultura cinese, dove tali tecniche sono state applicate per riconoscere le diverse posture e gesti espressi in quell'arte (Li, Zou, e Li 2024). Similarmente, in Italia, dove esistono danze tipiche, tradizioni e prassi (es. alpinismo) che definiscono il retaggio culturale di singole comunità, l'applicazione di tali tecniche può risultare vantaggiosa nella definizione di attività volte alla tutela e valorizzazione del patrimonio. Quest'ultime possono essere dunque impiegate per rintracciare le caratteristiche proprie di ciascuna attività del patrimonio culturale, permettendo di evidenziare le peculiarità e gli elementi, talvolta ignoti, che determinano e differenziano questo aspetto immateriale della cultura.

Applicate singolarmente, le reti neurali convoluzionali permettono l'estrazione di elementi diversi tra loro in base alla natura del documento e agli obiettivi imposti. Un aspetto importante da evidenziare riguarda, infine, la possibilità di usare congiuntamente tali tecniche per capitalizzare i diversi oggetti informativi. Infatti, considerata l'elevata eterogeneità delle fonti archivistiche conservati in Italia, le reti neurali convoluzionali potrebbero costituire uno strumento dalle eccezionali potenzialità per esplorare testi, immagini e audiovisivi al fine di rintracciare anche elementi di rimando valorizzando la rete di relazioni che ad esempio caratterizza un archivio.

Tuttavia, una riflessione va fatta sulla disponibilità eventuale di dataset annotati di dominio da utilizzare per le reti neurali. Nonostante i risultati positivi raggiunti in casi specifici, attualmente, sotto una prospettiva allargata, si è lontani da una reale capitalizzazione della varietà di elementi che caratterizzano il patrimonio culturale. Difatti, pur disponendo di innumerevoli modelli affidabili, l'applicabilità di tali sistemi è condizionata dai dati di addestramento. Un aspetto che diviene ancora più evidente nel settore culturale, dove la mancanza di specifici dataset impedisce di capitalizzare la peculiare eterogeneità di elementi, aumentando l'occorrenza di errori legati al bias informativo di dataset non coerenti con il dominio (Fig. 1).

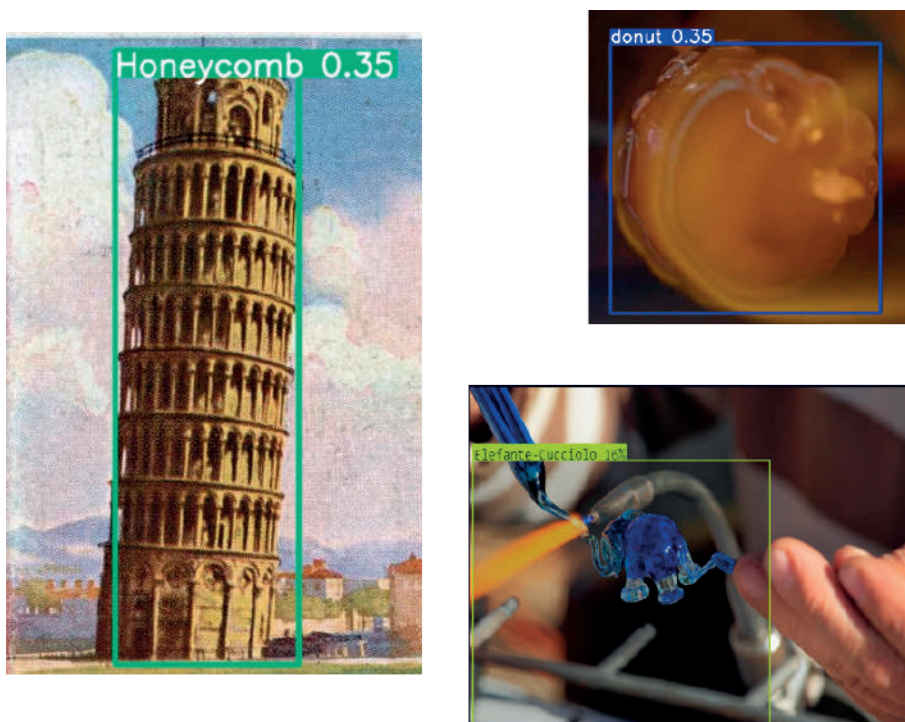


Figura 1. Risultato della sperimentazione di *Object Detection* condotta impiegando un modello di YOLO v8x addestrato sul dataset Google Open Image v.7 in cui la Torre pendente di Pisa è stata riconosciuta come un alveare, un anello lavorato a vetro come ciambella e, infine, un oggetto raffigurante un elefante come un cucciolo di elefante.

Definire una *knowledge base* è un'attività che richiede, necessariamente, varie competenze e collaborazione tra figure professionali diverse in grado di stabilire gli aspetti metodologici e tecnologici. A tale scopo, l'esperto di

dominio è chiamato a individuare le peculiarità e a collaborare con i profili tecnici e informatici nella definizione del dataset per l'addestramento. Per la realizzazione di tale attività, possono essere impiegati strumenti in grado di guidare l'annotazione, sia sotto l'aspetto tecnico e tecnologico (Lin 2018) che metodologico. Gli archivi, in questo senso, hanno il potenziale informativo per dare forma a tali dataset, e gli archivisti le competenze metodologiche quantomai indispensabili in questo processo. Pertanto, un approccio non solo tecnologico ma soprattutto metodologico, volto a definire dataset di qualità potrebbe rappresentare una interessante prospettiva soprattutto in considerazione dei risultati positivi ottenuti dall'applicazione dell'*object detection* e *video activity recognition*.

4. Conclusioni e prospettive

Il presente lavoro ha avuto come obiettivo quello di delineare, in una prospettiva teorica, le modalità attraverso cui le reti neurali convoluzionali possono essere funzionali all'estrazione automatica della conoscenza da documenti archivistici come immagini e video. Partendo dal materiale archivistico digitale, sia nativo che scansionato, la finalità imposta in questo articolo è quella di evidenziare la possibilità di orientare le tecnologie attualmente disponibili in favore del patrimonio culturale per collegare tra loro oggetti ed entità del dominio. Allo stato attuale, lo sviluppo di tali tecnologie, unitamente all'implementazione di algoritmi sempre più sofisticati apertamente disponibili, consente la realizzazione di attività dal forte impatto per il settore culturale. Tuttavia, per garantire una corretta elaborazione delle tecniche citate, soprattutto in considerazione della peculiarità del patrimonio culturale, è necessario prestare attenzione alla scarsa disponibilità di dataset relativi a tale dominio. Occorre, dunque, definire un approccio specifico per trattare un dominio così vasto. A tal fine, le tecnologie possono costituire un valido strumento, ma solo a condizione che esse siano modellate in base al dominio e non viceversa. Comprendere l'importanza dei dataset, e in che modo questi influiscano sui risultati finali, è fondamentale per avere contezza delle criticità che contrassegnano l'attuale scenario applicativo delle tecnologie di reti neurali, specialmente nel settore culturale nel quale si registra una scarsa o inesistente disponibilità di dati aperti per l'addestramento e lo sviluppo di modelli. Quest'ultima condizione rappresenta forse l'ostacolo più significativo per l'implementazione di apposite applicazioni nel dominio del patrimonio culturale. Tale constatazione assume un maggior peso alla luce dei risultati ottenuti dalle

medesime tecnologie e tecniche in altri settori quali la medicina, la guida autonoma, gli assistenti vocali etc., dove l'ampia disponibilità di dataset contribuisce al perfezionamento di tali tecnologie.

Riferimenti bibliografici

- AlKendi, Wissam, Franck Gechter, Laurent Heyberger, and Christophe Guyeux. 2024. "Advancements and Challenges in Handwritten Text Recognition: A Comprehensive Survey." *Journal of Imaging* 10 (1): 18. <https://doi.org/10.3390/jimaging10010018>.
- Cosovic, Marijana, and Radmila Jankovic. 2020. "CNN Classification of the Cultural Heritage Images." In *2020 19th International Symposium INFOTEH-JAHORINA (INFOTEH)*, 1–6. East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina: IEEE. <https://doi.org/10.1109/INFO-TEH48170.2020.9066300>.
- Dhruv, Patel, and Subham Naskar. 2020. "Image Classification Using Convolutional Neural Network (CNN) and Recurrent Neural Network (RNN): A Review." In *Machine Learning and Information Processing*, a cura di Debabala Swain, Prasant Kumar Pattnaik, e Pradeep K. Gupta, 1101:367–81. Advances in Intelligent Systems and Computing. Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1884-3_34.
- Ji, Yuzhu, Haijun Zhang, Zhao Zhang, and Ming Liu. 2021. "CNN-Based Encoder-Decoder Networks for Salient Object Detection: A Comprehensive Review and Recent Advances." *Information Sciences* 546 (febbraio):835–57. <https://doi.org/10.1016/j.ins.2020.09.003>.
- Kahle, Philip, Sebastian Colutto, Gunter Hackl, and Gunter Muhlberger. 2017. "Transkribus – A Service Platform for Transcription, Recognition and Retrieval of Historical Documents." In *2017 14th IAPR International Conference on Document Analysis and Recognition (ICDAR)*, 19–24. Kyoto: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICDAR.2017.307>.
- Kiessling, Benjamin, Robin Tissot, Peter Stokes, and Daniel Stokl Ben Ezra. 2019. "eScriptorium: An Open Source Platform for Historical Document Analysis." In *2019 International Conference on Document Analysis and Recognition Workshops (ICDARW)*, 19–19. Sydney, Australia: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICDARW.2019.10032>.

- Li, Xiongfeng, Limin Zou, and Haojie Li. 2024. "Tai Chi Movement Recognition and Precise Intervention for the Elderly Based on Inertial Measurement Units and Temporal Convolutional Neural Networks." *Sensors* 24 (13): 4208. <https://doi.org/10.3390/s24134208>.
- Lin, Tzu Ta. 2018. «LabelImg». Python. Label Studio. <https://github.com/HumanSignal/labelImg/releases/tag/v1.8.1>.
- Mishra, Mayank, and Paulo B. Lourenço. 2024. "Artificial intelligence-assisted visual inspection for cultural heritage: State-of-the-art review." *Journal of Cultural Heritage* 66:536–50. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2024.01.005>.
- Ptucha, Raymond, Felipe Petroski Such, Suhas Pillai, Frank Brockler, Vatsala Singh, and Paul Hutkowsky. 2019. "Intelligent Character Recognition Using Fully Convolutional Neural Networks." *Pattern Recognition* 88 (aprile):604–13. <https://doi.org/10.1016/j.patcog.2018.12.017>.
- Rovella, Anna, Assunta Caruso, Martin Critelli, and Francesca M.C. Messiniti. 2024. "Knowledge Extraction, Research Projects and Archives Management." *AIDAinformazioni* 41 (2): 145–56. <https://doi.org/10.57574/596532918>.
- Sarika, Naragudem, Nageswararao Sirisala, and Muni Sekhar Velpuru. 2021. "CNN based Optical Character Recognition and Applications." In *2021 6th International Conference on Inventive Computation Technologies (ICICT)*, 666–72. Coimbatore, India: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICICT50816.2021.9358735>.
- Schwartz, Gabriel, and Ko Nishino. 2020. "Recognizing Material Properties from Images." *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence* 42 (8): 1981–95. <https://doi.org/10.1109/TPAMI.2019.2907850>.
- Shafait, Faisal, and Ray Smith. 2010. "Table Detection in Heterogeneous Documents." In *Proceedings of the 9th IAPR International Workshop on Document Analysis Systems*, 65–72. Boston Massachusetts USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/1815330.1815339>.
- Smirnov, Stanislav, and Alma Eguizabal. 2018. "Deep learning for object detection in fine-art paintings." In *2018 Metrology for Archaeology and Cultural Heritage (MetroArchaeo)*, 45–49. Cassino FR, Italy: IEEE. <https://doi.org/10.1109/MetroArchaeo43810.2018.9089828>.

- Stanford University Human-Centered Artificial Intelligence. 2024. "Artificial Intelligence Index Report 2024." https://aiindex.stanford.edu/wp-content/uploads/2024/04/HAI_2024_AI-Index-Report.pdf.
- Tan, Chuangchuang, Huan Liu, Yao Zhao, Shikui Wei, Guanghua Gu, Ping Liu, and Yunchao Wei. 2023. "Rethinking the Up-Sampling Operations in CNN-based Generative Network for Generalizable Deepfake Detection." arXiv. <http://arxiv.org/abs/2312.10461>.
- Wigington, Curtis, Chris Tensmeyer, Brian Davis, William Barrett, Brian Price, and Scott Cohen. 2018. "Start, Follow, Read: End-to-End Full-Page Handwriting Recognition." In *Computer Vision – ECCV 2018*, a cura di Vittorio Ferrari, Martial Hebert, Cristian Sminchisescu, e Yair Weiss, 11210:372–88. Lecture Notes in Computer Science. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01231-1_23.
- Xu, Derong, Wei Chen, Wenjun Peng, Chao Zhang, Tong Xu, Xiangyu Zhao, Xian Wu, Yefeng Zheng, Yang Wang, and Enhong Chen. 2024. "Large Language Models for Generative Information Extraction: A Survey." arXiv. <http://arxiv.org/abs/2312.17617>.
- Zahid, Shaik Mohammed, T. Nashiya Najesh, Salman. K, Shaik Ruhul Ameen, and Anooja Ali. 2023. "A Multi Stage Approach for Object and Face Detection using CNN." In *2023 8th International Conference on Communication and Electronics Systems (ICCES)*, 798–803. Coimbatore, India: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICCES57224.2023.10192823>.
- Zhou, Jun, Yuhang Lu, Kang Zheng, Karen Smith, Colin Wilder, and Song Wang. 2018. "Design Identification of Curve Patterns on Cultural Heritage Objects: Combining Template Matching and CNN-based Re-Ranking." arXiv. <http://arxiv.org/abs/1805.06862>.

Socialización de experiencias de indagación en fuentes documentales y testimonios como enfoque metodológico en investigación educativa

Adriana Hereñú*

Abstract: This article refers to the use of diverse types of sources for the research in the field of social sciences, especially the life stories and research in archival documents, based on my own research experiences in the history of education. Firstly, the article presents an approach to the theoretical problems about the need for memory and archival policies; and then, methodological notions related to the constitution and analysis of archival documentary and work with testimonies as relevant sources of research are introduced.

Keywords: Investigación, Educación, Archivos, Testimonios, Experiencia.

1. Consideraciones acerca de las memorias y los olvidos

Cuando buscaba algún fundamento de esa comunidad ideal solo encontraba el conflicto, los rasgos de una sociedad atravesada por la división y la discordia. Pero no renunciaba al ejercicio de una iluminación desde la incertidumbre, no renunciaba a seguir escarbando, afinando las preguntas que incomodan y horadan las certezas.

Hugo Vezetti, *introducción a*
H. Schmucler (2019), *La memoria entre la política y la ética.*

La memoria como problemática comienza a tener centralidad luego de la bisagra histórica que significó la Segunda Guerra Mundial. A partir de ese acontecimiento de consecuencias universales, comenzaron a visualizarse otros genocidios que se dieron anteriormente como por ejemplo el genocidio armenio. En la década del 80 las discusiones ligadas a la necesi-

* Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. adrihere5@gmail.com

dad e importancia de sostener la memoria individual y colectiva se hacen visibles, especialmente en Argentina, a partir de los juicios por crímenes de lesa humanidad que se llevaron a cabo durante la trágica y cruenta dictadura militar.

Memoria y olvido no denotan posicionamientos determinados por el solo hecho de nombrarse, hay diferentes maneras de componer ese binomio y esa es la dimensión de la complejidad que implican. A pesar de los intentos del poder político por imponer el olvido con leyes de amnistía denominadas “Ley de punto final” de 1986 y “Ley de obediencia debida” de 1987 y del «deseo de una parte de la sociedad de dar vuelta la página definitivamente, el olvido se reveló imposible» (Bruno Groppo 2002, 188). Aunque podemos advertir otros eventos trágicos en nuestra historia nacional, sin dudas la última dictadura argentina retorna incesantemente en sus imágenes de peligrosidad y barbarie. O como diría Jelin, se trata de «la persistencia de un pasado que no quiere pasar» (2002, 1).

Pensar en la memoria, implica centrarnos necesariamente en el problema de una transmisión cultural. ¿Qué significa un holocausto, acaso se mide por la cantidad de víctimas que se producen? ¿Es más importante el holocausto judío de la segunda guerra mundial, el genocidio armenio, o el genocidio de la colonización española a América, o el golpe del 76 en Argentina? ¿Cuál es el peso que deben tener los acontecimientos para que ese hecho se recuerde? Sin embargo, y a pesar de que la sociedad, a través de múltiples espacios de resistencia, preserva la memoria de esos acontecimientos trágicos, hay algo del olvido que se cuela en las líneas de fuga de la transmisión cultural. Los sobrevivientes, a veces, hacen referencia a cierta necesidad de olvido. ¿Qué es lo que hay que olvidar? ¿Será el resentimiento que nos deja rumiando un dolor que sólo a fuerza de tramitarse como resistencia, lucha y pedido de justicia logra sanar las heridas del horror?

¿Cuál debería ser la estética de la memoria para que sea posible olvidar el resentimiento que impide la transmisión lograda de una conciencia democrática que garantice que el horror no vuelva a repetirse?

¿Acaso tiene sentido oponer memoria y olvido, como solemos hacer, admitiendo en el mejor de los casos que el olvido viene a ser la inevitable deficiencia de la memoria misma? ¿No sería mejor, en lugar de contraponerlos, sostener la paradoja que implica el binomio memorias-olvidos?

La memoria de una sociedad se negocia desde el centro mismo de las creencias, de las costumbres, de los rituales que constituyen la transmisión cultural de una sociedad.

Una escritora, en el exilio francés desde los diez años, decide a los cuarenta y tantos, escribir su propia historia como hija de militantes políticos en la clandestinidad. A modo de confesión dice que en un esfuerzo de memoria hablará de la Argentina de los montoneros¹, de la dictadura y del terror. Desde la altura de la niña que fue, escribe un relato conmovedor evidenciando el sentir de estos niños en ese momento de nuestra historia. Agrega que su esfuerzo «no es tanto por recordar como por ver si consigue, al cabo, de una vez, olvidar un poco» (Alcoba 2010, 4)²

La narración del pasado es un hecho que nos adentra en el recuerdo ineludible de la propia vida; no hay posibilidad de escapar a la memoria porque el recuerdo irrumpe involuntariamente en lo cotidiano de nuestra existencia. Reflexionar sobre la muerte como consecuencia de un arrebato violento por parte del Estado, especialmente en la historia reciente de nuestro país es relevante para que nos preguntemos cómo evocar, con qué instrumentos, no solo a los ausentes, sino las condiciones que hicieron posible que tales hechos sucedieran.

En su trabajo sobre las fotografías y el mal, Susan Sontag reflexiona acerca del impacto que producen las imágenes del horror y señala algo que merece ser traído aquí porque coloca el acento en la reflexión que deben provocar las imágenes. Sontag (1977) plantea que el problema no reside en que la gente recuerde a través de fotografías, sino que recuerde solo fotografías. De esta forma se evita que el recuerdo eclipse otras formas de comprensión y de memoria. Las obras que intenten evocar el pasado signado por la barbarie deberían tener la capacidad de que al mirarlas o leerlas podamos comprender no todo lo que ha ocurrido, sino que algo ha ocurrido, que no nos es ajeno y que nos pertenece como parte integrante de una comunidad. De otro modo, las imágenes corren el riesgo de quedar congeladas en un pretérito inaprensible que no nos involucra dejándonos gozar tranquilos de este presente aparentemente sin acechanzas.

Si la escuela se propone transmitir unos saberes ligados al ejercicio de la memoria sobre los trágicos acontecimientos ocurridos durante la última dictadura argentina, como así también a construir conciencia histórica so-

¹ La agrupación política Montoneros se creó el 30 de mayo de 1970 como una agrupación de la juventud afiliada al Partido Justicialista. A partir de esa fecha se hizo pública su aparición a través de diversas acciones. Luego, al radicalizarse sus posicionamientos políticos, se constituyó como grupo armado y parte de ese movimiento pasó a la clandestinidad. Estos acontecimientos según Lorenz (2017) configuraron a los actores de la década del 70 cuyo hito trágico es la dictadura cívico militar del 76.

² En esta novela la autora recrea, desde la niña que fue, cómo era vivir en la clandestinidad en plena dictadura en Argentina.

bre los hechos acontecidos para vislumbrar continuidades y rupturas, tendríamos que cuestionarnos, al menos, cuánto de lo que hacemos, decimos, fomentamos, contribuye con el desarrollo de un trabajo del pensamiento. ¿Qué les pedimos a los niños, a los jóvenes, sólo que recuerden o también que comprendan?

No hay una sola memoria; hay distintas memorias con diferentes intensidades en cada sociedad humana; algunos pretenden desplegar un manto de olvido y de perdón sobre las tragedias más crueles de la historia, mientras otros creen fervientemente en la necesidad de recordar para contrarrestar cualquier intento de repetición de lo mismo. A partir de una representación que se propone del pasado, se construye una identidad colectiva desde determinado posicionamiento ideológico político.

En tanto las memorias no son el pasado acontecido sino los sentidos e interpretaciones que grupos humanos atribuyen a ese pasado, no puede haber una única memoria. Tampoco puede cristalizarse como algo igual a sí mismo y ahistórico. El pasado cobra sentido en otro presente, en situaciones y escenarios cambiantes en los cuales los diversos actores participan y disputan poder – político, cultural, simbólico, social –. No hay eternidades sino historias, con apelaciones e interpretaciones del pasado que – aunque los participantes lo deseen o lo crean – no pueden ser definitivos o cerrados. Podrán transformarse en el futuro. (Jelin 2024, 3).

En este sentido, una política de las memorias es una acción deliberada, establecida por los gobiernos o por otros actores políticos o sociales con el objetivo de conservar, transmitir y valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado considerados particularmente significativos o importantes. La política de las memorias, a través de decisiones legales y organizativas, reconstruye el pasado en función de los problemas y las preocupaciones del presente, siempre desde un posicionamiento político e ideológico determinado.

2. Investigación a partir de documentos de archivo

Los sitios de memoria, dentro de los cuales podríamos incluir a los archivos, no sirven por sí mismos si sólo se reducen a la tarea de evocar; hay innumerables ejemplos de pueblos abanderados en el ejercicio de la memoria colectiva que aun así han cometido barbaries atroces peores que aquellas que se empeñan en no olvidar. Un archivo sirve para investigar y también, entre otras cosas, para proponer propuestas educativas que enseñen a niños, niñas y jóvenes el cuidado de la vida propia y ajena; que

muestre cómo el dogmatismo colabora con la idea de totalitarismo, que la obsecuencia frena al pensamiento; que el pensamiento es múltiple y se construye colectivamente. Un archivo es una prueba fehaciente de lo sucedido en determinado momento y lugar que, combinado con otras fuentes, habilita la posibilidad de interpretaciones mejor sustentadas.

Conocer la normativa vinculada a los archivos y a los documentos que éstos contienen no debería resultar tedioso, apabullante o paralizante sino todo lo contrario, porque nos permite movernos con soltura y aprovechar convenientemente la gran variedad de herramientas que contienen. Un archivo posibilita bucear, moverse en distintos registros de elementos escritos, imágenes, filmes, audios. También permiten proponer alternativas y procedimientos, así como pedir, reclamar, justificar el acceso si se es usuario, conocer las implicancias y ser responsable de las mismas al utilizar los documentos de archivo en distintos medios o con diferentes fines; por ejemplo, utilizarlos como fuentes de investigación o publicarlos directamente; utilizarlos en productos con fines educativos o culturales, etc.

Hasta el año 2016, la legislación vigente en Argentina era la Ley 15930 del año 1961 que instituía al Archivo General de la Nación (AGN) como órgano rector en materia archivística y establecía su supervisión sobre todos los archivos administrativos de la Nación. Respecto de los fondos de origen privado esta ley prescribía que los archivos oficiales debían ocuparse de tener un registro de la documentación histórica perteneciente a individuos particulares e incluía en esta categoría las cartas, diarios, autobiografías, memorias y otros documentos personales. Sin embargo, este aspecto de la ley nunca fue reglamentado. En el año 2006 se aprobó la ley 26.134 que, entre otras cosas, dejó sin efecto el carácter secreto o reservado de toda ley que hubiera sido sancionada con tal condición, se ordenó la publicación de esas leyes en el Boletín Oficial y se prohibió el dictado de leyes con ese carácter secreto. Sin embargo, siguen existiendo en el país otro tipo de documentos como decretos, resoluciones ministeriales, expedientes y otras series documentales con la clasificación de secretas, confidenciales o reservadas. A esta situación se suma el hecho de que los documentos así clasificados están regulados a su vez por normas clasificadas. Frente a esta situación, distintas instituciones han buscado soluciones coyunturales como, por ejemplo, solicitar autorización al organismo productor de los documentos en cuestión para darlos a consulta. Actualmente se encuentra en vigencia la ley 25.326 /16 que tiene por objeto la protección integral de datos. Lo más importante de esta ley es que establece el derecho de la ciudadanía a acceder a la documentación producida en todos los organis-

mos de la administración pública nacional. Esta premisa fundamental se vincula al principio de transparencia de la gestión pública. La existencia de esta ley da pie para una propuesta y actitud activa tanto por parte de quienes trabajan en archivos con relación a la necesidad de identificar, organizar y describir la documentación con la que se trabaja, como por parte de usuarios (ciudadanos en general, investigadores, docentes, etc.) para acceder a la misma.

Las reglamentaciones que regulan el trabajo con archivos provocan preocupaciones e intervenciones públicas como la declaración de la Asociación Argentina de Investigadores en Historia (ASAIH) con el Petitorio de Resguardo del Patrimonio Histórico Nacional. Resulta muy interesante que una asociación de investigadores alerte sobre la producción actual de documentación y las decisiones políticas y administrativas vinculadas a su guarda y/o destrucción. Además, demuestra, en la práctica, la posibilidad de que la comunidad de investigadores pueda reclamar y proponer una respuesta activa respecto de las políticas archivísticas en el país. Este es un asunto relevante ya que la documentación administrativa actual es, sin dudas, documentación histórica del futuro. Es indudable que la existencia de los archivos nacionales donde se guardan evidencias del pasado que se resignifican en el presente, son lugares de reafirmación del Estado-Nación, tal como lo expresa Jelin, «Una vez establecidos los archivos y fondos documentales oficiales, sus historias reiteran las controversias y disputas sobre sus límites» (2024, 191).

Si consideramos los trabajos de investigación de perspectiva histórica vemos que allí se verifica especialmente la importancia del análisis de documentos de archivo ya que otorgan un respaldo documental objetivo y potente para triangular con otras técnicas de recolección de datos. Al respecto Ricoeur (2015) plantea algunas consideraciones sobre la objetividad científica de la historia que podemos aplicar a la indagación en archivos. La objetividad debe tomarse en un sentido epistemológico estricto, dice, ya que es objetivo aquello que el pensamiento metódico elaborado y ordenado puede hacer comprender, pero, aclara, que esto no quiere decir que la objetividad de las Ciencias Naturales sea la misma que la de las Ciencias Sociales. «Existen tantos niveles de objetividad como comportamientos metódicos» (29). A su vez es loable esperar de un estudio historiográfico una cierta subjetividad que sea apropiada a la objetividad que le conviene a la historia. La define como una subjetividad implicada para la objetividad que se espera. Encontrarse con unas huellas del pasado en los documentos de un archivo implica reconstruir esas situaciones o esos acontecimientos.

«El documento no era un documento antes de que el historiador haya pensado en hacerle una pregunta y de esa misma manera el historiador instituye por así decir un documento hacia atrás y a partir de su observación y de ese modo instituye hechos históricos» (Ricoeur 2015, 32). Entonces no se trata de revivir los hechos tal como fueron sino de reconstituirlos en una nueva composición que siempre es una nueva narrativa. ¿Qué dicen esos documentos al formularles preguntas? ¿Para qué pueden ayudar en el presente?

El investigador realiza una elección racional, constituyendo un primer rasgo que Ricoeur (2015) llama «juicio de importancia» de modo que analiza los hechos y acontecimientos considerados importantes según su propio criterio. Por consiguiente, es aquí donde la calidad del interrogador interesa en la selección misma de los documentos analizados. Otro rasgo es la «causalidad», o sea que para sus explicaciones el historiador está obligado a usar varios esquemas explicativos y no todos constituyen causas de los hechos que analiza. “El historiador practica modos de explicaciones que exceden su reflexión” (Ricoeur 2015, 36). Además, está la «distancia histórica» a que se nombra lo que ha sido con la dificultad del lenguaje actual de nombrar hechos, instituciones, cosas, actitudes que ya no existen «sino usando similitudes funcionales que se corregirán luego por diferenciación» (36-37). Este es el sentido ambiguo e inexacto de la tarea de historiar en la que, señala Ricoeur (2015), el historiador debe asumir una actitud de extrañamiento para conocer y comprender hipotéticamente otro presente al que se transporta y que constituye desde ese momento «su presente de referencia, como el centro de perspectiva temporal: hay un futuro de ese presente, que está hecho de la espera, de la ignorancia, de las previsiones, de los temores de los hombres de entonces y no de lo que nosotros sabemos que ocurrió» (37). Por lo tanto, hay una especie de imaginación temporal que se pone en marcha para reportar ese otro presente y también hay un cuidado de los sujetos que vivieron ese presente, sus afectos, sus pensamientos, sus acciones. No hay manera de encontrarse con esos otros humanos y sus circunstancias vitales sin el bagaje propio, sin la propia sensibilidad para interesarse, aunque no se compartan las posiciones o los valores evidentes que se despliegan.

La subjetividad puesta en juego por el investigador en general en las ciencias sociales le permite, a través del juicio de importancia, el complejo de esquemas de causalidad, la transferencia a otro presente imaginado, la simpatía por otros humanos, por otros valores, tener la capacidad de contar con distintos matices que enriquecen su estudio. De modo que la ob-

jetividad no se presenta como opuesta a la subjetividad, así como tampoco lo es la sensibilidad respecto de la racionalidad. Se trata entonces de una objetividad no sólo lógica sino también ética.

3. Investigación a partir de testimonios

Narrar historias siempre ha sido el arte de volver a narrarlas, y este se pierde si las historias ya no se retienen. Se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundamente se imprime en él lo escuchado.

Cuando el ritmo de su trabajo se ha posesionado de él, escucha las historias de modo tal que de suyo le es concedido el don de narrarlas. Así, pues, está constituida la red en que descansa el don de narrar. Así se deshace hoy por todos sus cabos, después de que se anudara, hace milenios en el círculo de las formas más antiguas de artesanía.

Walter Benjamin, *El Narrador*.

Hay narrativas que cuentan historias vividas por los niños que en los trágicos años de la dictadura vivieron con sus padres o sin ellos, en la clandestinidad, en el exilio, en una situación de alerta permanente que imponía un modo de existencia sobresaltado. ¿Cómo eran las escuelas a las que concurrían? ¿Qué sabían sus maestros? ¿Cómo los acompañaban en su particular modo de vivir? ¿Cómo transitaron esos años de infancia? ¿Qué sentimientos los rondaron? Algunas novelas y trabajos de investigación dan cuenta de esas vivencias.³ Desentrañar los indicios de cómo se transmitió a esos niños una realidad macabra en la que ellos mismos estaban inmersos, a merced del peligro, es un asunto interesante. Sin embargo, muchas de esas historias mínimas no han sido escritas ni en relatos, ni en novelas, ni en

³ Mi propia experiencia en trabajos de investigación histórica da cuenta de la triangulación entre indagación en archivos y enfoques narrativos y biográficos. Algunos de ellos que refieren a la época de la dictadura y se encuentran disponibles en sitios digitales: Hereñú, A. 2018. Continuidades y rupturas en la política de educación inicial santafesina (1976-1986). En Kaufmann, C. (Coord.) *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*. Salamanca: FahrenHouse. <https://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/28>

Hereñú, A. 2022 Mesas de trabajo: un intento de construcción curricular colectiva: Santa Fe 1984. En Riveros, S. (2022) Comp. *Historia de la educación argentina reciente. Memorias, enseñanzas, investigaciones*. NEU Nueva Editorial Universitaria: Universidad Nacional de San Luis. Archivo Digital: <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2022/03/Memoria-Ensen%CC%83-Investig-online.pdf>.

cuentos; son apenas recordadas por un círculo familiar y social pequeño, constituyendo íntimas historias de vida.⁴

En la fundamentación teórica de las historias de vida como técnica de investigación cualitativa, es preciso delimitar y precisar otras técnicas de carácter biográfico. Se pueden considerar las siguientes:

Las *historias de vida* se consideran como una técnica que consiste en recuperar la narrativa de una persona tal como la cuenta al investigador; y que éste recoge lo más fielmente posible. Aquí es el investigador quien construye la historia de alguien como un producto final de su investigación. También existen otras técnicas que pueden combinarse:

- *Biograma*: es un conjunto de narraciones de tipo biográfico, de distintos sujetos que se usan para un estudio de carácter comparativo.
- *Diarios*: recogen la vivencia inmediata y tienen la ventaja de atenuar los efectos de la pérdida de memoria. – *Cartas o epistolarios*: se usan cuando se quiere conocer con cierta profundidad la relación de interacción entre distintos sujetos; pueden ser, informativas, ceremoniales, sentimentales, de negocios.
- *Literatura basada en hechos reales*: se trata de novelas de ficción pero que trata sobre hechos reales investigados por el autor.
- *Fotografías, películas*: son utilizadas ampliamente para mostrar en toda su realidad determinados hechos sociales.

El marco metodológico de enfoques cualitativos en educación es una tendencia que se instala desde la década del 70 cuyo objetivo es conocer los complejos procesos educativos con el fin de favorecer su comprensión y responder a necesidades e intereses de actores involucrados. Su objeto básico es describir e interpretar más que medir y predecir. Interesan los significados sociales, los procesos de pensamiento y en este sentido utiliza técnicas como la observación participante y no participante, las entrevistas abiertas, la triangulación, el análisis de documentos y las historias de vida. Estas últimas están siendo usadas con mayor intensidad en los últimos años a partir de las narrativas pedagógicas. Lo mismo sucede con el empleo de diarios autobiográficos para la formación profesional, dado que estas autobiografías de profesores y maestros sirven para desarrollar trabajos de formación docente e investigación y también como formación personal o como comprensión de la realidad socioeducativa.

⁴ Algunas novelas argentinas y también ensayos que cuentan historias de exilios cotidianos de niños durante la última dictadura figuran, como recomendación, en la bibliografía.

Las dificultades prácticas que plantean las historias de vida son inconvenientes ligados a la crítica que tradicionalmente se le formula a la metodología cualitativa en general en cuanto se trata de una técnica demasiado subjetiva, descriptiva y arbitraria. También se le critica cierta insuficiencia porque, al igual que otras técnicas propias del enfoque cualitativo, descuida la teoría ya que, se entiende, carece de un planteo teórico inicial y los resultados que se obtienen no pueden ser generalizados.

En una inspiración etnográfica y en consonancia con las características del enfoque cualitativo y la consideración de las llamadas historias de vida (De Certeau, 2000), refiriéndose a los grupos más vulnerables de una sociedad, dice que esas estrategias cotidianas que se evidencian en el vivir mismo son tretas, escamoteos, tácticas de supervivencia y (Sarlo, 2012), en este mismo sentido explica que «la mirada de los historiadores se fue desplazando hacia el interés por los sujetos involucrados en hechos del pasado desde lo cotidiano de sus vidas; donde ellos experimentaron negociaciones, transgresiones, variantes, estrategias de lo cotidiano; refutando las imposiciones del poder material o simbólico» (18).

La historia de vida, el relato oral, es testimonio de una realidad distante en tiempo y espacio, de modo que ya no se puede observar directamente, pero sí puede ser evocada por quienes participaron y, al ser registrada, adquiere valor documental, se vuelve objeto de estudio e interpretación. La memoria colectiva es producto de un proceso social por el cual se construye sentido respecto del pasado y el presente de cada sociedad. Es, al mismo tiempo, elemento constitutivo y esencial de la identidad de una persona y de un grupo social. El recuerdo que traen los hechos del pasado hasta el presente, legitima la identidad de un grupo, incluso con los olvidos que indefectiblemente forman parte de la memoria. Ahora bien, lo histórico-social conlleva su propia temporalidad, cada momento social se caracteriza por un modo de ser específico, que la sociedad misma crea, genera y le da existencia, de modo que la identidad social es instituida como regla y norma de identidad. En el pensamiento sobre lo social de Castoriadis (2013), la sociedad transcurre en un continuo hacerse a sí misma. Y la institución histórico-social es aquella por la cual y en la cual se manifiesta el imaginario social. Se trata del sostén de las significaciones sociales que consisten en imágenes, figuras (palabras, estatuas, útiles, pinturas, mobiliario, guardapolvos, rituales, actos escolares, etc.) de este modo, «...lo imaginario social es, primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras...» (337).

El relato oral ofrece la posibilidad de observar la estrecha relación existente entre la propia experiencia y la narración de los hechos. La representatividad del relato de los sujetos se vincula a la lectura que el investigador realice del mismo en función de una temática específica. La entrevista y el relato escrito son producto de la interacción entrevistador-entrevistado. El entrevistado, por socialización, por haber compartido la tradición de su lugar, es depositario de la tradición oral de sus antecesores. En el relato de cada sujeto aparecen las visiones compartidas por su grupo de pertenencia.

Beverley (2013) explica, que el testimonio ha tomado importancia dentro del campo de las ciencias sociales definiéndolo como «una narración novelada o de la extensión de una novela corta realizada en forma de texto impreso, contada en primera persona por el narrador, quien es también el verdadero protagonista o testigo de los sucesos que describe» (344). También asemeja la autobiografía y el testimonio con la *Bildungsroman* que podríamos traducir como *novela educativa*, que significa la posibilidad de escribir sobre la propia vida y salir de la marginalidad y el anonimato para convertirse en autor y comunicar los sucesos, generalmente injustos, que se pretende dar a conocer o bien generar a partir de allí una discusión en la sociedad. De esa forma, al no exigir requisitos de autoridad narrativa, el testimonio se erige como una forma democrática e igualitaria; así «cualquier vida narrada de ese modo puede tener valor simbólico y narrativo» (Beverley 2013, 346) y convertirse en elemento de análisis y reflexión para una instancia académica. Además, este tipo de testimonios, aunque refieran a un episodio acotado de la vida del narrador, abre una polifonía de voces de quienes compartieron la experiencia, presencias que toman importancia en ese contexto como participantes activos de los hechos narrados.

De todos modos, siempre habrá, en la relación entre la ficción y la historia, una serie de ambigüedades, equívocos, paradojas, no solo como condición inexorable dadas las características del relato que sustenta una indagación, sino también como modo de investigación donde la manera de decir está en correspondencia con las dificultades de la traducción y la transmisión. Contada en primera persona por un narrador real a un interlocutor real, el testimonio interpela al lector produciendo efectos, puede conmoverlo, estimularlo a actuar, a reflexionar; también lo demanda éticamente. En este sentido, la decisión es no juzgar, sin eludir la interpelación que el testimonio plantea como todo testimonio, al instalar una pregunta en el lector.

La posibilidad de visibilizar y amplificar las voces de los sojuzgados o desposeídos de una sociedad que de otro modo no tendrían voz es un

asunto muy discutido En el libro citado, Beverley (2013) muestra las discusiones acerca del libro de Rigoberta Menchú y las polémicas que desató y que se siguen discutiendo en torno al testimonio y la política, en este caso como lucha de los pueblos indígenas, poniendo en tensión la veracidad de los hechos narrados. Hay una “presunción de valía” (353) que justifica el análisis de una realidad multicausal y pluricultural además de constituirse como una ruptura, desde una postura posmodernista, con la ilustración de la objetividad científica moderna. A falta de patrones o estándares objetivos y universales que determinen la veracidad de los hechos relatados, la verdad se vuelve contextual y situada. Y así, ese relato le permite al interlocutor-investigador, reflexionar, procesar esos datos, contraponer, amplificar y también aproximar generalizaciones si fuera posible. Siempre se discute sobre la validez de uno u otro enfoque metodológico, de modo que el problema, más que epistemológico, es político ya que tiene que ver con cuáles discursos son hegemónicos y cuáles no. De alguna manera se trata de irrumpir en la academia como lugar que legitima cierto poder con algo que es subalterno, que está fuera de ese ámbito. Beverley (2013) opina que ni el testimonio, ni las obras literarias o científicas aceptadas por la academia logran superar la dialéctica de pares opuestos tales como europeo/nativo, criollo/mestizo, urbano/rural, instruido/analfabeto; pares de opuestos binarios cuya superación requeriría un proceso revolucionario capaz de subvertir las relaciones de subordinación y desigualdad y, por cierto, un modo de pensar superador de esas dicotomías.

A partir de estas narrativas también se manifiesta un deseo de solidaridad entre los intelectuales y otros sujetos que no habitan los lugares de privilegio como las universidades. Esa posible solidaridad se establece entre el lector y el narrador, cada uno desde una «inconmensurabilidad radical de la situación de las partes involucradas» (Beverley 2013, 357). Podríamos decir entonces que son diferentes mundos de significados y sentidos que se yuxtaponen, se sobrepunen, se componen, se contradicen. Quizás se podría afirmar que se trata de una conversación y por lo tanto no está exenta de dificultades, múltiples traducciones, equívocos e intereses distintos.

Según Bolívar (2001), refiriéndose a la educación expresa que la ausencia y subordinación de las voces de los docentes genera una contracultura, una especie de rebeldía que les permite no solo dar a conocer sus ideas, sino también el entendimiento y reflexión de sus propias prácticas, revalorizando así una dimensión personal frente al anonimato al que estaban sometidos históricamente. Se recuperan, de este modo, una gran cantidad de prácticas pedagógicas que favorecen la socialización de experiencias y la

formación de los docentes. La narrativa posibilita poner de manifiesto una composición donde intervienen los propósitos, inquietudes, reflexiones y afectividades que difieren de los enunciados abstractos y formales, atomistas y compartimentalizados.

La investigación biográfica-narrativa, que para Bolívar, Domingo y Fernández se llama “enfoque”, se encuadra dentro de la metodología cualitativa y, asociada con la investigación social en general, ha tomado relevancia en educación en los últimos años. Se trata de una manera de investigar diferente que revaloriza la subjetividad del investigador intentando así superar las posturas positivistas. La investigación de narrativas de vida comprende: la autobiografía, la biografía, la historia oral, las historias de vida, los diarios y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita. «Aquí hablamos de ‘investigación biográfico-narrativa’... los anglosajones llaman *biographical research*, *narrative inquiry* y no de ‘método biográfico-narrativo’» (Bolívar, Domingo, Fernández 2001, 34). Los autores explican que este enfoque metodológico tiene una perspectiva específica y, dada la importancia y relevancia que ha adquirido especialmente en las investigaciones educativas, no puede reducirse a un conjunto de estrategias metodológicas.

Una breve historización, según Delgado García (2018), nos remite a la escuela de Chicago 1892, donde comienzan a valorizarse las narrativas de experiencias para las investigaciones sociales y antropológicas dando lugar a documentos y testimonios como instrumentos científicos que antes eran considerados fundamentalmente para la literatura. Pero «será la publicación del tercero y último volumen de *Polish Peasant in Europe and America* de Thomas Znanietcki en 1920 la que establezca un punto de partida al enfoque biográfico junto con las narrativas en el marco de las Ciencias Sociales» (Delgado García 2018). Luego, en la década del 80 del siglo pasado, se consolida este enfoque no sin discusiones que, según el autor, se relacionan con las críticas que ponen en tela de juicio el valor de una escritura experiencial y autorreflexiva. Finalmente es el posestructuralismo el movimiento que consolida y asume este tipo de metodología considerando que la realidad es algo que se construye y que en su experiencia vital los seres humanos dan significado a lo que sucede en sus vidas. De este modo adquiere relevancia el uso de relatos, memorias narradas o escritas, autobiografías y la interpretación de documentos personales como diarios, fotografías. A partir de los años 70 en España, Delgado García ubica el auge de este tipo de enfoque en educación con relación a investigaciones acerca del currículum, el desempeño de los estudiantes y, especialmente, la labor docente en temas relacionados con su vida cotidiana, el aprendizaje y el

desarrollo de la profesión, las actitudes frente a los cambios y las reformas, etc. «Es lo que se ha denominado paradigma del pensamiento del profesor (*teacher thinking*)» (4).

Desde este enfoque se evita hacer coincidir la realidad con un modelo de investigación previo. La relevancia y la experiencia situada que se investiga son el punto de partida que permiten disponer, diseñar, crear los modos más adecuados para reflexionar, analizar y socializar los conocimientos adquiridos a partir de esa experiencia particular. Narrativas orales o escritas, entrevistas, diarios, cuadernos de apuntes, proyectos, planificaciones de la enseñanza, cartas, fotos, son elementos valiosos para este tipo de investigación cualitativa. Asumiendo que el dilema entre la narrativa personal y la generalización no encuentra salida si se otorga demasiado énfasis al significado subjetivo e individual, lo importante es la construcción de la propia narrativa que logre realizar quien investiga con todo ese material, cómo conceptualiza, cómo amplifica las posibles discusiones y derivas que desde allí se intuyen para producir conocimiento.

Los autores Bolívar, Domingo y Fernández (2001) plantean que el auge del giro hermenéutico, coincidente con el cuestionamiento al positivismo y el intento de dar una explicación “científica” de las acciones humanas, ha provocado entender los fenómenos sociales como texto, cuyo valor y significado es dado por la auto interpretación hermenéutica que construyen los sujetos involucrados. En lugar de dar una explicación de la enseñanza, descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, se entiende que el significado de los sujetos debe ser el foco central. Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. «Una *hermenéutica narrativa*, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas de sus vidas» (59).

Las historias de vida posibilitan aunar pensamiento y afectividad en contraposición con la tradición positivista y racionalista que se recicla en diferentes conceptos según la época, eficiencia, eficacia, competencias, técnicas, métodos. El riesgo de este enfoque, como expresan los autores, sería que el foco en la dimensión del yo individual desestime la construcción colectiva de conocimiento y el sentido y acción político-pedagógico, que se pierdan de vista las problemáticas del sistema educativo y las críticas que el colectivo docente pueda formular, o sea las discusiones acerca de las condiciones de trabajo, la implementación de políticas públicas y curriculares. Por eso es necesario considerar distintos planos de análisis en su comple-

alidad y en contextos más amplios que los que usualmente determinan el quehacer docente y, por ende, las experiencias narradas. «De lo contrario podemos caer en una política ingenua: reflexionar sobre las propias biografías o sobre las imágenes personales de la enseñanza, sin conectarlas con otras historias o sobre las condiciones que las han hecho posibles» (75).

La narrativa situada, individual o grupal delimita los hechos, los sentimientos, las reflexiones y la acción en un ámbito localizado, sin aspiraciones de generalización o verdades trascendentes. Esas narrativas expresan o evidencian, a veces con indicios, los nudos problemáticos que nutren las discusiones teóricas, que permiten realizar mejoras o abrir a nuevas discusiones. Para eso, a partir del análisis de esas narrativas, es necesario focalizar esos nudos para revelar, recuperar, cotejar con otras fuentes, especialmente documentales y socializar.

Las biografías escolares de los docentes comenzaron a tener relevancia a partir de la crítica a la racionalidad técnica y en el reconocimiento de que el modo personal de construir propuestas de enseñanza, de analizar las situaciones escolares, de organizar la enseñanza, de entender los rituales y comunicación institucionales se encuentran en íntima relación con la propia trayectoria escolar, muchas veces opacando la formación inicial recibida. Por lo tanto, la manera de desmontar algunas prácticas en favor de otras que la formación docente intenta transmitir es, justamente, recuperar esas experiencias vividas, narrarlas, analizarlas para deconstruir y tomar conciencia del modo en que los docentes aprendieron y construyeron sus certezas. De este modo la autobiografía escolar adquiere importancia reflexiva para la investigación y la mejora de la enseñanza.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) se preguntan por la clase de conocimiento que aporta la investigación narrativa y enuncian que las justificaciones epistemológicas de este tipo de conocimiento requieren de un posicionamiento que supere la dualidad teoría-práctica. Además, como expresan claramente, la cuestión no es sólo filosófico-epistemológica sino también ideológico-política porque tiene relación con el poder de control del conocimiento, o sea, quién tiene oportunidad de crear, construir y socializar conocimiento legitimado sobre la enseñanza, cómo el conocimiento generado puede ser difundido, transferido a contextos más generales, cómo puede incidir en la mejora de las prácticas de enseñanza y cómo puede contribuir a la formulación de políticas educativas.

La dicotomía entre teoría y práctica supone la superioridad de la primera o al menos la idea de una secuencia donde la teoría sería el momento previo a la práctica. Esto se relaciona íntimamente con el modo de racio-

nalidad positivista moderno que toma el método científico de las ciencias naturales y lo aplica al ámbito social considerando una tajante división entre sujeto y objeto, con intención de objetividad, considerando a los fenómenos ordenados por leyes generales que a través de instrumentos adecuados pueden enunciarse estableciendo un orden explicativo, y de este modo, posicionar a la ciencia como un ámbito neutral. Así, todo lo subjetivo queda relegado, disminuido, controlado para no opacar la necesaria objetividad. También se basa en una especie de analogía entre el mundo natural y el social, donde lo social puede ser explicado con el método utilizado por las ciencias naturales, como si estuviera formado por cosas, con comportamientos predecibles y posibilidad de descubrir relaciones, cuantificar, categorizar, clasificar y generalizar. El modo de argumentar es lógico, hipotético y deductivo. Se caracteriza por clasificar individuos, relatos, situaciones y fenómenos en conceptos o categorías.

En cambio, la riqueza de matices de la experiencia humana no puede reducirse a definiciones, proposiciones y categorías abstractas generalizables. El enfoque hermenéutico narrativo se expresa en descripciones que dan cuenta de anécdotas, incidentes, situaciones vividas, acontecimientos que permiten comprender cómo los humanos le damos sentido a lo que hacemos y a lo que nos pasa. Este enfoque intenta profundizar la comprensión de la experiencia humana. Esto no excluye una complementación entre los distintos enfoques, como expresan los autores, ya que de lo contrario estaríamos nuevamente frente a una dicotomía. De modo que es posible analizar narrativas desde los dos enfoques o combinando ambos.

La oposición establecida entre paradigmático versus narrativo no implica – como hemos advertido – que abogemos por una dicotomía (un estudio científico-racional de la conducta humana, y una comprensión narrativa) ...se trata, recordaba Bruner, de modos complementarios, reclamando – únicamente – legitimidad epistemológica al modo narrativo, sin desdeñar las excelencias del primero, suficientemente demostradas. La explicación empírico-natural de la enseñanza debe necesariamente ser mediada y complementada por la comprensión hermenéutica. (Bolívar, Domingo y Fernández, 105).

Adoptar el enfoque hermenéutico narrativo implica analizar el relato escrito u oral de los docentes para componer un nuevo relato. Los criterios que se tienen en cuenta son la autenticidad, la coherencia del nuevo relato que se ajusta a la narrativa de los protagonistas, no sale de allí sino buscando las derivas y nudos de discusión que las propias narrativas permiten pensar. En ese nuevo relato que el investigador escribe, debe expresar las

voces y los escritos de los participantes de modo auténtico y articular los episodios narrados en forma temporal y/o temática para componer con coherencia una nueva narrativa resultado de su investigación.

El resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro donde las voces de los protagonistas aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transposición de datos; consiste en dar sentido a los datos y representar el significado en el contexto en que ocurrió. Así se incluyen descripciones del contexto temporal y espacial, natural, cultural, social, político en que tuvo lugar la experiencia. Se considera a otras personas que afectaron a los involucrados en sus decisiones, sus sentires y acciones. La nueva narrativa escrita por el investigador debe ser éticamente adecuada a lo narrado por los protagonistas, con honestidad frente a los hechos y circunstancias de lo vivido y debe ser comprensible para el lector.

Como ya se dijo, en la narrativa autobiográfica se analizan perspectivas personales, pero también sociales y políticas en los modos en que se ha vivido la experiencia relatada, cómo se concibió ese presente y cómo se vislumbró el futuro. El relato narrativo es una forma de discurso que se organiza a partir de una trama argumental, posee una secuencia lógica y cronológica, hay personajes y situaciones que estos experimentan en un ambiente-espacio habitado que plantea desafíos que los protagonistas están obligados a resolver. Los enunciados y el contenido de esos relatos poseen su propio sentido dado por el contexto.

4. Notas sobre la experiencia a modo de conclusión

En otro registro ético, para Benjamin (2016) la pérdida del arte de narrar se condice con la crisis de la experiencia, argumento que despliega en *El narrador* donde plantea una destrucción total de la experiencia. «Cada vez más raro es encontrarse con gente que pueda narrar algo honestamente. Es como si una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos fuese arrebatada. Tal, la facultad de intercambiar experiencias» (51). En ese ensayo, el autor relaciona narración con experiencia, la decadencia de la primera y la devastación de la segunda en medio de las barbaries del mundo moderno. El autor escribe y piensa afectado por la catástrofe de la Gran Guerra Mundial, la guerra de trincheras y, desde su perspectiva, desentraña todo lo que se juega íntimamente en el ejercicio narrativo respecto de la experiencia vital.

¿No se advirtió que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? No

más rica, sino más pobre en experiencia comunicable. Lo que diez años más tarde se derramó en la marea de los libros de guerra, era todo lo contrario de una experiencia que se transmite de boca en boca. Y eso no era extraño. Pues jamás fueron desmentidas más profundamente las experiencias como lo fueron las estratégicas por la guerra de trincheras, las económicas por la inflación, las corpóreas por la batalla mecánica, las éticas por los detentadores del poder. Una generación que todavía había ido a la escuela en el carro de sangre se encontró a la intemperie en un paisaje en que nada quedó inalterado salvo las nubes y, bajo ellas, en un campo de fuerza de torrentes devastadores y de explosiones, el ínfimo y quebradizo cuerpo humano. (52)⁵

El narrador, dice Benjamin, tiene la intención de dejar un consejo que en realidad es una propuesta para continuar la historia, pero «el arte de narrar se aproxima a su fin, porque el lado épico de la verdad, la sabiduría, se extingue» (55). Este fenómeno tiene relación con el mundo tecnológico que avanzaba a pasos agigantados en la época en la que él escribió, llevando a la humanidad a catástrofes inimaginables. «Es más bien un fenómeno que acompaña a unas fuerzas productivas históricas seculares, el cual ha desplazado muy paulatinamente a la narración del ámbito del habla viva, y que hace sentir a la vez una nueva belleza en lo que se desvanece» (55). Además, el material que se necesita para la narración proviene de la experiencia, si esta no existe, se debilita la posibilidad de narrar.

En *Experiencia y pobreza* (2019), vuelve sobre el tema ya que la experiencia es algo del orden de una transmisión que se deja a los jóvenes: «Sabíamos muy bien lo que era la experiencia: era lo que los mayores habían pasado siempre a los más jóvenes... Pero ¿dónde ha quedado todo eso? ¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido?» (95). Considera que esta pobreza no es algo individual sino un nuevo estado universal, «una especie de nueva barbarie» (96). Describe esta pobreza no como deseo de otras experiencias nuevas sino como deseo de liberarse de toda experiencia y en el atiborramiento de haberse devorado toda la cultura, no queda lugar más que para el cansancio, sin fuerzas para concretar, en nuestras agitadas vidas, una perspectiva vital con sentido.

⁵ Benjamín repite el mismo texto en el ensayo *Experiencia y pobreza* (tomamos ese ensayo de *Iluminaciones* para este trabajo). Una nota al pie explica que fue muy abundante la literatura que se produjo durante esa primera guerra e inmediatamente después, igual que la correspondencia que circulaba entre los soldados y sus familias. Benjamín que seguramente no desconocía este hecho productivo, se refiere y subraya el shock que muchos sufrieron ante ese terrible y trágico acontecimiento.

En las investigaciones históricas de las ciencias sociales en general y de educación en particular la triangulación es una herramienta imprescindible para sustentar las narrativas testimoniales de los protagonistas que todavía están vivos y pueden brindarnos su experiencia; además se cuenta con escritos y otro tipo de evidencias tales como planificaciones, diarios, epistolarios, fotografías, filmaciones, etc. que, a modo de legado histórico, podemos recuperar. En otros casos las novelas de formación también describen una época con sus circunstancias y detalles que amplifican la posibilidad de discusiones teóricas. Todas esas formas narrativas deben sustentarse con documentos de archivos de distinto tenor y diversos formatos. De este modo, los investigadores construyen un bagaje teórico que ingresa también en la triangulación mencionada y que constituye un corpus de vital importancia para desentrañar, especialmente en Argentina, una década signada por la violencia y las consecuencias de una trágica dictadura que todavía merece estudio y profunda discusión.

Interrogantes para la discusión de la democracia que debemos seguir construyendo.

¿Cómo construir un relato capaz de albergar, de enseñar estas memorias?

¿Qué otras modalidades de lenguajes acuden con sus particulares metáforas para dar cuenta de lo comunicable? (fotografías, pinturas, esculturas, objetos, libros, músicas, películas, obras de teatro o danza) Sutiles elementos que sintetizan y metaforizan la realidad, complementan las palabras y que constituyen archivos invalorable.

¿Cómo hacer para que esos relatos ocupen un lugar al menos visible en la sociedad?

¿Cómo construir una narración que transmita el horror vivido y permita conectar aquella historia con las nuevas condiciones políticas del presente; y de esta forma conjurar la posibilidad de su repetición?

¿Qué propuestas educativas debemos construir para que los niños y los jóvenes internalicen el cuidado de la vida propia y ajena y que estas acciones educativas no caigan en una mera formalidad?

La falta de una política de archivo integral, ordenada y debidamente reglamentada que preserve y haga público el bagaje producido durante tantos años, atenta contra la reconstrucción de nuestras experiencias educativas que nos permitirían una apertura a la reflexión y a un trabajo del pensamiento.

Despojado de todo intento de simplificación, este recorrido, intenta abrir a significaciones y sentidos que den a pensar, con generosidad, los

múltiples caminos que debemos recorrer en esta larga e imprescindible construcción democrática que todavía hoy estamos transitando.

Referencias Bibliográficas

- Alcoba, Laura. 2010. *La casa de los conejos*. Buenos Aires: Edhasa.
- Alcoba, Laura. 2014. *El azul de las abejas*. Buenos Aires: Edhasa.
- Argento, Analía. 2013. *La guardería Montonera. La vida en Cuba de los niños de la Contraofensiva*. Buenos Aires: Marea.
- Benjamin, Walter. 2019. *Iluminaciones*. Buenos Aires: Taurus.
- Benjamin, Walter. 2016. *El narrador*. Buenos Aires: Metales pesados.
- Beverly, John. 2013. "Testimonio subalternidad y autoridad narrativa." En N. Denzin y Y. Lincoln (Coord.). *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. III. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. 2001. *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruzzone, Félix. 2014. *Los topos*. Buenos Aires: Random House.
- Castoriadis, Cornelius. 2013. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Colección Fábula.
- De Certeau, Michel. 2000. *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Cultura Libre. Universidad Iberoamericana.
- Delgado García, Manuel. 2018. *La metodología biográfica narrativa y sus posibilidades en el ámbito del docente universitario*. Publicación de la Red latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Vol, 8. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Gropo, Bruno. 2002. *Las políticas de la memoria. Sociohistórica*. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3067/pr.3067.pdf
- Hereñú, Adriana. 2018. "Continuidades y rupturas en la política de educación inicial santafesina 1976-1986". En Kaufmann, C. (Coord.) *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*. Salamanca: FahrenHouse. <https://www.fahrenheit.com/omp/index.php/fh/catalog/book/28>

- Hereñú, Adriana. 2022. *Mesas de trabajo: un intento de construcción curricular colectiva: Santa Fe 1984*. En Riveros, S. (2022) Comp. Historia de la educación argentina reciente. Memorias, enseñanzas, investigaciones. NEU Nueva Editorial Universitaria: Universidad Nacional de San Luis. Archivo Digital: <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2022/03/Memoria-Ensen%CC%83-Investig-online.pdf>.
- Hopenhayn, Silvia. 2011. *Elecciones primarias*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth. 2024. *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. 2^{da} edición. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Korinfeld, Daniel. 2008. *Experiencias del exilio. Avatares subjetivos de jóvenes militantes argentinos durante la década del setenta*. Buenos Aires: Del estante.
- Ley Nacional de archivos 15930 /61.
- Ley Nacional de publicación de leyes secretas y reservadas 26.134/06
- Ley Nacional de protección de datos personales 25.326/16
- López, Julián. 2013. *Una muchacha muy bella*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Lorenz, Federico. 2018. La década más larga de la historia argentina. En: *1968. El año de todas las revueltas*. Explorador. Edición especial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Le Monde Diplomatic.
- Ricoeur, Paul. 2015. *Historia y verdad*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Paredero, Hugo. 2007. ¿Cómo es un recuerdo? La dictadura contada por los chicos que la vivieron. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Pérez, Mariana Eva. 2012. *Diario de una princesa montonera*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Pradelli, Ángela. 2014. *En mi nombre. Historias de identidades restituidas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlo, Beatriz. 2012. *Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Schmucler, Héctor. 2019. *La memoria entre la política y la ética. Textos reunidos entre 1975-2015*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Clacso. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191129044115/La-memoria-entre-la-politica-y-la-etica.pdf>
- Sontag, Susan. 2008. *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Debolsillo.

Dal riconoscimento della scrittura manuale alla categorizzazione automatica dei dati

Claudia Lanza*

Abstract: This paper presents the work carried out for the digitization and transcription of a sample of clinical records belonging to the Neurogenetics Center archive in Lamezia Terme (CZ) dealing with the treatment of neurodegenerative illness. The main purposes of this work are equally that of preserving the cultural value of scientific research on the disease and of creating a digital categorized infrastructure within which the informative tissue, resulted by the handwritten text recognition and transcription, can be exploited for computational studies and, thus, facilitating the retrieval operations over clinical data to use in a wide-scope health system research.

Keywords: Digitization; Transcription; Semantic Annotation; Categorization; Neurodegenerative Studies.

1. Introduzione

Il lavoro di digitalizzazione, oggetto del presente contributo¹, ha riguardato la documentazione dell'archivio del Centro Regionale di Neurogenetica (CRN) sito a Lamezia Terme (CZ) e costituito dalle cartelle cliniche dei pazienti affetti da malattie neurodegenerative. L'archivio a scaffalatura si compone di 12,860 cartelle cliniche di pazienti, che datano dal 1992. Il CRN è ubicato all'interno dell'Azienda Sanitaria Provinciale di Catanzaro con la mission di sviluppare attività clinico-assistenziali e ricerche scientifiche sullo studio delle Malattie Neurodegenerative, con un particolare interesse per la Malattia di Alzheimer, le demenze e le malattie neurologi-

* Dipartimento di Culture, Educazione e Società, Università della Calabria. claudia.lanza@unical.it.

¹ Per il presente contributo si descriveranno le diverse fasi di attività di ricerca portate avanti in prima persona, nello specifico il lavoro di riconoscimento della scrittura manuale a partire dalla documentazione digitalizzata del Centro e la categorizzazione automatica delle informazioni.

che rare a carattere ereditario. Tra gli obiettivi principali perseguiti durante attività di ricerca, qui presentata, vi è anzitutto la possibilità di garantire la conservazione e la tutela dei documenti clinici per le finalità di studio e ricerca. Poter usufruire nel tempo di documenti digitalizzati e strutturati sullo studio delle malattie neurodegenerative consentirebbe, infatti, di costruire percorsi di ricerca scientifica basati su uno studio diacronico in grado di contribuire ad indagare gli sviluppi nella genealogia per la ricostruzione degli indici di familiarità nelle malattie neurodegenerative.

La digitalizzazione delle cartelle cliniche presenta ulteriori vantaggi in termini di utilizzo delle informazioni da una prospettiva computazionale. Il CRN dispone di un proprio sistema di registrazione dei dati relativi ad ogni paziente attualmente o precedentemente in cura presso la struttura. Tale sistema è strutturato in macroaree nelle quali sono inserite le informazioni relative, ad esempio, ai dati anagrafici, ai dati antropometrici, ai dati anamnestici, al diario clinico, ai test cognitivo-comportamentali, ai test neuropsicologici, alle indagini strumentali, agli esami di laboratorio, agli esami genetici, agli alberi genealogici (realizzati attraverso l'utilizzo di applicativi software in house), al sistema di prenotazioni, alle esenzioni, al piano terapeutico e, se presenti, alle prestazioni esterne. Pertanto, la digitalizzazione in formato strutturato delle informazioni contenute all'interno della documentazione clinica, attualmente prodotta in formato cartaceo, faciliterebbe i processi di analisi e recupero automatico delle informazioni².

Inoltre, la digitalizzazione della documentazione permette anche la trasposizione in forma processabile di testi redatti con scrittura manuale, con il conseguente vantaggio di poter esercitare un controllo semantico sui contenuti agevolando i processi di ricerca delle informazioni e gestione della conoscenza. Nel caso specifico, ad esempio, la registrazione delle informazioni in formato digitale di quanto scritto manualmente dai neurologi curanti porta ad una accurata gestione della variabilità semantica per documenti che contengono una narrazione della storia clinica del paziente, mediante l'implementazione di modelli interpretativi automatici per la categorizzazione delle informazioni.

² Per un approfondimento sul tema degli archivi nell'era digitale si rimanda al testo di Valacchi, F. 2006. *La memoria integrata nell'era digitale. Continuità archivistica e innovazione tecnologica*. Corazzano: Titivillus Edizioni.

2. La metodologia di digitalizzazione

La documentazione contenuta all'interno dell'archivio della struttura del CRN segue l'attività clinico-assistenziale del Centro ripercorsa attraverso la sedimentazione di documenti all'interno delle cartelle cliniche di ogni paziente, e che inquadrano le molteplici fasi di trattamento della malattia neurodegenerativa da parte della struttura. Il lavoro di digitalizzazione ha interessato documenti originali forniti dal soggetto produttore.

L'acquisizione della documentazione clinica ai fini dell'attività di ricerca di digitalizzazione e trascrizione ha osservato i seguenti passaggi:

- a. Delimitazione dell'ambito di studio.
- b. Definizione dei criteri di selezione dei documenti in base agli scopi di ricerca.
- c. Individuazione dei documenti.
- d. Analisi delle tipologie documentali.
- e. Estrazione dei dati per gli scopi di ricerca.

Nel dettaglio, la delimitazione dell'ambito di studio ha riguardato la selezione delle cartelle cliniche da sottoporre alle fasi di digitalizzazione e trascrizione. Le cartelle cliniche prese in considerazione hanno interessato soltanto i pazienti deceduti affetti da malattia di Alzheimer (AD), pari a circa 800 cartelle. All'interno di questo campione di riferimento è stato individuato un altro set di dati per avviare le fasi di addestramento del modello di riconoscimento della scrittura manuale. Tale raggruppamento, pari al 10% del campione di riferimento, è stato supportato dall'affiancamento con esperti del dominio, interni al soggetto produttore, che ne hanno individuato le sezioni più rilevanti e pertinenti agli scopi di ricerca (Hassanzadeh et al. 2016). La successiva fase ha riguardato l'analisi delle tipologie documentali presenti all'interno delle cartelle prese in considerazione, in particolare, è stata esaminata la distribuzione dei dati in relazione alle seguenti sezioni individuate con la terminologia usata dal soggetto produttore non puntuale sotto il profilo documentale ma maggiormente esplicita per il dominio medico: anamnesi patologica prossima, anamnesi patologica remota, visite di follow-up, esami di laboratorio, esami psicologici, test strumentali, storia clinica del paziente. Le sezioni riferite all'anamnesi hanno rappresentato quelle più significative ai fini dell'avvio del processo di trascrizione del testo dal momento che contengono una descrizione accurata della malattia da parte del medico attraverso la scrittura manuale, così come mostrato nelle Figure 1, 2, 3. L'obiettivo di questa

attività di ricerca è strettamente collegato al processo di riconoscimento del testo e della sua trascrizione ai fini di un utilizzo delle informazioni testuali sottoforma di linguaggio normalizzato e in formato processabile che supporti l'inserimento dei dati clinici all'interno del database in maniera automatica e precisa.

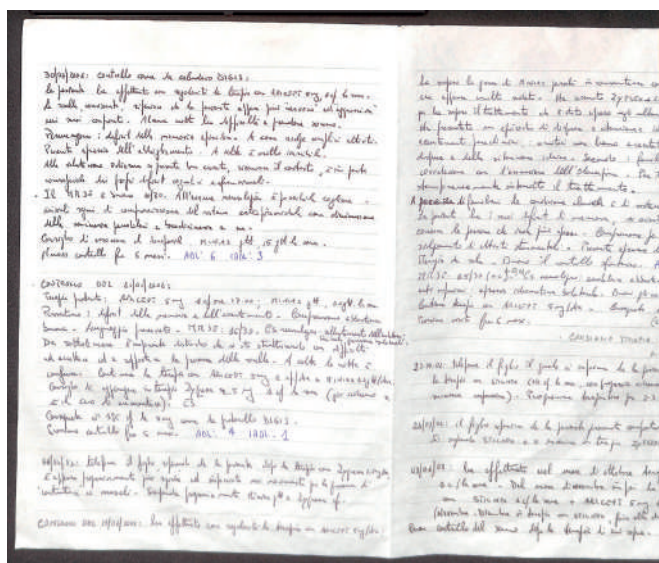


Figura 1. Descrizione anamnestica redazione manuale, documento digitalizzato.

Ammonio R. Pedemonte a 1043

27/10/95 Contatto - 12 persone è trattamento pagonato, in giugno
 lo moglie mi ha fatto e gli dice di seguire al Tolotca.
 La signora per lui il Pedemonte e dice che Tolotca fino a 8/9
 stata disastri. In proposito vuole essere anche tu
 e se non è associato comincia a fare pugni sul tavolo
 e alla moglie. Ho visto delle intenzioni irrisolte con
 sangue nelle vene due volte, è stato ricoverato u.c.c. ma
 poi lo hanno dovuto dimettere per l'agitazione.

Completamente agitato... linguaggio incoerente
 Crasi ansiosa - Ipotonia facciale e ha paramotile
 non meglio specificato a 1043.

Segno giugno +++
 Appareto nel camastro, non si solleva sul letto
 Adora però l'agitazione e irruenza e di notte sta
 dormendo - Ricompila Tolotca 3/4 + 3
 Affare sempre serio

11/1/97
 Contatto domiciliare - Tamara ha ancora luogo pensato di
 agitazione - A 22.00 terapia con Sironase e Mirtazapina
 e lui ebbe un grosso ecclio Torco. Adesso si è più calmo.
 Insieme da bene, mangia molto se incubato (da 2
 anni) Non sommino più - Ricompila unificata
 A ha ho ricovero qualcuno - A via Mexico

Le micelose sono corale.
 S'è portanta operativamente paramotile emilato deho
 ed è A 27 1/2 per via.
 Facie ansiosa - Talno - mantenersi ~~deho~~ giugno
 Blix e proprio usavano -
 Continua da moglie a dare l'Atkinson una donna
 Sironase!

30/12/2011 Vago a sapere di il punto è ottenuto l'11/01/2011
 a Bergamo dove fa auto a vivere della Topica e dove ha un'auto
 e riceve ammissioni magistera. La commissione fa
 da Torino (10/10/02) e mio di Pedemonte 10/11/02

Figura 2. Descrizione anamnestica redazione manuale, documento digitalizzato.

Adesso da un punto di vista comportamentale è
 piuttosto irregolare,
 Terapia Tachicardica (sospesa)
 tachicardica
 tachicardica 25 Relazione
 Disturbi di comportamento da 8 anni circa con
 progressivi problemi della memoria. Attualmente
 disorientata T.S. Apraxia dell'abitamento.
 In qualche tempo particolarmente irraggiata
 da unguaggio i ritardi. Non presenta al momento agnosia
 per i visi - Incontinenza urinaria e fecale. La
 copia dei disegni mostra il fenomeno del
 closing-in - Operabilità comportamentale
 L'evoluzione e i segni della paziente dipendono
 per l'eternità tipo Alzheimer

Figura 3. Descrizione anamnestica redazione manuale, documento digitalizzato.

I dati clinici presenti nelle cartelle analogiche sono stati resi disponibili in forma digitale attraverso un processo di riconoscimento della grafia manuale, utilizzando un software opportunamente addestrato con un training set estratto dal corpus di documenti presi a riferimento. Quest'ultimo è stato costituito da una parte delle sezioni anamnestiche delle cartelle cliniche che sono state trascritte attraverso l'uso del software Transkribus (Nockels 2022) per poter riconoscere non solo i caratteri, ma anche le diverse tipologie di redazione manuale. L'addestramento del modello per il riconoscimento della scrittura manuale ai fini dell'implementazione di una trascrizione automatica ha previsto un'associazione di tipo supervisionata per ogni porzione di testo. I testi trascritti risultanti sono stati poi utilizzati per le fasi di automatizzazione del riconoscimento della scrittura, per l'annotazione semantica e per le successive fasi di categorizzazione dei dati nel database del Centro. Come mostrato in Figura 4, le sezioni che sono state processate in fase di addestramento attraverso Transkribus hanno riguardato le anamnesi patologiche prossime e remote dei pazienti in cura presso il CRN inserite all'interno della documentazione clinica digitalizzata, caratterizzate da un consistente utilizzo della grafia per la descrizione narrativa della sintomatologia. La trascrizione di tale documentazione ha dunque permesso di ottenere in output una serie di testi in formato processabile per le seguenti operazioni di annotazione semantica. Come sottolineato

da Bozzi (2000), «Poiché i documenti consistono principalmente di testo scritto o stampato, la maggior parte dell'informazione può essere ottenuta dall'analisi di tale testo; per questo motivo un passo fondamentale è la trascrizione automatica della sequenza dei caratteri di testo in stringhe di caratteri digitali processabili automaticamente da un computer».

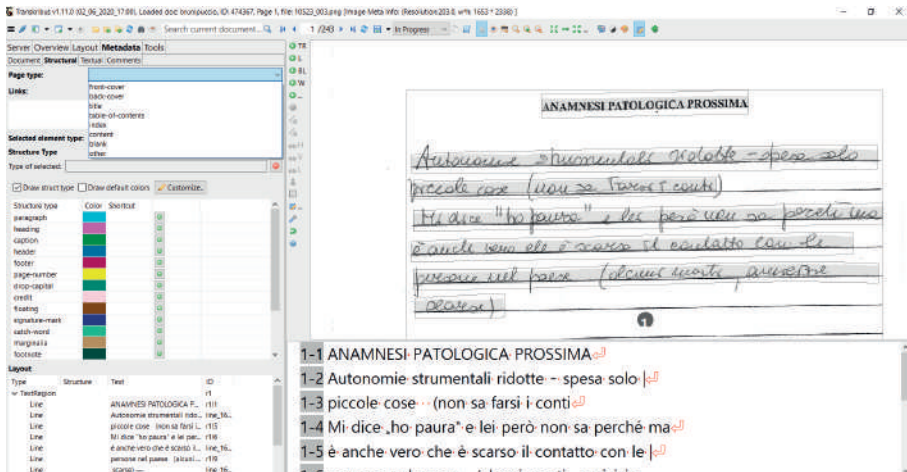


Figura 4. Piattaforma di trascrizione su Transkribus.

3. Categorizzazione dei dati per la realizzazione di una base di conoscenza

Il corpus di trascrizioni ottenute dalla fase di riconoscimento della scrittura manuale della sezione anamnestica appartenente alle cartelle cliniche è stato annotato semanticamente³. La prospettiva, a tal riguardo, è stata rivolta alla strutturazione delle informazioni testuali all'interno di tali se-

³ Per i lavori riferiti ai processi di annotazione semantica su documentazione clinica si vedano i lavori di i) Abbas, Asim, Muhammad Afzal, Jamil Hussain, Taqdir Ali, Hafiz S.M. Bilal, Sungyoung Lee, and Seokhee Jeon. 2021. "Clinical Concept Extraction with Lexical Semantics to Support Automatic Annotation" International Journal of Environmental Research and Public Health 18, no. 20: 10564. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010564>; ii) Attardi, Giuseppe, Vittoria Cozza, and Daniele Sartiano. 2015. "Annotation and Extraction of Relations from Italian Medical Records." In Proceedings of 6th Italian Information Retrieval Workshop, Cagliari: CEUR Workshop Proceedings; iii) Pinal, Patel, Disha Davey, Vishal Panchal, and Parth Pathak. 2018. "Annotation of a large clinical entity corpus." In Proceedings of the 2018 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, 2033-2042.

zioni per poter estrarre una serie di espressioni formali da sintetizzare nelle macro aree del database del Centro, ovvero gli elementi informativi relativi ai dati clinici, farmacologici e cognitivo-comportamentali dei pazienti affetti da malattia neurodegenerativa. La categorizzazione dei dati si basa sull'assegnazione di categorie predefinite a documenti sulla base del loro contenuto e implica un'analisi preliminare del linguaggio naturale, così come puntualizzato da How (2004): «Text categorization (TC) involves the assignment of categories to natural language documents based on the assessment of their contents» (How, 2004). Pawar (2012) sottolinea l'importanza di disporre di un gruppo di categorie per l'avvio del processo: «The task to classify a given data instance into a pre-specified set of categories is known as “text categorization” (TC). Given a set of categories (subjects, topics) and a collection of text documents, it is the process of finding the correct topic (or topics) for each document. »

L'attività di ricerca è stata basata sul potenziamento di categorie preesistenti determinate dal CRN all'interno del proprio database di riferimento attraverso un processo di digitalizzazione e trascrizione della documentazione. Mediante i testi trascritti è stato possibile implementare una serie di regole di annotazione semantica per poter associare a ogni espressione formale, individuata con il supporto degli esperti di dominio e ritenuta rilevante ai fini di un preciso inserimento delle informazioni nelle macro-aree del database, un tag semantico. L'obiettivo è quello di realizzare una base di conoscenza allineata tra la documentazione clinica cartacea e le informazioni raccolte e memorizzate in digitale nel corso dei decenni di attività del Centro. Su questi dati sarà quindi possibile eseguire processi di analisi ed estrazione di modelli di conoscenza descrittivi e predittivi per supportare gli operatori del settore nella gestione e monitoraggio delle demenze.

La Tabella 1 mostra nel dettaglio il gruppo di categorie predeterminate a cui sono state ricollegate diverse espressioni formali rintracciate all'interno delle sezioni anamnestiche della documentazione clinica digitalizzata e trascritta, ritenute rilevanti da parte dei profili di esperti del dominio di riferimento.

categorizzata con i tag semantici contenenti dati acquisiti attraverso l'implementazione dei *pattern*.

#PRAXIES
#constructional_apraxia
#ideomotor_apraxia 1) <i>aprassia deambulatoria</i> > NOUN (<i>aprassia e</i>) + ADJ (<i>deambulatoria e</i>)
#ideational_apraxia
#wearing_apraxia

Figura 5. Addestramento per regole sintattiche.

Visite di Follow - up - LIZIDRA 5 mg DRUGS_VAL , 1 cp ore 900 06/06/2019 : Condizione metabolica generale -
 EZEMATIS 10 1 DRUGS_VAL cp + 1/2 cp/die OK. Azotemia 43 DRUGS_VAL - VIVIFAST (20g/mese). PA : OK. Riesce a
 svolgere le attività di Vit D base. Limitazioni nelle attività strumentali. Fa colazione da sola . Seguita per l'assunzione della
 terapia THERAPY_PRES_DRUGS . Dimenticanze nel quotidiano non è ben orientata nel tempo Riconosce lo spazio . Capacità
 ad elaborare i messaggi verbali. Curata nell'aspetto Tranquilla. Consapevole dei deficit . Un pò svogliata. Continua
 EZEMATIS 10 1 cp THERAPY_PRES_DRUGS + 1/2 cp al mattino LIZIDRA 5 DRUGS_VAL g 1 cp/ ore 1400 VIVIFAST cicli . +
 terapia di base. Controllo fra sei mesi THERAPY_FUT - EBIXA 10 DRUGS_VAL , 1 cp/ e 1/2 al mattino 10 DIC. 2019
 LIZIDRA 5 mg DRUGS_VAL 1 cp ore 1400 Vive in compagnia di una badante e (DONEPEZIL) - VIVIFAST - / cicli _ con una
 figlia ora venuta a casa. Poco orientata nel tempo , riconosce lo spazio

Figura 6. Struttura informativa categorizzata.

4. Conclusioni

Il lavoro svolto sulla documentazione clinica ha permesso di analizzare il linguaggio medico e strutturarne in termini di un linguaggio formalizzato ai fini di un potenziamento della rete informativa presente nel database del CRN. L'analisi di documenti clinici è stata eseguita sui testi digitalizzati scritti in linguaggio naturale in cui le informazioni anamnestiche non strutturate sono disposte in forma narrativa. La digitalizzazione della documentazione di riferimento ha agevolato i processi di riconoscimento della scrittura manuale e della loro successiva trascrizione attraverso una fase di addestramento sul software Transkribus. Mediante la selezione di un gruppo di documenti digitalizzati, in particolare delle sezioni di anamnesi, è stato possibile avviare una fase di addestramento per lo sviluppo di un modello capace di automatizzare il processo di trascrizione dei vari tipi di

redazione manuale delle cartelle. L'attività descritta ha delineato una metodologia che partendo dalla digitalizzazione e trascrizione di documenti clinici ha posto le basi per l'implementazione di tecniche di categorizzazione partendo dall'uso di categorie predefinite per la fase di training. Ciò ha permesso di associare a ogni frase ritenuta rilevante da parte degli esperti di dominio nelle sezioni anamnestiche della documentazione analizzata un tag semantico da mappare con le macro-aree del database interno della struttura. Un inserimento automatico delle informazioni anamnestiche di ogni paziente a partire dalle annotazioni semantiche sulle trascrizioni della documentazione clinica permetterebbe di ottenere un livello di precisione e accuratezza maggiore nell'inserimento delle informazioni e nel loro recupero.

Riferimenti bibliografici

- Abbas, Asim et al. 2021. "Clinical Concept Extraction with Lexical Semantics to Support Automatic Annotation." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (20): 10564. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010564>.
- Attardi, Giuseppe, Vittoria Cozza, and Daniele Sartiano. 2015. "Annotation and Extraction of Relations from Italian Medical Records." In *Proceedings of 6th Italian Information Retrieval Workshop*, Cagliari: CEUR Workshop Proceedings.
- Bozzi, Andrea. 2000. "Computer-aided recovery and analysis of damaged text documents." *CLU EB Manuali e antologie*.
- Hassanzadeh, Hamed, Anthony Nguyen, and Bevan Koopman. 2016. "Evaluation of medical concept annotation systems on clinical records." In *Proceedings of the Australasian Language Technology Association Workshop*, 15-24.
- How, Bong Chin and Kulathuramaiyer. 2004. "An empirical study of feature selection for text categorization based on term weightage." In *IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence (WI'04)*, 599-602.
- Mykowiecka, Agnieszka, Małgorzata Marciniak, and Anna Kupść. 2009. "Rule-Based Information Extraction from Patients' Clinical Data". *Journal of Biomedical Informatics* 42 (5): 923-36. <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2009.07.007>.

- Nockels, Joe, Paul Gooding, Sarah Ames, and Melissa Terras. 2022. "Understanding the application of handwritten text recognition technology in heritage contexts: a systematic review of Transkribus in published research". *Arch Sci* 22: 367–392. <https://doi.org/10.1007/s10502-022-09397-0>.
- Pasceri, Erika, Mérième Bouhandi, Claudia Lanza, Anna Perri, Valentina Laganà, Raffaele Maletta, Raffaele Di Lorenzo, and Amalia C. Bruni. 2023. "Neurodegenerative Clinical Records Analyzer: Detection of Recurrent Patterns Within Clinical Records towards the Identification of Typical Signs of Neurodegenerative Disease History". *JLIS.It* 14 (2):20-38. <https://doi.org/10.36253/jlis.it-522>.
- Pawar, Pratiksha Y and Shravan, H. Gawande. 2012. "A comparative study on different types of approaches to text categorization". *International Journal of Machine Learning and Computing*, 2(4): 423.
- Pinal, Pinal, Disha Davey, Vishal Panchal, and Parth Pathak. 2018. "Annotation of a large clinical entity corpus." In *Proceedings of the 2018 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, 2033-2042.
- Valacchi, Federico. 2006 *La memoria integrata nell'era digitale. Continuità archivistica e innovazione tecnologica*. Corazzano: Titivillus Edizioni.

Resilienti o persistenti?

Anna Rovella*

Abstract: The article is a brief reworking of the seminar “Archival Science and the Digitalization of Humanistic Knowledge”, held by invitation within the collaboration framework between the School of Educational Sciences of the Letters and Arts Faculty of the National University of Rosario (Argentina) and the Department of Cultures, Education and Society of the University of Calabria (Italy). Starting from an analysis of the current condition of archives, archivists, and archival science, the attention is targeted to a brief examination of the critical issues outline. The aim is to identify, in the current complex and disarticulated institutional, political, and social context, possible paradigms of reference and elements of recovery, through a diachronic reading of the crisis to which archival science and the entities connected to it are undergoing.

Keywords: Archival science; Digitization; Electronic document

1. Introduzione

Il ciclo di seminari sul tema Archivistica y la digitalización en las Humanidades, inserito in un più ampio quadro di collaborazione interdisciplinare tra l'Università Nazionale di Rosario e l'Università della Calabria, ha rappresentato un'interessante occasione di arricchimento e contaminazione anche tra comunità di studiosi di archivi e di archivistica inseriti in contesti sociopolitici e culturali differenti. Il contributo che segue è una rielaborazione sintetica del seminario di apertura della sessione archivistica. Le ragioni delle riflessioni del presente lavoro risiedono non solo nell'osservazione e concettualizzazione di aspetti che caratterizzano la disciplina archivistica, i complessi documentari e la comunità di ricercatori, studiosi e professionisti che ad essi si dedicano ma anche nell'esperienza didattica

* Dipartimento di Culture, Educazione e Società, Università della Calabria. anna.rovella@unical.it.

maturata, nel master di II livello in Conservatore dei documenti digitali e nel corso di studi magistrale in Gestione e conservazione dei documenti digitali, entrambi attivi da diversi anni presso l'Università della Calabria. In tali contesti, attraverso l'interazione con colleghi e giovani generazioni di aspiranti archivisti è capitato non di rado di ricevere stimoli e sollecitazioni in merito a questioni culturali, metodologiche e teoriche che di certo meritano approfondimento e sistematizzazione. Allo stesso modo, la partecipazione ad alcuni tavoli tecnici organizzati da AGID¹ e alle attività dei comitati UNI² dedicati ad Archivi e gestione documentale hanno rappresentato, per chi scrive, un privilegiato punto di osservazione e di analisi su vecchi e nuovi problemi. Uno degli aspetti rilevanti, di tali contesti, è rappresentato dalla possibilità di confronto tra diversi attori istituzionali interni ed esterni al mondo degli archivi e al contesto accademico. L'interazione certamente ricca e stimolante, in verità, mi ha posto diverse volte in contrapposizione dubitativa, a quanti, preoccupati di assecondare la logica del fare, troppo spesso disancorata dalle metodologie e dall'impianto teorico della disciplina, hanno inteso promuovere pratiche non necessariamente razionali, coerenti, ben fondate o funzionali alla natura degli archivi e al loro uso corrente e futuro.

Ovviamente tali riflessioni in materia non costituiscono una novità nel panorama archivistico: esiste, infatti, un'ampia e autorevole letteratura sul tema che si è sviluppata in un arco temporale lungo e che, tuttavia, nell'ultimo decennio è andata in qualche modo affievolendosi, fino a ridursi a pochi, sebbene profondi e isolati contributi.

In questa sede proverò a proporre una lettura sintetica e non certo esaustiva, mirata soprattutto, a focalizzare alcuni nodi critici ma mio avviso essenziali rispetto ad un tema, che per contro, risulta complesso ed articolato.

2. Archivi, archivisti e archivistica possono definirsi persistenti?

Per indagare la natura della domanda se gli archivi, gli archivisti o la stessa archivistica siano resilienti o persistenti e per azzardare qualche risposta a tale quesito, vorrei considerare, in prima istanza il significato del secondo dei termini scelti, evidenziando, tuttavia, le singolari affinità che

¹ Agenzia per l'Italia digitale, <<https://www.agid.gov.it/>>

² Ente Italiano di Normazione, <<https://www.uni.com/>>

la semantica di ciascuno di essi mostra con i temi e i problemi di cui si intende discutere.

Secondo la definizione del vocabolario Treccani persistente, dal latino *persistere* «fermarsi a lungo» è un termine con uso iniziale prevalente nell'area delle scienze fisiche nelle quali assume il significato di qualcosa che permane a lungo senza mutare di caratteristiche³.

Indubbiamente in questa accezione, caratterizzata da una prevalente idea di materialità, il termine di certo ben si applica agli archivi che auspicabilmente devono permanere nel lungo periodo senza mutare le proprie caratteristiche, almeno alcune fondamentali. Basti pensare, ad esempio, alla copiosa letteratura che ha ribadito, sia nel caso degli archivi analogici che in quello degli archivi digitali la centralità fondante della persistenza del valore probatorio dei documenti di un archivio, oppure all'indispensabile garanzia della possibilità di utilizzo dei documenti di un archivio, fino a giungere al concetto di integrità dei complessi documentali. È, dunque, indiscutibile che il termine persistente nella sua accezione generale possa essere applicato all'archivio e che gli archivisti siano riconosciuti come custodi e mediatori di archivi persistenti e duraturi.

Il termine persistente, nell'ambito delle scienze del libro e del documento, è stato poi richiamato, a partire dalla diffusione del digitale, per indicare una proprietà necessaria degli identificativi dei documenti, delle risorse bibliografiche o più propriamente degli oggetti digitali e delle entità che possono caratterizzare un archivio digitale. Quest'ultimo è, infatti, parte di un Ecosistema a valenza tecnologica, capace di creare connessioni continue e nel quale le entità devono essere individuate in maniera univoca e persistente ovvero non esclusivamente in relazione all'ambiente di produzione. Anche in questo caso esiste una significativa e nutrita letteratura nella quale molta enfasi viene data all'accezione di persistente come fondamento semantico anche fuori dal contesto di produzione. Un passaggio da una forma di staticità ad una dimensione dinamica nella quale la capacità di rappresentazione non ambigua dell'oggetto o dell'entità ne rende possibile la gestione, la conservazione e l'utilizzo. Se gli esempi riportati sono già probabilmente sufficienti per concordare che la persistenza possa rientrare tra le proprietà dell'archivio, il discorso va complicandosi e per certi versi assume contorni contraddittori quando proviamo ad etichettare gli archivisti come persistenti. Ironicamente potremmo chiederci se gli archivisti persisteranno nel tempo, domanda a cui molti hanno dedicato ampie e circostanziate riflessioni, e in qualità di parte interessata potrem-

³ <<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/persistente/>>, consultato il 10/06/2024.

mo precipitarci ad affermare la necessità della loro permanenza, pur consapevoli di tutte le criticità che in questo momento storico offuscano la figura dell'archivista.

Ironia a parte, nel confronto permanenza – archivista, la parte concettuale del termine associata al significato del non mutare caratteristiche nel tempo è quella su cui diventa necessario argomentare magari a favore di una evoluzione della professione in ragione dei cambiamenti che interessano ormai da tempo la rappresentazione, la produzione e la sedimentazione del materiale di archivio.

Ancora una volta la questione non è nuova e alcune risposte possiamo trovarle, a ben guardare, già negli scritti di teorici, studiosi e archivisti che hanno fatto la storia della disciplina.

Ad esempio Giorgio Cencetti (1970, 9) osservava che:

Non solo dietro di sé deve far luce ora l'archivista: deve entrare dappertutto, deve acquistare altre conoscenze e altre abilità e capacità oltre quelle di saper leggere e intendere le antiche membrane corrose dal tempo. Anche i mezzi di cui si giova sono mutati: una volta gli bastava un calamaio una penna e un pacco di schede...ora deve intendersi di macrofotografia e di microfilm e preoccuparsi dei problemi giuridici connessi con l'autenticazione delle copie fotostatiche e fotografiche, ne è forse lontano il tempo in cui dovrà trasformarsi in conoscitore di macchine ancora più complesse e in maneggiatore di macchine elettroniche, che saranno applicate alla ricerca documentaria.

Anche Isabella Zanni Rosiello (200, 387-88) si esprimeva in merito, sostenendo che «l'archivista del nostro tempo» deve «cercare un giusto equilibrio tra un passato anche glorioso ed un presente anche frastornante», trovando nella specializzazione la chiave di volta per affrontare quella «dilatazione del ruolo e del mestiere dell'archivista, che oggi ci si va proponendo da più parti [che] è densa di rischi e di insidie». Secondo la Zanni Rosiello (2000, 388) la specializzazione diviene l'occasione per gli sconfinamenti, per quelle contaminazioni capaci di portare ricchezza e vitalità:

essere specialisti di un tipo di documentazione, o di fondi appartenenti a questo o quel periodo, non significa elevare recinti che limitino nettamente i confini dell'orticello in cui lavorare in tutta tranquillità. Sconfinamenti tra i vari settori della nostra area specialistica e in altre aree specialistiche sono auspicabili ... Solo da sconfinamenti reciproci e dalla conoscenza di metodi e tecniche di ricerca messi a punto da questa o quella disciplina è possibile un costante aggiornamento della propria professionalità. Gli archivisti non lavorano in solitudine.

Qualche anno prima, nel 1990, nel suo contributo alla conferenza internazionale di Macerata, "L'Archivistica alle soglie del 2000", Paola Carucci (1992, 64) affermava:

In realtà se l'archivista lavora in maniera razionale e coerente si pone una serie di questioni logiche e formali per la cui soluzione l'adozione dell'informatica diventa un fatto meramente strumentale che evidentemente facilita e potenzia la gestione dei dati, può fornire ulteriori stimoli, può facilitare la verifica di certe ipotesi, ma certamente non risolve nessun problema se l'archivista non ha ben chiari gli obiettivi che vuole raggiungere.

Le tesi riportate mostrano, senza dubbio, grande attualità. Traspare pienamente, la consapevolezza che quegli autori avevano maturato sia in merito alla natura culturale orizzontale della disciplina archivistica ma soprattutto emerge con forza l'urgenza che essi avvertivano di una visione complessiva, di un approccio scientifico e rigoroso, di una compiutezza dell'apparato teorico, capace di corroborare saldamente la funzione dell'archivista anche in ragione degli importanti cambiamenti in atto nella società dell'informazione.

Oddo Bucci (1990, 35), nell'introduzione agli atti della citata Conferenza internazionale di Macerata del 1990, ebbe a notare: «Nella coscienza archivistica attuale sembra non si operi una distinzione tra archivistica e lavoro archivistico ... sembra proprio che i temi concreti del lavoro archivistico siano divenuti i contenuti formali della disciplina».

Nella sua analisi critica, tutta tesa ad argomentare la necessità di una riformulazione dell'archivistica come disciplina scientifica, Bucci (1990, 18) delinea poi, con chiarezza gli elementi di continuità e discontinuità tra archivistica, sapere archivistico e pratica archivistica:

Connesso e strettamente intrecciato con la pratica archivistica è il sapere archivistico. Esso può essere definito come quell'insieme di conoscenze che si sviluppano e si organizzano in funzione del livello di consapevolezza relativo al valore dell'archivio e delle sue finalità e in funzione del mutamento degli elementi che lo definiscono delle molteplici direzioni del suo utilizzo. Il sapere archivistico è insomma una conoscenza fattuale ed empirica: esso è il prodotto del mutevole storico: nella sua fase embrionale il sapere archivistico può essersi confuso con la pratica archivistica; ma poi lentamente se ne distacca, accresce le sue articolazioni, viene individuando i suoi principi e affinando il suo metodo, sino ad acquisire una piena capacità di direzione della stessa pratica archivistica. Dall'altro lato, il sapere archivistico non si può confondere con l'archivistica; l'archivistica è, infatti, la costruzione concettuale e sistematica del sapere archivistico.

Il sapere archivistico come conoscenza empirica può presentarsi in forme concettualmente non definite, senza legame logico tra le sue parti, nella forma precaria propria delle conoscenze sperimentali: esso è partecipe dell'irregolare procedere della storia.

3. Possono l'archivio, gli archivisti e l'archivistica essere resilienti?

Sul finire degli anni 90 del 900, gli archivisti dei principali paesi occidentali, riuniti in una conferenza internazionale, finalmente decidono di confrontarsi e in modo propositivo provano a razionalizzare un percorso di circa un decennio in cui l'introduzione e l'affermarsi delle tecnologie dell'informazione aveva cominciato a ridisegnare, in modo radicale e ineludibile, la società nei suoi assetti istituzionali, politici, economici e procedurali. Una stagione di resilienza, potremmo dire oggi.

Nel vocabolario Treccani sono attribuiti attualmente al termine resilienza tre differenti significati a seconda del dominio di utilizzo:

resilienza s. f. [der. di resiliente]. – 1. Nella tecnologia dei materiali, la resistenza a rottura per sollecitazione dinamica, determinata con apposita prova d'urto: prova di r.; valore di r., il cui inverso è l'indice di fragilità. 2. Nella tecnologia dei filati e dei tessuti, l'attitudine di questi a riprendere, dopo una deformazione, l'aspetto originale. 3. In psicologia, la capacità di reagire di fronte a traumi, difficoltà, ecc.⁴.

Non è difficile notare che i significati individuati nei diversi domini non sono perfettamente coerenti generando ambiguità semantica nell'applicazione del termine in contesti differenti.

Una recente estensione semantica che il termine resilienza ha conosciuto soprattutto nell'ambito della sfera della psicologia dell'individuo propone una diversa accezione aggiungendo elementi interessanti e forse inaspettati al concetto. La resilienza è considerata oggi non solo come una predisposizione o una proprietà di cui gli uomini sono dotati, una proprietà della materia come quella di cui sono fatti alcuni tessuti, ma piuttosto come una competenza che è possibile acquisire o rafforzare. Lo dimostra la marcata affermazione del termine nella sfera della pedagogia. La resilienza è infatti percepita come una strategia che permette non solo di superare una crisi, ma diventa utile anche per prevenirla. Per non lasciarsi abbattere occorre sviluppare la capacità di "risalire" attivando risorse interne ed esterne. Non

⁴ <<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/resiliente/>> consultato il 10/06/2024

a caso, oggi, il termine viene messo in relazione con ecosistema, specie e sostenibilità.

Se assumiamo questo nuovo significato, inclusivo e attivo, di resilienza è plausibile affermare che archivi, archivisti e archivistica possono essere o potrebbero diventare resilienti, e ciò non solo è auspicabile ma addirittura necessario.

Tuttavia, perché questo possa avvenire, in primis, dobbiamo tornare a riconoscere centralità all'impianto teorico, alla sistematizzazione concettuale della disciplina che rappresenta il motore capace di infondere fiducia e sicurezza, di superare la frammentazione in un disegno organico, di animare ogni azione: dalle applicazioni alla formazione di profili professionali.

L'impianto teorico di una disciplina può svilupparsi solo nelle Università, nel luogo dove la ricerca teorica e quella applicativa possono coesistere e contaminarsi, arricchirsi ed evolvere in una rete di conoscenze e di competenze, in una logica di confronto e di cooperazione di ambiti diversi, di esperienze differenti tra loro collegate, dove il passato, il presente e il futuro possono saldarsi in una lettura analitica e rigorosa tesa alla costruzione del progresso delle conoscenze, diventando anche l'*humus* nel quale le giovani generazioni crescono e ritrovano stimoli e motivazioni.

La definizione di un modello di conservazione digitale a lungo termine non può arrivare da ambiti diversi da quelli della ricerca. Il rischio è quello di un futuro senza memoria, un tema ricorrente in buona parte della letteratura sulla conservazione digitale e, che diviene più allarmante di fronte all'abnorme incremento di produzione di documenti digitali. In questa nuova stagione di centralità della rete e di diffusione dell'Intelligenza artificiale non possiamo negare che documenti e archivi sono coinvolti nel nuovo flusso di interazione virtuale, ne condividono le logiche. L'approccio agli archivi e alle fonti richiede, dunque, una comprensione dei nuovi paradigmi comunicativi e sociali alla luce dei quali rifondare i principi per mantenere l'equilibrio e assicurare la trasmissione obiettiva della memoria, valorizzandone la dimensione culturale in una lettura ad ampio raggio che permetta di cogliere contesti e relazioni, senza chiusure nel passato e senza naufragi in pratiche tecnocratiche autoreferenziali.

L'abbondanza di produzione che caratterizza questa fase spinge ad una arbitrarietà di scelte conservative dettate molto spesso da fattori contingenti piuttosto che da un modello di conoscenza votato a capitalizzare la memoria, a renderla uno strumento attivo per lo sviluppo del futuro. Inoltre, come reazione alla fase del diluvio di documenti sta facendosi strada una sedimentazione parziale in cui il principio del *less is more*, almeno

ai fini della conservazione, minaccia l'unitarietà dell'archivio, nel quale i numerosi vuoti e le assenze, finiranno con il pesare più di ciò che viene conservato.

Oltre alla parte di ricerca si rende necessario un riassetto istituzionale, in uno scenario complesso e destabilizzante che Sabino Cassese (2022) descrive con lucidità e acume nei suoi ultimi libri. Occorre riattribuire ruoli e responsabilità in ragione delle reali competenze, nel disegno di un quadro etico culturale capace di equilibrare la supremazia delle tecnologie e le logiche di natura esclusivamente economica con cui governi e organismi di potere nazionali e sovranazionali approcciano il capitale culturale in un progressivo annullamento di identità e di valori.

L'occasione unica di finanziamento del PNRR nella digitalizzazione del patrimonio culturale probabilmente non produrrà gli effetti attesi proprio a causa dell'impostazione di impronta esclusiva economico – tecnologica che non ha consentito un'elaborazione organica e coerente del programma.

Certo i singoli docenti non hanno la forza di modificare l'assetto, possono dare il loro contributo scientifico, ma non hanno grandi possibilità di incidere su scelte istituzionali, miopi ed irrazionali che procedono tra riforme inadeguate – costruite sulla logica dei numeri e quella dei tagli orizzontali – che finiscono solo per depauperare la mission delle università sottraendo loro ruolo e autorevolezza.

Forse un ruolo più incisivo, nel nostro ambito, potrebbe essere esercitato ad esempio da AIDUSA⁵, nel raccordo scientifico, nel dibattito sui nodi concettuali, nel rapporto con le istituzioni, nell'azione di promozione, nella partecipazione attiva ai tavoli istituzionali nazionali ed internazionali.

Ripartire, dunque, da AIDUSA per costruire una rete in cui archivi, archivisti e archivistica diventino uno spazio condiviso e partecipativo in cui esprimere pienamente la ricerca, la formazione di qualità e nel quale dare un concreto e valido contributo di resilienza.

Potrebbe essere questo il nostro tentativo di provare a risalire: una strategia degli archivi che prova a coniugare virtuosamente persistenza e resilienza, prima che altri con obiettivi molto mirati e senza visione ci spazzino definitivamente via.

⁵ Associazione Italiana Docenti Universitari Scienze Archivistiche (AIDUSA). <<https://www.aidusa.it/>>

Riferimenti bibliografici

- Bucci, Oddo. 1992. "Il processo evolutivo dell'archivistica e il suo insegnamento nell'Università di Macerata." In *L'archivistica alle soglie del 2000*, a cura di Oddo Bucci e Rosa Maria Borraccini Verducci. Pubblicazioni Università di Macerata: Iesi.
- Carucci, Paola. 1992. "L'archivistica nell'età contemporanea. Principi, metodi, risultati." In *L'archivistica alle soglie del 2000*, a cura di Oddo Bucci e Rosa Maria Borraccini Verducci. Pubblicazioni Università di Macerata: Iesi.
- Cassese, Sabino. 2022. *Amministrare la nazione. La crisi della burocrazia e i suoi rimedi*. Milano: Mondadori.
- Cencetti, Giorgio. 1970. "Archivi e Archivistici di ieri e di oggi." In Giorgio Cencetti, *Scritti Archivistici*. Roma: Il Centro di Ricerca Editore.
- Zanni Rosiello, Isabella. 2000. "Sul mestiere dell'archivista." In Carmela Bianchi e Tiziana Di Zio, *L'archivista sul confine. Scritti di Isabella Zanni Rosiello*. Roma: Ministero per i beni e le attività culturali.

