



PAIDEUTIKA

Quaderni di formazione e cultura

38

Nuova Serie
Anno XIX – 2023



PAIDEUTIKA. Quaderni di formazione e cultura

38 – Nuova Serie – Anno XIX – 2023

semestrale

Rivista fondata da Antonio Erbetta

Direttore responsabile e scientifico

Elena Madrussan (Università di Torino)

Comitato di Direzione:

Mino Conte (Università di Padova, Italy), Tyson E. Lewis (University of North Texas, U.S.A.), Josep Lluís Oliver (Universitat de les Illes Balears, Spain)

Comitato scientifico

Miguel Benasayag (Université de Lille 3), Malte Brinkmann (Humboldt Universität, Berlin), Gabriella Bosco (Università di Torino), Massimo Canevacci (Universidade Federal Santa Catarina, Brasil), Mauro Carbone (Université Jean Moulin Lyon 3), Rita Fadda (Università di Cagliari), Philippe Forest (Université de Nantes), Enrica Lisciani Petrini (Università di Salerno), Alessandro Mariani (Università di Firenze), Fabio Merlini (IUFFP, Switzerland), Marco Revelli (Università del Piemonte Orientale), Enrico Testa (Università di Genova), Ignazio Volpicelli (Università di Roma-Tor Vergata)

Comitato di redazione

Silvano Calvetto (Università di Torino – Segreteria di Redazione), Gianluca Giachery (Università di Torino – Segreteria di Redazione), Germana Berlantini (Università di Trento – Université de Paris-Nanterre), Silvia Demozzi (Università di Bologna), Pietro Maltese (Università di Palermo), Grazia Massara (Università di Torino), Irene Papa (Università di Roma – Tor Vergata), Anna Maria Passaseo (Università di Messina), Claudia Secci (Università di Cagliari), Maria Volpicelli (Università Guglielmo Marconi)

Paideutika utilizza il double blind peer review process. L'elenco dei Revisori è aggiornato e pubblicato online e in fondo ad ogni fascicolo.

Non sono sottoposti a peer review, per il loro carattere breve e illustrativo, l'Editoriale e le Rubriche "Oggi un filosofo", "Recensioni".

Gli Scopi della Rivista, le Policies, le modalità per proporre contributi sono reperibili on line (www.ibisedizioni.it/paideutika)

Paideutika è una *Rivista scientifica semestrale classificata in fascia A dall'ANVUR dal 2012.*

Autorizzazione del Tribunale di Torino n. 5850 del 26/03/2005

Ibis edizioni s.r.l.

Como – Pavia

www.ibisedizioni.it – e-mail : info@ibisedizioni.it

Stampa: Joelle, Via Biturgense, Città di Castello (Perugia).

Direzione e Redazione

Via Amedeo Peyron, 32 – 10143 Torino – e-mail : rivista@paideutika.it

<https://paideutika.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/paideutika/issue/view/202>

ISSN: 1974-6814 E-ISSN 2785-566X ISBN: 978-88-7164-733-3

I diritti di memorizzazione elettronica, di riproduzione totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.

PAIDEUTIKA

Notebooks on Education and Culture

Editoriale	5
<i>L'educazione e gli schermi</i>	
Francesca Antonacci, <i>Immaginari di scuola in TikTok</i>	11
Bruno Surace, <i>Notes from the Twilight Zone. Problems on the Intersection of Childhood and Adulthood in the New Screen Media Landscape</i>	27
Irene Papa, <i>Terrifying Children in Postwar Italian Horror Cinema. A Historical-Educational Perspective</i>	45
Matteo Cabassi, <i>Crossbreeding the Media: Monstrous Adolescents as Outcasts Between Television and Music. Wednesday Addams and the Transmedia Production of Grotesque Others</i>	61
Cosimo di Bari, <i>Educare a usi generativi degli schermi. Sfide e possibilità della fotografia digitale nella prima infanzia</i>	83
Alessandra Palermo, Pascal Bourgeois, <i>Digital media and the New Sport Consumption Habits of Youths in France</i>	103
Amelia Broccoli, <i>Community. Richness and Complexity of a Fragile Concept</i>	117
Gabriella Seveso, <i>Il dibattito sull'istruzione femminile e la sperimentazione educativa di Aurelia Jozs</i>	131
SCONFINAMENTI	149
<i>Il giovane rumore dei ribelli. Intervista a Steve Della Casa</i> (A cura di Gianluca Giachery e Irene Papa)	

RECENSIONI

- Rachel Bepaloff, *L'eternità nell'istante. Opere. Volume primo. Gli anni francesi (1932-1942)* (di Gianluca Giachery) 155
- Elvio Fachinelli, *Esercizi di psicanalisi* (di Gianluca Giachery) 158
- Fredric Jameson, *Dossier Benjamin* (di Gianmarco Pincirolì) 161
- Francesco Orlando, *In principio Marcel Proust* (di Gianmarco Pincirolì) 164
- Paul Celan, Peter Szondi, *Tra l'oro e l'oblio. Lettere 1959-1970* (di Gianmarco Pincirolì) 168
- Lecture dalla Francia*
- Camille Dejudin, *Urgence pour l'école républicaine. Exigence, équité, transmission* (di Marta Baravalle) 171

Editoriale

Affrontare le complesse dinamiche che strutturano il rapporto tra prodotto audiovisivo e spettatore, setacciando gli aspetti che riguardano direttamente l'educazione, significa dirigere lo sguardo su un campo sempre più ampio di rappresentazioni e di media. L'ambito dell'educazione informale, infatti, assume una rilevanza sociale e culturale crescente e in rapida evoluzione, offrendo all'analisi critica scenari densi di implicazioni.

La diffusione di modelli e di contro-modelli educativi, di icone e di stereotipi relative a insegnanti, genitori, bambini e giovani contribuisce, infatti, a incrementare le varianti della nostra ordinaria esperienza percettiva sulla base di costruzioni di senso ben connotate, non di rado anche ideologicamente.

La scelta di determinare, combinare e rinforzare certi elementi della vita vissuta proiettandola sui molti schermi di cui oggi disponiamo implica, dunque, una potenziale riconfigurazione dei significati, impliciti o espliciti, che lo spettatore/fruitori è chiamato a rielaborare. Lontano, per lo più, da qualsiasi mediazione esplicitamente educativa.

Non solo: lo spettacolo che ha vissuto e che vive sui nostri schermi corrisponde a una "pratica significante" che, pur proponendo un mondo fittizio, molto può suggerire in merito all'esperienza materiale e spirituale concretamente vissuta dagli individui in una data epoca. Ecco perché i prodotti audiovisivi sono diventati fonti effettive degli studi storico-sociali, come ha specificato W. J. T. Mitchell parlando di *visual* o *pictorial turn*, ovvero dell'interesse crescente per "la costruzione visiva del campo sociale" e per "la costruzione sociale del campo visivo".

A partire dall'intervista a Steve Della Casa – che inaugura la Rubrica *Sconfinamenti*, pensata per ospitare interventi di esperti e studiosi la cui prospettiva contribuisce ad ampliare l'orizzonte d'indagine – cinema, musica e

trasmissioni radiofoniche ripercorrono desideri e rappresentazioni dei giovani di generazioni diverse, avendo come filo conduttore il tema della ribellione e di ciò che, eventualmente, ne resta.

I giovani adolescenti sono, oggi, utilizzatori privilegiati di quella “tecnologia di trasformazione del comportamento” propria delle piattaforme social che li vede produrre contenuti (anche sulla scuola) secondo un’incalzante dialettica produzione-condivisione-gratificazione. Trasformazione del comportamento, dunque, ma anche trasformazione delle strutture cognitive (prima fra tutte l’attenzione) le cui ricadute, in termini socio-culturali e pedagogici, sono spesso allarmanti (Antonacci).

Del resto, sugli stessi schermi, esistono anche zone di *metissage* intergenerazionale – come *Slender Man*, la serie tv *Squid Game* e il film *Terrifier*, amplificate su social come TikTok e Instagram – le quali, tra contenuti *horror* e azioni violente, in assenza di filtri interpretativi e di una adeguata consapevolezza educativa rispetto a possibilità e restrizioni, rendono problematico il discernimento tra vero e falso, sia per i giovani che per gli adulti (Surace).

A ritroso nel tempo, ma restando sul filo conduttore dell’*horror*, se si pensa a qualche liminare film del cinema italiano degli anni Cinquanta e alle rappresentazioni dell’infanzia che ne emergono, sarà possibile rinvenire una sorprendente rappresentazione dei rapporti tra infanzia e adultità, e tra figli e genitori. Qui un’inquietante mostruosità infantile fatta di vampiri, demoni, fantasmi e incubi diventa trascrizione di relazioni familiari e di giudizi sociali che suggeriscono la necessità, fin da allora, di un’attenzione più radicale ai significati latenti e mediaticamente marginali (Papa).

D’altra parte, in tempi recentissimi il mostruoso – seppur reso ‘digeribile’ al grande pubblico – ha dimostrato di avere presa, soprattutto sui più giovani, rispetto a forme di identificazione con personaggi di grande successo. È il caso di *Wednesday Addams*, che, nella trascrizione in serie TV di Tim Burton, ha riportato il *weird* e l’*uncanny* a essere paradigmi identitari capaci di legittimare (e normalizzare) i vissuti di marginalità e di estraniamento di tanti, anche grazie a un paio di brani-*anthem* che ne rinforzano il senso di alterità rispetto alla ‘norma’ (Cabassi).

A proposito, poi, delle possibilità generative di altre tecnologie digitali, la fotografia può avere un ruolo rilevante già dalla prima infanzia, sia in termini di elaborazione di significati sia in termini di creazione dell’immagine. Essa, infatti, si presta, anche prima dei sei anni, a farsi sintesi di contenuti verbali e visivi che, con una progettualità educativa intenzionale e proble-

matizzante, è in grado di rendere i bambini protagonisti di una Media Education ecologica (Di Bari).

Ma le capacità aggregative e generative delle tecnologie digitali riguardano anche spazi d'integrazione tra virtualità e corporeità, come è per il successo di applicazioni e social network in cui è possibile praticare sport restando socialmente connessi. Qui, come dimostrato da una ricerca condotta presso il CY ILEPS Cergy Paris Université, competizione e flessibilità d'utilizzo fanno sì che i giovani – con attenzione soprattutto alla Generazione Z durante il primo *lockdown* – non solo creino nuove reti di relazioni ma, potenzialmente, partecipino anche a nuove esperienze ludico-sportive altrimenti inaccessibili, incrementando il loro benessere (Palermo, Bourgeois).

Al di fuori della cornice tematica del rapporto tra educazione e schermi, ma senza perdere di vista questioni di grande attualità, chiudono il numero l'analisi critica dell'idea di "comunità educante" che, al di là delle sue salde intenzioni pedagogiche, interroga qualche sostanziale aporia semantica (Broccoli) e le prospettive aperte fin dal primo Novecento sull'educazione professionale femminile da Aurelia Josz, poi gravate dalle specificità del contesto storico nazionale, ma non solo (Seveso).

Elena Madrussan

L'educazione e gli schermi

Immaginari di scuola in TikTok

Francesca Antonacci

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Milano-Bicocca
e-mail: francesca.antonacci@unimib.it

La scuola che bambini e bambine, ragazzi e ragazze vivono e immaginano passa oggi dalle piattaforme di condivisione di brevi video, della durata di pochi secondi, che vengono fruiti di seguito, senza soluzione di continuità, per ore e ore. La rivoluzione che consente a chiunque sia munito di un dispositivo digitale di diventare produttore di contenuti resi pubblici, consente al tempo stesso di vedere la scuola, come contesto privilegiato della vita dei giovani, da molteplici punti di vista. I concetti di autorialità, privacy, visibilità sono profondamente mutati e pongono continue provocazioni al mondo adulto. Ci si chiede quali siano gli immaginari dominanti in tali prodotti e, in una prospettiva critica, se le strategie comunicative veicolate siano appannaggio dei produttori, o dei padroni dei software che le diffondono; infine, se sia possibile utilizzare in modo critico e anche rivoluzionario tali strumenti.

Parole-chiave: scuola, immaginario, dispositivi, social media, captologia.

School Imaginaries in TikTok

The school that children and teenagers experience and imagine today passes through platforms for sharing short videos, just a few seconds in length, that are consumed in succession, uninterrupted, and for hours on end. The revolution that allows anyone with a digital device to become a public content producer, at the same time allows school, as a privileged context in young people's lives, to be viewed from multiple perspectives. The concepts of authorship, privacy, and visibility have profoundly

changed and pose continuous challenges to the adult world. One wonders what are the dominant imaginaries in such products and, from a critical perspective, whether the communicative strategies conveyed belong to the producers, or to the owners of the software that spread them; finally, whether it is possible to use such tools in a critical and even revolutionary way.

Keywords: school, imaginaries, dispositive, social media, captology.

Le applicazioni di video brevi

Mai si vide però uno spettacolo più ripugnante di una generazione di adulti che, dopo aver distrutto fin l'ultima possibilità di un'esperienza autentica, rinfaccia la sua miseria a una gioventù che non è più capace di esperienza. In un momento in cui si vorrebbe imporre a un'umanità, che, di fatto, è stata espropriata dell'esperienza, un'esperienza manipolata e guidata come in un labirinto per topi, quando la sola esperienza possibile è, cioè, orrore o menzogna, allora il rifiuto dell'esperienza può – provvisoriamente – costituire una difesa legittima.

Giorgio Agamben, *Infanzia e storia*

Per scrivere questo articolo sugli immaginari di scuola ho passato diverso tempo al cellulare, scorrendo brevi video senza soluzione di continuità. Avendo un lavoro a tempo pieno mi sono chiesta due cose: “Come faccio a giustificare quest’uso del mio tempo?” E secondo: “Come è accaduto che dedicassi così tanto tempo a questa attività? Per lo più di notte”. E l’implicito, “senza che me accorgessi”.

Sono domande che rivelano tre aspetti dirimenti di questa pratica così comune tra bambini e ragazzi: da un lato che noi adulti consideriamo (a torto o a ragione) tale pratica, così pervasivamente diffusa, una pura e semplice perdita di tempo; d’altro lato che effettivamente il suo potere incantatorio è di un’efficacia implacabile; infine, che questa attività spesso accompagna il momento di andare a dormire e ritarda in modo significativo l’inizio del sonno¹.

¹ Questo aspetto, che ha una criticità considerevole per i bambini e i ragazzi, accomuna la fruizione di diversi contenuti e piattaforme digitali. Al contempo il fatto che non costituisca un problema, almeno nella percezione diffusa, si può evincere anche dal fatto che il Ceo di *Netflix*, Reed Hastings, abbia impunemente più volte dichiarato che il vero *competitor*

Ho visualizzato dei brevi video verticali (cioè con una risoluzione adeguata al formato degli *smartphone*) mediati da diverse piattaforme digitali.

Tale formato ha avuto successo a partire dal *social network* cinese *musical.ly* nato nel 2016 che nel 2018, a seguito di una fusione aziendale, si è trasformato in *TikTok*. Attraverso questa applicazione gli utenti hanno iniziato a produrre una quantità inaudita di brevi video modificati con funzioni di *editing* per elaborare l'audio, la velocità di riproduzione, e altri aspetti, con molti effetti particolari. Il successo di questa app ha velocemente oscurato le altre piattaforme *social* che si sono dovute adeguare per non perdere importanti "fette di mercato" (Stiegler, 2008/2014, p. 45) degli utenti più giovani. Così per esempio *Instagram* & *Facebook*, della stessa azienda *Meta*, hanno lanciato i *Reel*, con la stessa funzione, e *Whatsapp* (sempre di *Meta*) ha ampliato le funzionalità dello *status* del proprio *account* (che, per presentarsi, consentiva prima solo di scegliere un'immagine fissa e un breve testo descrittivo), permettendo ora di pubblicare dinamicamente foto e video. *YouTube* (quindi *Google*) ha creato la possibilità per gli utenti di pubblicare sul proprio canale gli *Shorts* (video della durata massima di 30 secondi) che nella *homepage* sono posizionati in una sezione che ha grande visibilità.

Le caratteristiche principali di questi video sono la brevità, infatti hanno una durata variabile tra 15 secondi e 1 minuto; la possibilità per chi li crea di fare abbondante uso di funzioni di *editing* dei contenuti, unendo video autoprodotti o copiati, con audio o musica, spesso con funzioni *playback*, con testi esplicativi (che ne definiscono la cornice di significato...), con filtri ed altri effetti audio e video; l'impermanenza, mutuata dall'app *Snapchat*, che garantisce la scomparsa dei contenuti dopo 24 ore, di norma, oppure il posizionamento degli stessi in aree meno accessibili, da cui ne consegue la difficoltà a ritrovarli. Ovviamente quest'ultimo aspetto non è irreversibile nel senso che tali video possono essere salvati o copiati dagli utenti, o ritrovati nelle piattaforme grazie a funzioni di ricerca, ma non sono più visibili (o comunque non più in primo piano) nell'app. La temporaneità di pubblicazione di tali video, che non coincide con la loro cancellazione, e di questo gli utenti sono consapevoli, rende comunque la loro visibilità caratterizzata da un senso di provvisorietà che alleggerisce l'autore dal senso di persistenza, ne riduce un'attenta valutazione delle conseguenze e inoltre introduce nei *follower* l'urgenza di fruirne in modo regolare, con quel sentimento che è stato

della sua azienda è proprio il sonno.

battezzato *FOMO*, acronimo di “*fear of missing out*”, ossia la paura di essere esclusi da qualcosa che tutti gli altri stanno sperimentando.

I principali fruitori di tali applicazioni sono bambini e ragazzi, nonostante in tutto il mondo l'accesso alle piattaforme digitali sia regolamentato per limitare l'accesso ai minori da leggi che forse solo i totalitarismi sono in grado di far rispettare. La norma² che definisce le condizioni applicabili al consenso dei minori in relazione ai servizi della società dell'informazione rimane praticamente inapplicata, anche per mancanza di controlli e sanzioni, infatti i minori accedono a tali piattaforme e si registrano mentendo sull'età: di fatto il target principale di riferimento è la generazione Z, cioè i nati tra il 1997 e il 2012. *TikTok* richiede un'età minima di 13 anni per la fruizione, e di 16 anni per inviare o ricevere messaggi diretti e consentire ad altri di scaricare i propri video. Sono molte le criticità che circondano questa, come le altre app citate: il fatto che il loro utilizzo crei dipendenza e problemi psichici, diffonda disinformazione e contenuti inappropriati, come messaggi di incitamento al suicidio e il rinforzo di atti autolesionistici o legati ai disturbi alimentari, o ancora che tali app siano usate come strumenti di propaganda, non tutelino adeguatamente la *privacy* degli utenti e siano un veicolo di cyberbullismo. Con queste premesse sembrerebbe che queste applicazioni abbiano le caratteristiche di armi di distruzione di massa, ma paradossalmente sono anche le applicazioni più usate da bambini e adolescenti di tutto il mondo, senza che i due aspetti possano escludersi vicendevolmente. Infatti sia *Instagram* che *TikTok* superano il miliardo di utenti. *TikTok* è stata scaricata più di 3 miliardi di volte, e *Instagram* è la seconda app più scaricata, entrambe supportano oltre 30 lingue. *TikTok* è presente in oltre 150 paesi e i suoi video vengono visualizzati più di 1 miliardo di volte al giorno³.

² Cfr. Art. 2-quinquies DL 101 del 2018, che ha recepito nel nostro Paese il regolamento Ue sulla tutela dei dati personali (GDPR), prevede che “il minore che ha compiuto i quattordici anni può esprimere il consenso al trattamento dei propri dati personali in relazione all'offerta diretta di servizi della società dell'informazione. Con riguardo a tali servizi, il trattamento dei dati personali del minore di età inferiore a quattordici anni, fondato sull'articolo 6, paragrafo 1, lettera a), del Regolamento, è lecito a condizione che sia prestato da chi esercita la responsabilità genitoriale”.

³ Fonte en.wikipedia.org/wiki/TikTok.

I contenuti sulla scuola

I video che ho visualizzato avevano come tema la scuola e i suoi protagonisti. Per trovarli non è neppure necessario fare delle ricerche dedicate, infatti sono moltissimi i video nelle schermate generaliste che si ambientano in questo contesto, dal momento che la scuola è il primo ambito di esperienza della generazione Z. Poi, dal momento che i social effettuano attività di profilazione⁴ dell'utenza per proporci contenuti tagliati su misura, dopo poche ricerche di contenuti sulla scuola ogni canale *social* che ho aperto in seguito ha iniziato a propormi video con tematiche analoghe. Molti dei video vengono chiamati *POV* (*Point of View*) perché invitano lo spettatore ad assumere il punto di vista suggerito da una o più didascalie. In essi si imitano personaggi esagerandone i comportamenti, gli atteggiamenti e il linguaggio in chiave ironica, iperbolica e sarcastica. Nel nostro caso i video sono realizzati da allievi, o da insegnanti, talvolta genitori, e imitano gli allievi, gli insegnanti, il personale amministrativo, tecnico e ausiliario (ATA), i genitori, gli psicologi scolastici, gli educatori. Lo sguardo in questi video è spietato e tutte le nevrosi e incoerenze dei protagonisti della scuola sono messe a nudo.

Quando sono ripresi gli insegnanti, dominano: la paura di perdere tempo, di essere in ritardo sul programma, di non riuscire a completarlo, la mancanza di controllo della classe, gli agiti, le urla, la distanza tra la sua percezione e quella degli allievi sulla severità dei voti, sulla mole di compiti, sul tempo a disposizione per le verifiche. Nel dietro le quinte, quando sono gli stessi insegnanti a fare i *POV* sui colleghi, si raccontano le ansie, ma anche la noia, il disinteresse e l'apatia, senza trascurare un aspetto molto sentito come la sensibilità e il prendersi a cuore le situazioni difficili. Spesso è descritta anche la vita dentro e fuori la scuola, che racconta la percezione della mole di lavoro da portarsi a casa, ma soprattutto la difficoltà di lasciare a scuola i problemi

⁴ Il regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati) definisce al punto 71 la profilazione come la "forma di trattamento automatizzato dei dati personali che valuta aspetti personali concernenti una persona fisica, in particolare al fine di analizzare o prevedere aspetti riguardanti il rendimento professionale, la situazione economica, la salute, le preferenze o gli interessi personali, l'affidabilità o il comportamento, l'ubicazione o gli spostamenti dell'interessato, ove ciò produca effetti giuridici che la riguardano o incida in modo analogo significativamente sulla sua persona".

lavorativi, perché spesso le situazioni vissute sono difficili e implicanti. Non di rado gli insegnanti vengono descritti mentre leggono i temi, nei quali i ragazzi si raccontano, anche senza filtri, svelando problemi e sensibilità che non sono mai trasparate in classe.

Anche dello psicologo della scuola e dell'educatore sono messe in luce le incoerenze tra il dichiarato e l'agito, come la tensione tra l'interesse e il disinteresse, l'incompetenza, la distonia con il contesto, il mancato coordinamento con gli altri colleghi.

Degli studenti il ritratto in soggettiva descrive la fatica nel rispondere alle richieste della scuola, nell'affrontare le relazioni coi compagni, ciò che accade all'insaputa dei professori, come il copiare.

In generale ciò che attrae di questi video è il denudamento del dispositivo scolastico, che ha un forte impatto relazionale su tutti gli attori, ma rispetto al quale si rivelano tutti impreparati, perché la formazione degli insegnanti non è di certo una priorità dell'agenda politica di nessuna formazione nel nostro Paese. Il contatto così impegnativo, in termini di durata e contenimento nelle classi scolastiche, con età di transizioni così rivoluzionarie come sono la preadolescenza e l'adolescenza non è certo indolore per nessuna delle parti in gioco. Gli adolescenti sono lame affilate, senza gli infingimenti e il tatto che si acquisiscono con la maturità, e sanno mettere a nudo ogni aspetto che sentano stridere, sono aperti, sensibili, eccessivi e non mediati dalle regole del *bon ton*. E da almeno dieci anni in Italia si è vissuta una situazione di grave carenza di formazione dei professionisti della scuola, iniziale e continua, strutturata e pensata in modo organico e coerente, di cui il disagio vissuto a scuola è una delle più evidenti conseguenze.

Ma tali video hanno soprattutto una funzione collusiva con l'utente, e quindi con tutti i protagonisti della scuola dal momento che sono efficaci nel mettere in scena i diversi aspetti che normalmente sono impliciti del comportamento di ciascuno, presentando la normalità e la generalità di ciò che si pensa peculiare e trasmettendo così allo spettatore una sensazione rassicurante di prossimità. Di fatto anche gli aspetti esasperati del comportamento, grazie al registro ironico, tendono a normalizzarlo e renderlo maggiormente familiare. E questa mi pare essere la principale strategia di persuasione veicolata da tali video: trattenere in una nuova zona di *comfort*, in una bolla rassicurante e protetta che fa sentire la propria esperienza comune a quella degli altri.

La captologia

La tesi di questo libro non è che vi è qualcosa di buono o di cattivo nella stampa, bensì che la mancanza di consapevolezza degli effetti di *qualsiasi* forza è disastrosa, soprattutto se si tratta di una forza che noi stessi abbiamo creato.

Marshall McLuhan, *La galassia Gutenberg*

Ci interessa per questo approfondire la persuasione, come tecnologia di trasformazione del comportamento, nella misura in cui essa utilizza strumenti retorici e tecnologici per convincere le persone a fare qualcosa che, *altrimenti*, non avrebbero fatto. La persuasione, o *captologia*, ha radici antiche, che Bogost (2007) ha descritto nelle loro declinazioni linguistiche e tecnologiche, dalla retorica nella filosofia greca fino alle strategie computazionali. Si definisce però come scienza del condizionamento in modo esplicito alla fine del secolo scorso e in particolare nel *Persuasive Technology Lab* dell'Università di Stanford fondato da Fogg nel 1998. Se i suoi prodomi si rintracciano in diverse discipline e teorie, tra le quali spicca la psicologia comportamentista, oggi, grazie ai laboratori interdisciplinari di prestigiose università e aziende, le scienze della persuasione sono divenute il principale strumento per il controllo del mercato e la manipolazione dei consumatori.

Tristan Harrys, un informatico che ha studiato a Stanford ed è stato allievo di Fogg, ha lavorato per lungo tempo a *Google* con competenze di etica del *design*. Nel 2013 ha rivolto ai colleghi una presentazione di 141 diapositive dal titolo "A Call to Minimize Distraction & Respect Users' Attention"⁵ nella quale sollevava diverse questioni sulla relazione tra tempo, attenzione, tecnologie del digitale, marketing, strumenti di persuasione, anche puntando l'attenzione sull'impatto tra gli utenti più giovani. Dal 2015 Harrys non fa più parte dell'organico di *Google* e ha fondato il *Center for Humane Technology* (CHT), un'organizzazione *no profit* dedicata a ripensare radicalmente l'infrastruttura digitale e la sua relazione con gli utenti. La storia di Harrys non è di certo isolata e sono molte le voci che si sollevano per descrivere i rischi dovuti all'impatto sempre più significativo della tecnologia digitale nella vita di bambini e ragazzi, come quella di una ex dipendente e *whistleblower* di *Facebook*, Frances Haugen. Nel 2021 Haugen ha rivelato documenti dai quali si vinceva come l'azienda fosse consapevole dell'impatto negati-

⁵ La presentazione è ancora presente e reperibile sul web.

vo della piattaforma sui comportamenti dei giovani e di essere una fonte di disinformazione, prediligendo, tra l'etica e il profitto, sempre quest'ultimo. O ancora come il *Center for Countering Digital Hate*, una *no-profit* che si occupa di contrastare l'odio e la disinformazione, promuovendo ricerche e materiali divulgativi di sensibilizzazione del pubblico adulto.

Ma la mancanza di comportamenti virtuosi da parte delle aziende non può sorprenderci, dal momento che per un'azienda la massimizzazione del profitto è l'obiettivo principale, e non il rispetto della *privacy*, della libertà di espressione, di scelta, la garanzia di perseguimento del benessere degli utenti, etc.

Una volta che abbiamo consegnato i nostri sensi e i nostri sistemi nervosi alle manipolazioni di coloro che cercano di trarre profitti prendendo in affitto i nostri occhi, le orecchie e i nervi, in realtà non abbiamo più diritti. Cedere occhi, orecchie e nervi a interessi commerciali è come consegnare il linguaggio comune a un'azienda privata o dare in monopolio a una società l'atmosfera terrestre. [...] Fin quando resteremo legati a un atteggiamento narcisistico e considereremo le estensioni dei nostri corpi qualcosa di veramente esterno e indipendente da noi, non riusciremo ad affrontare le sfide della tecnologia se non con le piroette e gli afflosciamenti di una buccia di banana. Archimede disse una volta: "Datemi un punto di appoggio e solleverò il mondo". Oggi ci avrebbe indicato i nostri media elettrici dicendo: "M'appoggerò ai vostri occhi, ai vostri orecchi, ai vostri nervi e al vostro cervello, e il mondo si sposterà al ritmo e nella direzione che sceglierò io". Noi abbiamo ceduto questi "punti d'appoggio" a società private (McLuhan, 1964/1986, p. 88).

Queste parole sono state scritte nel 1964 dal profeta dei media Marshall McLuhan, quando i computer erano grandi quanto una stanza e tredici anni prima dell'avvento del *PC*. Oggi la situazione si è solo intensificata, perché il problema non è solo di delega di alcune tra le funzioni cognitive ai dispositivi, e quindi alle aziende, ma di aggiornare il concetto foucaultiano di biopotere in quello che Stiegler definisce lo *psicopotere*.

Lo psicopotere è l'organizzazione sistematica di captazione dell'attenzione resa possibile dalle psicotecnologie che si sono sviluppate con la radio (1920) con la televisione (1950) e con le tecnologie digitali (1990). Essa ha raggiunto l'intero pianeta attraverso svariate forme di reti e generando una costante canalizzazione industriale dell'attenzione che ha recentemente provocato un massivo fenomeno di distruzione della stessa

attenzione, quello che diversi nosologi americani hanno definito *Attention deficit disorder* (Stiegler, 2006/2012, p. 21).

Infatti, oltre all'evidenza che con l'uso di tali tecnologie avviene una delega di funzioni cognitive a strumenti controllati da società private, denunciata da McLuhan, e a seguito della trasformazione delle stesse in forme che ancora non ci immaginiamo, si aggiunge il fatto che le forme di questo psicopotere si stanno nutrendo delle vite di tutti, grazie alle strategie di raccolta di ogni tipo di informazione e dati sulla popolazione mondiale che usa *smartphone*, *PC* o *tablet*, quindi sulla sua quasi totalità.

Questi dispositivi psicotecnologici sono quelli di uno psicopotere che completa la formazione del biopotere analizzato da Michel Foucault, ma che ne sposta sostanzialmente gli obiettivi. Le società di controllo e di modulazione si sostituiscono infatti con esso alle società disciplinari mentre il marketing diviene la funzione centrale del controllo sociale (Stiegler, 2008/2014, p. 63).

La quantità (e qualità) di dati personali che queste aziende possiedono sui propri utenti, di cui una parte preponderante sono i giovani e giovanissimi, e che usano con finalità che non sono coincidenti con il loro benessere, ma con la crescita del profitto, sono estratte non solo dai contenuti che gli utenti pubblicano, ma anche dalle scelte che fanno: i *like*, la velocità di *scroll* delle storie e ogni indugiare su qualche immagine, il rilancio di foto e video, gli acquisti online, i consumi alle macchinette del caffè, gli spostamenti e viaggi, il *rating* di ogni servizio e prodotto che transita online, etc. Informazioni preziose sono tratte anche dai dati biometrici che le applicazioni registrano e conservano, come scritto nelle clausole di utilizzo per esempio di *TikTok*. Gli algoritmi di intelligenza artificiale si nutrono di tutti questi dati degli utenti per apprendere dal loro comportamento e grazie a tali "apprendimenti" generare un'esperienza più coinvolgente e immersiva per gli stessi utenti, massimizzare il tempo di attenzione captata attraverso il processo di profilazione e usare la captazione a fini persuasivi, per estrarre dai *prosumer* (Toffler, 1980/1987) il massimo del profitto. In questo modo si può arrivare a molte ore di captazione dell'attenzione con meccanismi e strategie di persuasione sempre più raffinate, fino a un ideale e perverso obiettivo di captazione totale.

La società della sorveglianza digitale presenta una peculiare struttura panottica: il panottico benthamiano è costituito di cellule isolate l'una dall'altra. I detenuti non possono comunicare tra loro: le pareti divisorie fanno in modo che non possano vedersi l'un l'altro. Vengono esposti alla solitudine perché possano migliorare. Gli abitanti del panottico digitale, invece, si connettono e comunicano intensamente l'uno con l'altro: il controllo totale è reso possibile non dall'isolamento spaziale e comunicativo, bensì dalla connessione in rete e dall'iper-comunicazione. Gli abitanti del panottico digitale non sono prigionieri: vivono nell'illusione della libertà. Nutrono il panottico digitale di informazioni esponendo e illuminando volontariamente se stessi. L'auto-illuminazione è più efficace dell'illuminazione da parte di altri. Vi è qui un parallelismo con l'auto-sfruttamento: quest'ultimo è più efficace dello sfruttamento esercitato da altri, perché si accompagna al sentimento della libertà. Nell'auto-illuminazione l'esibizione pornografica e il controllo panottico coincidono: la società del controllo si compie là dove i suoi abitanti si fidano non per costrizione esterna, ma per un bisogno interiore; dove, quindi, la preoccupazione di dover rinunciare alla propria sfera privata e intima cede al bisogno di esporsi senza pudore alla vista; ossia, dove libertà e controllo diventano indistinguibili (Byung-Chul Han, 2013/2015, p. 89-90).

Il *CHT* ha collaborato, tra le altre cose, alla realizzazione del documentario *The Social Dilemma* del 2020 diretto da Jeff Orlowski che descrive come la tecnologia persuasiva sia fortemente implicata nella progettazione dei *social media* per alimentare la dipendenza dei consumatori, manipolare le loro opinioni, emozioni e comportamenti in ogni ambito dell'esperienza e conseguentemente, sempre, massimizzare i profitti. Il documentario analizza anche gli effetti dei *social* sulla salute mentale, in particolare degli adolescenti mettendo in correlazione l'impressionante crescita della sofferenza psichica in età sempre più precoci con l'aumento di ingaggio dovuto soprattutto alla diffusione degli *smartphone*. Questa è la teoria anche di Twenge (2017/2018) che ha connesso in modo puntuale il significativo aumento di accesso da parte di bambini e adolescenti a servizi connessi con la salute mentale con la diffusione degli *smartphone*, una tecnologia che, essendo iscritta in un dispositivo portatile e personale, consente loro accesso a contenuti digitali in modo pervasivo e massiccio, spesso senza la supervisione dei genitori.

Hayles sostiene che lo stile cognitivo delle generazioni più giovani sia profondamente diverso da quello delle generazioni precedenti. I suoi studi si

basano sulla constatazione che la sinaptogenesi, cioè il processo con cui certe connessioni neurali vengono attivate maggiormente a scapito di altre, delinea una differenza costitutiva tra le generazioni che vivono l'infanzia oggi, a stretto contatto sin dalla più tenera età con la fruizione di contenuti e media digitali, e quelle precedenti.

Sebbene la sinaptogenesi sia massima nell'infanzia, la plasticità continua per tutta l'infanzia e l'adolescenza, con un certo grado di continuità anche nell'età adulta. Nelle società sviluppate contemporanee, questa plasticità implica che le connessioni sinaptiche del cervello si evolvono insieme a un ambiente in cui il consumo di media è un fattore dominante. I bambini che crescono in ambienti ricchi di media hanno letteralmente un cervello cablato in modo diverso da quello delle persone che non sono giunte alla maturità in queste condizioni (Hayles, 2007, p. 192).

La sinaptogenesi modifica la capacità di attenzione, cioè il processo con il quale vengono selezionati gli stimoli esterni, la sequenza e le modalità con cui questi vengono processati. Hayles (*ivi*) ha distinto un'attenzione profonda (*deep attention*), da una iperattenzione (*hyper attention*). Mentre l'attenzione profonda è una capacità che viene sviluppata dall'incontro prolungato con uno stimolo complesso (per esempio un libro), "l'iperattenzione è caratterizzata da un rapido passaggio da un compito all'altro, dalla preferenza per più flussi di informazioni, dalla ricerca di un alto livello di stimolazione e da una bassa tolleranza alla noia" (*ivi*, p. 187). Hayles descrive questa trasformazione mantenendo una posizione neutrale sul suo impatto, per esempio sostenendo che "non si può rispondere in astratto se le riconfigurazioni sinaptiche associate all'iperattenzione siano migliori o peggiori di quelle associate all'attenzione profonda" (*ivi*, p. 194), e ponendo le basi per un modello di collaborazione tra i diversi modelli, da associare a competenze diverse nell'esperienza. Ma Stiegler argomenta che "più che una iperattenzione, quella che Hayles analizza si presenta innanzitutto come un'attenzione non solo distribuita, bensì dispersa, disseminata, dissipata" (Stiegler, 2008/2014, p. 147). L'analisi critica di Stiegler si rivolge alla stessa paradossale denominazione iperbolica usata da Hayles, *iperattenzione*, che insinua il senso di una postura iperconcentrata, mentre per l'autore di *Prendersi cura* essa si distingue come deficit di attenzione.

Ciò che non dura viene ad essere stimolante per questa hyper-
"attention", che salta continuamente da un oggetto all'altro, che fa *zap-*

ping, che è dispersa e dissipata [...] da questi stimoli che “switchano” da un flusso all’altro [...], è più “iper-sollecitata” che “iper-attenta” (*ivi*, p. 150).

Associo tale descrizione di attenzione che fluttua agli studi di Dow Schüll sulla tecnologia persuasiva progettata dall’industria dell’azzardo. Come ha dimostrato l’antropologa, nei dispositivi come le *slot machine* sono iscritti i parametri che guidano il comportamento degli utenti, e ne provocano le azioni e le reazioni.

Latour e suoi colleghi hanno concettualizzato il design come un processo di “programmazione” per mezzo del quale i designer inscrivono alcune modalità di utilizzo nei prodotti con i quali i consumatori interagiranno; i prodotti finiti sono dotati di questi “script”, di “copioni”, che inibiscono o precludono determinate azioni pur invitando o esigendone delle altre (Dow Schüll, 2012/2015, p. 34).

Il tipo di interazione che la *slot machine* richiede al *gambler*, i colori e i suoni che emette, il numero e il tempismo delle piccole vincite o delle “quasi vincite”⁶, sono tutti progettati precisamente: nulla è lasciato al caso, che dovrebbe essere il motore dominante del gioco di azzardo. Tuttavia, prima di demonizzare i dispositivi, anche nel senso di attribuire loro un *daimon*, non dobbiamo dimenticare che tali prodotti sono stati progettati da umani, designer, psicologi, sociologi, antropologi ed esperti di educazione dedicati alla captologia. L’utente non ha semplicemente *in mano* un dispositivo, ma è *nelle mani* di chi l’ha progettato. Da una parte c’è un soggetto, spesso un minore, che viene tenuto nella *zona*, in una situazione di fruizione solitaria, dall’altra un team di professionisti competenti che hanno iscritto negli algoritmi e nei motori di raccomandazione strategie persuasive a fini di massimizzare il profitto dell’azienda.

La *zona* è uno dei concetti chiave nel lavoro di Dow Schüll: si tratta di un sistema di accoppiamento strutturale uomo-macchina, come “vasta costellazione di circostanze materiali, sociali e politico-economiche [...], circuito dinamico di strategie architettoniche, capacità tecnologiche, stati affettivi,

⁶ La quasi vincita è una situazione di gioco in cui si verifica una combinazione che si avvicina a quella che coinciderebbe con la vincita. Per esempio una sequenza di tre o quattro item analoghi, o in scala, e un ultimo item che “rompe” la sequenza, decretando la sconfitta. Si tratta di una tipica strategia di rinforzo a sostare in accoppiamento con la macchina.

valori culturali, esperienze di vita, tecniche terapeutiche e discorsi regolativi” (2012/2015, p. 40, *passim*).

Una caratteristica della zona rivela che il meccanismo di ingaggio che genera dipendenza funziona in modo controintuitivo: siamo portati a credere che il coinvolgimento, quello che Csikszentmihályi ha scoperto e chiamato esperienza ottimale o *flusso* (1975; 1990), sia frutto di una intensa partecipazione dell’utente, mentre le esperienze di *flusso* provate nell’azzardo descrivono stati di “automaticità assorbente” che rendono difficilmente distinguibili i confini tra macchina, sistema di gioco e utente. Lo stato di flusso, che genera intensi stati di benessere e produce dipendenza, non è generato da un’iper-attività, ma da una iperattenzione, dall’immersione in un *flusso* avvolgente nel quale le inter-azioni, ridotte al minimo, sono funzionali alla massimizzazione della permanenza dell’utente nella *zona* stessa. Il medesimo effetto *assorbente* descritto da Dow Schüll per le *slot machine* si può notare nei soggetti esposti alle sollecitazioni persuasive immesse (*by design*) nelle piattaforme di *TikTok*, *Instagram*, *You Tube* e simili. L’attrito con la macchina è quasi annullato, ogni difficoltà o rallentamento sono stati eliminati, basta scorrere la pagina e un nuovo contenuto persuaderà l’utente a restare ancora 30 secondi con la macchina, in quella *zona*. Non è da sottovalutare infatti l’analogia tra l’azione di scorrimento continuo delle “giocate” della *slot machine* e il medesimo scorrimento delle immagini video.

Per questo nei momenti di divulgazione per insegnanti e genitori utilizzo la provocazione “non dobbiamo chiederci cosa mettiamo nelle mani dei nostri bambini e ragazzi, ma nelle mani di chi li mettiamo”.

In particolare, la popolarità di *TikTok*, che ha sbaragliato ogni concorrente che non abbia copiato il suo modello, è connessa al fatto che l’interazione con l’app è ridotta ai minimi termini, non è necessario avere “amici”, mettere *like* o altro, basta solo scorrere per passare al video successivo, dentro un’interfaccia a schermo intero, molto più immersiva e vischiosa.

Quando il flusso del gioco è gravato da stimoli estranei o eccessivi, i giocatori d’azzardo diventano troppo consapevoli dei meccanismi che agiscono su di loro e la magia di immersione nella *zona* si spezza. Il design più efficace è quello che agisce per ridurre al minimo la consapevolezza dei giocatori rispetto al macchinario che media la loro esperienza, dissolvendo quello che il filosofo della tecnologia Don Ihde definisce la “relazione di alterità” o il senso della distinzione di un oggetto tecnologico da sé (Dow Schüll, 2012/2015, p. 192).

Piattaforme come *TikTok*, *Instagram* e *YouTube*, sono progettate per limitare al minimo questa sensazione di alterità con la macchina e per provocare intensi stati di gratificazione autoindotta. Sono piattaforme *onanistiche*, che ingaggiano gli utenti nella mera iterazione di atti compulsivi di *scroll*: veri e propri atti masturbatori, volti all'esercizio di una collusione tra stimolo e risposta immediata e rispondente, alla continua ricerca del piacere autoindotto, di una "contingenza perfetta" (Bahrck & Watson, 1985): un congegno che riproduce eventi perfettamente rispondenti alle azioni del soggetto e che riporta allo stadio fusionale di indistinzione sperimentato nella primissima infanzia, rassicurante e regressivo.

L'assuefazione sperimentata con l'uso di queste app non è solo l'effetto della fragilità di pochi soggetti problematici, come vorrebbe farci credere un cattivo uso della statistica, ben documentato da Dow Schüll (2012/2015, pp. 282-290) e spesso sbandierato da sedicenti scienziati, collusi col sistema di mercato, ma è anche e soprattutto un obiettivo perseguito intenzionalmente da ingegneri, *game designer*, psicologi, psichiatri, esperti di educazione e di persuasione, prezzolati dall'industria digitale.

Tornare alla scuola, come conclusioni

La lettura dei processi di fruizione di app come *TikTok*, *Instagram* e *YouTube* hanno rivelato alcuni aspetti del mondo di oggi nel quale sono immersi i protagonisti della scuola: bambini e ragazzi, ma anche i suoi professionisti. Un mondo dove le funzioni di produzione e fruizione di contenuti sono sovrapposte e indistinguibili, dove tutti sono *prosumer*. Dove uno sconosciuto può diventare una star in tempi rapidissimi, come può tornare anonimo con la stessa rapidità.

La chiave di questo successo sembra però la capacità di sovrapporre contenuti rassicuranti a una tecnologia assorbente che riduce la sensazione di alterità con il dispositivo e che genera prolungati stati di gratificazione, grazie alla contingenza perfetta della retroazione dello *scroll* digitale.

Vedere video nei quali i professori si comportano come i *propri* professori, dove i ragazzi si comportano come i *propri* compagni, consente di soggiornare in un mondo dove tutti sono in qualche modo simili, hanno le stesse ansie, agiscono le stesse nevrosi. Questo soggiorno raddoppia, conforta, consolida il senso di fratellanza che troviamo spesso nel linguaggio degli adolescenti, i

quali non a caso si chiamano tra loro *bro(ther)* o *sis(ter)* o *fra(tello)*. Se le proprie esperienze non sono così diverse da quelle degli altri, forse la solitudine senza speranza della *zona* può essere meglio sopportata, in un brodo primordiale dove si è tutti sulla stessa barca, mentre le sirene cantano con smisurata forza di attrazione.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. 1978. *Infanzia e storia*. Torino: Einaudi.
- Bahrnick L. E., Watson J. S. 1985. Detection of intermodal proprioceptive visual contingency as a potential basis of self-perception. *Infancy. Developmental Psychology*, 21, 963-973.
- Bogost I. 2007. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge: MIT Press.
- Csikszentmihályi M. 1975. *Beyond Boredom and Anxiety*. Washington: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihályi M. 1990. *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dow Schüll N. 2012. *Addiction by Design: Machine Gambling in Las Vegas*. Princeton: Princeton University Press (trad. it. *Architetture dell'azzardo. Progettare il gioco, costruire la dipendenza*. Milano: Luca Sossella Editore 2015).
- Ferri P. & Moriggi S. 2016. *Il bambino e gli schermi. Raccomandazioni per genitori e insegnanti*. Milano: Guerini.
- Fogg B. J. & Fogg G. E. 2003. *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Burlington: Morgan Kaufmann.
- Garavaglia A. Bruni, F. & Petti L. 2019. *Media education in Italia. Oggetti e ambiti della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Han B. C. 2013. *Im Schwarm. Ansichten des Digitalen*. Berlin: Matthes & Seitz Berlin (trad. it. *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo 2015).
- Hayles N. K. 2007. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide. *Cognitive Modes. Profession*. 187-199.

- McLuhan M. 1962. *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic man*. Toronto: University of Toronto Press (trad. it. *La galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico*. Roma: Armando, 1991).
- McLuhan M. 1964. *Understanding Media*. New York: Mc Graw-Hill Book Company (trad. it. *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Garzanti, 1986).
- Panciroli C. & Rivoltella P. C. 2022. *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella P. C. 2020. *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Rossi P. 2017. *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Stiegler B. 2008. *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion (trad. it. *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*. Napoli: Orthotes, 2014).
- Stiegler B. 2006. *Réenchanger le monde : la valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris: Flammarion (trad. it. *Reincantare il mondo*. Napoli: Orthotes, 2012).
- Toffler A. 1980. *The third Wave*. New York: William Morrow & Company, (trad. it. *La terza ondata, il tramonto dell'era industriale e la nascita di una nuova civiltà*. Milano: Sperling & Kupfer 1987).
- Twenge J. 2017. *iGen*, New York: Atria Books (trad. it. *Iperconnessi*. Torino: Einaudi 2018).

Notes from the Twilight Zone

Problems on the Intersection of Childhood and Adulthood in the New Screen Media Landscape

Bruno Surace

Senior Research Fellow, University of Turin

e-mail: b.surace@unito.it

The article explores the context of contemporary media, with particular attention to the *TikTok* universe, identifying a sort of “Twilight Zone” in which contents for adults and new generations mix. Through the analysis of specific cases (the “creepypasta” of *Slender Man*, the TV series *Squid Game*, and the film *Terrifier*), the problematic effects of a fluid media context are highlighted, for which both the new ways of acquiring content and the factual removal of restrictions on access to certain products are responsible. In outlining this new picture of age fluidity, a transversal pedagogy focused on media literacy is proposed as a possible solution for both new and old generations.

Keywords: TikTok, Slender Man, Terrifier, Squid Game, creepypasta.

Note dalla Twilight Zone. Sfide sull’Intersezione tra Infanzia e Età Adulta nel Nuovo Panorama dei Media Schermici

L’articolo esplora il contesto dei media contemporanei, con particolare attenzione all’universo di *TikTok*, individuandovi una sorta di “Twilight Zone”, in cui contenuti per adulti e per nuove generazioni si mescolano. Attraverso l’analisi di alcuni casi specifici (la “creepypasta” di *Slender Man*, la serie tv *Squid Game* e il film *Terrifier*) vengono rilevati gli effetti problematici di un contesto mediale fluido, di cui sono responsabili sia le nuove modalità di acquisizione di contenuto che la destituzione fattuale delle restrizioni all’accesso di determinati prodotti. Nel tratteggiare questo nuovo quadro di fluidità anagrafica si propone come ipotesi risolutiva una

pedagogia trasversale improntata all'alfabetizzazione ai media tanto per le nuove quanto per le vecchie generazioni.

Parole-chiave: TikTok, Slender Man, Terrifier, Squid Game, creepypasta.

The Slender Man: A May Day in Wisconsin

There is a specific reason why the incident known as the ‘Slender Man stabbing,’ which occurred on May 31, 2014, in Waukesha, Wisconsin, made headlines not only locally – as typically happens with events of this kind – but also globally¹. The reason does not solely lie in the exceptional brutality of the crime, which involved a 12-year-old girl being stabbed 19 times by two friends of the same age, but rather in the motivation that the two defendants provided to the investigators: they claimed to have acted through the influence of Slender Man². In essence, they behaved as if possessed, or in an attempt to become “proxies,” that is, servants of the entity³. According to this interpretation, the event takes on the characteristics of human sacrifice and is intertwined with a dense history of crimes committed under the impulse of a certain type of esotericism and occultism.

It is evident that this explanation, provided by the implicated youngsters themselves, is very limited. It frames the event from the perspective of those who perpetrated it but does not account for the delicate psychiatric exploration necessary in such circumstances. However, it points to a “mediological” horizon that, to some extent, has its specific relevance. For example, Marcel Danesi hypothesizes that the “media diet” is not necessarily a consequence of psychiatric disorder, but rather that there is a triggering relationship between the two:

¹ Since this news item dates from almost ten years ago, the journalistic sources are numerous. By way of example, one relating to the most recent developments in the matter is provided below: <https://www.nytimes.com/2021/07/01/us/slender-man-stabbing-anisa-weier-released.html> (last consulted 11 May 2023).

² This is a fictional character born within some online communities. We will explain its characteristics later. For further insights see Surace (2023).

³ Cf. <https://www.lastampa.it/cultura/2015/03/26/news/killer-a-12-anni-per-ingraziarsi-il-mostro-del-web-1.35288013/> (last consulted 7 June 2023).

The near-fatal stabbing of a twelve-year-old girl in Waukesha, Wisconsin is attributed to the Slenderman meme. As this case saliently showed, the world of the matrix is more real and perhaps more meaningful to people today than the real world [...] One wonders, though, whether the illness was not induced, or at least triggered, by the Slenderman meme (2019, p. 64).

The episode also gives rise to reflections that go beyond the specific case, regarding in general the access of contemporary generations to contents that are potentially dangerous if not handled with care⁴. Furthermore, it allows us to hypothesize a specific condition of contemporaneity, coinciding with a media *crisis* that foresees the structural coexistence of different age regimes, defining a significant leap in perhaps even anthropological terms.

To better motivate these hypotheses, it is appropriate to return to the events of Waukesha, and to the already mentioned figure of the Slender Man, the famous protagonist of a “creepypasta”. This term refers to a specific neo-genre, first literary and then audiovisual, situated within the culture of the Internet and interpretable as a sort of evolution of what in oral cultures are known as “urban legends”. Creepypastas are nothing more than horror stories (or in any case stories of varying complexity about disturbing oddities) that are spread online, usually starting from anonymous authors⁵. These tales, due to their original context of diffusion, circulate by exploiting the dynamics of so-called “virality”, and often find choice places in sites or contexts frequented also and above all by the very young. The Slender Man represents a sort of *antonomasia* as the monster par excellence of “digital mythology” (Asimos, 2021). He is a mysterious character, born as a drawing from the hand of designer Victor Surge, and later to become the protagonist of many

⁴ On this point it is worth specifying how the case triggered a debate on the effect of the Internet on adolescents, and how this was in line with previous debates about the potentially unhealthy influence of media on young people. Just think of the accusations against Marilyn Manson and his music following the Columbine High School massacre, which *Bowling at Columbine* also addresses (Michael Moore, 2002). This approach, completely Manichean, is not very constructive, in general little informed, and causes the “moral panic” which we will also mention later. A starting point to this debate can be found in Bolshaw and Josephidou (2023).

⁵ Cf. Blank and McNeill (2018) in which the phenomenon of Slender Man is also analyzed; Cooley and Milligan (2018); Balanzategui (2019); Pattee (2022).

stories and countless *internet memes*⁶. The disturbing appearance of this tall, elegantly suited humanoid with a completely white face has helped define his primary iconicity, resulting in the growth of a real cult in his name, also nurtured by the spillover from the Internet context and the attainment of a “transmedia life” through films (the best known being *Slender Man*, Sylvain White, 2018), video games and so on.

That the two girls from Wisconsin should thus have crossed paths with this character in their young lives is neither surprising nor inexplicable. Especially in those years the diffusion of the Slender Man character was such as to make him a cultural object of fascination, especially in the American school context. There is nothing new in this. Adolescence has always been – also in the pre-digital age – a period of exploration of fears and repressions, especially in socialization contexts. *Séances* and *ouija* boards have a long history, and the allure of certain cultural horizons went hand in hand with the mass media of the twentieth century⁷. Think of the cultural impact of films such as *Rosemary’s Baby*, Roman Polański, 1968, *The Exorcist*, William Friedkin, 1973 – “an exemplar of a new generation of narratives that questioned the psychosocial anxieties of threatened societal boundaries” (Webley, 2017, p. 235) – or the whole trend of *slasher movies* in the immediately pre-digital age: “This fascination with death and even global annihilation, the so-called ‘apocalypse mentality,’ was expressed not just in the films of the 1980s, but throughout the youth culture as a whole” (Muir, 2007, p. 18). And think too about the tight connection that exists between horror cinema and media, often depicted as true vehicles of evil: the television in *Ring* (Hideo Nakata, 1998) and its American remake *The Ring* (Gore Verbinski, 2002), or in *Poltergeist* (Tobe Hooper, 1982), the radio in *Pontypool* (Bruce McDonald, 2008), the phone in *Cell* (Tod Williams, 2016), the computer screen in *Unfriended* (Levan Gabriadze, 2014), and many others⁸. In our perspective, the concept must be reversed: what if the focus of these films were not the screen, but the spectator’s inability to manage it?

There is a significant element of novelty: previously, access to a certain type of liminal zones of culture – prohibited places which adolescents aspired to enter for the fulfillment of their initiatory rites – was restricted,

⁶ A systematic approach to memes and online virality is presented in Marino (2022).

⁷ The relationship between horror cinema and socially widespread demonology is shrewdly investigated in De Certeau (2002).

⁸ See Benson-Allott (2013).

whereas today that is no longer the case. Once, for example, certain horror films could only be seen in cinemas or, later, at home, with age restrictions which already in some way constituted a measure of a pedagogical type (they sanctioned interdiction, on the one hand increasing the fascination towards the forbidden but also subtly emphasizing the fact that certain contents required a certain degree of maturity), but with the advent of a series of screen devices (first computers, then smartphones) and the exploits of the most disparate social media, the interdictory element has progressively weakened, often being reduced purely to empty form.

A film prohibited to under-18s in theaters cannot be seen without exhibiting a document certifying one's age; this restrictive expedient can, however, be circumvented by means of various types of fraudulent systems (the production of false documents, sneaking in, etc.). A website that also includes an age-appropriate disclaimer merely *indicates* rather than actually preventing. One of our hypotheses is that this absence of control is tantamount to the dismantling of a first pedagogical barrier which signaled the need for some critical apparatus in those who use particular contents. A lack of normativity coincides with a lack of "*formativity*".

Certain regulatory systems ensure that the user may enjoy delicate contents while at the same time knowing how to discern between their likelihood and their factual truth. In simple terms, such systems enable the spectator to realize that, while Slender Man is an interesting fictional product whose stories can be fascinating and produce gratification, it is purely an aesthetic gratification which does not correspond with believing that he really exists. In essence: the girls from Waukesha lacked any form of literacy specific to the suspension of disbelief. They did not *pretend to believe* in the Slender Man – which is essential to being able to enjoy his stories – but really *did*. The distinction between *pretending to believe* and *believing* is in fact something that is acquired over time, with specific literacy in relation to stories, images, and screens. Morbidity itself, a fundamental ingredient in the enjoyment of horror stories, is not a neutral fact, but requires fine-tuning by way of gradual and supervised exposure, not necessarily or solely through careful parenting, but also through interacting with clear social doctrines that define what is or is not taboo.

The first conclusion we reach is therefore that our contemporary screen-based society has sanctioned a disappearance of taboos, pursuing a rhetoric of liberation that does not take into account the strict necessity of interdiction,

not so much in factual as in symbolic terms. In the absence of the taboo, the logic of crossing the limit is missing (that fundamental deviation around which the initiatory rite revolves), and so the very concept of limitation ceases to perform a function. In the absence of the concept of limitation, which constitutes a space of freedom also by virtue of its ability to define a horizon of deprivation, there is no margin for developing the discernment between what is right and what is not, between the true and the false.

The fact that screens and what they convey are “open” to the young user from a very early age, without any pedagogical-training filter, becomes problematic. If one is thrown into a cauldron where adult contents mix with contents for children and adolescents, dramatic results can occur.

Squid Game: from Wisconsin to South Korea

2014 was also the year of the launching of the Chinese app *Douyin*, which later became *TikTok*⁹. It was an era of definitive passage to the Internet of social media, and the advent of applications such as *TikTok* coincided with a new way of experiencing life online (Floridi, 2014). Digital communication tools were used less and less to search for information, and more and more information was reaching users before they even though they wanted to search for it. In this sense, the *TikTok* algorithm was – and is – ascendant: while presenting an interface with which to search for content, its main function is based on scrolling, to such an extent that Rollenhagen speaks, somewhat provocatively, of “scroll zombies” (2022). The contents presented are automatically chosen on the strength of a study of the user’s preferences (which occurs, for example, by analyzing the time spent on one video rather than another), as well as on the basis of a sort of pool of general preferences, which become trends.

Consequently, in 2021 many children and young teenagers were faced with scenes taken from the South Korean television series *Squid Game* (Hwang Dong-hyuk) produced by *Netflix*, which rapidly became a successful product on a global scale¹⁰, dominating the digital imagination in the second

⁹ A detailed study of this application from various humanistic perspectives can be found in Marino and Surace (2023). For a pedagogically oriented approach, see Cervi (2021); Cheng Stahl and Literat (2022); Pedrouzo and Krynski (2023).

¹⁰ The television series tells the story of some people who voluntarily agree to partici-

half of the year. It was talked about everywhere, and having or not having seen what amounted to one of the most discussed and appreciated media products of the period determined how up to date one was – to such an extent that a sort of silent “FoMO” (Fear of Missing Out) arose, in terms of which not having watched the series in some way became a criterion of exclusion from entire socially shared discourses. The young are not exempt from these socio-cultural processes, and thus a series of relevant dynamics emerge. As Hefner, Knop and Vorderer suggest: “The more FoMO young people feel, the more involved they are in problematic and risky mobile phone behaviors” (2018, p. 49).

Squid Game is indeed an unquestionably adult television series. Inside we find a high rate of both psychological and physical violence. However, it is plastically constructed to refer to the universe of childhood. Its colors are bright, the environments shown often recall those of a kindergarten, the narrative mechanics are of a playful nature, and the characters, starting from the protagonist, preserve somewhat childish traits. Thus, the level of immanence of the media product itself in a certain sense can attract the generations of school age, for whom in any case it is an audiovisual content that is not advisable (parental control is envisaged, which as we know can be easily “escaped”). The content is also seen by the very young – if not directly through the *Netflix* platform – since it is disseminated in “clipped” versions on *TikTok*, through fragments that deconstruct the product and which today are dominant in the general digital audiovisual economy. *Squid Game* circulates because it is trendy, because the adult world talks about it and produces the aforementioned contents, and because these contents end up in a system that makes them visible even to the youngest members of society.

TikTok thus acts as a “grey area,” a place of crisis between the worlds of adulthood and childhood, in which categories mix. On the other hand, the series itself already played with this reshuffling of codes, as we said before. While in the adult world a widespread Peter Pan syndrome is exploited, by nurturing it the contemporary media system subjects young people to the same contents, “forcing” them to face these with the emotional

pate in deadly games to win a rich cash prize. From this brief synopsis we can deduce the political implications of this media product, which in any case was created to be above all a form of entertainment for adults, and whose success has been outstanding on many media, leading also to the production of gadgets, dedicated games, Internet parodies, memes, and so on.

and cognitive tools they have at their disposal, while subjecting them to pressure mechanisms whereby – in order to avoid forms of marginalization – they feel obliged to “see certain things” as a consequence of psychosocial coercion. It is, as we anticipated, a sort of FoMO applied to the world of childhood and adolescence, an increasingly pervasive phenomenon (Damjanovic and Damian, 2015). FoMO can be problematic as it involves negative expectancies and cognitions that can play a role in problematic Internet use (Wegmann and Brand, 2016). The fundamental social aspect of FoMO means that CYP [Children and young people] may be susceptible to negative impacts on their wellbeing. Thus, adolescents who score high on FoMO report more negative mood states and this can also worsen social anxiety, including negative mental health outcomes (Milyavskaya, Saffran *et alii*, 2018). For example, Turkle (2011) argued that FoMO is associated with lower mood and life satisfaction [...] (O’Reilly and Dogra, 2021, p. 169, *passim*).

Consequently, in autumn 2021 a sort of “emulation alarm” spread in many Italian schools, testified by various journalistic sources. Children were replicating the games they had seen on the show, “playing Squid Game”, and reconstructing the system of punishments meted out in the show (not by killing the loser, naturally, but for example by slapping them)¹¹. The media response was on the one hand that of *moral panic*¹², pointing the finger at the very existence of the television series, with a censorious attitude (and without knowing that this is only the latest of dozens of audiovisual products built with the same aesthetic pattern over many decades). On the other hand, an unforeseen consequence, or in sociological terms an effect of perverse composition, was the generation of a “Streisand effect”¹³: in an attempt to limit the phenomenon, it was talked about so much as to exacerbate it and broaden its scope (basically, those who were not directly interested heard enough about it to be compelled to enter the vortex of the media case itself).

¹¹ Cf. Siregar, Angin and Mono (2021); De Jans, Cauberghé and Hudders (2022).

¹² Cf. Goode and Ben Yehuda (1994); Thompson (1998); Garland (2008).

¹³ The name of the effect comes from an episode that occurred involving the singer Barbra Streisand, who in 2003 filed a lawsuit for invasion of privacy against a photographer who had released an image of her villa in Malibu. As Hunt argues: “Not only did she lose her case, but in taking legal action, she inadvertently drew attention to the very thing she was trying to hide. [...] the ‘Streisand Effect’. We use it to describe when efforts to keep something secret – usually via the courts – have precisely the opposite effect” (2023, p. 153, *passim*).

Whether students have seen *Squid Game*, or clips of it, on *Netflix* – and therefore as a result of a lack of parental supervision – or, as it is more likely, whether they have been exposed to it via *TikTok*, it is clear that there is a problem at the base: the sharing of tools and channels by different age groups, hence the uncontrolled exposure to a heterogeneous and “disordered” variety of contents. Furthermore, while the emulative consequences are the most immediately detectable, it is still to be defined how these can impact from a psychological point of view on generations not yet ready to process them critically¹⁴. In fact, although there is a reference literature regarding, for example, the use of horror cinema in childhood, we are here in a different context, from a semiotic perspective: it is a question of assimilating clips or fragments interpolated with other contents. Therefore, there is no longer a linear fruition, which for example can help frame what is being seen in terms of context¹⁵, but rather a fragmented, disordered assimilation, mixed with thousands of other micro-contents that merge to produce a cognitive horizon that is problematic even in adulthood, let alone in the developmental phase.

In this sense, just as the problem is new, so must the solutions put forward to act as a filter be new. As already mentioned, limiting access from a technical point of view is not always effective, and indeed is becoming increasingly less so (*TikTok* itself, moreover, sets a questionable access threshold of 13 years as a basis)¹⁶. Hence the need for an amendment from a pedagogical point of view, targeting both families and the main educational and socialization institutions.

As regards the former, the attribution of direct blame to individual cases – often then summarily dismissed as neglectful behavior on the part of inattentive parents – should be avoided, and the foundations laid for a reflection less marked by ageism and more oriented towards bridging the significant intergenerational gap deriving from belonging to different media cultures¹⁷. In other words, it is necessary to spread a culture that is critically

¹⁴ Studies on psychological disorders deriving from incorrect use of social media are increasing. Find a more humanistic perspective in Toschi and Alecci (2021).

¹⁵ Think, for example, of the mantra “it’s just a movie, it’s just a movie”, which is repeated to defuse certain forms of identification during a particularly uncanny viewing.

¹⁶ See <https://support.tiktok.com/en/safety-hc/account-and-user-safety/underage-appeals-on-tiktok>

¹⁷ By ageism today we mean a form of personal or generational prejudice, usually aimed at those who are older. Broadly speaking, it is possible to identify ageism even in a certain

aware of the means of communication that can reach parents and, through them, be conveyed to their children. Similarly, in schools, it is necessary to set up training programs aimed first and foremost at teachers, and to dedicate increasing time to specific literacy in contemporary media and screens. Although it may not be possible to prevent all children from watching *Squid Game*, there is the need to try to act as a solid point of mediation, in a context otherwise occupied by other instances.

From Terrifier to parapornography

A case similar to that of *Squid Game* is represented by the film *Terrifier*, directed by Damien Leone in 2016. Although this independent, low-cost film had been released over five years earlier, it was only in 2022 that it rose to prominence. In fact, during the Halloween period some clips went viral on *TikTok* and the protagonist, Art the Clown, immediately became a cult icon. The film is a horror-splatter, erected around the visual cruelty of its scenes and the magnetism of the protagonist himself, who can be inserted into a rich history of evil screen clowns, including *IT*'s Pennywise (from the Stephen King novel that became famous with the 1990 television series directed by Tommy Lee Wallace and then returned to the cinema theaters with Andy Muschietti's trilogy, 2017 and 2019) and many others¹⁸. It is therefore a film that is absolutely not suitable for the very young, and which given the elements mentioned above and the sudden visibility achieved at the end of October 2022 immediately aroused a certain interest, so much so that it made the international news (an unusual fact for an independent film).

On December 7, 2022, the *Open* headline reads: "Cremona, the story of the horror film screened in a middle school that caused nausea and sickness among students"¹⁹. The story is pretty simple. During a lesson with a substitute teacher some students asked, as often happens, to watch a film in class, and the teacher somewhat absent-mindedly agreed without checking

rhetoric that discriminates against younger generations. A good definition can be found in Sherif (2003).

¹⁸ Cf. Carroll (1999); Dowell and Miller (2018); Richards (2019).

¹⁹ This passage has been translated by the author from the following source: <https://www.open.online/2022/12/07/cremona-film-horror-terrifier-scuola-media/>

which title had been chosen. They thus screened *Terrifier*, probably because they were intrigued by the buzz around this work, perhaps in a spirit of fun, and also because they felt spurred on by one another (watching it together, in class, during the day, is very different to doing so alone in the evening or at night). However, the projected images were not to everyone's liking, and so a small scandal was unleashed once the parents were informed about the episode at home.

Although the incident took place in Italy, the *Terrifier* case pushes us to take a further step forward. In fact, at that time the film was being shown in cinemas in many countries around the world, each of which had its own specific restriction policies. It was therefore, as for *Squid Game*, a form of *globalization* of a content, which through clips on social media went beyond the limits set by individual national policies, becoming a cult object regardless of the country of origin. The very clips seen by Italian users were – as often happens – in English with subtitles.

The theme of globalization applied to the media system implies not only a horizontal diffusion from the point of view of the geographical cultures of reference, but also a horizontalization of the public. Thus, if this principle applies to horror content, the same can be said for other forms of sensitive audiovisual materials, such as the para-pornographic ones that find large spaces on *TikTok*. Although explicit nudity is banned, the social network is in fact the receptacle of an enormous amount of content that, often quite obviously, approaches pornography and serves as a “springboard” for producers to then refer viewers to *Instagram* profiles, *PornHub* pages or *OnlyFans*²⁰. In short, it is an advertising platform, on which neo-languages are in effect useful for overcoming the censorship otherwise automatically applied by the algorithm: sensitive words are mildly reshuffled with different graphemes (for example from “porn” to “p0rn”), references to porn sites are replaced with emojis that refer directly to them (*PornHub* with a black and an orange dot or heart, *OnlyFans* with a white and a blue one), certain specific practices are alluded to when working off-field, and so on.

This set of linguistic practices, often comprehensible exclusively to younger audiences, which in some way constitute the cultural humus responsible for their own creation – within a transmedia perspective in which every medium

²⁰ On the interconnection between explicitly pornographic platforms and others of a “generalist” type see Surace (2022).

speaks (*TikTok* with *Twitch*, *Twitch* with *Instagram* and so on) – undoubtedly establishes a form of shared creativity, devoted to building spaces of freedom alternative to those envisaged by offline socialization institutes.

On the other hand, these media once again pose a serious problem in terms of the critical instrumentation possessed by users in order to correctly handle what they are seeing and sharing.

Conclusions – For a social doctrine of screens

The cases explored so far are only a few in the indistinct mass of contemporary media phenomena that demonstrate the emergence of a new context, difficult to manage, in which the adult world and the world of young people meet, without users yet having developed the necessary tools to deal with this new phase. On the one hand, the platforms imply a structural reshaping of the economy of cultures, and almost always act from the logic of profit. On the other hand, cultures are modeled in these fluid systems, generating effects that are sometimes ambiguous, but not necessarily negative.

Digital semiospheres²¹, for example, are meeting places for young people in which to negotiate political issues that would otherwise find it more difficult to germinate. Think of the burgeoning debates about identity – often passing through the visual²² – or ecology which have developed within social media in recent years, triggering significant new sensitivities precisely in the younger generations (emblematic in this sense is the name of Greta Thunberg and the so-called *Greta Effect*)²³, often so strongly as to then spill over into the institutional arena. This is also due to the ever-increasing attention of children and adolescents towards issues of social relevance, which is undoubtedly a remarkable effect of living in the contemporary digital context.

Nonetheless, there is a side of the coin still to be defined and explored. In the first instance, the older generations often fail to access these debates, both mediologically and cognitively. Herein lies the danger of uncontrolled ageism (the consequences of which can lead to an actual democratic breakdown);

²¹ See Lotman (1984).

²² Cf. Blaikie (2021).

²³ See Hayes and O'Neill (2021).

just think of the sociolinguistic weight of the diffusion of a disparaging expression such as “boomer”, which immediately labels those associated with it as incapable of perceiving certain sensitivities (also because they are incapable of negotiating the digital places in which these develop)²⁴. In this context, it is essential to imagine a *transversal pedagogy*, aimed at bridging that “digital divide” which today concerns less and less material access to new technologies and more and more the asymmetry in the awareness of their use. Furthermore, these collective debates, often promoted and animated by school-age subjects, risk being conducted according to uncontrolled methodological regimes and entrusted to emotional or impressionistic criteria. The result is that, given their undoubted relevance, in the absence of reasoning skills they lead to forms of radicalization or fundamentalism that are not very constructive. They are, in this sense, perfectly organic and coherent with the dynamics of polarization on which the success of the applications we have talked about is based.

A proposal for improving this state of affairs could be to develop a “social doctrine of screens” designed to fill the axiological void present in the *Twilight Zone* of contemporary screen media. For this to happen, first of all a programmatic institutional awareness of these new agents of socialization is required, and a progressive integration of “screenological” literacy courses from early school age on the one hand, and of systematic refresher courses for those who instead have teaching functions on the other. The basic principle of this “social doctrine” is that screens, especially those of smartphones, although in fact often individual properties devoted essentially to personal use, given their vastly interconnected capacity can constitute a heritage of shared knowledge, to be preserved and at the same time supervised so as to convert vicious circles into virtuous forms. The basic pedagogical idea is that what we do with our devices, both as users and as content producers, has repercussions on a more or less vast community, of which we ourselves are a part. This principle should constitute the ABC of a literacy process aimed at integrating with today’s procedures of naturalization of technologies, increasingly conceived to be immediately intuitive and user friendly. Behind this intuitiveness, the user should from an early age develop the awareness that there exist concealed languages and pragmatic rules that are far from

²⁴ Moreover, it seems that this trend was decidedly intensified during the Covid-19 pandemic, also due to the sudden strong push towards digital sociality of that period. See Meisner (2022).

“natural”, but rather objects of sophisticated forms of interaction and user experience design, actually devoted to hiding the internal workings of certain applications. Just as infants are introduced to reading books, we should start introducing young users to reading screens, and to the consequences of their use in terms of personal and collective responsibility. This type of pedagogy is to be understood as transversal to generations, since it can involve individuals in the early school age, adolescents, but also adults at the same time. It is a pedagogical approach which on the one hand is aimed at introducing knowledge of a normative type (legally codified or “moral” type rules)²⁵, while on the other hand it should be oriented towards the proposition of an alternative use to that which would otherwise, given the total lack of references (or in an indistinct cauldron of disparate references, certainly not exempt from a starting power)²⁶, be created. An alternative that does not demonize the use of screen technologies, but proposes a collectively fruitful utilization, capable of creating healthy forms of communitarianism and associationism, even recovering the usefulness of already existing models (think of the world of forums, born in the first phase of the internet, and in fact intended as pools of shared knowledge)²⁷; conversely, despite the rhetoric of online sociality, it is possible that without a positioning of this type it is true that “our activity in front of the screens asymptotically realizes our possible nature as monads” (Marrone, 2021, p. 203)²⁸.

Of course, this type of awareness is already under way, and in fact there are forms of experimentation usually left to the sensitivity of individual institutes and teachers; then again, it can only correspond with an

²⁵ There is a deep, sad connection between episodes of bullying at an early age, based – as it were – on the exclusion in the classroom of those who are not updated on the latest ballet trending on *TikTok*, the drive to rape a girl of the same age in adolescence and circulate the video on the *Telegram* chat (as evidenced by the Italian news in August 2023), and dissemination of fake news on *WhatsApp* by an adult user without specific skills to understand that what they are spreading is false and that the very fact that they are spreading it is part of the problem.

²⁶ On the power of screens see Carbone, Dalmaso and Bodini (2020).

²⁷ In the digital context, in fact, it is a question of recovering the precepts at the basis of what the original hacker culture was, which gave rise to movements such as that of free software and to a libertarian ideology based on criteria of sharing and collective responsibility towards digital and online resources. For a first approach to the philosophy of Richard Stallman, one of the main founders of this movement of hybridization between technical knowledge and community ideals, see Williams (2002).

²⁸ Translation from the author of the present article.

institutional assumption of responsibility, delegated to the single States but ideally interconnected through a common dialogue of a supranational order. In this sense, the scientific literature on these topics itself must find a way to branch out also in popular forms intended for a non-academic audience. It is a long-term project involving a synergy of efforts, and the answer can only be, once again, and excluding all the technical solutions that can be proposed and whose utility will always be temporary, partial and vulnerable, that of imagining a systematic integration in the medium-long term in the field of education and culture, of skills suitable for a literacy that lies obliquely to the new means of communication²⁹. A literacy capable of fruitfully uniting those “innate” abilities and orientations in the new generations, accustomed to a rhetoric that naturalizes technology by concealing its background (technical and social), and the twentieth century and pre-digital methodologies that constitute a precious gnoseological horizon of which the older generations are the custodians.

References

- Asimos V. 2021. *Digital Mythology and the Internet's Monster: The Slender Man*. London-New York: Bloomsbury.
- Balanategui J. 2019. Creepypasta, 'Candle Cove', and the Digital Gothic. *Journal of Visual Culture*. 18 (2). 187-208. <https://doi.org/10.1177/1470412919841018>
- Benson-Allott C. 2013. *Killer Tapes and Shattered Screens: Video Spectatorship from VHS to File Sharing*. Berkeley: University of California Press.
- Blaikie F. (Ed.). 2021. *Visual and Cultural Identity Constructs of Global Youth and Young Adults: Situated, Embodied and Performed Ways of Being, Engaging and Belonging*. London-New York: Routledge.
- Blank T. J., McNeill L. S. 2018. *Slender Man Is Coming: Creepypasta and Contemporary Legends on the Internet*. Louisville: Utah State University Press.

29 Cf. Surace (2022).

- Bolshaw P., Josephidou J. 2023. *Understanding the Media in Young Children's Lives: An Introduction to the Key Debates*. New York: Routledge.
- Carbone M., Dalmasso A. C., Bodini J. (Eds.). 2020. *I poteri degli schermi: contributi italiani a un dibattito internazionale*. Milan-Udine: Mimesis.
- Carroll N. 1999. Horror and Humor. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. 57 (2). 145-160. <https://doi.org/10.2307/432309>
- Cheng Stahl C., Literat I. 2023. #GenZ on TikTok: the collective online self-Portrait of the social media generation. *Journal of Youth Studies*. 26 (7). 925-946. <https://10.1080/13676261.2022.2053671>
- Cervi L. 2021. Tik Tok and generation Z. *Theatre, Dance and Performance Training*. 12 (2). 198-204. <https://10.1080/19443927.2021.1915617>
- Cooley K., Milligan C. A. 2018. Haunted Objects, Networked Subjects: The Nightmarish Nostalgia of Creepypasta. *Horror Studies*. 9 (2). 193-211. https://doi.org/10.1386/host.9.2.193_1
- Danesi M. 2019. *Understanding Media Semiotics*. London-New York: Bloomsbury.
- De Certeau M. 2002. *La lanterna del diavolo: cinema e possessione*. Milan: Medusa.
- De Jans S., Cauberghe V., Hudders L. 2022. Red Light or Green Light? Netflix Series' Squid Game Influence on Young Adults' Gambling-Related Beliefs, Attitudes and Behaviors, and the Role of Audience Involvement. *Health Communication*. <https://doi.org/10.1080/10410236.2022.2100184>
- Dowell J. A., Miller C. J. (Eds.). 2017. *Horrific Humor and the Moment of Droll Grimness in Cinema: Sidesplitting Slaughter*. Lanham: Lexington.
- Floridi L. 2015. *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham: Springer.
- Garland D. 2008. On the Concept of Moral Panic. *Crime, Media, Culture*. 4 (1): 9-30. <https://doi.org/10.1177/1741659007087270>
- Goode E., Ben-Yehuda N. 1994. Moral Panics: Culture, Politics, and Social Construction. *Annual Review of Sociology*. 20 (1): 149-171.
- Hayes S., O'Neill S. 2021. The Greta effect: Visualising climate protest in UK media and the Getty images collections. *Global Environmental Change*. 71. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102392>
- Hefner D., Knop K., Vorderer P. 2018. "I wanna be in the Loop!" – The Role of Fear of Missing Out (FoMO) for the Quantity and Quality of Young Adolescents' Mobile Phone Use. In R. Kühne, S. E. Baumgartner, T.

- Koch, M. Hofer (Eds.), *Youth and Media. Current Perspectives on Media Use and Effects*, Baden-Baden: Nomos. 39-54.
- Hunt C. 2023. *Humanizing Rules: Bringing Behavioural Science to Ethics and Compliance*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Lotman J. M. 1984. O semiosfere. *Sign Systems Studies (Trudy po znakovym sistemam)*. 17. 5–23.
- Marino G. 2022. Semiotics of Virality: From Social Contagion to Internet Meme. *Signata. Annales des sémiotiques*. 13. <https://doi.org/10.4000/signata.3936>
- Marino G., Surace B. (Eds.). 2023. *TikTok. Capire le dinamiche della comunicazione ipersocial*. Milan: Hoepli.
- Marrone P. 2021. Dentro uno schermo: verso un'ontologia sociale leibniziana. *Filosofia*. 195-205. <https://doi.org/10.13135/2704-8195/6302>
- Meisner B. A. 2022. Are You OK, Boomer? Intensification of Ageism and Intergenerational Tensions on Social Media Amid COVID-19. In B. Lashua, C. W. Johnson, D. C. Parry (Eds.). *Leisure in the Time of Coronavirus: A Rapid Response*. London-New York: Routledge, pp. 56-61. <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1773983>
- Michelle O., Dogra N., Levine D., Donoso V. 2021. *Digital Media and Child and Adolescent Mental Health: A Practical Guide to Understanding the Evidence*. London: Sage.
- Milyavskaya M., Saffran M., Hope N., Koestner R. 2018. Fear of Missing Out: Prevalence, Dynamics, and Consequences of Experiencing FOMO. *Motivation and Emotion*. 42 (5). 725–737. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9683-5>
- Muir J. K. 2007. *Horror Films of the 1980s*. Jefferson: McFarland.
- Pattee A. 2022. “[A] Story About a Child is Scarier than One about an Adult Roughly 80% of the Time”: Creepypasta, Children’s Media, and the Child in Media Discourse. *Childhood*. 29 (2). 204-218. <https://doi.org/10.1177/09075682221093843>
- Pedrouzo S.B., Krynski L. 2023. Hyperconnected: Children and Adolescents on Social Media. The TikTok phenomenon. *Archivos Argentinos de Pediatría*. 121(4): e202202674. <https://10.5546/aap.2022-02674.eng>
- Richards R. 2020. Transgressive Clowns: Between Horror and Humour. *Comedy Studies*. 11 (1). 62-73. <https://doi.org/10.1080/2040610X.2019.1692544>
- Rollenhagen S. 2022. *Scroll Zombies: How Social Media Addiction Controls our Lives*. Copenhagen: Saga.

- Sherif B. 2003. Age Bias, Older Adulthood. In T. P. Gullotta, M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publisher.
- Siregar N., Perangin Angin A., Mono U. 2021. The Cultural Effect of Popular Korean Drama: Squid Game. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*. 9 (2). 445-451. <https://10.0.94.192/ideas.v9i2.2341>
- Surace B. 2022. Cosa resterà di questi anni porno? Fenomenologia della post-pornografia fra tv e Twitch. *Gender/Sexuality/Italy*. 9. 85-95. <https://doi.org/10.15781/zahb-sx51>
- Surace B. 2022. *I volti dell'infanzia nelle culture audiovisive. Cinema, immagini, nuovi media*. Milano-Udine: Mimesis.
- Surace B. 2023. Featureless Faces: A Film Aesthetics. In M. Leone (Ed.), *The Hybrid Face: Paradoxes of the Visage in the Digital Era*. London-New York: Routledge.
- Thompson K. 1998. *Moral Panics*. London-New York: Routledge.
- Toschi L., Alecci E. 2021. 11 O'Clock TikTok. Indipendenza cognitiva, relazionalità e narcisismo tra i Post-Millennials. *Ocula. Occhio semiotico sui media*. 22 (25). 127-144. <https://10.12977/ocula2021-11>
- Turkle S. 2011. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Webley S. 2017. The Power of Film Compels You! Transgressing Taboos and the War on Demonic Possession in The Exorcist. In C. J. Miller, A. Bowdoin Van Riper (Eds.), *Divine Horror. Essays on the Cinematic Battle Between the Sacred and the Diabolical*. Jefferson: McFarland. 223-238.
- Wegmann E., Oberst U., Stodt B., Brand M. 2017. Online-specific fear of missing out and Internet-use expectancies contribute to symptoms of Internet-communication disorder. *Addictive Behaviors Reports*. 5. 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.04.001>
- Williams S. 2002. *Free as in Freedom: Richard Stallman's Crusade for Free Software*. Beijing-Cambridge-Farnham- Köln-Sebastopol-Tokyo: O'Reilly.

Terrifying Children in Postwar Italian Horror Cinema

A Historical-Educational Perspective

Irene Papa

Research Fellow, University of Turin

e-mail: irene.papa@unito.it

Starting with some reflections on the cultural significance of monstrosity and the uncanny, this essay sets out to explore some figures of monstrous childhood in postwar Italian horror cinema. The films mentioned will be *Kill Baby... Kill!* (Mario Bava, 1966), *Toby Dammit* (Federico Fellini, 1968) and *Un gioco per Eveline* (Marcello Avallone, 1971).

Keywords: childhood, cinema, history, uncanny, adulthood.

Bambini terrificanti nel cinema horror italiano del secondo dopoguerra. Una prospettiva storico-educativa

A partire da alcune riflessioni intorno al significato culturale della mostruosità e del perturbante, il presente saggio si propone di esplorare alcune figure di infanzia mostruosa nel cinema horror italiano del secondo dopoguerra. I film menzionati saranno *Kill Baby... Kill!* (Mario Bava, 1966), *Toby Dammit* (Federico Fellini, 1968) e *Un gioco per Eveline* (Marcello Avallone, 1971).

Parole-chiave: infanzia, cinema, storia, perturbante, adultità.

The monstrous childhood in Horror Cinema

Childhood can be considered representative of a liminal space, a reality in transition that refers to the idea of the ‘threshold’ – from the Latin *limen -mīnis* – and thus to a temporality full of expectations and suspensions that unfolds in the horizon of a goal: the responsible adulthood. In this framework, then, childhood would be configured as a realm of indeterminacy and incompleteness. Immersed in its constitutive silence – the term *infancy* derives from the Latin *in-fari* (= who cannot speak) – childhood offers itself to the word of others, and has often taken on the features – also and above all in the history of educational ideas – of a ‘hidden figure’ despite past attempts to give it back its word (Becchi, 1982, p. 12). As Becchi argued, discourses about childhood, even the most creative ones, have to do with “ideological positions that also make use of collective attitudes and practices, institutionalised or not” (*ivi*, p. 6, my trans).

On the discursive dimension, therefore, children often become latent figures: in the past they have been the object of “social silence” on the historical-pedagogical level (Cambi, Ulivieri, 1994). On an experiential level, childhood is an ambiguous figure as *presence-absence*: while being an integral part of society, it is nevertheless a reality fully dependent on the adult world, in existential, conceptual, and normative terms. In a certain sense, as Bacon and Ruickbie state, children are “haunted by the adults they will become” (2020) or, in educational terms, by the adults they *should* become. On the other hand, popular culture seems to refer us to an opposite reality: that of adults haunted by evil, out-of-control, disturbing, abnormal and, in a word, *monstrous* children.

Today, the evil child has become a stable element of our collective imagination. In fact, if the naughty child has been and still is a fundamental figure in children’s literature, given its pedagogical function as an *exemplum* (Giachery, 2023), it has been especially horror films that have exhibited it in all its violent perversion before an adult audience. Monstrous children on horror screens are doubly disquieting insofar as they allude to a *revolted* and a *revolting* childhood.

In the first sense, revolted childhood has to do with the alteration of its ambivalence of *presence-absence* through the typical violence of the image, that is the outcome of a deforming force “that takes hold of forms and carries them away in a *pres-ence*” (Nancy, 2003/2005, p. 22), the latter being a

“presence as subject” (*ivi*, p. 21). According to Nancy, the violence of the image consists precisely in a force that transforms absence into full presence:

The image is the imitation of a thing only in the sense in which imitation *emulates* the thing: that is, it rivals the thing, and this rivalry implies not so much reproduction as competition, [...] competition for presence. The image disputes the presence of the thing. [...] In the image, or as image, and only in this way, the thing—whether it is an inert thing or a person – is posited as subject. *The thing presents itself* (*ibidem*).

Thus, the image in itself would be the sign of a violence that has taken place; a violence that exceeds the system into which it bursts in order to assert itself as a “shattering intrusion” (*ivi*, p. 16), bearer of “another form, if not another meaning” (*ibidem*). And so, childhood imposes itself in all its deformed presence. However, the horror film narrative goes beyond the inherent and constitutive violence of the image. Conceived and produced for the most part with the aim of engendering fear and anguish in the spectator, horror films place us before the *abject*, or what Kristeva defined as a seductive revolt of meaning that pertains to what is conventionally excluded or repressed: “a weight of meaninglessness, about which there is nothing insignificant” (1941/1982, p. 2). According to Kristeva, the abject belongs to the realm of the obscene and unthinkable, and that is why, she writes, “abject and abjection are my safeguards. The primers of my culture” (*ibidem*). In this framework, then, as an object of cultural suppression, the abject is “what disturbs identity, system, order” (*ivi*, p. 4). Death itself – the object of perpetual repression – is as abject as it can be: “the corpse, seen without God and outside science, is the utmost of abjection” (*ibidem*).

As spectacle and image of abjection, the violence of horror cinema imposes monstrosity on us as a presence, and in the monstrous children it has found some excellent exemplars. So, the revolted childhood becomes revolting.

According to the contemporary monster theory, the “monsterization” of certain subjects corresponds to a cultural process that has nothing to do with chance: since time immemorial, the monster has performed a certain social function and, in some ways, one might add, in an educational sense. Traces of this function can be discerned in the very etymology of the word *monster*, which derives from the Latin *monstrum* and refers to two verbs in particular:

on one hand, to the verb *monstrare*, which, as Benveniste stated, “means not so much ‘to show’ an object as ‘to teach a way of behaving, to prescribe the way to be followed’ as a preceptor does” (1969/2016, p. 519), and on the other hand to the verb *monere*, which means “to warn” and alludes to a prodigious sign sent by the gods. In both cases, *monstrum* refers to an instruction given by an authority, be that the preceptor’s or the divine, but it is only the latter that is extraordinary in character. However, as Weinstock states, monsters “are messages that come from human beings rather than from the gods” (2020, p. 26) and, in a Foucauldian perspective, the label of monstrosity is to be understood as “part of a normative regime that disciplines human beings to act and think in particular ways” (*ibidem*). Monsters, thus, are social constructs that reflect specific anxieties and desires, and their horrific character derives from their intimate connection with the abject: they escape the order of things. As Cohen has written: “the monster is “*a form suspended between forms*” and, as such, is dangerous insofar as it “threatens to smash distinctions” (2020, p. 40). The monster, therefore, *alters* the appearances of the world we are most familiar with. That is why monstrosity belongs to the realm of the Freudian *unheimlich* or “uncanny” which sees rising to the surface that which, until a short time before, in the reassuringly familiar world – the *heimlich* – was hidden, concealed. Here then, what is commonly known is revealed as impenetrable and opaque through the return of what was once repressed. In Freud’s own words, “the *unheimlich* is what was once *heimisch*, familiar; the prefix ‘un’ [‘un-’] is the sign of repression” (Freud, 1919/2020, p. 77). The uncanny is a disquieting perceptual experience, and as such it is also potentially fruitful: it does not adhere to reality as we are used to knowing it, which is why it opens up new interpretative possibilities, summoning us into a process of self-discovery (Madrussan, 2021). Moreover, as Beal suggests, it is possible to extend the idea of *heimlich* – homely – to the collective dimension as well:

this *heimlich* feeling of security and “at-homeness” [...] may refer to one’s confidence in the meaning, integrity, and well-being of one’s society or culture. [...] Taken in this very broad way, the *unheimlich* is that which invades one’s sense of personal, social, or cosmic order and security—the feeling of being at home in oneself, one’s society, and one’s world. The *unheimlich* is the other within, that which is “there” in the house but cannot be comprehended by it or integrated into it (2020, p. 297).

Within this framework, then, monsters – the very embodiment of chaos – are what “make one feel *not at home at home*” (ivi, p. 298), that is a rather revealing discomfort which may be a process of self-discovery also on a collective level and from a historical perspective.

As a “*form suspended between forms*” (Cohen, 2020, p. 40), childhood is a ‘potential monster’, and its relation to the uncanny can be deduced, at a first level, if we consider it as a liminal time and space studded with those repressions that occur in the process of social integration. However, as Balanzategui states, the uncanny child is a “deeply paradoxical cultural otherness” (2018, p. 13) involving “multiple temporal vectors” (*ibidem*).

In fact, on one hand, the child is mostly considered a non-adult: in this case, childhood takes on the meaning and reality of a radical difference from the adult world. Childhood, however, also recalls a subjective past: the child is also what the adult *has been* and, consequently, what the adult has repressed: “Thus, the child is simultaneously opposed to, the past of, and a *part of*, the adult” (*ibidem*).

Moreover, childhood is also an otherness for which adult society is responsible in terms of care and guidance. It is a dynamic that involves the exercise of power on several levels: not only in the family dimension and the parent-child relationship, but also in the state-child relationship, where it is not only children who are governed, but also the adults who are in relationship with them. From this point of view, “child-rearing norms provide a standard by which the conduct of parents can be evaluated and regulated – by themselves and by others” (Smith, 2016, p. 3). It goes without saying that “the more the category of the child is defined and controlled, the more strongly it represents cultural anxieties, however contradictory they might be” (Bacon, Ruickbie, 2020, p. 6).

Beyond the aspects that may lead us to think in general of childhood as an uncanny otherness and a reality and a time stage linked to a potential monstrosity, it must be borne in mind that “monsters must be examined within the intricate matrix of relations (social, cultural, and literary-historical) that generate them” (Cohen, 2020, p. 39).

In this regard, it seems appropriate to specify that the narratives around terrifying childhood have a relatively recent history that can be traced back to the 1950s, when cinema soon joined the various short stories that made it a protagonist (Renner, 2016). The first film to portray a monstrous image of childhood was *The Bad Seed* (1956, Mervyn LeRoy), adapted from

William March's namesake novel published in 1954, but "the golden age" of monstrous childhood began with *Rosemary's Baby* (1968) by Roman Polanski – adapted from Ira Levin's novel of the same name published the year before – and *The Exorcist* (1973) by William Friedkin – adapted from William Peter Blatty's novel published in 1971 (Hutchings, 2018).

In the same years, Italian horror cinema also offered some representations of monstrous childhood. This contribution aims at exploring these early examples by trying to keep in mind the following questions: Where does monstrous childhood originate from? What relevance may it have to the historical contingency to which it belongs?

Melissa Graps and the cycle of violence

The birth date of Italian horror cinema is generally considered 1957, the year in which Riccardo Freda's film *I vampiri* (*Lust of the Vampire*) was released. A first ten-year phase of Italian horror production was inaugurated: the Gothic phase. Thus, horror films produced between the late 1950s and the late 1960s show some elements in common.

On the one hand, they draw some elements from the eighteenth and nineteenth centuries Gothic literary tradition, such as the setting – in a distant past, such as the nineteenth or early twentieth century –; the locations of the story – ancient buildings such as old castles with crypts and secret passages, villages, or forests –; the presence of supernatural entities – like vampires and spirits who have risen from the grave; – and the high stereotyping of the characters. On the other hand, these elements make up an imagery that was totally foreign to the Italian traditions and folklore of the time, and yet these horror films "reveal a profound link with contemporaneity" (Di Chiara, 2009, p. 14) as they hint at phenomena that were underway in Italian society at the time of the economic boom. This is demonstrated, for instance, by the recurring interweaving of horror and eroticism, as well as by the insistence on female vampirism, indicating an important change in customs concerning both the role and image of women and sexual behaviours in the new Italian consumer society. That eroticism is a recurring element in the spectacle of abjection is quite understandable if one thinks of a "culture in which sex and sin were considered one and the same" (Bini, 2011, p. 61). This characteristic constitutes just one example of how Italian Gothic horror cinema "can be

defined as a ‘creative reworking’ of the Gothic Staples” (Curti, 2015, p. 5).

In the Italian cinema of these years, director Mario Bava “became the undisputed master of the Gothic horror genre throughout the 1960s” (Bini, 2011, p. 56), and it is he who offered us one of the first – if not the very first – depictions of a terrifying and monstrous childhood in the film *Kill, Baby... Kill!* (*Operazione paura*, 1966).

The movie opens with the arrival of Dr Eswai in a remote village in the countryside, where he must perform an autopsy on the body of a woman died under mysterious circumstances. Entering the local inn, he encounters some sombre-faced and, to say the least, unfriendly men and women. When the doctor introduces himself as a medical examiner, he immediately awakens the hostility of the locals: “It’s against the law of nature to touch the dead”, some villagers would admonish him, trying to prevent him from performing the autopsy. Shortly afterwards, Dr Eswai meets Inspector Kruger, who is trying to examine the case, but in vain: no one answers his questions, and the terror and the code of silence hinder the investigation. The autopsy reveals no meaningful details about the woman’s death. The only oddity the doctor finds in the woman’s body is a coin in her heart: a ritual practised by Ruth, the local witch, aimed at preventing the spirit of the dead from coming back to life. It is the innkeeper’s young daughter who unwittingly reveals to Dr Eswai that the woman’s passing is linked to Villa Graps, a sumptuous, abandoned building dominating the village. Following the revelation, the young woman is soon haunted by the ghost of a little girl – Melissa – dressed in white and with long blonde hair, who returns among the living to induce those who evoke her memory to commit violent suicide. The rituals performed by Ruth will be to no avail: the young woman will commit suicide, and soon there will be other victims.

The figure of the ghost-child is terrifying: in the first part of the movie, she is only a hinted presence. In fact, we are only allowed to glimpse certain parts of her body – her slender legs with white stockings and black shoes on her little feet, her white dress dangling from a swinging seesaw in the middle of the cemetery, her small hand, tender and menacing, leaned against the window pane – or to see certain signs announcing her presence, such as the bouncing white ball that often precedes her or the smug, cheerful laugh in the face of the terror looming over the village. From the second part of the film onwards, we can observe her impassive face with her blue eyes, fixed and barred. The child is then entirely revealed when she appears to Dr Eswai, who

personally goes to the Villa to ask Baroness Graps – and Melissa’s mother – few questions. Here, the little girl appears in the corridors, preceded by her white bouncing ball, then suddenly she disappears and reappears as a doll sitting among other creepy dolls, some of which are beheaded. As Bacon states, the ghost-child “signals an end, a full stop in the narrative of normalized society” (2020, p. 123), and in Bava’s film, this applies first and foremost from a visual point of view in relation to the way space is represented. As Curti has commented, in fact:

with *Kill, Baby... Kill!* Bava works on the concept of non- Euclidean space. Besides, such space is no longer modelled on the hero/ heroine’s subjectivity, thus reflecting his or her fears and anxieties [...]. Here the diegetic space is modelled on (and, more importantly, by) Melissa’s ghost, who has the power to change and reorganize physical space to her liking, as shown by her appearances throughout the film, thus causing in the other characters (and the viewer as well) a sense of displacement (2015, p. 164).

It is Melissa, therefore, who leads the game of fear, and her figure is revealed as the events lead to the explanation of the mystery. While we learn during the film that Melissa was a child who died at the age of seven, it will be her mother, Baroness Graps, who will clarify the circumstances of her death:

The village gets what it deserves. They let my little girl die twenty years ago. One of them ran over with a horse. *The village was celebrating, everybody was drunk. She begged for help for a long time desperately...but nobody would help her.* In my opinion they should be all condemned.

In this way, we discover that Melissa is a victim of the neglect and indifference of adult society, whose collective guilt is punished by the child inducing the living to suicide. However, shortly afterwards we discover that the ghost-child is not really endowed with a will of her own: she acts through the hatred and resentment nurtured by her mother, a *medium* who uses her daughter’s spirit to take revenge on the community. What concerns the ghost-child in general seems also valid for the restless and evanescent Melissa Graps:

while it is permanently removed from interacting with the continuation of the ideological order which produced it, *it refuses to disappear* [...]. There is almost a sense of the excess that created it in the

first place – often *the violence of the adult society* around it, producing a singularity of malignance that tries to consume all that it encounters. Further, *the ghost's insubstantiality points to a strong sense of something hidden or repressed trying to make itself apparent – a truth or hatred revealed*. These two ideas particularly link the ghost to the those that see them for *it is that repressed hostility or secrets of the people or society that manifest the spectral child in the first place* (Bacon, 2020, p. 123).

Would the uncanny figure of Melissa Graps – actually played by a young boy, Valerio Valeri – therefore be a good example of the return of the repressed at a collective level? Such is the hypothesis put forward here, especially when considering the conditions experienced by many Italian children in those same years. Well-known educationalists such as Lamberto Borghi and Dina Bertoni Jovine widely denounced the exploitation and buying and selling of child labour in the countryside and in the cities, a phenomenon that also constituted an obstacle to the fulfilment of the compulsory schooling called for by the 1948 Italian Constitution. Moreover, the testimonies of children collected and published in 1957 by journalist Dina Rinaldi in the volume entitled *Il Vallone del Purgatorio* are particularly touching: here, exhaustion from the shepherds' intense work and experiences of isolation are juxtaposed with expressions of bitterness and resentment against the general conditions of exploitation and social injustice¹.

As Curti has commented, *Kill, Baby... kill* can be considered “a rereading of Gothic themes through Italy's folklore” (2015, p. 165). And indeed, superstition – evoked in the movie on several occasions – is embodied by the character of Ruth, a witch busy preparing potions and *fatture*, a figure reminiscent of the magical life of the South, with its *maciari* and the close relationship between Catholicism and paganism², visually rendered in the film through the alternation of numerous crosses here and there and the resorting to amulets and magic rituals. So, this folkloric picture is much closer to reality than one might think, and vaguely so may be the monstrous childhood depicted there. Has the film showed the return of a ‘social’ repressed?

¹ This is a recurring theme in both the pedagogical studies and the cinema of those years. For a more extensive illustration, see Papa (2022).

² For an in-depth study of the relationship between Southern Catholicism and magic, and the role of magical practices as cultural responses to the ‘crisis of presence’ and the subjugating feeling of “being acted upon” by malignant forces, see Ernesto De Martino (1959/2015).

The devilish little girl

After having portrayed a ruthlessly cynical and indifferent Rome, full of wonders and miseries, such as the one depicted in the film *La dolce vita* (1960), Federico Fellini confronts us with a sombre warning: “Hey, come and see the *monster!*”, a girl shouts on the beach in the film’s final sequence. In fact, the fishermen caught an enormous, frightening fish, perhaps representing “the announcement of an incomprehensible future, but also the presence or the imminence of an indecipherable evil” (Fofi, 2020, pp. 27-28, my trans).

Shortly afterwards, Marcello, dazed after a night of drinking and partying, catches a glimpse of the blonde teenager he had met some time before as a waitress in a restaurant: “the little angel from an Umbrian church”.

Well: from afar she appeals to him and invites him to go for a walk, but Marcello is unable to catch her words, and soon their paths separate irretrievably. Thus, Marcello’s prospects of salvation vanish definitively. In the same film, musician and intellectual Steiner, Marcello’s friend, decides to commit suicide after killing his children, for whom he cannot imagine a better world. The future seems to reserve no room for innocence or salvation, as revealed by how infants and adolescence are portrayed in the movie.

Eight years later, Fellini reprised some situations from *La dolce vita* in a 40-minute episode that constituted the third part of a collective horror film: *Histoires Extraordinaires (Spirits of the Dead, Tre passi nel delirio)*, 1968), inspired by the stories of Edgar Allan Poe. Fellini’s segment, entitled *Toby Dammit*, is inspired by Poe’s *Never Bet the Devil Your Head*, published in 1841. In Fellini’s adaptation, Toby Dammit is an English actor who comes to Rome to shoot the first Catholic Western movie in exchange for the latest model of a Ferrari.

The pale and worn actor is greeted by an infernal Rome with a blazing sky, full of gloomy promises, and soon encounters a series of grotesque, excessive, menacing, and caricatured characters: the human fauna that populates Fiumicino airport; Padre Spagna, the film’s producer; the staff at work in the TV studio where he will be interviewed; and the vacuous and mechanical stars of the entertainment world. The excesses of *La dolce vita* are here taken to the extremes: the characters no longer embody human beings; they are rather disturbing masks that parade chaotically before Toby’s dreamy eyes. Intolerant and sickened, in the throes of a desperate nightmare, Toby Dammit drowns his frustration in alcohol, and even uses drugs, especially

“when I want to return to normal”, as he puts it. We soon discover that the actor is haunted by his personal demon: a little blonde girl dressed in white and holding a white ball, a figure almost identical to Melissa Graps, except for her red nail varnish, lip gloss and a malicious smile. During the TV interview, Toby states that he does not believe in God at all. Yet, he believes in the Devil: “*to me the devil is cheerful, agile. He looks like a little girl*”. The little girl only appears three times in the film, and her last appearance leads the protagonist to a mad suicide, another element that seems reminiscent of Bava’s film. Drunk and fleeing from the star-studded awards ceremony, in a feverish race in his Ferrari, Toby comes to a halt at the sight of a bridge interrupted by a sinkhole due to the structure’s collapse. On the other end of the bridge is the smiling figure of the ‘devil’. It is then that Toby cannot resist and, back in the car, takes a running start to throw himself into the void. The film ends with his severed head in the hands of the smug little girl.

The character of the blonde teenager is probably a complex intertextual figure on which several interpretative hypotheses can be formulated. As argued by Trentin, the film’s chaotic representation of space is quite meaningful: “while *La dolce vita* was based on the potential of interpreting a crumbling reality, *Toby Dammit* is characterized by the loss of a signifying syntax: reality here has already crumbled” (2016, p. 228). In an “already crumbled” reality, the little blonde girl seems the antithesis of the “Umbrian angel” whom Marcello had let go in *La dolce vita*, and her iconographic depiction, together with the seduction she exerts in the direction of self-destruction, recalls certain characteristics of Melissa Graps, who, moreover, was linked to the theme of guilt, victim as she was of the collective violence of adult society. Is it possible that the despair and the sense of self-destruction nurtured by Toby Dammit is linked to his guilt by having been a full participant in a vicious and vacuous system, in which he now feels suffocated and from which he wishes to escape through death?

As we have seen, the “demonisation” of the alleged “new Melissa” takes place through the exaltation of details linked to female seduction, such as nail polish and lip gloss. In this “already crumbled” reality, the disfigured angel recalls a little *Lolita*, a famous and controversial character from Nabokov’s novel published in 1955 and later adapted for the screen by Stanley Kubrick in 1962. A mischievous and seductive girl – at least from the point of view of the novel’s narrator –, *Lolita* is a symbol of a childhood that has lost its innocence. *Lolita* is a monster because she is a sexualized child. In this respect:

if the idea that children are different from adults is fundamental to the modern period, then the regulation of sexuality and sexual knowledge has become increasingly important to the work of making that distinction – so much so, in fact, that the child who ‘knows’ sex can become the very symbol of a childhood lost (Lebeau, 2008, p. 108).

There are, however, specific circumstances that over time have fuelled fears about this kind of “monstrous childhood” that transcends the boundaries of sexual knowledge: “the eroticized commodification of the image through the visual media: photography, cinema and, now, virtual technologies of the image”³ (*ivi*, p. 110).

After World War II the irruption of the *American Way of Life* in Italy generated several contradictions, especially in relation to the female figure, whether young or adult. On the one hand, the traditional mentality was looking upon women as exemplary, sober, and discreet future “wives and mothers”. On the other hand, the products of the culture industry – such as magazines aimed at a female audience – were promising to enhance the seductive potential of women by proposing a *femme fatale* model. Thus, it is not surprising that the main monstrous figure in Italian horror films is the woman. In fact, “the Devil, in Italian Gothic Horror, was a woman” (Curti, 2015, p. 6), while men “are deceived, betrayed, ridiculed, humiliated, tortured, murdered – all at the mercy of the fairer sex” (*ibidem*).

In the case of *Toby Dammit*, the devil is a young girl with a seductive and an almost “adult” face, maybe suggesting the outcome of a process of corruption, perhaps closely related to the cynical game of false appearances of the world of show business and the new changing society.

Toby, who is a part of that world but also eager to distance himself from it, is fully subjugated by it. As Porcari has commented: “Toby is treated as if he were a child throughout the film because despite Toby’s associations with drinking, speed and abandon he is essentially a passive character” (2007, p. 11), and nothing can do to resist the call of the devilish little girl. Perhaps because of a vague sense of guilt – especially if one accepts the intertextuality with Mario Bava –, perhaps because she is the embodiment of a world in

³ Another “monstrous” example of the commodification and sexualisation of childhood was Shirley Temple. In this regard, see the pages written by Surace (2022) in relation to this “child prodigy” and her face portrayed in Salvador Dalí’s *The Youngest, Most Sacred Monster of the Cinema in Her Time* (or *Barcelona Sphinx*, 1939).

which there is no longer any room for innocence: the angels have now irrevocably mutated into their opposite.

The dissolving childhood between reality and representation

Whether due to a collective neglect of children or an alleged process of corruption linked to the commodification and the spectacularization of sexuality, in the two cases analysed, the monstrous childhood would seem to depend on adult society. Both the child-ghost and the devilish little girl drive the adult to suicide and, therefore, it is perhaps possible to say that in these cases the monsters take on the full meaning of a *pedagogically exemplary warning*, aimed, however, at adults. In this regard, Renner's observation is quite apt:

the history of evil child narratives has largely been a series of efforts to confirm the essential innocence of children. [...] Surprisingly, evil child narratives are an essentially humanistic genre that proposes that evil has a source and therefore a solution (2016, pp. 7-8).

Given the highly controversial nature of the themes represented, it is perhaps possible to say that the horror or surreal setting – the timeless past, the nightmare, or the dream – constitutes a perfect space to conduct a ruthless social and pedagogical critique between the lines. And it is precisely in a psychological horror film with a surrealist matrix that we again find a very similar figure to Melissa Graps, namely in the film *Un gioco per Eveline* (Marcello Avallone, 1971). In this case, however, it is the adults who suppress the little blonde girl dressed in white playing with her white ball, in a complex discursive plot concerning parenting. Two married couples are in crisis precisely in relation to the theme. In the first couple, Pierre wants to have a child, since “children are part of marriage”, but Natalie wants to love him without being a mother and provocatively asks: “What are children for? If not to make the grown-ups play a little?”. In the second couple, Minou is despairing over the death of her daughter Eveline and cannot accept it. At stake is her very identity: she does not conceive herself as a woman without being a mother. She believes Eveline is still alive and that it was her husband, Philippe, who hid her from her, because he was not her biological father

and because “He was jealous. He envied Eveline because she was mine, only mine”. Moreover, she can still see and hear her daughter, and Pierre too. Finally, Philippe declares that he never wanted children, and that he had himself sterilised for this very reason.

It is a bourgeois drama that testifies to the crisis in the values of traditional marriage, amid lies and betrayals. Once Eveline’s death has been ascertained, and once Pierre has restored Minou’s maternity by having sexual intercourse with her – and betraying Natalie – it is he who shoots the child-ghost, thus putting an end to the tormenting dilemma. Only to discover later that, perhaps, it was all a dream. This, then, is another case of *dissolving childhood*. In this movie, however, childhood has the consistency of a questioned idea, desirable or not, in the parental design.

From a historical perspective, the representations of the three children observed here seem to be in close dialogue with the educational reality of their time. Melissa Graps seems to allude to a childhood that is a victim of the adult society in which it lives, dead before the eyes of an indifferent community. In this case, she is the repressed that returns in the guise of a ghost-child to torment the living and induce them to self-destruction. Melissa died “while the village was celebrating, everyone was drunk”. Here, the *monstrum* could allude to a warning to the adults, especially in an Italy that, although exhilarated by the “myth of well-being”, witnesses the exploitation of childhood as a rather widespread phenomenon. Toby Dammit is also driven to self-destruction by the apparitions of his personal demon: a young girl with a mischievous and seductive look, symbol of a corrupted childhood and a lost innocence, especially in close contact with the cynical world of show business and its models. One might think that, in both Bava and Fellini, the warning has to do precisely with the care adults take of the younger generations and their formative possibilities. The penalty being the collapse of the adult world as well. Finally, Eveline’s ghost signals, in its monstrosity, the decisive change in the values revolving around the family and its members (Cavallera, 2006). Completely rejected – as an idea and as a family project – by Natalie and Philippe – who in fact do not perceive her presence in any way – Eveline constitutes to all intents and purposes a repressed for Minou and Pierre, who fully project their own identities in their intention to become parents. Beyond the historical testimony that the film offers us, it also seems to pose a provocative question: what does it mean, for an adult, to be a parent?

References

- Bacon S., Ruickbie L. 2020. Introduction. In Bacon S., Ruickbie L. (Eds), *The Cultural Construction of Monstrous Children. Essays on Anomalous Children from 1595 to the Present Day*. London-New York: Anthem Press.
- Bacon S. 2020. Children for Ever! Monsters of Eternal Youth and the Reification of Childhood. In Bacon S., Ruickbie L. (Eds), *The Cultural Construction of Monstrous Children. Essays on Anomalous Children from 1595 to the Present Day*. London-New York: Anthem Press.
- Balazategui J. 2018. *The Uncanny Child in Transnational Cinema. Ghosts of Futurity at the Turn of the Twenty-First Century*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Beal T. 2020. Introduction to Religion and Its Monsters. In Weinstock J. A. (Ed.), *The Monster Theory Reader*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press. 295-302.
- Becchi E. 1982. Retorica d'infanzia. *Aut Aut*. 191-192. 3-26.
- Benveniste É. 1969. *Le vocabulaire des institutions Indo-Européennes*. Paris: Les Éditions de Minuit (En. tr. by Elizabeth Palmer, *Dictionary of Indo-European Concepts and Society*. Chicago: Hau Books, 2016).
- Bini A. 2011. Horror Cinema. The Emancipation of Women and Urban Anxiety. In Brizio-Skov F. (Ed). *Popular Italian Cinema: Culture and Politics in a Postwar Society*. London and NY: I.B. Tauris.
- Cambi F., Ulivieri S. (Eds.). 1994. *I silenzi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cavallera H. 2006. *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*. Brescia: La Scuola.
- Cohen J.J. 2020. *Monster Culture (Seven Theses)*. In Weinstock J. A. (Ed.), *The Monster Theory Reader*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press. 38-56.
- Curti R. 2015. *Italian Gothic Horror Films. 1957-1969*. Jefferson: McFarland & Company.
- De Martino E. 1959. *Sud e magia*. Milano: Feltrinelli (En. tr. by D. L. Zinn, *Magic. A Theory from the South*. Chicago: Hau Books, 2015).
- Freud S. 1919. *Das Unheimliche*. *Imago* 5(5-6): 297-324; (En. tr. *The uncanny*. In Weinstock J. A. (Ed.), *The Monster Theory Reader*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 2020. 59-88).

- Giachery G. 2023. Childhood Noir: Pedagogical and Psychoanalytic Alternations in Children's Fairy Tale. *Encyclopaideia*. 27(65). 97-109.
- Fofi G. 2020. *Fellini anarchico*. Milano: Elèuthera.
- Hutchings P. 2018. *Historical Dictionary of Horror Cinema. Second Edition*. London: Rowman & Littlefield.
- Kristeva J. 1941. *Pouvoirs de l'horreur*. Paris: Éditions du Seuil (En. tr. by Leon S. Roudiez, *Powers of Horrors. An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press, 1982).
- Lebeau V. 2008. *Childhood and Cinema*. London: Reaktion Book.
- Madrussan E. 2021. The Mood of Disquiet and Education. In Brinkmann M. et al. (Eds). *Emotion-Feeling-Mood. Phenomenological and Pedagogical Perspectives*. Wiesbaden: Springer. 151–167.
- Nancy J. L. 2003. *Au fond des images*. Paris : Éditions Galilée (En. tr. *The Ground of the Image*. New York: Fordham University Press, 2005).
- Papa I. 2022. *Bad boys e allievi contesi. Realtà educativa e rappresentazione cinematografica nel ventennio postbellico, in Gran Bretagna e in Italia*. Como-Pavia: Ibis.
- Porcari G. 2007. Fellini's Forgotten Masterpiece: Toby Dammit. *CineAction*. 71. 9-13.
- Renner K. J. 2016. *Evil Children in the Popular Imagination*. New York: Palgrave Macmillan.
- Smith K. 2016. *The Government of Childhood. Discourse, Power, Subjectivity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Surace B. 2022. *I volti dell'infanzia nelle culture audiovisive. Cinema, Immagini, Nuovi Media*. Milano: Mimesis.
- Trentin F. 2016. Rome, the dystopian city: Entropic aesthetics in Fellini's *Toby Dammit* and *Roma* and Pasolini's *Petrolio*. *Forum Italicum*. 50(1). 222–243. DOI: 10.1177/0014585816637070.
- Weinstock J. A. 2020. Introduction: A Genealogy of Monster Theory. In Id. (Ed.). *The Monster Theory Reader*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press. 1-36.

Crossbreeding the Media: Monstrous Adolescents as Outcasts Between Television and Music

Wednesday Addams and the Transmedia Production of Grotesque Others

Matteo Cabassi

PhD Student, Università degli Studi di Roma Tor Vergata

e-mail: matteo.cabassi@students.uniroma2.eu

The essay explores pedagogical issues of identification, deconstruction and creation of otherness in contemporary forms of popular cultures: tv series and music. The present work begins with an analysis of today's trends in the consumption of television storytelling by the audience. It then proceeds in exploring the connections of pedagogy to key terms in Gothic fiction, such as Grotesque, Uncanny and Weird, by deconstructing scenes, characters and themes of the series *Wednesday*, written by Tim Burton. Furthermore, the article explores how music and television combine each other to create identities (i.e., teenagers as fearsome, monsters and Others), with particular references to adolescence, and which pedagogical issues are raised when (and why) teenagers identify themselves with outcasts. The essay will show how music emphasizes these themes and meanings, particularly through social media platforms, and how fans identify with the outcast through educative practices such as: identification, participation, creativity and imitation.

Keywords: pedagogy, gothic, television, weird, music.

Incrociare i Media: adolescenti mostruosi come marginalizzati tra televisione e musica. Wednesday Addams e la produzione transmediale dell'Altro come grottesco

Il saggio esplora le questioni pedagogiche di identificazione, decostruzione e creazione dell'alterità nelle forme contemporanee di cultura popolare:

serie tv e musica. Il presente lavoro inizia con un'analisi delle tendenze odierne nel consumo di narrazione televisiva da parte del pubblico. Procede quindi esplorando le connessioni pedagogiche con termini chiave della narrativa gotica, come grottesco, perturbante e strano, decostruendo scene, personaggi e temi della serie *Wednesday*, scritta da Tim Burton. Inoltre, l'articolo esplora come la musica e la televisione si combinino per creare identità (ad esempio, adolescenti come temibili, mostruosi e Altri), con particolari riferimenti all'adolescenza, e quali questioni pedagogiche vengano sollevate quando (e perché) gli adolescenti si identificano con gli emarginati. Il saggio mostrerà come la musica enfatizzi questi temi e significhi, in particolare attraverso le piattaforme dei *social media*, e come i fan si identifichino con gli emarginati attraverso pratiche educative come: l'identificazione, la partecipazione, la creatività e l'imitazione.

Parole chiave: pedagogia, gotico, televisione, strano, musica.

On Popular Culture, Characters and Television: Towards a Redefinition of Pedagogical Relationships

What constitutes the subject and the ideas behind who and what a subject could potentially be(come) are deeply intertwined with key pedagogical issues. Therefore, in discussing subjecthood from an educational as well as formative point of view, there are several aspects worth highlighting. First, subjectivity can never be seen as a neutral experience. On the contrary, being a subject is a lived and incarnated experience of the Self, whose formation is the sum of different situations, experiences, encounters that involve one's own identity as well as other subjects. That is, to be a subject is to live inside a constant set of intersubjective relationships (Erbetta, Ed., 2011). Second, given the fact that to become a full subject is to embrace and exists with the Other, in its inter-existence with otherness the subject is tied to the world – both social and cultural – in which it exists, and as such it is always historically, contingently and materially determined (Bertolini, 2006). Third, the definition of identity/subjectivity – or rather, which identities and subjectivities are allowed to exist and/or be represented is rooted within the shared values produced by a certain society. In this sense, the individuals are both *subjects* who create and shape cultural productions, as well as *objects*

defined by those same cultural representations (Trend, 1992). When it comes to cultural values, issues of how subjects have been (and are being) portrayed brings to the surface important pedagogical questions of who belongs and who is not part of those social and cultural spaces. Cultural Studies have been discussing the importance of all forms of cultures, both high and low, by highlighting how culture does not end with canonical cultural products (i.e., literature), but that it embraces the entire system of values and each subject's everyday life (Trend, 1992; Zoletto, 2011; Madrussan, 2021).

Over the last few decades, examples of popular culture, such as television and music, have been shaping ever growing communities of fans, whose sense of identity is deeply influenced by their favourite productions. Moreover, their participation directly shapes representations on the screen, as they enlarge fictional worlds with their own creative works¹ (Trend, 1992; Mittell; Celot *et alii*, 2021). As far as the dyad “belonging/non-belonging” is concerned, David Trend has highlighted that “the relationship of individual to community is one of sameness and difference, for communities² are identified by both what groups have in common and what sets them apart from other entities” (*ivi*, 1992, p. 82). These communities, which appear to be taste-driven at their very foundations, are based on different degrees of relationships that express as many levels of sameness and difference, experienced on different layers of reality. What happens inside these

¹ Fans' commitment to cultural products (that is: characters, plots, songs, places, games and data collection), is coupled with their direct creations based on their favourite shows/products. The topic of representation is thus expanded even further: as Jason Mittell highlights, fans create website where they can collect huge amounts of data on a given fictional universe. The scholar calls these production orienting paratexts. Furthermore, “viewers make intense investments in the romantic entanglements of characters, advocating for particular relationships in forums with other fans, often via ‘shipping names’ combining two characters” (Mittell, 2015, p. 128). Fans are not only represented: they want their own ideas, creativity and identities represented. Working on adolescent cultures, Henry Jenkins describes this relationship with popular forms of culture as grassroot: that is, something that starts from the bottom (like a plant's own roots) and works towards the top (Celot *et alii*, Eds., 2021).

² When it comes to the idea of online communities, those created by fans are called *fan-dom*. The term has been created by the union of the word *fanatic* (which means obsessed) and *kingdom*. The literal meaning of the word fandom is thus “the kingdom of fanatics”, people who are obsessed with a certain fictional production. As of today, the term indicates the “profound and powerful bond that people develop towards cultural products and famous characters” (Celot *et alii*, Eds., 2021, p. 133).

productive spaces online, is that people negotiate and form³ new cultural representations, based on genres, gender, race and ethnicity, class, power, etc. As far as characters are involved, latest television products seem to have been preoccupied with the creation of characters who not only represent marginalization and difference, but also make the theme of the outcast at the very centre of the attention of their audience.

Though not always correctly represented⁴, viewers engage with different forms of identity on the screen, with which they can relate to and question/change their own sense of Self. As Jason Mittell has pointed out in his discussion on contemporary television, characters⁵ represent the main point of contact with the viewers, who are drawn to television show by their appearances and by the actors/actresses who interpret their roles (Mittell, 2015). The encounter between television characters and the audience enlarges the latter's idea of intersubjectivity through what is defined as *parasocial relationships*⁶ (*ivi*). These are particular types of interactions that

³ The verb “form”, here, is profoundly connected to the pedagogical idea of formation, which is strictly tied to the existential dimension of the subject. More specifically, it has to do with the craft and shaping of the individual's own existence and personality. What is important, here, is the existential plan the subject shapes through culture (Madrusan, 2019).

⁴ As many authors have discussed, representation is still a problematic component of contemporary television storytelling. When it comes to representations of gender, race, ethnicity, bodies, disability, for example, popular culture needs to be constantly monitored, as the display of characters and plots seem to be related (at least to a certain degree) to economical and marketing motives, as well as the reassurance of the more radical wings of their audience. This has deep pedagogical implications, especially when subjects (for example, teenagers) are exposed to cultural forms that represent identities whose characteristics are still presented to viewers as stereotyped (Caruso, 2021).

⁵ Character Studies have been a prominent part of contemporary discussions on media culture, from different forms of literature to television and cinema. The word “character” derives from the Greek *charaktér* (stamping tool), with the meaning of the unique stamp of personality of each human being. On the other hand, the Italian and French *personaggio/personnage* derive from the Latin word *persona* (the mask used by actors, and through which came their voices). Moreover, the German word *figur* comes from the Latin *figura*, suggesting a form that is in contrast with the background. Furthermore, there are at least three paradigms used to define the concept of character: that of humanlikeness, though made of abstract materials (words, images, sounds); their importance to the plot and story; the relationship between observed materials and its reception by the audience. Finally, characters can be analyzed from, at least, four different approaches: hermeneutic, psychoanalytic, structuralist/semiotic, cognitive. (Eder *et alii*, 2010, pp 10-82).

⁶ When it comes to Character Studies, it is worth highlighting that this concept came out decades ago in Media and Communication Studies. More specifically, the term “was

stem from the connection between the viewer(s) and fictional beings, in which people imagine themselves in a relationship with the characters of a given fictional world (Smith, 1995). These relationships are non-reciprocal, though they still influence the experience of watching, consuming and studying television lived by the audience (Mittell, 2015). Despite their being unbalanced, these bonds are created through a process called identification⁷ (Eder *et alii*, Eds., 2010): though the character *per se* does not interact with the viewer, it raises emotions, reactions, ideas and, more importantly, the representation of different experiences with which people might identify. Pedagogically speaking, then, characters represent *lived* and *embodied* fictional experiences through which subjects can modify, form or change their own personal traits or behaviours. Furthermore, it might educate to the fact that one's own place within his/her society or community might change over time, as the representations of characters could shift social groups from marginalized positions to the centre of debates about who is allowed to be accepted or not inside a given sociocultural environment.

If the representation of conflicting identities that defy stereotypes is a quintessential pedagogical issue, then to foster a process of portrayal which would promote truly diverse individuals there are three key components that must be considered: *bodies*, *stories* and *relationships* (Caruso, 2020, p. XI). The first element implies how characters embody different physical traits, in terms of aesthetics, shape and of how they show normative rules about acceptable/non-acceptable body forms. The second, on the other hand, is deeply tied to the essence of fictional products. Storytelling exists in a myriad of different forms, yet characters come into existence and are present to the audience through it. Moreover, fictional beings are part of a specific plot,

first coined back in the 1950s by sociologist Donald Horton and his psychiatrist co-author Richard Wohl in a paper in a psychiatric journal (Eder *et alii*, Eds., 2010, p. 454). However, it seems to not have become a permanent, or at least widely established, term in media studies and psychology (*ivi*, p. 455).

⁷ As Murray Smith explains in his works on Character and Media Studies, identification is a key issue in parasocial relationships and it depends on three different psychological mechanisms: recognition, alignment and allegiance. The first indicates the ability to recognize not only the character across episodes and seasons, but one's own personality and identity traits. The second, on the other hand, implies having access to the realm of interior emotions of the character. The latter, implies a certain degree of empathy (though this is often indicated as a stand-alone principle of identification procedures) and ability to align one's own behavior and values to those of the character (Mittell, 2015, p. 129).

whose main purpose is to give sense to their existence in that particular world. The latter, complicates even further the bond between television and viewers: characters always exist as a constellation, a web of subjects and relationships (Eder *et alii*, 2010), much like the individuals' experiences in real life. These encounters are constrained by issues of time (each series has a beginning and an end) and of space (television shows are consumed through platforms and devices). However, pedagogical relations (both in the sense of relationships with and to culture, as well as with and to other subjectivities) might thus be established on different levels which touch the subject's experience of the world, whether it is fictional or real.

Monsters Who Walk Amongst the Humans: Pedagogical Reflections on Monstrous Outcasts and Otherness in Wednesday

Monsters (vampires, ghouls, ghosts, werewolves, zombies, etc.) have always captured the interest of the audience since the beginnings of literary productions. Ever since its blooming in the late 18th century, the Gothic genre has been preoccupied with the (re)definition of social norms which were (and in certain ways still are) connected to issues of normalcy and abnormality. Despite the great number of controversies that Gothic texts have sprung over the centuries, writers of this particular genre have succeeded in developing a set of memorable characters and a taste for controversial and negative aesthetics⁸. Confronting traditional societies, therefore, Gothic fiction has developed through excesses of feelings, fear and terror, irrationality over rational thoughts, imposing and sublime natural phenomena or environments and negative aesthetics (Botting, 2014). Writers of Gothic fiction openly question moral and social values of their times, by focusing on plots and characters⁹ that often display monstrous

⁸ According to the scholar Fred Botting, who has been studying and defining the characteristics of Gothic literature and fiction, negative aesthetics in Gothic texts are generated on two different levels: that of deficiency, which talks about the absence, exclusion or negation of common or traditional knowledge, facts or things; and that of the excess, that is an overflowing use of words, feelings, ideas and images (Botting, 2014, p. 6).

⁹ Gothic fiction is often associated to a series of well-known tropes and features: the presence of haunted building and gloomy places (such as castles, dungeons, graveyards, cemeteries, etc.); the clash of conventional social values, which are challenged by the existence of supernatural forces; the presence of family secrets and haunting figures who try to

features, extreme sexualities and non-conforming bodies, and that live at the very margins of society. Their bodies, stories and relationships thus openly challenge shared cultural values: they have deformed and unusual bodies, conflicting relationships and devious stories. In this sense, Gothic fiction has developed, more than other genres, the figure of the outcast¹⁰ in a variety of interesting ways. Monstrous identities are, pedagogically, uncanny and other in their very own definition: identifying with the outcast brings to the surface each individual's *monstrosities* – or rather, their differences, traits and non-conventional forms of identity.

Speaking of Gothic fiction, *Wednesday* is a recent and very popular tv series, developed in 2022 and directed by Tim Burton and available for streaming on the platform *Netflix*, that follows the adventures of Wednesday Addams, the daughter of Morticia and Gomez Addams, from the famous movie, comic and tv series *The Addams Family*, originally written by author and cartoonist Charles Addams in 1938¹¹. The entire series orbits around the contraposition between two worlds: normal individuals (who live in Jericho)

destroy the idea of family from outside of and within it; a deep relationship with nature, seen as something powerful, difficult to understand and where the presence of God and supernatural forces can be witnessed by human beings; a plot that usually revolves around two figures: the male villain (devious, angry, isolated, lustful and aggressive) and the female heroine (more submissive, in search of help and attacked by the male villain) (Botting, 2014).

¹⁰ According to Fred Botting, monstrous outcasts are “constructions indicating how cultures need to invent or imagine others in order to maintain limits. They are pushed in disgust to the other side of the imaginary fence that keeps norm and deviance apart” (Botting, 2014, p. 10).

¹¹ The show follows Wednesday and her high school experience: after a school accident in which she frees piranhas in a pool and hurts the group of students who had been bullying her brother, she is transferred to a new and special school, the Nevermore Academy in Jericho, America. There, she discovers that almost everyone at Nevermore is a monster: the students, the teachers and even the school principal, Larissa Weems. Soon, she starts investigating over a series of homicides that had been happening for quite some time around the city. During her staying at the Nevermore Academy, she discovers important fragments of her family's history, dating back to her twin ancestor, Goody Addams. The series, which has been an immediate success, brings on screen all the elements of the traditional Addams stories: dark and gloomy atmospheres, dark characters dressed in gothic clothes, entities and monsters, family secrets and awkward family traditions, as well as the famous undead hand, Thing, that follows Wednesday everywhere. Though the popularity of the Addams Family seems to be everlasting, its roots are undeniably grounded into the Gothic genre: weird, grotesque, gloomy, dark, the figure of the outcast has found in this series one of its best representations.

and monsters/devilish teenagers (who live at the Nevermore Academy¹²). The latter is a special school for outcasts, monstrous and devilish adolescents who struggle to find a place in conventional schools. What seems to be pedagogically intriguing about the character of Wednesday Addams is that she apparently fulfils the role of the monster, the beast that has been cast outside of society, without actually being monstrous. As a matter of fact, Wednesday looks exactly like a usual human being, without monstrous traits or hidden monstrosities. Despite her being insufferable towards any living being that crosses her path, the series has resonated throughout the Internet, springing a massive process of identification from the audience: social media have been filled with memes, images, videos, challenges where people have dressed, acted and danced like her. What is even more interesting, whereas processes of alignment and empathy towards a character include emotions, which highly contributes to the essence and character of people's identities, Wednesday is represented as the exact opposite: she never blinks, she is always dressed in black and she despises feelings (whether it is love, friendship, happiness or anger). Her character is an outsider even inside the Nevermore Academy for outcasts, yet an ever-growing number of people have been identifying *as* Wednesday Addams on social media. In a pedagogical sense, it might therefore be crucial to analyse her fictional character from at least two different (though related) points of view: the possible reasons behind the urge of identification towards the outcast and its relationship(s) with issues of *otherness* and *differences*.

The outcast has a long history of representation in horror fiction and its position as somewhat on the border of culture and society opens its role up to challenges and speculations on what subject, self and community are. In this sense, *Wednesday* displays a series of characters whose monstrosities display grotesque and weird characteristics for the audience themselves to reevaluate norms and identification. In terms of genre, both the grotesque and the weird have specific tropes and traits, as they have developed their own sets of characteristics: on the one hand, that which is grotesque is always associated

¹² As an academy specifically designed for monsters, one might not overlook the possible reference to one of the masters of Gothic fiction: the American writer Edgar Allan Poe. One of his most famous poems, *The Raven*, sees the animal in its title haunting a man who lost his wife and that repeats, at the end of each stanza, the verse "quothe the Raven, nevermore". Over the series, the Nevermore Academy is often seen as filled with crows and ravens, that are part of the Gothic and dark atmosphere of this school.

with liminality and borders. What is more, is that it portrays contamination, as a mixture “in which the self and the other become enmeshed in an inclusive, heterogeneous, dangerously unstable zone”¹³ (Edwards, Graulund, 2013, p. 6); on the other hand, weird stories are “designed to disturb” and they “represent the pursuit of some indefinable and perhaps maddeningly unreachable understanding of the world beyond the mundane”, while portraying “the strangely beautiful, intertwined with terror” (VanderMeer A., VanderMeer J., Eds., 2011, pp 7-8). Weird stories “remain universal because they entertain while also expressing our own dissatisfaction with, and uncertainty about, reality” (*ibidem*). Characters from Wednesday incarnate both of these traits: they are grotesque monster with weird resemblances to what is human. They have become outcasts precisely because they embody monstrosity and normality at the same time: Enid is a lycanthrope, Yoko is a vampire, Bianca is a siren, Xavier is a psychic, Ajax is a gorgon, Tyler is a Hide and Larissa Weems, the school principal, is even shapeshifter, which means that she can potentially impersonate everything she likes. They change bodies, they shift from humans to monsters and they defy common notions on reality: therefore, they have to protect the humans by staying inside the walls of the Nevermore Academy and far from Jericho. As part of their conflicting bodies, but at the same time the story reassure the human characters/audience that their own existence is confined, distant, away from common society.

Elements of the grotesque and the weird involve the presence of monsters in a human environment or body (Edwards, Graulund, 2013; VanderMeer A., VanderMeer J., Eds., 2011): in this sense, the body acts as a conduit between the audience and the characters, in which familiar and unfamiliar fuse with

¹³ It is not by chance, than, that the Grotesque shares many connections with psychoanalytical theories of the unconscious and the uncanny. First developed by Sigmund Freud, the unconscious describes a set of emotions, needs and feelings that have been buried deep inside of our mind. That is, they have been suppressed to allow the being to exist inside society. On a fictional level, the unconscious is the monster: buried inside, trapped and caged to protect people from its monstrous brutality and ferocity. The idea of the unconscious, however, is strictly related to that of the uncanny: in Freud’s studies on the human psyche, the uncanny defines a series of traits and characteristics that exist between the familiar and the unfamiliar. Though at first these features might surprise the subject, they gradually get to recognize those traits as an integral part of their Self. As they were buried and forgotten in the individual’s mind, they resurface and challenge the sense of integrity of the Self established over the years by the subject (Edwards, Graulund, 2013; Madrussan, 2017).

each other. Therefore, the familiar human body/identity lets the monstrous other come out from within, on the screen: what is other, monstrous and devious lies within these characters' identities as human beings. In a sense, "the experience of something being both foreign and familiar engenders the emotive responses of discomfort and alienation" (Edwards, Graulund, 2013, p. 6). From a pedagogical perspective, however, identification and alignment with grotesquerie and weirdness might invite further reflections on uncanny issues of Self, Other and identity – as Elena Madrussan highlights, the subject who sees a foreign reflection of him/herself is brought to a new level of recognition (Madrussan, 2017). Here, the screen incorporates and acts as a mirror, where each individual's traits of otherness are voiced by one of the monsters: the need to have an independent voice of the siren Bianca; the ability to see reality in other forms of the psychic Wednesday; the desire to find one's own social group and stop being judged for not achieving the required physical traits of the lycanthrope Enid. Self, personality and integrity are therefore rediscussed again through the characters: the individual sees new parts of their identity and the process of comprehension/formation of their own Self begins anew. Being an outcast might be a more common experience than many may think: the fact that almost all of the fictional beings in this series are teenagers exposes even further many of the problems, issues and questions that subject undergo as they go through this difficult (yet peculiar) stage of life.

Wednesday Addams is, first and foremost, a teenager and though she is not a monster, she still falls inside the category of the outcast. Or rather, she is an outcast within the outcasts, as she is often marginalized by the other monstrous teenagers at the Nevermore Academy. However, as Morticia Addams (her mother) explains, she has powerful psychic abilities. Furthermore, she can fight and she is extremely intelligent. As stated before, her character has sprung a wave of (uncanny) identifications with her features: her fictional persona debunks all the basic assumptions that lie behind the processes of alignment, allegiance/empathy and identification: Wednesday Addams is a character without emotions and feelings¹⁴. In what could be defined as a

¹⁴ Though she shows some sense of friendship, love and worry towards some of the characters: she seems to fall in love with Tyler (even though he is the monster that is responsible for the series of deaths around Jericho) and, especially, she becomes friend with her roommate Enid and the other members of her group. She is weird and an outcast, but her character still seems to remind the audience that she possesses her own degree of humanity:

“normal” school, she is outcasted, together with her brother, though she is stronger and protects both of them. It is true that the Self is and exists only when it is constructed through otherness and intersubjectivity (Bertolini, 2006; Erbetta, Ed., 2011; Madrussan, 2017), yet here identification happens between desires to let go of all bonds and relationships – to be an outcast exactly like Wednesday Addams. Fiction and reality, however, seem to be clashing against each other: in schools in the real world, unique individuals like Wednesday are often excluded, isolated and victims of bullying, violence, disempowerment and loss of agency (Burgio, 2017). The fictional world, on the other hand, changes contingent constraints imposed on agency, as the audience can *intentionally* choose whose side to take and, more importantly, which community to be a part of. When it comes to online communities, where there is a high degree of involvement in the production of creative materials by fans (Mittell, 2015) the key formative problem lies in what could be defined as *accountability*. In the real world (i.e., schools) subjects choose who is or is not part of their own community and often the process of inclusion/exclusion is fundamental to the creation of those closed social groups. As Giuseppe Burgio shows, bullying, violence and exclusion are often seen as a mandatory process to form one’s identity within a given group – especially during adolescence (Burgio, 2017). In this sense, language shares a fundamental role, as do widespread images on subjectivity, as “we name the hated strangers and (we) are thus confirmed in the tribe” (Coates, 2015, p. 60). Moreover, “there are people whom we do not fully know, and yet they live in a warm place within us” and “when they lose their bodies and the dark energy disperse, that place becomes a wound” (*ivi*, p. 65). Trapped between repressed and uncanny differences, the desire to be accepted and social constructions of who is defined as outcast, agency seems to be intentional and freely exercises online and in fiction, though it is far from being achieved in the real world. To deconstruct and pedagogically analyse how grotesque, weird and uncanny characters are showcased on television is to find new ways to not only conceptualize forms of the Self who are unconventional, but also to bring to the surface deeper connections people share with fictional beings. Or rather, to support each and every subject’s process of acceptance of all forms of difference and otherness, to turn the freedom and intentionality of

she is indeed different, cold and distant, while still retaining her own human feelings buried deep within herself.

fictional worlds into the realm of reality in which all subjects and forms of Self co-exist.

“I’m a Teenage Beast With a Furiated Heart”: the Adolescent as a Monster Between Television and Music

Adolescence is a critical and essential stage of life. As Pierangelo Barone highlights, it is a complex system of changes and modifications that happen on at least four different dimensions: the material and physical body, which becomes different and is modified in its form and shape; the perception of time and space that are deeply modified, as the teenager enters further into the social space and begins to understand time with and through their bodies. Actions and behaviours often coincide with finding one’s own place within groups of peers, dealing with traumas (i.e., acting out) and constructing one’s image and identity; issues related to thinking processes, internal difficulties that emerge from the clash between thoughts on teenagers’ present identity and their (future) existential projects – namely, who and what to become as they are growing up and gradually moving towards the end of adolescence (Barone, 2009, pp. 93-126). Furthermore, in developing their own intersubjective space and identity, adolescents use and interact with different forms of culture and technology¹⁵. As Henry Jenkins has thoroughly analyzed in his work on participatory cultures, the creation of media contents is deeply intertwined with audience creation and, especially, to teenagers (Jenkins, 2009). This high level of participation and involvement from the viewers takes several and different forms: from the creation of wikis (online encyclopedias about a given series) to alternative versions of favourite fictional universes and to the development of forums where users share contents, information and stories about their favourite series (Mittell, 2015). As far as adolescence is concerned, teenagers are also highly involved in new forms of technology and technological production (Jenkins, 2009; Mittell, 2015), and this often contributes to the expansion

¹⁵ When it comes to television consumption, teenagers represent one of the most active and solid categories among tv audience. In terms of data, roughly 37% of the daily audience of the famous streaming platform Netflix is made of adolescents and the same platform has been identified as popular among Gen Z, Post-Millennials (i.e., those who were born after the 90s and the year 2000) (Caruso, 2021, p. 97).

of fictional worlds and storytelling. As they create and consume, they fuse together different media, in what Henry Jenkins describes as *Convergence Cultures* – that is a space where different forms of technologies and cultures collide and give rise to new, unique, cultural products (Jenkins, 2009). Furthermore, Media and Character Studies have been discussing the concept of *transmedia storytelling*: when media tell fictional stories they hardly ever use one single medium. Rather, their products often involve different platforms: television, board games, wikis, blogs, forums, books, music (Mittell, 2015).

Fictional worlds (characters, plot, places) travel across different media and educate the audience through different forms of meaning. Music, in particular, seems to be related not only to ways of expressing one's own sense of taste, but also to the idea of identity, self-expression and identification (Madrusan, 2021). Adolescents interact with music on different levels of consumption and use: conformism/rebellion, identification/consumerism, expression/production. On the first level, music is torn between countercultures and emancipative forces against dominant cultural ideas and more conformist pressures to share a collective sense of identity based on tastes and music genres. Secondly, music and sound produce identity through deep processes of identification with icons and bands (rock stars, pop stars, rappers, trappers, etc.), but they are also deeply embedded within issues of consumerism, which imbues the process of identity formation as well as identification with others. Finally, Cultural Studies have analyzed music as a form of expression deeply tied to cultural and social aspects and more recent studies have discussed how music is often the product of a series of choices actively made by fans, audience and viewers (Madrusan, 2021; Mittell, 2015). In a pedagogical sense, whether it is by conformism or rebellion, by listening or producing, music shapes the form(s) of teenagers' identities. When it comes to television series and shows, fans work with music on different levels: they accumulate knowledge, create playlists and associate characters, music and sounds. Then, they can actually change the original choices and recreate scenes with different music or sounds and they also share their creative contents through social media and the Internet. As Elena Madrusan discusses, there are at least two layers of the pedagogical discourse that are involved in such practices: one is about music as knowledge (genres, didactic, cultural) and the other is knowledge about the Self, discovered in the relationship between individual to music

(Madrusan, 2021, p. 93). It is true that television relies on characters to draw the attention of its viewers (Mittell, 2015; Eder *et alii*, Eds., 2010), though over the last decades, tv shows have often used music not only as a mere background effect through scenes where songs express actors and actresses' feelings, emotions, voices and thoughts.

Music contributes to the formation of one's identity and taste. Pedagogically speaking, the sense of engagement between character and viewer is strengthened through music and sound, as the audience not only listens to fictional beings' thoughts through lyrics and instruments, but also restructure their own sense of taste and identity by identifying with the lyrical characters developed by the screen/music connection. *Wednesday* has become extremely famous on social media precisely because of music, which is involved in one particular scene: during a school party organized at the Nevermore Academy, Wednesday Addams shares the dance floor with Tyler Galpin. In this scene, Jenna Ortega performs a series of dance moves that, far from being improvised, are actually the synthesis of careful studies conducted by the actress Jenna Ortega on specific music genres and references: gothic, punk and rock¹⁶. In this scene, there are two songs that play a fundamental role: one being *Goo Goo Muck*, by The Cramps¹⁷, and the other one being *Bloody Mary*, by Lady Gaga¹⁸. Though the two songs are different in terms of genre, they share a connection with *Wednesday*: the song by The Cramps was the original one, chosen by Tim Burton for the dance, while Lady Gaga's

¹⁶ According to Jenna Ortega herself, she was inspired by many different singers and bands. First, she has claimed The Cramps to be one of her favourite punk bands. In one of her interviews, she stated that her influences were: Bob Fosse, Lisa Loring previous dance as Wednesday Addams in 1966, Denis Lavant and Lene Lovich. Furthermore, she thoroughly studied gothic teenagers and their dance moves, as to make them part of her own performance (Presnell, 2022).

¹⁷ The song was released by the punk band The Cramps in their 1981 album, *Psychedelic Jungle*, as a cover to the original. Originally, however, the song dates back to 1962, when it was released by Ronnie Cook and the Gaylads. The Cramps were formed in 1976, by singer Lux Interior and the guitar player Poison Ivy. Over the years, their members changed. The band released their first album in 1980, *Songs The Lord Taught Us*, and their career ended in 2009, when Lux Interior died (Howard, 2023).

¹⁸ *Bloody Mary* first came out in 2011, as part of Lady Gaga's album *Born This Way*. Originally one of the six songs that were chosen for the initial run of the album, the song resurfaced in 2022, as the result of its association with the series *Wednesday* and officially entered the Billboard top 40, occupying the first place and sitting on the fourth place for several weeks (McIntyre, 2023).

Bloody Mary became part of it later on: it was, as a matter of fact, a choice made by the series' fans as they reproduced the scene on their social media. As far as their meanings are concerned, however, both songs fit the scene for various reasons, as they both strengthen the monstrous side of the adolescent characters (Wednesday and Tyler) and the connections the series shares with the Gothic genre.

Goo Goo Muck has a much more controversial meaning behind its lyrics, where the monstrous and violent teenager is the main protagonist: the Goo Goo Muck¹⁹ is a teenage monster that only comes out at night and begins to move across the city to look for its preys. As the song begins, "well, when the sun goes down and the moon comes up / I turn into a teenage goo goo muck" (The Cramps, 1981, lines 1-2). According to the song, the teenager "cruise(s) through the city" and they "roam the street" (*ivi*, lines 3-4). The lyrics speak directly to the listener and constantly addresses the audience by using the pronoun "you", especially during the chorus where a warning is issued: "you better duck / when I show up / the goo goo muck" (*ivi*, lines 5-7). Here, adolescence is conceptualized as the quintessential fearsome Other: monstrous in its very essence, dangerously coming out at night and constantly hungry (especially for sex). Though Wednesday Addams is the one who is dancing to the song, it is Tyler Galpin who best embodies the meaning of the text. As a matter of fact, he is a particular creature called "Hide"²⁰, someone with a dangerous monster trapped inside of himself and that comes out at night, killing every prey that crosses its path. Adolescence has often been conceptualized as violent, devious (Madrussan, 2017), with teenagers described as pathologized figures or as unruly and amoral. Many of these traits have also been related to changes in the physical body of the teenager (Barone, 2009). As Wednesday dances, the teenager monster is described in the song as a "beast", a "teenage tiger" that is "looking for a feast" (The Cramps, 1981, lines 16-19). Also, the song is filled with animal sounds that are constantly repeated throughout the text, such as "caw", "muck", "ooh" to strengthen the sense of bestiality and violence. The song plays on the grotesque sense of alterity inspired by adolescence, neither

¹⁹ The Urban Dictionary refers to the word Goo Goo Muck as "a double entendre meaning a vampire or a muff driver. Famously used in a Cramps songs bearing the same name" (Urban Dictionary, 2005).

²⁰ The beast Hide is a reference to the famous novel *Dr Jekyll and Mr Hide*, which was written by R. L. Stevenson in 1886.

childhood nor adulthood, as well as the fear of violence, riots and, also, sexual display exhibited by teenagers. Furthermore, the adolescent speaks as a first person, describing themselves and warning others, possibly the adults in the city: “I’m the night headhunter looking for some head / with a way-out body underneath that head, ooh / yeah, I’ll get you, baby, with a little luck / ‘cause I’m a teenage tiger and a goo goo muck” (*ivi*, lines 8-11). The definition provided by the Urban Dictionary, the expressions “to get some head” strengthens even more the strong sexual connotations of the song, as it means to receive oral sex from another person. Moreover, the head the hunter-teenager is looking for has a way-out body: a strange, aberrant physique, something that is perverse and freakish. Anti-social sexualities, seen as excessive and uncontrollable, are not only related to adolescence (in this series), but to Gothic fiction in general, as grotesque sexualities are one of its main tropes. To identify with Wednesday’s dance, here, is to form an adolescent identity which is free of social constraints, adult rules of morality and capable of exploring sexuality in its multiple, malleable aspects.

On the other hand, the second song has a much different connection to the series: fans decided to use Lady Gaga’s *Bloody Mary* to recreate the dancing scene with a remixed and faster version of the song. Though it still has references to the Gothic world, as the title refers to one of the most famous ghosts from horror stories, the main theme, here, is that of love (as opposed to the feral sexuality invoked by *Goo Goo Muck*). In the lyrics, the author refers to love from different perspectives: as fury, art and sacred. The opening lines convey that “love is just a history that they may prove / and when you’re gone / I’ll tell them my religion’s you” (Lady Gaga, 2011, lines 1-3). The song asks for a certain degree of freedom from social constraints, as the lyrics adds that “we are not just art for Michelangelo to carve / he can’t rewrite the aggro of my furied heart” (*ivi*, lines 20-21). Curiously enough, the character of Wednesday seems to be completely estranged from feelings of love to the point in which fans have claimed that she might be an asexual or queer character. However, if music truly might be the expression of identity, fans might have found a more literal sense to the song. As a matter of fact, the chorus indeed talks about dancing in a similar fashion as Jenna Ortega’s character: “I’ll dance, dance, dance / with my hands, hands, hands, / above my head, head, head” (*ivi*, lines 8-10). What is more important is that the love claimed by the song is devoid of any type of judgement: “I won’t crucify the things you do” (*ivi*, lines 15-17), sings Lady Gaga, after the

lyrics inform us of the death of the lover. Here, the body links the audience's sense of identification and alignment to Wednesday's dance. Songs change according to fans' own tastes to better match the scene: the outcast dancing freely with uncannily weird movements that defy conventional images, in a room full of monstrous teenagers with dark creatures within their bodies. A pedagogical space where monsters cease to be monstrous and outcasts, whose sole objective is that of inclusion and acceptance. Adult morality and condemnation disappear, especially after the focus on the principal's smile of approval towards Wednesday: she is finally a part of the community. Adolescents' love is angry, furious, free and unmatched. It defies social ideas attached to teenagers and fights to affirm their agency, sexuality and belonging in the social group(s) of their peers.

From a pedagogical perspective, music is not a mere narrative tool that strengthens the scene, but it carries within itself deeper meanings attached to adolescence and its role as Otherness – or rather, as a life stage that is still trapped between given stereotypes, fears and misconceptions (Barone, 2009; Madrussan, 2017). Moreover, here music contributes not only to further improving fans' knowledge about a given series, but to expand its universe and push the boundaries of alignment with its characters. Fandom members have reproduced Wednesday's scene by dressing, dancing and moving like the character impersonated by Jenna Ortega and with the song *Bloody Mary* in the background. Fans have identified on multiple levels with the outcast teenager: dressed as gothic characters, praised her lack of emotions and her being weird. The monstrous teenager is conceptualized through different media at the same time, as fans perpetrate their inquiries and creations through *transmedia storytelling*. As Rune Graulund and Justin D. Edwards state, curiosity and interest in grotesque bodies and characters rise from the feeling that what we see is familiar (Edwards, Graulund, 2013). By recalling Freud's idea of the uncanny, of that which is familiar but was buried deep down our own self and now resurfaces, outcasts and monsters might be so celebrated today because they show the Otherness that dwells deep within each person's identity. The same Other that contributes to the creation and strengthening of communities: particularly within the teenage audience, where the ideas of belonging and non-belonging are fundamental concepts for the construction of their private and collective identities.

Gothic Pedagogy: What Could Monsters Teach us About Otherness

Music and tv series, as widespread forms of popular culture, not only enlarge the ideas on representation, but in their crossbreeding and transmedia storytelling they offer new pedagogical spaces for agency, belonging and identification. They also develop identities through taste, consumption and sharing, as the audience exists between the public display of taste, where teenagers and young people seek acceptance from their peers, and the construction of one's own identity and sense of self (Madrusan, 2021; Jenkins, 2009; Trend, 1992). Transmedia storytelling creates and shapes communities, as "conference groupings, also known as 'virtual communities', are quickly becoming a new means of meeting, associating, and exchanging massive quantities of information" (Trend, 1992, p. 102). Furthermore, "these new community affiliations represent their own forms of culture. This is the sort of culture made by people every day" (*ibidem*). When fans reproduce Wednesday's weird dance, they are *embodying* Wednesday: they carry within themselves the experience of being outcasts, different, in want of exploring love, intimacy and affection, their need to be part of a community. As Murray Smith states, one of the major features of identification is not only alignment, but *empathy* (Eder *et alii*, Eds., 2010): the idea of walking into someone else's shoes. These identities become culture – or better: cultures. The types of culture that are "not only something that hangs in galleries, but a substance that inheres the very fabric of life" (Trend, 1992, p. 102). These are the places where identities are formed, debunked and reconstructed, amplified – a sort of "third space", to follow Davide Zoletto's argument, where culture becomes a system of self-representations that disjoins traditional and crystallized forms of identity, self and representation (Zoletto, 2011).

Parasocial relationships, here, are taken further away from what Jason Mittell identified as people referring to characters as their tv boyfriends or girlfriends (Mittell, 2015), or what Murray Smith defined as attachment, investigation and identification (Eder *et alii*, Eds., 2010). Here, the association with fictional people is willing and intentional: fans chose to identify with Wednesday Addams and to, as much as reality might allow it, turn into her character. Videos, photos, TikToks, Instagram Reels made on the notes of *Bloody Mary* or structured as them acting like and impersonating Wednesday always claimed one, single statement: *I am Wednesday*. On a pedagogical level, participatory cultures have been evolving into impersonating cultures,

where the uncanny feelings of weird and grotesque traits shown by these characters resonate in the outcast on the other side of the screen. If it is true that on a certain epistemological and existential layer Wednesday embodies several teenage preoccupations (being accepted, independent, forge an identity that stands out from the masses), she also speaks for marginalized people, labeled as different. However, in one of the first scenes, Wednesday is expelled from the “normal school” where she is studying and forced to move to a “special” school, the Nevermore Academy. Nobody stands up for Wednesday or protects her in the “real” world. The transposition of parasocial relationships from the screen into reality still suffocate individual agency. Following the arguments put forward by Ta-Nehisi Coates, our world (the real world) is shaped by social relationships and broken down into different social groups, often in conflict with one another: straight, gay, white, black, rich, poor (Coates, 2015). The same happens in adolescence, especially in schools: in our plane of existence, social groups educate their members to rules of belonging and, especially, non-belonging. When it comes to popular culture, taste seems to have become a social marker that unites groups around the same tv series, music genres, songs, singers, bands, writers, graphic novels. So, why would all the Wednesday Addams in our world be marginalized, excluded and laughed at? Because of accountability – or rather, the face-to-face process that subjects have to go through when they stand up for the Other. While on the web people can easily choose their communities and produce their own cultures, in the real world these processes are still difficult to find. Studying the Gothic, the Monstrous, the Weird and the Grotesque Others from a pedagogical perspective, however, might shed some new light on the formative and educative relationships in our world, as well as some new mechanisms of identification with Otherness, in all of its powerful forms. So that the uncanny feeling of recognition of one’s own sense of difference might fully become an integral part of how subjects socialize, shape communities and welcome their members.

References

- Barone, P. 2009. *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Angelo Guerini.
- Bertolini, P. (Ed.) 2006. *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Botting, F. 2014. *Gothic*. London – New York: Routledge (New Critical Idiom).
- Burgio, G. 2017. *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano – Udine: Mimesis.
- Burton, T. 2022. *Wednesday*. 1.21 Films, Millar Cough Ink, Tim Burton Production, Glickmania Media, Tee and Charles Addams Foundation, MGM Television.
- Caruso, A. 2020. *Queer Gaze. Corpi, storie e generi della televisione arcobaleno*. Milano: Asterisco.
- Celot, P. Franceschetti, R., Salamini, R. (Eds.) 2021. *Educare ai nuovi media. Percorsi di cittadinanza digitale per l'Educazione civica*. Milano – Torino: Pearson.
- Coates, T. N. 2015. *Between the World and Me*. Melbourne: Text Publishing Company.
- Eder, J. Fotis, J., Schneider, R. (Eds.) 2010. *Characters in Fictional Worlds. Understanding Imaginary Beings in Literature, Film, and Other Media*. Berlin: Hubert & Co.
- Edwards, J. D. Graulund, R. 2013. *Grotesque*. London – New York: Routledge (New Critical Idiom).
- Erbetta, A. (Ed.) 2011. *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*. Como – Pavia: Ibis.
- Gaga, L. 2011. *Bloody Mary*, in *Born This Way*. Streamline, Kon Live, Interscope Records.
- Howard F. 2023. Meaning Behind The Cramps' "Goo Goo Muck" Song, in Musicgrotto, <https://www.musicgrotto.com/go-goo-muck-cramps-song-meaning-explained/>
- Madrussan, E. 2017. *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa*. Como – Pavia: Ibis.
- Id., 2019. *Esperienze formative nella scuola secondaria. Lingue, civiltà, culture*. Como – Pavia: Ibis.
- Id., 2021. *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*. Milano – Udine: Mimesis.

- McIntyre H. 2023. Lady Gaga's 'Bloody Mary' Is Finally a Top 40 Hit, in MetroWeekly, <https://www.metroweekly.com/>
- Mittell, J. 2015. *Complex Tv: The Poetics of Contemporary Television Storytelling*. New York: NY University Press.
- Presnell R. 2022. The Real Inspirations Behind 'Wednesday's' Dance Scene, in Collider, <https://collider.com/wednesday-dance-scene-inspiration/>
- Rice J. 2005. *Goo Goo Muck*, in *The Urban Dictionary*, <https://www.urbandictionary.com/>
- The Cramps. 1981. *Goo Goo Muck*, in *Psychedelic Jungle*. I. R. S. Records.
- Trend, D. 1992. *Cultural Pedagogy: Art/Education/Politics*. New York: Bergin & Garvey.
- Urban Dictionary 2008. *Get some head* in *The Urban Dictionary*, <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=get%20some%20head>
- VanderMeer A. VanderMeer J. (Eds.) 2011. *The Weird. A Compendium of Strange and Dark Stories*. London: Corvus.
- Zoletto, D. 2011. *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.

Educare a usi generativi degli schermi

Sfide e possibilità della fotografia digitale nella prima infanzia

Cosimo Di Bari

Ricercatore, Università degli Studi di Firenze

e-mail: cosimo.dibari@unifi.it

La diffusione delle tecnologie digitali ha incrementato la presenza degli schermi nella vita dei soggetti: questo aumento riguarda anche l'infanzia. Il contributo riflette sulla necessità di educare agli schermi già durante i primi sei anni di vita dei bambini, attraverso il contributo dei servizi educativi e della famiglia. L'articolo riflette in particolare sul ruolo che può avere la fotografia digitale nei processi di *Media Education* per promuovere la costruzione di competenze digitali, favorendo usi più consapevoli, più critici e più creativi. Queste possibilità riguardano tanto la lettura di immagini fotografiche, quanto la realizzazione di scatti, per rendere i bambini "piloti" delle immagini, in modo da promuovere, già dalla prima infanzia, primi passi nella costruzione della cittadinanza digitale.

Parole-chiave: educazione agli schermi; educazione alla fotografia; rivoluzione digitale; media education nella prima infanzia; ecologia dei media.

Educating to the generative uses of screens. Challenges and possibilities in digital photography in early childhood

The spread of digital technologies has increased the presence of screens in subjects' lives: this increase also affects childhood. The paper reflects on the need to educate about screens as early as the first six years of children's, through the contribution of educational services and the family. The article reflects in particular on the role that digital photography can play in Media Education and in promoting the building of digital skills, fostering more conscious, more critical and more creative uses. These possibilities concern

as much the reading of photographic images as the taking of shots, in order to make children “pilots” of images, so as to promote, already from early childhood, first steps in the construction of digital citizenship.

Keywords: screen education; photography education; digital revolution; Media Education in early childhood; Media Ecology.

Una realtà sempre più “schermata”

Il soggetto contemporaneo cresce, apprende e fa esperienza del mondo, fin dalla nascita, in un ambiente caratterizzato anche dalla capillare presenza degli schermi. Già il XX secolo è stato contrassegnato dalla crescente importanza delle immagini, veicolate prima da manifesti pubblicitari e riviste, poi dal cinema, dalla televisione, dal PC. La diffusione degli schermi si è moltiplicata esponenzialmente a partire dai primi anni del nuovo millennio, quando le tecnologie touchscreen si sono fatte vettore della rivoluzione digitale, attraverso strumenti sempre più “leggeri” (Van Dijk, 2002; Eco, 2006; Jenkins, 2007). La rivoluzione digitale, di cui Nicholas Negroponte aveva descritto efficacemente le caratteristiche a metà degli anni '90 (Negroponte, 1995), ha trovato la sua piena espressione quando le tecnologie sono diventate “tascabili” o addirittura “indossabili”, al punto da diventare oggetti che seguono l'*anthropos* in ogni sua azione e in ogni ambiente, determinando – potenzialmente sia in termini di arricchimento, sia di impoverimento – i suoi modi di relazionarsi con gli altri, di lavorare, di pensare e di immaginare.

Questa ingombrante presenza tende a produrre, in analogia con molte innovazioni tecnologiche che hanno caratterizzato la storia dell'uomo, la diffusione di due prospettive contrapposte, con una tendenza analoga a quella descritta da Umberto Eco già negli anni '60 (Eco, 1964): il pericolo di disporsi su fronti ora “apocalittici” ora “integrati” è sempre concreto, visto che la loro presenza nella vita quotidiana può essere interpretata sbilanciandosi tanto verso le forme di impoverimento che il digitale produce al nostro modo di pensare (Carr, 2011; Spitzer, 2013; 2015), quanto verso l'illusione di democrazia che la diffusione di nuovi strumenti offre alla nostra società (Levy, 2001; Castells, 2013). Piuttosto, nutrendosi di uno sguardo pedagogico (e in particolare della filosofia dell'educazione) è opportuno decostruire le funzio-

ni e le strutture dei media. Utilizzando l'illuminante definizione di Marshall McLuhan, un medium è una "estensione di noi stessi", perché è uno strumento che amplifica le possibilità comunicative e conoscitive (McLuhan, 1964).

Seguendo i suggerimenti del sociologo canadese, "tutti i media sono metafore attive in quanto hanno il potere di tradurre l'esperienza in forme nuove" (*ivi*, p. 7): egli ritiene che siano da considerare "media" anche tutti gli altri elementi che "abitano" la nostra quotidianità e che consentono di comunicare, incluse la parola parlata e la parola scritta e perfino il corpo.

Se educare e formare alla comunicazione sono da sempre compiti fondamentali nella storia dell'uomo – si pensi a quanto è importante educare alla conoscenza e alla gestione della propria corporeità, ma si pensi anche al ruolo che hanno avuto i mezzi di comunicazione di massa per il rafforzamento di molte ideologie nel XX secolo –, si può sostenere che la recente evoluzione tecnologica abbia reso ancora più urgente il compito della pedagogia di soffermarsi sulle trasformazioni in atto, al fine di consegnare ai soggetti gli strumenti per confrontarsi in modo consapevole, critico e creativo con gli strumenti del comunicare.

Una delle discontinuità più rilevanti introdotte dai media digitali riguarda la loro impossibilità di essere neutrali. È interessante, a riguardo, la riflessione sviluppata da Carlo Milani: mentre le tecnologie del passato potevano essere considerate neutrali (la penna non è uno strumento né "buono", né "cattivo", dipende dall'uso che ne viene fatto), le tecnologie digitali richiedono necessariamente un impegno e un'attivazione per evitare che diventino strumento di cattura e di alienazione (Milani, 2022). Affidandosi a un esempio, lasciare lo *smartphone* acceso al nostro fianco, è già un'operazione che produce dati, visto che consente di registrare la nostra posizione in un luogo e visto che i dispositivi "tracciano" e talvolta "ascoltano" ciò che stiamo proferendo, acquisendo informazioni sulle nostre abitudini, sulle nostre relazioni, perfino sui nostri desideri. Allo stesso modo, ogni navigazione che viene intrapresa on-line, ogni *post* di un *social network* col quale è avvenuta un'interazione o ogni parola digitata sullo schermo entrano a far parte di un'enorme banca dati le cui finalità e i cui utilizzi continuano a non essere sufficientemente chiari (Smith, 2017; Noble, 2018).

La presenza delle tecnologie digitali dovrebbe dunque richiedere un atteggiamento accorto e militante al tempo stesso: "accorto" perché si dovrebbero muovere passi prudenti, interrogandosi sul modo in cui la Tecnica e la tecnologia possono diventare strumenti di dominio o comunque determinare il nostro

modo di agire e di pensare. “Militante” perché, proprio per poterle usare in modo “conviviale” e attivo, si rende oggi necessario che ogni forma di interazione con gli strumenti tecnologici avvenga attraverso un approccio critico. Come suggeriva Eco negli anni ’70, la vera “guerriglia semiologica” può essere combattuta solo rinforzando le competenze interpretative di chi fruisce dei media (Eco, 1973): un compito che è reso ancora più urgente viste le possibilità sempre maggiori di interazione che tali strumenti recentemente offrono.

Senza cadere in tentazioni “apocalittiche” o “integrate”, sarebbe opportuno comprendere come non sia corretto intendere il digitale come qualcosa di separato dal reale: nel “reale” contemporaneo, il digitale è presente e tende ad avere un ruolo sempre più rilevante; pertanto, il compito di formare il soggetto deve passare anche da un’efficace educazione agli schermi, per creare cittadini responsabili e partecipi, anche nelle dimensioni virtuali generate dalle tecnologie. Una strategia importante è svelare le forme implicite e dar forma a teste ben fatte (Morin, 2000), quindi capaci di decostruire la realtà; un altro compito altrettanto rilevante è far sì che lo schermo venga usato in modo “generativo”, cioè con consapevole intento di innescare esperienze significative e riflessioni attive in chi lo fruisce.

Digitale e infanzia: educare per passare dalla confidenza alla competenza

A partire dai primi anni del nuovo millennio, la definizione “nativi digitali” ha iniziato a circolare tanto nell’opinione pubblica quanto nelle ricerche pedagogiche, spesso dando per scontate premesse non verificate e spesso alimentando fraintendimenti. Marc Prensky, l’autore che ha promosso la distinzione proprio tra i “nativi digitali” e gli “immigrati digitali”, ritiene che nascere in un’epoca in cui sono presenti le tecnologie digitali renda i giovani “naturalmente” competenti nell’uso delle stesse, paragonando questa familiarità con la dimestichezza con la quale un soggetto padroneggia la lingua madre del paese in cui nasce (Prensky, 2001). Secondo questa tesi, cambierebbero perfino le strutture neuronali dei soggetti che vivono dalla nascita in contesti digitali, dando vita a una nuova forma di *homo sapiens*, più flessibile e più adattabile ad abitare tali ambienti.

Queste tesi, che lo stesso Prensky ha rivisto qualche anno più tardi (Prensky, 2013), sono state smentite da più fronti, psicologici, sociologici, neuroscientifici e pedagogici (Rivoltella, 2012; Boyd, 2013; Riva, 2019), ma,

nonostante ciò, hanno prodotto insidiosi fraintendimenti nel rapportarsi in ambito educativo, istruttivo e formativo con le tecnologie. Se vengono considerati tutti i soggetti nati a partire da una certa data come più competenti rispetto ad altri soggetti nati precedentemente, si potrebbe ritenere pressoché inutile un approccio educativo, generando due atteggiamenti estremi: quello di considerare la tecnologia come un alleato neutrale, o quello di pensare che essa sia un demone da combattere.

Il “falso mito” dei nativi digitali necessita, dunque, di essere decostruito, per comprendere come quella che è stata in prima istanza definita come una “competenza” sia in realtà una confidenza: può essere presente nei cosiddetti “nativi digitali” una buona capacità di muoversi a livello meramente tecnico, senza però scendere in profondità degli stessi aspetti più cognitivi e più etici (Calvani, Fini, Ranieri, 2010).

Quella confidenza può trasformarsi in una minaccia se rimane una dimestichezza meramente tecnica, senza produrre a processi metacognitivi per riflettere sui modi in cui si sta utilizzando lo strumento: ciò riguarda la ricerca delle informazioni in rete, i comportamenti etici messi in gioco, ma anche la capacità di sfruttare le potenzialità dell’intelligenza artificiale. I cosiddetti nativi digitali, se così si ritiene utile continuare a chiamarli – ma sarebbe preferibile definirli “soggetti nati nell’era digitale” –, sono proprio coloro i quali necessitano di una maggiore formazione, perché, immersi in quei linguaggi, sappiano trasformare i rischi in opportunità, sfidare le tecnologie e farsi, appunto, “militanti”. Le tecnologie possono diventare “conviviali” (Milani, 2022) se e solo se la scuola si adopera per dotare i soggetti degli strumenti per comprenderli e padroneggiarli efficacemente e profondamente.

Queste riflessioni possono avere ripercussioni anche sulla prima infanzia, la fascia di età sulla quale si concentra maggiormente questo contributo. Infatti, la tendenza dell’adulto a ritenere che il bambino sia competente nell’uso degli strumenti è frequente. Le statistiche testimoniano come l’utilizzo delle tecnologie digitali prima del compimento dei sei anni sia in costante ascesa e come gli adulti tendano a ricorrere a tali strumenti in modo frequente con i bambini (Common Sense Media, 2022). I motivi per i quali i genitori consentono di utilizzare gli schermi, tuttavia, è poco rassicurante: si tende infatti a considerarli come strumenti che “anestetizzano” l’infanzia, o come strumenti a cui “delegare” funzioni che dovrebbero essere prettamente umane.

L’Accademia Americana dei Pediatri nel corso degli anni ’90 si era pronunciata in modo netto contro l’utilizzo degli schermi e in particolare della

TV da parte dei bambini (AAP, 1999), soprattutto finché la loro età è inferiore ai sei anni. Queste prese di posizione sono proseguite anche con la diffusione di schermi *touchscreen*, anche se gradualmente è emerso dalle ricerche pediatriche e pedagogiche come tali superfici interattive siano da preferire rispetto alla televisione, perché prevedono una relazione tra le azioni delle dita del bambino e ciò che avviene sullo schermo, evitando una postura immobile dell'infanzia e rendendo meno passiva la fruizione (AAP, 2018). Anche se nel senso comune è frequente la tendenza a chiedersi se gli schermi facciano bene o male e, inoltrandosi verso un'*impasse* simile a quella della diatriba tra "apocalittici" e "integrati", le ricerche più recenti si stanno soffermando soprattutto su quali siano i fattori che possono ridurre i pericoli derivati dall'esposizione agli schermi (Tisseron, 2016).

L'ultimo aggiornamento delle linee guida dell'Accademia Americana dei Pediatri (AAP, 2021) indica i 18 mesi come l'età minima per esporre i bambini agli schermi, facendo registrare così una graduale tendenza ad abbassare l'età della prima fruizione. Queste linee guida fanno i conti con contesti domestici nei quali privare assolutamente l'infanzia dell'esperienza dello schermo diventa sempre più complesso. Se escludere totalmente la presenza degli schermi è una scelta spesso irrealizzabile, determinante risulta, pertanto, contenere i tempi di esposizione, facendo in modo che prima dei tre anni l'incontro con gli schermi avvenga solo in compagnia di un adulto, sia limitata a pochi minuti e, da tre a sei anni, contenuta al di sotto dei trenta minuti.

Da una prospettiva pedagogica emerge come, al di là del monitoraggio dei tempi, risulti fondamentale interrogarsi su alcuni aspetti: se l'adulto è presente durante la fruizione, cosa fa quando è presente e quali sono gli usi che vengono fatti dello schermo. Proprio gli studi longitudinali che si stanno diffondendo su questi temi invitano a prestare attenzione su quali contenuti vengono fruiti dall'infanzia mentre interagisce con gli schermi (Griffith, 2023).

Al di là che si individuino i 18 mesi o i 24 mesi come età minima per l'esposizione agli schermi – a riguardo, si sono pronunciati proprio l'AAP (2021) e l'Organizzazione Mondiale per la Sanità (WHO, 2021) – è importante capire che essi non rappresentano strumenti utili per lo sviluppo e la crescita durante i primi anni di vita e che, dunque, il loro ricorso deve essere contenuto al massimo. È interessante notare come le stesse raccomandazioni risultino tolleranti verso le videochiamate, anche se ci sono a riguardo interessanti studi che evidenziano come i bambini, prima dei due anni, incontrino

difficoltà a dare un senso a ciò che stanno vedendo sullo schermo (Strouse *et alii*, 2018). Lo stesso studio evidenzia come un fattore determinante sia la presenza di un adulto accanto al bambino mentre avviene il videocollegamento.

Esistono anche studi che evidenziano correlazioni tra l'alta esposizione agli schermi e punteggi più bassi nelle valutazioni cognitive oppure nell'acquisizione di una maggiore impulsività o, ancora, nel ritardo nello sviluppo del linguaggio, tuttavia queste ricerche non sono state progettate per evidenziare relazioni causali (Walsh *et alii*, 2018; Guerrero *et alii*, 2019): risulta infatti che l'esposizione agli schermi può essere uno dei fattori ma rilevanti sono l'accompagnamento di adulti durante la visione e la proposta di efficaci attività alternative.

Il compito di educare agli schermi, già dall'infanzia

Le riflessioni sviluppate nel paragrafo precedente evidenziano un aspetto rilevante: per quanto sia importante limitare al massimo l'esposizione agli schermi da parte dei bambini, è complesso ambire a vietare totalmente gli schermi dalla vita dell'infanzia. Tra l'altro, questa soluzione potrebbe soltanto rimandare il problema di qualche anno, senza seminare nei bambini quei primi germogli della competenza che dovrà poi svilupparsi nell'età scolare; anzi, un atteggiamento proibizionistico potrebbe finire per incrementare il fascino e per favorire forme di utilizzo più acritiche nelle rare occasioni in cui, magari fuori dalle mura domestiche, con altri parenti o amici, l'interazione può avvenire.

L'educazione agli schermi è in stretta connessione con l'approccio della *Media Education*, che a partire dal XX secolo ha trovato ampio spazio a livello internazionale. Se i primi interventi di educazione ai media negli anni '30 del XX secolo erano contraddistinti da finalità protezionistiche e se l'approccio degli anni '60 era finalizzato a una selezione dei media che potevano essere più utili, gradualmente ha preso corpo un approccio più "ecologico": Neil Postman parla di "*Media Ecology*" proprio per sottolineare che alla scuola spetta un compito omeostatico, per ripristinare gli equilibri che si sono alterati e per preservare quei saperi e quelle competenze che rischierebbero di sparire per effetto dei media. Questa protezione però non passa dalla negazione dei media: anzi, passa piuttosto dal loro inserimento all'interno dei contesti educativi, per poterli studiare, comprendere, contestualizzare, ana-

lizzare e decostruire con un pensiero critico e divergente (Postman, 1981). Parallelamente a Postman, si diffondono le tesi di Len Masterman, per il quale occorre anzitutto riconoscere lo statuto di cultura a tutti i contenuti dei media, che quindi sono degni di essere analizzati con gli strumenti della scuola; occorre poi svelare la natura rappresentativa dei media, che non sono “finestre del mondo” e non mostrano in modo neutrale la realtà, offrendo piuttosto delle “rappresentazioni” opache, frutto – tanto intenzionalmente quanto involontariamente – di distorsioni dettate da interessi ideologici (Masterman, 1985).

Questo approccio che si è diffuso negli anni '80 ha trovato poi ulteriori sviluppi, tanto a livello internazionale (si vedano Jenkins, 2007; Buckingham, 2020; Livingstone 2022), quanto a livello italiano (Felini, 2004; Cambi, 2010; Rivoltella, 2019; Ranieri, 2022). Se educare i giovani ai media fino a qualche anno fa era considerato un compito che riguardava l'età scolare, oggi, vista proprio l'esposizione dell'infanzia agli schermi fin dalla nascita, si rende necessario estendere queste riflessioni già dai primi mesi di vita del bambino. Educare agli schermi può essere dunque un compito che può iniziare molto presto, intanto attraverso la sensibilizzazione e l'informazione dei genitori, affinché radichino nei figli abitudini “sane” nel rapportarsi con gli schermi; poi gradualmente possono essere impostate attività e riflessioni con i bambini, favorendo interazioni che portino a un rapporto attivo e “generativo” con gli schermi.

Molto interessante è il punto di vista di Serge Tisseron, il quale, pur riconoscendo che il bambino non ha bisogno degli schermi prima dei tre anni, sottolinea come sia sempre più complesso escludere dalla sua vita totalmente questo tipo di esperienza (Tisseron, 2016). Egli auspica un approccio che sia orientato tanto alla consapevolezza dei rischi quanto alla valorizzazione delle opportunità, in ogni età dell'infanzia: anche prima dei tre anni, se usati con parsimonia e con consapevolezza e se fruiti in compagnia di un adulto, i media possono rappresentare una forma di esperienza in più. Occorre però evitare che tale fruizione avvenga senza che il bambino sia in grado di dare un significato alle emozioni che prova o senza una guida adulta al suo fianco. Da tre a sei anni le potenzialità aumentano, perché possono entrare in gioco tanto l'intelligenza ipotetico-deduttiva quanto quella intuitiva, ma rimane ancora concreto il rischio di non riuscire a dare un significato ad alcuni contenuti visti sullo schermo. Proprio Tisseron ha identificato tre azioni chiave per l'educazione agli schermi, nell'ottica di avviare fin dai primi anni di vita

un percorso di costruzione della competenza digitale: promuovere l'auto-regolazione, favorire l'alternanza e garantire l'accompagnamento (*ibidem*).

Educare alla fotografia e al digitale nella prima infanzia

La prospettiva della *Media Education*, citata nel paragrafo precedente, negli ultimi anni è stata messa al centro della progettualità educativa di alcuni nidi di infanzia e di alcune scuole dell'infanzia. L'obiettivo non è stato tanto quello di andare alla ricerca di un'innovazione didattica, quanto piuttosto quello di avviare, fin dai primi anni di vita dei bambini, azioni che portassero a costruire embrioni di quelle competenze critiche e creative che poi crescendo dovranno possedere (e coltivare) quando saranno da soli nell'interagire con gli strumenti (Di Bari, Mariani, Eds., 2018; Metastasio, 2021).

Un primo passo fondamentale di queste attività di *Media Education* è stato spesso il coinvolgimento dei genitori: questi necessitano di maggiore consapevolezza per assumere posture adeguate e offrire modelli positivi. Ad esempio, la tendenza a postare fotografie dei figli sui *social network* – definita col neologismo inglese *sharenting* (Cino, Demozzi, 2017; Bonanomi, 2020) – testimonia come anche gesti che possono sembrare innocui e neutrali, in realtà, immergono l'infanzia, suo malgrado, in pericoli, in abitudini e in relazioni con gli strumenti digitali prive dell'adeguata consapevolezza. Un primo passo può essere la somministrazione alle famiglie di un questionario che, oltre a raccogliere e analizzare i dati, consenta di riflettere sui tempi e sulle modalità di uso delle tecnologie in ambito domestico; poi possono essere organizzati percorsi laboratoriali finalizzati a far conoscere i pericoli di un uso passivo dei media, oppure ad analizzare i contenuti di programmi o canali *Youtube* rivolti specificatamente all'infanzia che ospitano messaggi inquietanti o poco educativi.

Partendo da questa cornice e da queste attività (che sono state realizzate nell'ultimo decennio in vari contesti italiani e internazionali), questo contributo si sofferma in modo specifico sull'uso educativo che può essere fatto della fotografia attraverso i supporti digitali, riflettendo su come questa pratica, se ben contestualizzata, possa diventare un'azione utile per promuovere forme di educazione agli schermi che siano propedeutiche per usi più consapevoli, critici e creativi nelle successive età della vita. La prospettiva è affine a quella promossa da Neil Postman alla fine degli anni '70 e ritiene, come già

sottolineato nel paragrafo precedente, che la scuola debba farsi “ecologica”, aspirando a ripristinare nella cultura quegli equilibri che sono stati alterati e per far questo dovrebbe farsi portavoce di un pensiero critico nell’utilizzo di tali strumenti (Postman, 1981).

In questa ottica, l’uso della fotografia può rappresentare un esercizio di costruzione di pensiero critico e può favorire una omeostasi, in quanto porta i bambini (ma anche gli adulti) a un uso generativo degli schermi e in particolare dell’occhio della fotocamera. La fotografia rappresenta un “artificio”, che consente di interrompere e frammentare il flusso continuo della realtà, prelevandone una porzione e fissandone un’impronta su un supporto (Cecotti, 2016). La fotocamera invita ad assumere una prospettiva e a innescare strategie specifiche per guardare: la sua immagine visiva offre la possibilità di registrare eventi che poi possono diventare oggetto di riflessioni specifiche che sarebbero state impossibili con resoconti scritti o registrati (Butler, 2007).

La rivoluzione digitale ha prodotto una società sempre più “fotografica”: in molti contesti della vita quotidiana, la tentazione di scattare una fotografia (di un paesaggio, di sé stessi, di amici, di personaggi famosi, della serata in compagnia di amici, ecc.) è sempre più ricorrente. Tuttavia, rispetto al gesto che apparteneva al passato, quando tra lo scatto e la stampa intercorreva del tempo (oltre a essere previsto un costo) e quando non era scontato avere sempre un obiettivo a portata di mano, è come se il digitale abbia reso la fotografia un mezzo di consumo, svuotandolo spesso di buona parte del suo significato (Fontcuberta, 2018). Nell’attuale bulimia di immagini, il soggetto spesso fatica a trovare un ordine o un criterio di archiviazione delle fotografie realizzate o ricevute: questo diluvio di immagini può provocare una sorta di annacquamento delle potenzialità formative, rendendo paradossalmente meno accessibili ricordi preziosi e momenti di riflessione autobiografica.

Parlare di educazione alla fotografia nella prima infanzia non significa affatto avviare un percorso di alfabetizzazione per abituare il bambino a diventare un seriale produttore di fotografie. Piuttosto, significa proprio abituare a un uso più attento, più consapevole, alimentato con maggior forza da finalità estetiche e da intenti riflessivi. Come nota Susan Sontag, la “suprema saggezza dell’immagine fotografica consiste nel dire: *Questa è la superficie. Pensa adesso, o meglio intuisci, che cosa c’è di là da essa, che cosa deve essere la realtà e se questo è il suo aspetto*” (Sontag, 1977, p. 20).

Un’ottica pedagogica contrassegnata da problematizzazione, progettualità e intenzionalità (Mariani, 2006) può rendere la fotografia uno strumen-

to educativo: a riguardo è significativa la definizione di fotografia proposta da Roland Barthes (Barthes, 1981), intendendola come uno strumento di comunicazione. Per il semiologo francese, occorre che agli aspetti denotativi (caratterizzati dagli elementi che costituiscono un'immagine come segno) si uniscano quelli connotativi (cioè l'aggiunta di ulteriori significati): proprio nella dialettica tra denotazione e connotazione possono innescarsi possibilità educative, che stimolano riflessioni, favoriscono un pensiero critico, divergente e creativo e allargano i punti di vista. La fotografia digitale si presta in modo specifico a questi usi grazie alla sua praticità, alla sua ripetibilità e alla sua immediatezza: fotografare consapevolmente e generativamente in digitale può diventare una forma di *learning by doing*, in cui un eventuale errore non costituisce un problema, al contrario può amplificare tali possibilità perché può diventare lo spunto per attivare nuovi processi cognitivi ed emotivi.

Si possono ipotizzare due binari per utilizzare la fotografia digitale con bambini di età inferiore ai sei anni, due approcci che stanno in stretta relazione tra loro. Il primo è quello della fotografia come immagine da leggere, anche attraverso lo schermo. In particolare, all'interno dei servizi educativi è possibile effettuare proiezioni su un telo o su una parete, che rendano il rapporto con l'immagine più attivo, con una sensazione di "immersione" al suo interno.

L'altro aspetto riguarda proprio il ricorso alla fotocamera da parte dell'infanzia: essa cattura in modo statico, bidimensionale e parziale un momento della realtà che altrimenti non avrebbe potuto essere osservato in modo così specifico. Nello scattare una fotografia, il soggetto si rende conto che non tutto può essere compreso dalla propria visione ed è quindi chiamato a una selezione su cosa inserire e cosa eliminare, quale prospettiva scegliere. L'intreccio tra questi due binari può creare un fruitore di immagini (e di schermi) più attivo, più consapevole, tanto nella lettura (Wells, 2003) quanto nella "scrittura" (quindi nella realizzazione) delle immagini. E può abituare a svolgere quel compito che Masterman ha individuato alla *Media Education* di svelare la natura rappresentativa dei media: scattare una fotografia non porta a catturare la realtà, ma crea una rappresentazione appunto filtrata da uno sguardo, da uno strumento e da una percezione (Masterman, 1985; Cecotti, 2016). Quindi, innescare meccanismi di scelta e di azione più consapevoli può diventare un esercizio utile alla costruzione di competenze digitali, tanto sul piano tecnologico quanto su quello cognitivo ed etico.

In linea con quanto indicato nei paragrafi precedenti, la relazione con l'immagine fotografica digitale non dovrebbe avvenire durante i primi 18 mesi di vita, quando sono da preferire supporti cartacei. Successivamente, però, è possibile fare ricorso anche al digitale come strumento che integri e che arricchisca le esperienze dirette. Le immagini possono risultare utili per riconoscere parti della realtà già incontrate ma anche per riconoscere sé stessi: la fotografia può far parte di altri giochi di rispecchiamento e può accompagnare, gradualmente con lo sviluppo della capacità simbolica, l'immaginazione e la narrazione dell'infanzia.

La fotografia digitale nei servizi educativi 0-6 e in famiglia

Sul ruolo della fotografia nei contesti educativi esistono già interessanti studi, che riflettono su come rendere significativa la documentazione a partire dalle immagini. È stato sostenuto ad esempio che la fotografia rappresenti un linguaggio specifico della ricerca educativa (Moran, Tagano, 2005): essa, infatti, viene utilizzata da insegnanti ed educatrici come parte integrante del proprio lavoro di ricerca, in quanto rappresenta un prezioso strumento di riflessione rispetto alle pratiche e alle azioni educative. Secondo Moran, chi scatta una fotografia diventa un "significante" che poi genera un "significato" da interpretare. Utilizzando le fotografie per stimolare riflessioni, proporre vari punti di vista per interpretare la realtà o incoraggiare le domande, il personale educativo può essere stimolato a riesaminare e ristrutturare i propri approcci e, al tempo stesso, ad osservare il bambino o il gruppo da nuove prospettive. Una buona progettazione nell'uso della fotocamera può incoraggiare pratiche partecipative – anche in bambini con disabilità (Eisen *et alii*, 2018) –, perché può favorire l'espressività anche di quei bambini che hanno maggiore difficoltà col linguaggio e può consentire l'avvio di esperienze inclusive e partecipative (Joubert, 2012). I bambini, mentre realizzano una fotografia, sono portati ad utilizzare tanto l'intuito (per comprendere quali operazioni devono fare per lo scatto), ma possono attivare anche il ragionamento, scegliendo se intendono documentare qualcosa e, dopo aver individuato uno o più soggetti, devono scegliere il punto di vista; tale punto di vista, a meno che l'adulto non si posizioni ad altezza di bambino, è specifico, tanto per l'altezza quanto per il modo di guardare il mondo. Questa pratica può dunque rappresentare un'azione che dà voce all'infanzia e che consente

di raccogliere informazioni e immagini che aiutino a comprenderla meglio (Luttrell, 2010).

Un esempio significativo di utilizzo della fotocamera da parte dell'infanzia, finalizzato alla promozione proprio di un'ottica democratica e partecipativa, è rappresentato dall'approccio a mosaico promosso da Alison Clark e Peter Moss, per i quali è necessario adoperarsi per ascoltare i modi in cui i bambini comunicano fin dalla nascita, cogliendo i loro "cento linguaggi" (Edwards, Forman, Gandini, 2010). Questo approccio integrato, promosso da Reggio Children sulla scia del pensiero di Loris Malaguzzi, cerca di combinare la dimensione verbale con quella visiva e la fotografia (insieme al movimento, ai disegni ed altre esperienze percettive) viene integrata tra gli strumenti a disposizione del bambino per comunicare le proprie idee e i propri movimenti. L'approccio a mosaico è dunque da considerare come un processo multi-metodo che presenta "una composizione di diverse tecniche orientate a raccogliere i punti di vista e le esperienze di vita dei bambini in uno specifico servizio per la prima infanzia" (Clark, Moss, 2014, p. 62). Tra le tessere del "mosaico", dunque, insieme all'osservazione e alla conversazione con i bambini, può essere utile il ricorso all'uso di macchine fotografiche: l'evoluzione digitale ha reso sempre più accessibili strumenti di vario genere, che consentono di far comprendere in modo intuitivo come lo schermo riproduca (e possa "catturare") ciò che l'occhio della fotocamera sta inquadrando.

La novità del digitale, così come avveniva con le macchine *Polaroid* (che sono tornate di attualità e, a loro modo, possono diventare interessanti da utilizzare insieme agli strumenti digitali), è rappresentata dal fatto che le immagini realizzate possono essere riprodotte rapidamente, vista la possibilità di controllare immediatamente come è venuto lo scatto o di trasportare il file dell'immagine appena realizzata su un PC e mostrarla con un proiettore, per favorirne una diversa fruizione: il bambino, se sostenuto e accompagnato, può iniziare a comprendere cosa significhi catturare un'immagine estraendola dal suo contesto spaziale e dal suo attimo. Questo non significa che il digitale debba sostituire l'analogico: anzi, proprio come è tra gli obiettivi della *Media Education*, si potrebbe favorire un dialogo tra questi due supporti e incoraggiare, parallelamente (pensando a bambini della scuola dell'infanzia, da 3 a 6 anni), l'esperienza della camera oscura. Uno degli obiettivi dell'educazione durante i primi tre anni di vita è proprio aiutare il bambino a formare i propri riferimenti spaziali e temporali (Tisseron, 2016) e, se le attività corporee e manuali hanno un ruolo prioritario, questo compito può passare an-

che da esperienze simili a quelle descritte, a patto che l'uso della fotocamera avvenga con una problematizzante, intenzionale e progettuale regia adulta.

Di seguito, si indicano alcune possibili attività legate alla fotografia digitale, da declinare tanto nei servizi educativi, quanto in ambito familiare: l'auspicio è che proprio la famiglia sia coinvolta attivamente, in laboratori che sensibilizzino sulla necessità di usare gli schermi in modo generativo, nutrendo l'alleanza educativa (Contini, 2012) anche con l'educazione agli schermi.

1) Rendere i bambini documentatori.

La documentazione assolve una funzione fondamentale all'interno dei servizi educativi e si rivolge non soltanto alle famiglie, ma anche al personale educativo stesso e ha come destinatario principale il bambino, perché, attraverso la rilettura delle proprie esperienze, egli può reinterpretare i propri vissuti e costruire nuovi significati. Accanto alla documentazione tradizionale realizzata da educatrici e insegnanti, come suggerito anche dall'approccio a mosaico, è possibile rendere il bambino egli stesso documentatore, invitandolo ad osservare con la fotocamera dal suo specifico punto di vista e andando così a comporre una preziosa tessera nel mosaico che ci dovrebbe portare ad "ascoltare" (con tutti i sensi) l'infanzia. Scoprendo gradualmente le grammatiche e le sintassi di un linguaggio artistico (e la fotografia può essere considerata come tale) ed esercitandosi a sperimentarle, si può poi ambire a trasgredirle e a sperimentare in modo libero e creativo nuove possibilità di quello stesso linguaggio (Staccioli, 2021). Anche in ambito domestico, la fotocamera può diventare uno strumento utile per favorire usi attivi ed esplorativi, rendendo il bambino documentatore. Ad esempio, si può andare alla ricerca degli oggetti "fuori posto" per fotografarli; oppure, anziché accendere lo schermo su contenuti audiovisivi (*cartoon* o video musicali) per trovare momenti di tranquillità per poter svolgere altre attività (come risulta frequente dalle citate statistiche sugli usi dei media in famiglia), si può assegnare il compito di documentare ciò che si sta facendo, per poi rivedere il processo e notare nuovi dettagli sull'esperienza appena vissuta.

2) Fotografare in *Outdoor*.

Negli ultimi anni è cresciuta la sensibilità sull'importanza di educare anche "oltre le mura" dei servizi educativi e dell'ambiente domestico: il focus sull'*Outdoor Education* riguarda di solito in prima istanza l'educazione in natura, ma si estende ad altre esperienze concrete che possono arricchire il modo di conoscere il mondo dell'infanzia (Guerra, 2018; Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018). Anziché pensare alla tecnologia come "antagonista" della bio-

flia, è auspicabile pensare a una forma di sinergia, nella quale il digitale viene usato come uno strumento per esplorare più attivamente la realtà: in questo la fotografia (che passa dalla fotocamera digitale, ma anche da piccole sonde o da microscopi digitali, strumenti il cui costo è diminuito notevolmente negli ultimi anni) può diventare un alleato perché può consentire di porre l'attenzione su dettagli, di giocare con lo *zoom* per dialogare tra il micro e il macro e di catturare aspetti che l'occhio nudo non riesce a notare. Al rientro negli spazi interni, le fotografie realizzate dai bambini possono diventare lo stimolo per rielaborare l'esperienza vissuta, attribuendole nuovi significati (Di Bari, 2022). Queste attività possono riguardare anche le famiglie, che nel favorire un rapporto diretto con la natura e con gli spazi esterni possono cercare di stimolare i bambini nella realizzazione di scatti digitali, attraverso compiti specifici che poi portino, al rientro nell'ambito domestico, a un utilizzo di queste immagini come pre-testi per svolgere ulteriori attività.

3) Educare alle immagini fotografiche.

Le attività di educazione all'immagine, soprattutto nella scuola dell'infanzia vengono sviluppate da decenni ed erano auspiccate anche negli Orientamenti del 1991, oltre ad essere rilanciate nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012. In questo senso, la fotografia può diventare un vettore interessante di un percorso di educazione alle immagini che porti i bambini ad esplorarle in modo attivo (Lombardi, 2002). In prima istanza, essa rappresenta un linguaggio artistico e proprio nell'osservazione di immagini fotografiche si possono portare i bambini a leggere più attentamente e più consapevolmente la realtà. Collegando un PC a un videoproiettore, così come è possibile esplorare in modo attivo le opere d'arte quali i dipinti, si possono prendere in considerazione anche le fotografie e si possono stimolare letture collettive e problematizzanti delle immagini. Accompagnare i bambini nella lettura delle immagini fotografiche può favorire lo sviluppo di pensiero e può aiutare a riflettere sulla differenza tra realtà e rappresentazione. Usando strumenti intuitivi come l'app *Markers*, inoltre, si possono modificare le fotografie, colorandole o arricchendole con i disegni fatti direttamente dai bambini. Si può anche costruire un dialogo multimediale, ad esempio associando suoni o musiche, andando alla ricerca di stimoli uditivi collegati o distanti da ciò che si vede. Inoltre, lavorare a partire da immagini fotografiche realizzate dai bambini può consentire di riflettere sul fatto che, al di là del punto di vista di chi scatta la foto, è determinante chi interpreta che, come suggerisce Tisseron, è il vero "pilota delle immagini" e deve essere formato per governarle (Tisseron, 2016).

4) Narrare la fotografia.

La fotografia può diventare un importante vettore per nutrire e potenziare l'istinto e la capacità narrativa dei bambini. È opportuno precisare che la proposta della fotografia digitale non dovrebbe andare nella direzione di una sostituzione di altre forme di rappresentazione: anzi, un suo uso educativo può diventare tanto più efficace quanto più si integra con esperienze analogiche, come ad esempio il disegno: se il disegno richiede, per rappresentare qualcosa che si è osservato, ascoltato o vissuto, un atto di pensiero che procede per intuizioni, accostamenti, intrecci (Staccioli, 2021), la fotografia, come si è visto, richiede altre azioni, che possono essere messe in dialogo con profitto con le precedenti, innescando nuovi itinerari narrativi. Si possono, ad esempio, inventare storie a partire da “binomi fantastici” (Rodari, 1973) rappresentati da fotografie molto distanti tra loro, si può procedere alla creazione collaborativa di una narrazione partendo dalle foto di dettagli trovati dai bambini e fotografati all'interno di uno spazio, facendo sì che le immagini vengano “usate” come pre-testo per innescare interpretazioni fantasiose o per inventare segmenti di una storia. Se la documentazione stessa è una forma di narrazione che attraverso le tecnologia può arricchire le sue possibilità, è interessante notare come il digitale renda potenzialmente i bambini anche scrittori di storie e di albi illustrati (o diari fotografici); si può inoltre pensare a forme di documentazione narrativa, in cui le immagini realizzate (tanto nei contesti interni quanto in quelli esterni) vengano composte in un libro digitale che diventa una forma di rilettura della propria esperienza. Gli strumenti che incoraggiano lo *storytelling* attraverso il digitale sono sempre più intuitivi da usare, anche se necessitano di una progettualità educativa per poter rappresentare un'esperienza significativa. La dimensione narrativa della fotografia può essere sviluppata anche in ambito domestico, evitando che dello schermo venga fatto un uso di anestetizzante o di delega e proponendo attività che favoriscano le capacità inventive dei bambini: come nota Augé, se si impara a inventare, si impara allo stesso tempo a criticare e ad apprezzare, che poi sono due compiti fondamentali per creare “piloti” degli schermi, anziché semplici passeggeri.

Riflessioni conclusive

Per concludere, è possibile notare come la fotografia digitale possa innescarsi sulle tre azioni individuate da Tisseron per educare agli schermi, cioè

autoregolazione, alternanza, accompagnamento: essa può rappresentare una strategia di autoregolazione, perché, rispetto a fruizioni degli schermi in cui si guardano i contenuti senza interazione diretta, il bambino è costretto ad assumere una postura attiva, a fare scelte e a comprendere le conseguenze di tali scelte; è auspicabile favorire l'utilizzo della fotocamera a turno tra i bambini, consentendo l'interiorizzazione della regola rispetto alla condivisione e alla gestione dello strumento per un tempo limitato. La fotografia digitale può inoltre essere uno strumento utile per l'alternanza, proprio perché consente una relazione tra la realtà (e in particolare quella "analogica", che è possibile esperire direttamente attraverso i propri sensi) e il virtuale delle nuove tecnologie, creando così lo spazio per la costruzione di un dialogo. Può anche rappresentare una forma di accompagnamento: in modo più evidente rispetto alla visione di cartoon o di videomusicali, queste attività necessitano di una presenza adulta che, senza risultare invadente, riesca a stimolare, ad incoraggiare la riflessione e a predisporre un *setting* educativo all'esperienza, aiutando a scoprire rischi ed opportunità dello strumento.

Nel saggio si sono citate tre dimensioni fenomenologiche che necessitano di essere messe in campo per l'uso educativo della fotografia: la problematizzazione, l'intenzionalità e la progettualità. Usare la fotocamera può infatti favorire una visione costruttivista e problematica della conoscenza, che porta a problematizzare (attraverso l'intuizione, da trasformare gradualmente con l'età in ragionamento) il rapporto tra la realtà e la sua rappresentazione e, dunque, a servirsi di una pedagogia critica. Usare la fotografia con intenzionalità costituisce un'azione totalmente diversa rispetto ai frequenti usi degli schermi finalizzati semplicemente ad intrattenere l'infanzia mentre l'adulto è impegnato in altre attività: significa infatti garantire l'impegno a dare forma in modo tensionale al proprio agire educativo attraverso il dispositivo digitale. La progettualità entra in gioco nella misura in cui, anziché fare un ricorso casuale allo schermo, si cercano sempre di definire obiettivi, finalità, monitoraggi e valutazioni per comprendere l'efficacia dell'azione proposta. Innescando azioni educative che si muovono con questi accorgimenti è possibile far sì che la fotocamera digitale diventi uno strumento di cura educativa, che agisca tanto nella direzione di educare agli schermi, quanto nel promuovere più in generale la formazione del soggetto come cittadino.

Riferimenti bibliografici

- American Academy of Pediatrics. 1999. Committee on Public Education. Media Education. *Pediatrics*.
- American Academy of Pediatrics. 2018. Children and media. Tips from the American Academy of Pediatrics. *AAP Journal*.
- American Academy of Pediatrics. 2021. Beyond Screen Time: A Parent's Guide to Media Use. *Pediatric Patient Education*.
- Barthes R. 1981. *La camera chiara*. Torino: Einaudi.
- Bonaccini S. (Ed.). 2015. *Bambini e tecnologie*. Parma: Junior.
- Bonanomi G. 2020. *Sharenting*. Milano: Mondadori.
- Boyd D. 2014. *It's complicated*. Roma: Castelvecchi.
- Buckingham D. 2020. *Un manifesto per la Media Education*. Firenze: Mondadori.
- Butler J. 2007. Torture and Ethics of Photography. *Environment and Planning*, 25.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. 2010. *La competenza digitale nella scuola*. Trento: Erikson.
- Cambi F. (Ed.). 2004. *Intenzionalità: una categoria pedagogica*. Milano: Unicopli.
- Cambi F. 2006. *Abitare il disincanto*. Torino: Utet.
- Cambi F. 2010. *Media Education tra formazione e scuola*. Pisa: ETS.
- Carr N. 2011. *Internet ci rende stupidi?* Milano: Raffaello Cortina.
- Castells M. 2013. *Galassia internet*. Milano: Feltrinelli.
- Cecotti M. 2016, *Fotoeducando*. Parma: Junior.
- Cino D., Demozzi S. 2017. Figli in vetrina. Il fenomeno dello "sharenting" in un'indagine esplorativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2.
- Clark A., Moss P. 2014. *Ascoltare i bambini*. Parma: Junior.
- Common Sense Media. 2022. *The Common Sense Census: Media Uses by Tweens and Teens*. New York: Common Sense.
- Contini M. 2012. *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Di Bari C., Mariani A. (Eds.) 2018. *Media Education 0-6*. Roma: Anicia.
- Di Bari C. (Ed.) 2022. *Natura e tecnologie digitali*. Parma: Junior.
- Eco U. 1964. *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Eco U. 1973. *Il costume di casa*. Milano: Bompiani.
- Eco U. 2006. *A passo di gambero*. Milano: Bompiani.
- Eco U., Augé M., Didi-Huberman G. 2015. *La forza delle immagini*. Milano: Franco Angeli.

- Eisen I., Cunningham B. J., Campbell W. 2018, Conducting participatory photography with children with disabilities: a literary review. *Disability and Rehabilitation*. 41.
- Edwards C., Gandini L., Gorman G. 2010. *I cento linguaggi dei bambini*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Farné M., Bortolotti A., Terrusi M. 2018. *Outdoor Education*. Roma: Carocci.
- Felini D. 2004. *Pedagogia dei media*. Brescia: La Scuola.
- Fontcuberta J. 2018. *La furia delle immagini. Note sulla postfotografia*, Torino: Einaudi.
- Griffith S. F. 2023. Parental beliefs and child media use: Stress and digital skills as moderators. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 86. May-June.
- Guerra M. 2018. *Fuori*. Milano: Franco Angeli.
- Guerrero M. D., Barnes J. D., Walsh J. J., Chaput J.-P., Tremblay M. S., Goldfield G. S. 2019. 24-Hour Movement Behaviors and Impulsivity. *Pediatrics*. 144.
- Jenkins H. 2007. *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Joubert I. 2012. Children as photographers: life experiences and the right to be listened to. *South African Journal of Education*.
- Lauricella A. R., Wartella E., Rideout V. J. 2015. Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 36. January-February.
- Levy P. 2002. *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli.
- Livingstone S., Blum-Ross A. 2022. *Figli connessi*. Trento: Erikson.
- Lombardi M. 2002. *Educazione visiva*. Parma: Junior.
- Luttrel W. 2010. 'A camera is a big responsibility': a lens for analyzing children's visual voices, *Visual Studies*, 25.
- Mariani A. 2006. *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Masterman L. 1985. *Teaching the Media*. London: Routledge.
- McLuhan M. 1967. *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Metastasio R. (Ed.) 2021. *La media education nella prima infanzia*. Milano, Franco Angeli.
- Milani C. 2022. *Tecnologie di convivialità*. Milano: Elèuthera.
- Moran M.J., Tagano D.W. 2005. Moving Toward Visual Literacy. *Early Childhood Research and Practices*. 7 (1).
- Morin E. 2000. *La testa ben fatta*. Milano: Cortina.
- Negroponte N. 1995. *Essere digitali*. Milano: Sperling.
- Noble S. U. 2018. *Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism*. New York: New York University Press.

- Pappas S. 2022. What do we really know about kids and screens? *Monitor on Psychology*. 51 (3).
- Postman N. 1981. *Ecologia dei media*. Roma: Armando.
- Prensky M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9 (5). Pp 1-6.
- Prensky M. 2013. *La mente aumentata*. Trento: Erickson.
- Przybylski A.K., Weinstein N. 2019. Digital Screen Time Limits and Young Children's Psychological Well-Being: Evidence from a Population-Based Study. *Child Development*. January. 90(1).
- Ranieri M. 2022. *Competenze digitali per insegnare*. Roma: Carocci.
- Riva G. 2019. *Nativi digitali*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella P. C. 2013. *Neurodidattica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P. C. 2019. *Media Education*. Brescia: Scholé.
- Rodari G. 1973. *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Smith R. E. 2019. *Rage Inside the Machine: The Prejudice of Algorithms, and How to Stop the Internet Making Bigots of Us All*. New York: Bloomsbury Business.
- Sontag S. 1978. *Sulla fotografia*. Torino: Einaudi.
- Spitzer M. 2013. *Demenza digitale*. Milano: Corbaccio.
- Spitzer M. 2016. *Solitudine digitale*. Milano: Corbaccio.
- Staccioli G. 2021. *Pensare con le immagini*. Parma: Junior.
- Strouse G. A., Trosheht G. L., O'Doherty K. D., Saylor M. M. 2018. Co-viewing supports toddler's word learning from contingent and noncontingent video. *Journal of Experimental Child Psychology*. 166.
- Tisseron S. 2016. *3-6-9-12*. Brescia: La scuola.
- Toschi L. 2011. *La comunicazione generativa*. Milano: Apogeo.
- Van Dijk J. 2002. *Sociologia dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Walsh J. J., Barnes J. D., Cameron J. D., Goldfield G. S., Chaput J.-P., Gunnell K. E. 2018. Association between 24 hour movement behaviors and global cognition in US children: a cross sectional observational study. *The Lancet. Child & Adolescent Health*. September.
- Wells L. 2003. *The photographer Reader*. London: Routledge.
- World Health Organization. 2021. *Guidelines on physical activity, sedentary behaviors and sleep for children under 5 years of Age*, WHO.

Digital Media and the New Sport Consumption Habits of Youths in France

Alessandra Palermo

Enseignante-Chercheure, CY ILEPS Cergy Paris Université, GERiiCO (ULR 4073)

e-mail: a.palermo@ileps.fr

Pascal Bourgeois

Enseignant-Chercheur, CY ILEPS Cergy Paris Université

e-mail: a.palermo@ileps.fr

This paper, starting from a study carried out on the habits of online sports practice among Generation Z (Dorsey, 2022), proposes a reflection on the value of staying socially connected. Particularly since the first lockdown, the smartphone screen has become one of the new media that allows new sports practices to be implemented through digital applications and social networks: training, sharing interests with the community, participating in challenges, getting involved and trying out new sports experiences thanks to the ease of access and the flexibility of using these tools.

Keywords: digital communication, social networks, app, online sport, generation Z.

I media digitali e le nuove abitudini di consumo dello sport tra i giovani in Francia

Questo contributo, partendo da uno studio condotto sulle abitudini di pratica sportiva online tra gli appartenenti alla Generazione Z (Dorsey, 2022), propone una riflessione sul valore di restare socialmente connessi. In particolare, dal primo lockdown lo schermo dello smartphone è diventato uno dei nuovi media che permette di implementare nuove pratiche sportive attraverso applicazioni digitali e social network: allenarsi, condividere interessi con la community, partecipare a sfide, mettersi in gioco e provare nuove esperienze sportive grazie alla facilità di accesso e alla flessibilità nell'utilizzo di questi strumenti.

Parole-chiave: comunicazione digitale, social network, app, sport online, generazione Z.

Introduction

Social networks have helped to strengthen and reinvigorate the link between sports and traditional media. Indeed, their advent has increased the possibility of conveying in real time the typical characteristics of sport as an instrument of interaction, involvement and generator of emotions, values and passions. Social networking platforms have become indispensable places for any sphere of society and have brought about profound changes in the habits and lifestyles of many individuals. The message to be conveyed reaches users in a simple and targeted manner, and interaction is the innovation that has most favoured this type of change. Sports communication is no longer just the story of competitions or the report of the results of a match, on the contrary, people show interest in a multitude of facets: from gossip to the sportsman's daily life, from behind the scenes to their favourite brands. The difference from more traditional forms of communication is clear (De Knop *et alii*, 1999).

Digital and social processes underwent a rapid evolutionary process during the lockdown period, but the use of apps and social networks for sporting activities was already a practice and not only among younger people. For example, in 2016, research conducted in France (Fuchs & Guyon, 2016) showed that out of a sample of a thousand people belonging to Generation Z, 41% between the ages of 16 and 25 were already regularly using an app to do sport, either to record themselves during training and review their progress, or to follow their exercises. Over 60% of the sample shared their progress on social networks. Moreover, this shows how the link with the community of reference through social networks is very strong and it is used both to create new ties and to integrate into social groups. In particular, with the lockdown situation related to COVID-19, there was a surge of interest in fitness, with new demands from novice users, who needed advice and instruction, with motivating content and exercises accessible to all (Lim, 2020). It was precisely this need that prompted the industry to adapt and readjust to the context, implementing apps with more elements, such as the possibility of exercising alone, at home or outdoors and when required in complete autonomy, with

customisable programmes that can be adapted to each person's abilities and needs (Kang *et alii*, 2015). In addition, apps can be used as a diary in which all activities carried out so far are recorded, thus allowing one to monitor one's progress and performance. Apps are considered an excellent alternative to the gym, a way to introduce beginners to new practices and to enhance the performance of professionals. This longitudinal study, planned over five years, examined the way in which the practice of sporting activity was associated with the use of digital applications and social networks as social support for human connection, bringing about changes in sporting habits from the first lockdown among young people, represented by Generation Z (Dorsey, 2022) and which includes the 11 to 26 age group. The smartphone screen has thus become, for this generation of young people, one of the new media allowing them to implement new sporting practices: training, sharing interests with the community, participating in challenges, getting involved and trying out new sporting experiences. The research, in its second edition, looked at a sample of 579 French students, who took part in an online survey between November and December 2022 (44% women – 56% men). The average age of the research sample was 19 (Generation Z), and it was divided into two groups, one from 14 to 20 and one from 21 upwards, based on different lifestyles and purchasing power. Overall, it emerged that all the young people involved used social networks and digital applications to engage in sports activities, either for free or by paying for a service and testing themselves with “digital challenges” spread via hashtags.

The reasons for the success of this activity are linked to the ease of access and the flexibility to train at any time and to share one's activities with the relevant communities. Through the results of this study, it is possible to confirm how digital has become an integral part of almost all activities in Western society and cannot be considered just a tool or a technology, but a true ecosystem (Doueïhi, 2016). As in any ecosystem, new practices and new ways of learning have to be integrated into habits and daily routines in order to then be able to appropriate and use them in the best possible way. In the digital sports ecosystem, we can observe that young people have access to all the information but they must understand how to use and optimise it (*ibidem*). This essay, starting from the results of this research, therefore proposes a reflection on the value of remaining socially connected for Generation Z, maintaining a role identity and suggesting at the same time to sports companies, new eco-sustainable communication practices and strategic actions to be implemented

in order to maintain contact with this young public, which, through a 'digital' enjoyment of the rituals of sport, affirms its identity within the community.

The Screenology of Generation Z

The virtual life experienced during the lockdown periods due to the COVID-19 pandemic has influenced an entire generation of young people, who, according to various studies, consider their internet presence to be far more important than their real life. According to a Squarespace Survey (2021), 60% of Generation Z, born in the 1990s-2000s, and 62% of Millennials (or Generation Y), born in the 1980s-90s, say that online presence is more important than appearing in person, finding that the younger generations are the most involved on the Internet. The mobile phone screen is the main tool for enjoying video content, with 75% of Generation Z using it once a day for exactly this purpose (Horowitz Research, 2021), while 56% use laptops, followed by tablets, desktop computers, consoles and connected devices. Interestingly, 19% of young people, especially between the ages of 13 and 24, also use augmented reality to enjoy video content and not just video games. Short-form videos, such as *Instagram* reels or those posted on *TikTok*, are the favourites in this age group. The studies carried out so far and it show that interactivity is the predominant element of smartphone screen use, despite the prevalence of a sedentary, but second-screen experience (Filho & Santos, 2015) for almost two-thirds of Gen Z who send messages related to video content (Horowitz, 2021), using multiple screens at the same time. This type of fruition, which is part of Gen Z's habits, involves the use of social media at any time of the day, it is an onlife experience (Floridi, 2015), characterised by the continuous interaction between material reality and virtual reality, in a symbiotic bond with screens, the so-called *screenology* (Huhtamo, 2015) developed from birth by this generation. Given these premises, for Generation Z, therefore, the relationship with apps and social networks in their daily lives is very evident. Consequently, social media dedicated to sport have also become part of their habits and lifestyle, offering a different approach to sporting activity. Thanks to these platforms, young athletes of Generation Z have access to a wide range of content, personalised training programmes and information on fitness trends. They use apps to monitor their performance, share their progress with the community and participate in virtual challenges and competitions. Social

networks have become a place to exchange experiences, motivate each other and create links with other sports enthusiasts.

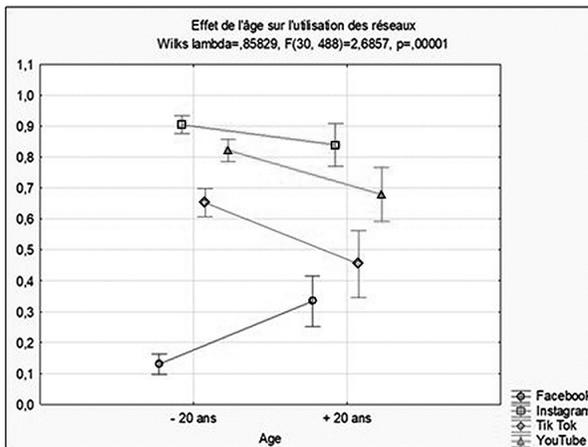
The French Survey: Sports Practice with Apps and Social Networks

In the context just presented, the research conducted by CY ILEPS Cergy Paris Université, as part of a multidisciplinary survey on post-lockdown sporting activity, which took into account various factors such as self-perception and self-esteem, posture in sporting practice, apps and social networks, fits into the context just presented above. The study, launched in 2021 to probe new habits in sport following the lockdown, is in its second year and is part of a longitudinal project to examine the evolution of certain sporting practices over time (self-diagnosis in sport, managerial attitudes, posture and movement).

The first survey, which was active in the last quarter of 2021, showed that 65% of those surveyed used social networks and digital apps for sporting activities, either for free or by paying for a service and testing themselves with 'digital challenges' spread via hashtags (#bougezchezvous). In particular, 33% said they started using sports apps and social networks for sports purposes during the lockdown, 15% started using them more than before, and 13% were already using them. Among the reasons that led users to cultivate this new habit, we find first and foremost time flexibility (39%), followed by the possibility of performing one or more sporting activities with motivation and commitment (31%), the possibility of reviewing exercises several times (12%), but also of not having to move from home (7%) and the opportunity to be able to follow masterclasses with athletes (3%). Among the most used platforms, *YouTube* emerges (35%) understandably due to its video broadcasting nature, followed by *Instagram* (28%) with live workouts, famous coaches or athletes to follow. Subsequently, *TikTok*, used by 12% of those questioned, had great success during the lockdown with a marketing campaign that made it known to the general public, and in last place, with 9% of users, is *Facebook*. Finally, it is noted that exercise apps are the most popular (between 22% and 26%) in contrast to online sports courses (between 7% and 13%).

Therefore, it can be seen that although the sporting level affects the practices and habits of the athlete, sports companies have unconsciously adopted new eco-friendly communication practices and strategic actions to maintain contact with their public (involvement of popular athletes, celebrities, sports coaches...).

This has been possible because technology facilitates the introduction of these practices into the communication routines of the main sports actors, becoming strategic in the management of their activities (apps to monitor performance, dedicated social profiles, virtual communities). Furthermore, it appears that in this type of digital enjoyment of sporting rituals, the media public is now accustomed to them and makes use of them to rediscover the comfort typical of sport and its values, integrating the new practices into everyday life. The data that emerged from this first study allows us to put into context the second survey, disseminated online in the last quarter of 2023 and to which 579 people responded, 255 women and 324 men. The average age is 19, 86% are between 14 and 20 years old, thus falling into the Generation Z category. To complete the picture, the remaining 14%, although falling within Generation Z, were considered as a separate group, as they are considered young-active people with different purchasing power and lifestyles. The research examined social media use and motivation, the relationship with physical activity and virtual training, and the predisposition to purchase or not to purchase paid services. Regarding the use of social networks, we find the use of *Facebook*, *Instagram*, *TikTok* and *YouTube*. If for *Facebook* and *TikTok*, age is representative (the younger I am the more I use *TikTok*, the less young I am the more I use *Facebook*) whereas for *Instagram* and *YouTube*, age has no particular incidence in this panel.



<i>Facebook</i>	P = 0,000 006
<i>Instagram</i>	P = 0,08 (ns)
<i>TikTok</i>	P = 0,001
<i>YouTube</i>	P = 0,003

Tab.1 Effect of age on use of major social networks

The use of social networks thus appears to be in line with the habits and expectations of Gen Z. Another interesting aspect, which once again confirms the trends, is related to motivation: accessibility, flexibility and gratuitousness are the elements that make people choose physical activity online. The data provided in the tables below allow us to reflect on the strengths of social media according to two age groups within Generation Z: under 20 and over 20. It is possible to state how some indicators correspond to both the values of sport and the characteristics of social networks: sharing, knowledge, and learning.

Relative frequency of shapes	- 20 years old	+ 20 years old
Accessibility	122	200
Motivation and desire	105	118
Flexibility	25	81
Enabling	64	59
Sport	75	52
Sharing	36	44
Advice	46	37
Free	46	37
Learn	30	37
Practice	17	30
Information	13	30
Exercise	33	22
Find	18	22
Sports	17	22
Take a course	6	22
People	25	15
World	10	15
Knowledge	9	15
Ideas	8	15
Examples	7	15

Tab. 2 Relative frequency of nouns and verbs based on their occurrence (> 10)

Relative frequency of adjectives and adverbs	- 20 years old	+ 20 years old
Easily	133	400
Practical	301	250
Fast	44	100
Social	80	50
Objective	35	50
Motivating	53	0
In solitary	71	0
Video	62	0
Simple	53	0
Physical	44	0

Tab. 3 Relative frequency of adjectives and adverbs based on their occurrence (> 10)

In particular, the concept of accessibility and time flexibility of digital media has more importance in the group over 20, while both classes attach importance to motivation and the desire to train with these tools.

Looking at the tables of adjectives and adverbs, however, “easily” clearly emerges with more than 400 references for young people over the age of 20 identifying digital sports practice in this way, while ‘practical’ is a concept recognized significantly by both classes.

It must be remembered that accessibility is one of the key factors in the success of these digital technologies, which, let us remember, include both applications and social networks. Many technological tools were initially intended only for professionals, but the ease of use and user-friendly interfaces have made it possible for amateurs and the general public to use them as well, allowing them to collect and interpret personal data, but also to be guided and supported by a ‘virtual coach’, a coach or trainer capable of providing rhythm, corrections and presence during sporting activity (Pharabod, 2013). As emerged from the presented context, apps and social networks for learning sports activities need to fulfil three requirements to be considered as such: usefulness and effectiveness, usability understood as the possibility of handling the digital device, and acceptability, i.e., the decision

to use the tool. Only by appropriating the resource will users benefit from it (Roche, 2021). It clearly emerges that the link with tablets and smartphones is a must. In fact, the latter can be used for the different functions they offer in addition to the internet connection, such as the camera and geolocation, providing users with information both on themselves with a personalized profile and on the way they practice their sport, for example applications such as *Strava* or *Runtastic*, which via GPS allow users to share their activities with their community of reference, to compare themselves with other athletes, and to have statistics on their training sessions. There is also the possibility of sharing one's routes and results on social networks, such as *Facebook* for example. Therefore, they are not just used as a tool to analyse and measure one's performance, but also to share one's activities with friends and acquaintances.

Conclusions

While it is evident how apps and social networks have had an impact on sporting activity since the lockdown on the habits of Generation Z and beyond, this is but a first reflection on the subject. Digital technology in sports is constantly evolving, while social network algorithms change in record time, as do the habits and expectations of the users of these tools, which they know perfectly well. Factors with a positive impact are perceived usefulness, enjoyment, watchability and compatibility, while familiarity with the application, as well as ergonomics and interface, play another usage variant. If one considers, for example, the viewing of videos, i.e., via smartphones, tablets and computers, which allow one to watch workouts, review them, put them in slow motion, freeze the image, one has everything one needs to learn and to improve one's performance. It must be emphasised that research on this issue is not yet so developed as to be able to confirm or deny the large-scale impact of this type of sporting activity. If, on the other hand, the commercial impact is considered, made up of slogans and marketing strategies, the data is different. In addition, among the reflections, it is worth emphasising how all the data generated by the use of apps and social networks are used to best benefit everyone, in terms of health, learning and protection.

Among the opportunities and challenges offered by social platforms in the field of sport is the possibility of enhancing co-creation, as well as

interaction, in order to develop and share content between organisations (teams, management and agencies involved) and users (fans, athletes of other categories and journalists). This starts from the increased interaction between fans and their involvement in the discussions recorded on *Facebook*, and from the measurement of the result on the field, we move on to the estimation of reactions in real time equivalent. Opinions and needs of sport-users are fundamental to develop effective communication strategies, which is why listening becomes essential.

Social media monitoring makes it possible to identify and analyse the flow of communication that takes place between content and users, through various systemic operations: the collection of comments on posts and forums, keyword analysis, the use of polling tools and searches by hashtags, are just some of the listening techniques that make it possible to verify the effectiveness of the tools in order to activate appropriate communication. The success of sports apps is closely linked to the time spent on mobile phone screens, underlining a change that goes hand in hand with the *Internet of Things* market (Negroponte, 1995). Digital tools can be seen as an artefact, i.e., a means to facilitate operations and actions. An artefact is a tool or device that therefore offers a set of resources to help perform human actions by structuring the user's activities (Norman, 1993). Thus, it is not only a tool to support physical properties, but also a digital tool that aids in the collection, analysis and storage of data to help improve performance. Stiegler (2016) defines digital technology as disruptive, capable of great change and upheaval, a major source of transformation, capable of upsetting established positions, rules and paradigms. This is therefore happening in various sectors, including sport. Stiegler emphasises, however, that digital technology is not always positive, on the contrary, it must be managed with a new approach and new awareness before we can take advantage of this new way of living and performing activities. Notwithstanding the advantages of digital sporting activity, relative to the needs and advantages of Gen Z, the ease of access and flexibility with regard to times, places and spaces, the reduced costs, the possibility of personalising the services chosen, the great variety of content accessible on different platforms, the monitoring of performance and the sharing of experiences with the community of reference, we must also emphasise the presence of certain limitations that need to be better investigated. In fact, in addition to the research data presented here and still at an embryonic stage in this multi-year journey, the international scientific

context around the topic is also developing, the use of digital applications and social networks, may certain limitations. For example, the lack of physical interaction and direct contact with others, calling into question the aggregative value of sport in the presence of others, and again, possible technical errors in the execution of training by following videos without the supervision of a coach, as well as the limitation of sports equipment that one does not possess. Among the limitations to be highlighted is the motivational factor. On this point, some American studies have shown that after the initial momentum in the days following the download of the application or the enrolment in the online course, interest wanes, often due to the constant confrontation with others.

To conclude, in line with the data that emerged from the CY ILEPS Cergy Paris Université research, and the theoretical, scientific and cultural context examined, it is possible to affirm how sport and social media seem to have found a perfect dimension of conviviality, considering the high emotional and interactional gradient.

References

- Agostinelli S., Augéy D., Laurie F. 2012. *La richesse des réseaux numériques*. Aix-en-Provence : PU Aix-Marseille.
- De Knop P., Wylleman P., Van Houcke J., Bollaert L. 1999. Sports Management – a European Approach to the Management of the Combination of Academics and Elite-Level Sport. *Perspectives in the interdisciplinary series of physical education and sport science*. 1. 49-62.
- Dorsey J. 2022. *Generations Birth Years – Gen Z, Millennials, Gen X, and Baby Boomers*. <https://jasondorsey.com/about-generations/generations-birth-years/>. [06/03/2023]
- Doucihi M. 2013. *Qu'est-ce que le numérique ?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Filho F., Santos L. 2015. Second screen and information: history, definition and clues for the future. *Comunicação e Sociedade*. 28. 211. 10.17231/comsoc.28 (2015).2278.
- Floridi L. 2015. *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Berlin: Springer.
- Fuchs J., Guyon F. 2016. Les usages du numérique par les jeunes lors de leur pratique sportive. In *VII Biennale de l'Association francophone pour la Recherche en Activités physiques et sportives (AFRAPS)*. Bordeaux: Université de Bordeaux.
- Giglietto F., Selva D. 2014. Second Screen and Participation: A Content Analysis on a Full Season Dataset of Tweets. *Journal of Communication*. 64. 10.1111/jcom.12085.
- Graupensperger S., Benson A. J., Kilmer J. R., Evans M. B. 2020. Social (Un) distancing: Teammate Interactions, Athletic Identity, and Mental Health of Student-Athletes During the COVID-19 Pandemic. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*. 67(5). 662–670. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.001>
- Horowitz Research 2021. State of Gen Z 2020. In https://www.horowitzresearch.com/wp-content/uploads/2021/03/State-of-Gen-Z-2020-TOC_SP.pdf [06/06/2023]
- Howe N., Strauss W. 1992. *Generations: The History of America's Future*. New York: William Morrow.
- Huhtamo E. 2015. *Elementi di schermologia. Verso un'archeologia dello schermo*. Lecce: Kaiak Edizioni-youcanprint.

- John Bond A., Widdop P., Cockayne D., Parnell D. 2021. Prosumption, Networks and Value during a Global Pandemic: Lockdown Leisure and COVID19. *Leisure Sciences*. 43:12. 70-77. DOI: 10.1080/01490400.2020.1773985.
- Jouët J. 1999. *Les jeunes et l'écran*. Réseaux. Paris: Hermes Science Publications.
- Kang S. J., Ha J. P., Hambrick M. E. 2015. A mixed-method approach to exploring the motives of sport-related mobile applications among college students. *Journal of Sport Management*. 29(3). 272-290.
- Levy P. 2010. *Democracia eletrônica*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Lim J. 2020. Measuring sports performance with mobile applications during the COVID-19 pandemic. *SPSR*. 103. v1.
- Negroponte N. 1995. *Essere digitali*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Norman D. A. 1993. Les artefacts cognitifs. In Concin, B., Dodier, N., & Thévenot, L. (Eds.), *Les objets dans l'action : de la maison au laboratoire*. Paris: Éditions de l'École des hautes Études en Sciences Sociales. DOI: 10.4000/books.editionsehess.9870.
- Pharabod A., Nikolski V., Granjon F. 2013. La mise en chiffres de soi : Une approche compréhensive des mesures personnelles. *Réseaux*. 177. 97-129.
- Roche L. 2021. *Sport et numérique – Pratiques et perspectives*. Presses universitaires du sport.
- Sensemakers. 2020. *Isocial al tempo del Coronavirus*. In <https://sensemakers.it/news/la-comunicazione-social-ai-tempi-del-coronavirus/> [26/03/2023]
- Squarespace Survey 2021. *Gen Z Find Digital Life More Important and Memorable Than In-Person Life*. <https://newsroom.squarespace.com/blog/squarespace-survey-reveals-genz> [04/06/2023]
- Stiegler B. 2019. *The Age of Disruption. Technology and Madness in Computational Capitalism*. 1st Ed. Cambridge-Medford: Polity.
- Zuo Y., Ma Y., Zhang M., Wu X., Ren Z. 2021. The Impact of Sharing Physical Activity Experience on Social Network Sites on Residents' Social Connectedness: A Cross-sectional Survey During COVID-19 Social Quarantine. *Global Health*. 17(1):10. DOI: 10.1186/s12992-021-00661-z.

Community

Richness and Complexity of a Fragile Concept

Amelia Broccoli

Full Professor, Università degli Studi Roma Tre

e-mail: amelia.broccoli@uniroma3.it

The intention of my contribution is to propose a reflection on the concept of *community*, a term closely linked to the syntagm of *educating community*, which directly questions those who are involved in education in various capacities and which we hear repeatedly pronounced even in contexts other than education. It is, in my opinion, a very fragile concept, the richness and structural complexity of which it may be useful to reveal.

Key words: community, relationship, identity, education, politics.

Comunità. Ricchezza e complessità di un concetto fragile

L'intento del mio contributo è quello di proporre una riflessione sul concetto di comunità, termine strettamente legato al sintagma di comunità educante, che interpella direttamente coloro che a vario titolo si occupano di educazione e che sentiamo più volte pronunciare anche in contesti diversi da quelli formazione scolastica. Si tratta, a mio avviso, di un concetto molto fragile, di cui può essere utile svelare la ricchezza e la complessità strutturale.

Parole chiave: comunità, relazione, identità, educazione, politica.

Community: a critical reading

What does *community* mean? It is not easy to enclose the meaning of this concept in a single definition: to speak of community is to unravel an intricate skein, a bundle of discourses that intersect each other and, I believe, force one to surrender to the possible ‘aporeticity’ of conclusions. Moreover, it is equally difficult to unambiguously define the meaning of *communitarianism*. Indeed, Salvatore Veca has made it clear that communitarianism is so varied that it is almost impossible to identify something as a ‘communitarian theory’ (Veca, 2002). Broadly speaking, communitarianism can be defined as a

normative theory or ideology that applies the metaphor of the family and/or the group of friends to the state, the nation, the social class, and that conceives the social bond on the model of the relations existing in small groups. Or again, out of metaphor, which conceives the state and other complex collective entities as aggregations of several families or groups assimilated to them (Pazé, 2004, p. 7)¹.

As we can see, it is a polysemic concept, full of implications and semantic references that are not easy to clarify. That is why, given its richness and complexity, I will have to consider that I have achieved part of my objective if I can at least raise questions rather than unravel problematic knots.

I will start with a formula that effectively describes what I will later attempt to clarify: as a concrete ‘determination’ between singularity and universality, the *community* is the place in which a continuous mediation between ‘different’ not free of contradictions takes place, it is that space of relationship as a ‘limit’ between different subjectivities whose problematic nature is easy to perceive, if it is true, as Roberto Esposito has argued, that “the community is not the *inter* of the *esse*, but the *esse as inter*” (Esposito, 2006, p. 149).

What does this statement mean? That, on closer inspection, *being in common* is a ‘relation’, not an ‘entity’, and is endowed with meaning only insofar as it presents itself as that relational bond between individuals that can transform their singularity and specificity into something else, into something ‘situated in relation’ and therefore different. It follows that the

¹ I would like to point out that all translations of the passages quoted in the article are by me.

identification between *community* and *what is proper*, what we feel intimately belongs to us, is by no means taken for granted. What is ‘common’, in fact, is not what belongs to the individual as ‘proper’, but the exact opposite. This leads Esposito to conclude that individuals-in-community are paradoxically united “not by a ‘more’ but by a ‘less’, by a lack, by a limit” (Esposito, 2006, p. XIII).

Put another way, in order for there to be a community, there must be some kind of relational bond that allows particular singularities to be overcome, since the community does not present itself as a substance in and of itself, but only as a relationality between the different subjects that make it up.

From this it can be deduced, again according to Esposito’s interpretation – who is not afraid of the possible nihilist landing place of his discourse – that the community condition is founded on a ‘nothing in common’, on a lack that does not possess its own significance, but on the contrary must be filled with meaning and exposed “at the same time to the opening of a meaning yet unthought of” (ibidem, p. 162). The incipient nature of community is thus evident and this explains why the philosopher comes to the conclusion that

we must always bear in mind this double face of *communitas*: it is both the most adequate, indeed the only, dimension of the animal ‘man’, but also its potentially dissolutive drift (ibidem, p. 15).

On this preliminary theoretical framework, I will try to develop my reasoning, which will revolve around two thematic focuses: the meaning of community understood as a *relationship* and that of community conceived as a place of *identity recognition*. I will immediately anticipate that I consider the first meaning to be positive, albeit to be radically problematised; the second negative, because it is insidious and not without dangerous socio-political implications. In fact, it will not be useless to recall that recent history testifies that

together with *community*, *identity*, *difference* and *recognition* have imposed themselves as keywords, and the concepts of *nation* and *homeland* have made their reappearance, more or less brilliantly, accompanied by those of *ethnicity* and *culture*: all notions traceable, in the prevailing usages, to the paradigm of an organicist, premodern and anti-modern conception of social life (Bovero, 2002, p. VII).

Many careful interpreters of the contemporary world have spoken critically about the concept of community. A historian of the calibre of Eric J. Hobsbawm, for instance, has not hesitated to state that

the word ‘community’ – the ‘intellectual community’, the ‘public relations community’, the ‘gay community’ and so on – has never been used so hollowly and indiscriminately as in these decades, in which communities in the sociological sense are extremely difficult to find in real life (Hobsbawm, 1994/2016, p. 499).

His words are very clear and far-sighted, in total consonance with the equally clear-cut position of the philosopher Alain Badiou, who has pointed out how the lemma *community* has undergone a linguistic shift from a purely denotative meaning to a connotative one that, in his opinion, has accentuated its reactionary valence. His indignant stance is therefore not surprising:

I oppose every day politically the different forms of communitarianism, through which the parliamentary state tries to divide and circumscribe the latent popular zones of its inconsistency: in the use of expressions such as ‘the Arab community’, the ‘Jewish community’, or the ‘Protestant community’, I see only national or religious reactions (Badiou, 1989/1991, p. 81).

And yet, the echo of the calls to ‘be community’, or to ‘build a new community’, resounds quite frequently, which, especially in its ‘educating’ version, seems to emerge as the only concrete response to the loss of effectiveness of schools and educational institutions.

The idea of community is looked upon with a kind of yearning nostalgia, almost as if it were seen as a “warm and welcoming place” to which one wishes to return, according to Zygmunt Bauman’s effective metaphor (Bauman, 2000/2005).

There are also those who propose to sing the praises of communitarianism, which represents the concrete socio-political version of community. Costanzo Preve, for example, recalls that

the community is the only place where contemporary man can jointly exercise his dual rational and social nature. Any temptation to exodus and secession is understandable, it perhaps solves his single problem of

enduring a senseless life, but leaves intact the problem of the unity of sociality and rationality (Preve, 2006, p. 251).

From an educational point of view, it must be said that the idea of a school as an educating community is not new in the panorama of pedagogical studies (above all Italian) in which, at least from the post-World War II period, the results of the experiences of the European and American active schools of the early 20th century oriented in an anti-authoritarian and communitarian sense were transposed. John Dewey, Maria Montessori, Jean-Ovide Decroly and Édouard Claparède proposed a model of an open and renewed school-workshop in which the active participation of pupils was placed at the centre of the interests of the entire educational system.

Around the Sixties and Seventies of the last century, then, through the impact of the so-called *Faure Project*, later widely transposed by subsequent legislation, the ‘educating community’ project was consolidated and the conviction that the school should become a community managed in a broader and democratic manner, assuming “the character of a community that interacts with the broader social and civic community” (Presidential Decree no. 416, 31/5/1974 – Italy).

The underlying wish is therefore confirmed that the school represents an educational environment rich in experience, capable of interacting with the broader civil and social community of which it is part for the complete formation of the personality of individuals.

The intention is hard to disagree with. However, the repeated calls for the reconstruction of an educating community give rise to the suspicion that perhaps the latter has not yet been fully realised. And if so, could the cause be traced to a kind of semantic vagueness that, even historically, has surrounded the concept of community? I do not want to put forward hypotheses, but I do believe that, in any case, it might be useful to highlight the aporias that accompany a syntagma that is often unclear from a semantic-conceptual point of view.

Community as relationship

First of all, one might recall, as Jean-Luc Nancy has sharply observed, that the concept of community has always been a very tenuous one. The only way

to grasp its meaning is to use an emotional interpretative register, privileging only its 'affective' side:

The lost or broken community – he writes, – can be exemplified in infinite ways, with all sorts of paradigms: natural family, Athenian *pólis*, Roman republic, early Christian community, guilds, communes, brotherhoods. Each time, however, a lost age in which the community wove strong, harmonious and unbreakable bonds is in question (Nancy, 1990/1992, pp. 33-34).

In fact, it is not uncommon to come across a kind of mythologising of the same, in which there is evidently a dialectical alternation of “loss and rediscovery, of alienation and re-appropriation, of flight and return that links all philosophies of community to a mythology of origin” (Esposito, 2006, p. XXV).

The origin, as we know, refers back to the archaic and classical Greek world in which, however, *community*, *society* and *state* are not yet differentiated concepts. The term community recalls the *koinonía* (from *koinós*, *common*, *public*) used by Plato, the *koinonía politikè* attested in Aristotle and the *societas politica* in vogue in the Roman context.

In the second book of the *Republic*, Plato clearly explains that the *state* (obviously rendered with the meaning of *polis*), originates when human beings, driven by the necessity of each other, “gather in one place many associates and auxiliaries, and to this coexistence (*koinonía*) [they] give the name of city” (Plato, 1994, II, 550-553).

In the seventh book, the philosopher is even more explicit: in the ideal city he prefigured, what counts is the wellbeing of the totality of citizens and it is necessary to harmonise the interests of all categories of men, “making them share in that profit that individuals are capable of bringing to the *community* (*to koinón*) and forging itself into the city of such men [...] in order to use it to cement the city in a single bond” (*ibidem*, VII, 265-270).

Aristotle, too, does not hesitate to reiterate that “every state (*polis*) is a *community* (*koinonía*)” (Aristotle, 2016, I, 1252), and he analyses its initial formation from the natural community constituted by the family, then by several families united in villages, and finally to the perfect form represented by the state, which is by its nature prior to the other community forms, since “the whole must necessarily be prior to the part” (*ibidem*, 1253).

But it is only with the classical sociology of the late 19th century that *community* begins to be differentiated from *society* and the concept to take on a predominantly affective sense. Ferdinand Tönnies, in fact, clarifies that *Gemeinschaft* (*community*) is the social unity founded on a common way of feeling that implies confidential, intimate and exclusive relations; whereas *Gesellschaft* (*society*), refers to the sense of pure coexistence of independent, separate and free persons in public space: “In community with his own a person finds himself from birth, bound to them for better or worse, while one goes into society as in a foreign land” (Tönnies, 1887/2011, p. 29).

Max Weber also proposes a similar reading. Recalling the various types of communities, from domestic to ethnic, from market to political, he points out that a community is founded on a “subjectively felt (affective or traditional) common belonging of the individuals who participate in it” (Weber, 1922/1974, p. 38).

I do not wish to be mistaken, but it seems to me that the sense with which the idea of community is alluded to today is precisely this: a place in which a very precise type of relationship is created between individuals, a *hortus conclusus* that allows one to feel spatially close, to experience the same reality, to share values and meanings, to feel a sense of belonging (Aime, 2019, pp. 54-55). In short, an affective interpretation of the community bond seems to prevail, resting on a form of naive voluntarism that advocates or prescribes the modality of relational exchanges between individuals. Indeed, it is not uncommon to find oneself in the presence of appeals indicating what ‘must be done’ to preserve community cohesion or what ‘should be done’ to strengthen ties within the community (even if it is an educating one).

However, if the community is not an entity, but only a *relationship* between subjects, and this relationship is precisely the community’s defining characteristic, it means that subjects participate in the community as subjects-in-relation with other subjects, not as subjects with a single identity. Perhaps it will now be clearer what Esposito meant when he wrote that community is not an *esse-inter*, but an *inter-inter*. It is the ‘between’ that prevails, the *relationship* – a term we should always bear in mind that it comes from the verbs *religo* and *refero*, in which the sense of a bond of reciprocity is strongly emphasised.

The real problem seems to me, therefore, to be the specific declination of this relationship, that is, the way it is conceived.

Taking for granted the assimilation of the community to a form of affective 'kinship' of the family type, it seems legitimate to consider it as a relationship between equals, between like-minded people, between brothers, in short, between individuals who reside within a protected space, different from those outside it.

As Marco Aime has observed, the existence of a community is given by the traceability of certain spatial and temporal parameters: according to a spatial dimension in fact, for there to be a community it is first of all necessary that there is a boundary, a symbolic line between *us and the other*, between us and the 'stranger' (Aime, 2019); secondly, the fact emerges that the boundary is ideally drawn on a perception of self as a cohesive group, a perception that acts as a mask that offers itself to the outside world; finally, the boundary is always mobile, not absolute, but relational and 'oppositional', that is, continually demarcated in order to fence off a territory from that of other communities.

It will not have escaped that this last marker presents strong margins of criticality. It should at least warn that it must be assessed with great vigilance and a critical spirit, since the risk of creating closed systems that are impervious to dialogue with the outside world is quite palpable. Indeed, how will it be decided who is inside and who is outside the community, preserving the character of a 'family' and 'friendly' place that one would like to attribute to a living and inclusive community? Community identities, to follow a perplexed Zygmunt Bauman, reinforced by a continuous work of demarcation of boundaries, end up feeling mutually antagonistic, producing the opposite effect to the one desired (Bauman, 2000/2005).

Even according to a time parameter, the indicators of community membership reinforce these perplexities. When does a community originate? How far back in time is it necessary to go to recover its 'roots' and founding archetypes? It will not be difficult to ascertain that community begins when those within arbitrarily 'decide' to make it begin, pandering to the nostalgic inclination of Western sensibilities towards that quasi-mythological time to which Nancy alluded. This explains the occurrence of frequent 'temporal amnesias' (Hobsbawm, 1994/2016) linked to a past perceived as 'inconvenient', or conversely, the attempt to emphasise some events and minimise others in order to build up the 'respectable' historical tradition of a group of like-minded people.

But if community is conceived as a relationship between like-minded people, how will one behave with those who are not like-minded? What kind

of dialogue can one establish with the *other*, with the *different*, with the *non-friend*?

This seems to me to be the truly diriment point of the question, which can only be grasped by reversing the perspective of observation: for a community to be at least conceivable, its preliminary transcendental condition must be fulfilled, that is, it must be established between “authentically distinct, between the stranger, the pilgrim, bearing within himself his own laws and customs, and the host, who at the same time recognises that he is always, intrinsically, potentially *hostis* in turn” (Cacciari, 1995, p. 124). This is what distinguishes *community* from mere *cohabitation*, warns Massimo Cacciari. The *cum-* of community would not make sense between identical people. Only when one comes to perceive the maximum distance with the ‘neighbour-distinct’ does one begin to think community, since

only a ‘gaze’ that preserves the other in his distinction, an attention that understands him precisely on the basis of the recognition of his distance, can produce community [...]. The intelligence of one’s neighbour does not consist in grasping him, in capturing him, in trying to ‘identify’ him to us, but in *housing him* as the perfectly distinct one (Cacciari, 1995, p. 125).

It is the relationship with the other, therefore, that is the focal point of any authentic discourse on community because it is always a matter of coming to terms with otherness, with the *alter* that becomes *socius*, perhaps in the mediation of the concrete synthesis of society, as Giovanni Gentile would have said. The isolated individual, in short, is not a concrete and possible case, since ‘before this transcendental society there is no conceivable man who is not an abstract immediate object’ (Gentile, 1946/2014, p. 1286).

And it is precisely by referring to Gentile that Cacciari concludes that “in order for an idea of community to be truly founded, the *hostis-hospes* exchange must take place in me at all times” (Cacciari, 1995, p. 125), almost recalling the theorisation of the *societas in interiore homine* in which the abstract individual is reabsorbed into the dynamic relationship between I and We.

Community as a place of identity recognition

Clearly, at this point it is imperative to address the second theoretical knot I had anticipated, namely the link between community and identity.

The 'community' lexicon is in fact founded on a linguistic apparatus that makes use of insidious vocabulary such as *identity, roots, land, nature*, which adumbrate the risk of an ethnicization of society, in turn not far from a kind of social tribalism. Michel Maffesoli argued that ancient community relations would only slowly change their appearance, allowing themselves to be contaminated by a form of 'contemporary neo-tribalism' marked by emotional, fusional and gregarious value patterns (Maffesoli, 2000/2004). The new form of social community of the contemporary era, according to the French sociologist, would, in short, be the tribe, i.e., a completely atypical aggregation of individuals, which is placed beyond any defined political horizon.

Yet the concept of individual identity is always central in historical eras in which geographical, political and social boundaries appear more hybrid and blurred, with the consequence that "the fusion of real individual frailties and weaknesses in the (imaginary) strength of the community produces a conservative ideology and an exclusivist attitude" (Bauman, 2001, p. 98).

If Bauman's warnings are true, and I have no reason to doubt them, I wonder how we can get out of this *impasse*? I do not think I can suggest solutions, but I do agree with those who argue that it is precisely around the concept of subjective identity that the most critical issues for the community idea thicken, since it is in order to preserve this identity 'purity' that the community risks closing in on itself, to defend its boundaries and protect itself from a possible clash with other communities. Therefore, it may be necessary to review the ethical-political assumptions of this identity paradigm, renegotiate its ontological status and, above all, attempt to expand its boundaries on a planetary scale, rather than making it a weapon of ethnic, geographical or religious recognition. After all, "life devoted to the search for identity abounds with meaningless words. 'Identity' means coming out of the pack, it means being different and as such unique; and, therefore, the search for identity can only divide and separate" (Bauman, 2001, pp. 16-17).

It is not excluded that we need to go beyond the idea of 'individuality', already identified by Hegel as a figure of fulfilment, in favour of a new presence of 'singularity', as Giorgio Agamben has argued (Agamben, 2017).

The problem is in fact given by the relationship between the many different singularities that perceive themselves as individual and at the same time universal. This is the theoretical knot that, according to Agamben, must be preliminarily untied using a manoeuvre of meta-identitarian analysis that could be configured as the last existential possibility for the community. One only gets out of the trap, in other words, by recognising that “being is being whatever”, a kind of ‘singularity without identity’ that allows one to “make one’s being-ness not an individual identity and property, but a singularity without identity” (Agamben, 2017, p. 9). In this sense then, community can also be that ‘community that comes’, which is purely evenemential in nature.

What ‘happens’, as Slavoj Žižek has so aptly elucidated, is the event as “an effect that seems to exceed its own causes” (Žižek, 2014, p. 11) and which opens up a space of transformation, of change, of novelty in the reality that appears to us.

But such a possibility of renewal is absolutely necessary if we look at community as a creative space of existential redesign and not as that “apparent community – to borrow from Karl Marx and Friedrich Engels – in which individuals have hitherto been united [which] has always made itself autonomous against them at the same time, being the union of one class against another, for the dominated class was not only an entirely illusory community, but also a new chain. In the real community individuals acquire their freedom in and through their association” (Marx, Engels, 2018, p. 120).

However, despite the structural ambivalence of the concept of community, the latter seems to be perceived as a necessity, according to what Costanzo Preve, among others, has argued:

The ‘truth’ of the community moment lies in this: the individual needs a concrete mediation capable of linking his irreducible singularity to the abstract universality of humanity thought of in a planetary manner. This mediation, which in Hegelian language we might also call ‘determination’ (*Bestimmung*) is precisely the community (Preve, 2006, p. 253).

If Preve is right, if the community is indeed the only possible dimension for human beings, I believe that it should not be considered as the final and immutable outcome of a concluded historical process, but as a starting point for possible new configurations of the human being in which a vital space

for education could also be given. But always bearing in mind that, if the communitarian dimension of human sociality is an occurrence impossible to avoid, it may be called *communitas*, or *societas*, or even *state*, but it will always have to be confronted with the theme of relationality between human beings.

I think Bauman is absolutely right when he states that

the vacuum left by the retreat of the nation-state is filled by self-styled neo-tribal communities, postulated or imagined: and if it is not filled by these it remains a political vacuum, densely populated by individuals disoriented by the din of contradictory noises that give much scope for violence and little or no opportunity for argument (Bauman, 2001/2002, p. 12).

John Dewey hoped that thanks to the communication of ideas, the Great Society would become a Great Community, and wondered

under what conditions can the Great Society come closest and most vital to the position of a Great Community, thus taking shape in genuinely democratic societies and in a genuinely democratic state? Under what conditions can the emergence of the Public from its eclipse be reasonably represented? (Dewey, 1927/1971, p. 123).

I am not sure that the communication of ideas is sufficient, although the call to work for a ‘good society’ seems to me to be quite a good idea. Perhaps, as Žižek has recently observed, today more than ever there is an absolute need for an efficient ‘state’ and politics that can coordinate with local communities and science, just as a firm philosophical-anthropological vision capable of designing the future of human beings outside purely mercantile logics would be indispensable (Žižek, 2020) – and here again one could hypothesise the role of education as an autonomous and creative formation of the subject that is not afraid to come to terms with its ancient and noble origins linked to *paideia*, *institutio*, and *Bildung*.

References

- Agamben G. 2017. *La comunità che viene*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Aime M. 2019. *Comunità*. Bologna: il Mulino.
- Aristotele. 2016. *Politica*. (trad. it. di F. Ferri. Milano: Bompiani).
- Badiou A. 1989. *Manifeste pour la philosophie*. Paris: Edition du Seuil (trad. it. di F. Elefante, *Manifesto per la filosofia*, Milano: Feltrinelli. 1991).
- Bauman Z. 2000. *Missing Community*. Cambridge: Polity Press. (trad. it. di S. Minucci, *Voglia di comunità*, Roma-Bari: Laterza. 2001).
- Id. 2001. *The individualized Society*. Cambridge: Polity Press (trad. it. di G. Arganese, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna: il Mulino. 2002)
- Bovero M. 2002. *Quale comunità? “Prefazione”*. In V. Pazé, *Il concetto di comunità nella filosofia politica contemporanea*, Roma-Bari: Laterza.
- Cacciari M. 1999. L'invenzione dell'individuo. *Micromega. Almanacco di filosofia*, 5, 95, pp. 121-127.
- Dewey J. 1927. *The Public and its Problems: An Essay in Political Inquiry*. New York: Henry Holt and Company (trad. it. di P. Vittorelli e P. Paduano, *Comunità e potere*, Firenze: La Nuova Italia. 1971).
- DPR (Italia) 31 maggio 1974, n. 416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, I, 1.
- Esposito R. 2006. *Communitas. Origine e destino della comunità*, Torino: Einaudi.
- Faure E. (Ed.) 1970. *Rapport de la Commission internationale sur le développement en éducation*. Unesco (trad. it. di D. Novacco, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma: Armando-UNESCO Roma. 1973).
- Gentile G. 1946/2014. *Genesi e struttura della società*. In E. Severino (Ed.), *L'attualismo*. Milano: Bompiani.
- Hobsbawm E. J. 1994. *Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991*. New York: Pantheon Books (trad. it. di B. Lotti, *Il secolo breve. 1914-1991*, Milano: Rizzoli. 2021).
- Maffesoli M. 2019. *Le temps des tribus: Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. Paris: Editions de La Table Ronde (trad. it. di V. Grassi, *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, Milano: Guerini. 2004).
- Marx K.; Engels F. 1932. *Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner und*

- des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten*, Moscow: Marx-Engels-Lenin Institute (trad. it. di F. Codino, *L'ideologia tedesca*, Roma: Editori Riuniti. 2018).
- Nancy J.-L. 1990. *La communauté désœuvrée*. Paris: Christian Bourgois Editeur. (trad. it. di A. Moscati, *La comunità inoperosa*, Napoli: Cronopio. 2013).
- Pazé V. 2002. *Il concetto di comunità nella filosofia politica contemporanea*, Roma-Bari: Laterza.
- Ead. 2004. *Il comunitarismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Platone. 1994. *La Repubblica*. (trad. it. di F. Gabrieli. Milano: Rizzoli).
- Preve C. 2006. *Elogio del comunitarismo*. Napoli: Controcorrente.
- Tönnies F. 1887/1935. *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Leipzig: Fues's Verlag (trad. it. di G. Giordano, *Comunità e società*, Roma-Bari: Laterza. 2011).
- Veca S. 2002. *La filosofia politica*, Roma-Bari: Laterza.
- Weber M. 1922/2001. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Vol. II. *Gemeinschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr (trad. it. a cura di M. Palma, *Comunità e società*, Vol. II. *Comunità*, Roma: Donzelli. 2005).
- Žižek S. 2014. *Event*. London: Penguin Book (trad. it. di E. Acotto, *Evento*, Novara: Utet. 2014).
- Id. 2020. *Virus* (trad. it. di V. Salvati, M. G. Cavallo, F. Ferrone, B. Tortorella *Virus*, Milano: Ponte alle Grazie. 2020).

Il dibattito sull'istruzione femminile e la sperimentazione educativa di Aurelia Josz¹

Gabriella Seveso

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Milano-Bicocca

e-mail: gabriella.seveso@unimib.it

Il contributo si propone di riflettere sulla sperimentazione educativa e didattica ideata da Aurelia Josz a Milano, a partire dal 1902, al fine di offrire un percorso di formazione professionale qualificato alle ragazze. L'articolo dapprima analizza sinteticamente alcuni aspetti salienti del dibattito sviluppatosi in Italia alla fine del diciannovesimo secolo e all'inizio del ventesimo in merito all'istruzione femminile e al ruolo delle ragazze nell'ambito dell'agricoltura. Esamina, poi, la posizione di Aurelia Josz e gli elementi innovativi della sua sperimentazione, all'interno del vivace contesto culturale e pedagogico del tempo.

Parole-chiave: educazione di genere, istruzione femminile all'inizio del Novecento, formazione professionale, scuola pratica agricola femminile, Aurelia Josz.

¹ Questo contributo fa riferimento a una ricerca storica ancora in corso. Ringrazio vivamente coloro che mi hanno offerto materiali e riflessioni fondamentali: il dott. Claudio Colombo, Responsabile dell'Archivio Storico e della Biblioteca della Società Umanitaria di Milano; il Prof. Wolfgang Sahlfeld, docente presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della S.U.P.S.I. e Responsabile della Biblioteca e Laboratorio di Ricerca storico-educativa, documentazione, conservazione e digitalizzazione di Locarno; la dott.ssa Irene Pozzi, dottoranda presso l'Università degli Studi di Bologna; il personale del Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea di Milano.

The Debate on Girl's Education and the Aurelia Josz's Educational Experimentation

The contribution illustrates the educational and didactic experimentation conceived by Aurelia Josz in Milan, starting in 1902, to offer a qualified professional training course to girls. The article first briefly analyses some significant aspects of the debate that developed in Italy at the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century on the women's education and the role of girls in the field of agriculture. It then examines the position of Aurelia Josz and the innovative elements of her experimentation, within the lively cultural and pedagogical context of the time.

Keywords: gender education, girl's education in the early twentieth century, vocational training, women's practical school of agriculture, Aurelia Josz.

I problemi dell'istruzione femminile e la proposta di Aurelia Josz

La fine del diciannovesimo secolo e l'inizio del ventesimo costituiscono un periodo particolarmente delicato e significativo per il dibattito sull'educazione e sull'istruzione femminile. A livello istituzionale e politico, la legislazione scolastica promulgata con l'Unità d'Italia prevedeva l'accesso all'istruzione di base per bambini e bambine: l'obbligo di istruzione si saldava con l'esigenza di organizzare un sistema scolastico nazionale ed era sorretto dalla convinzione politica che la scuola potesse divenire un utile strumento per educare il popolo. Al contempo, tale obbligo si scontrava con un alto tasso di evasione scolastica, che riguardava in misura maggiore le bambine, dovuto sia alle condizioni economiche precarie di alcune famiglie, sia a stereotipi e pregiudizi, radicati da secoli, avversi al sapere femminile. Non è possibile, in questa sede, affrontare in maniera esaustiva questi temi, né rientra fra gli obiettivi del presente lavoro, ma appare necessario sottolineare come proprio in questo periodo molte associazioni di donne e molte personalità femminili denunciarono la piaga dell'analfabetismo femminile, dando vita a dibattiti molto vivaci su alcune riviste del tempo: le posizioni assunte furono molteplici e sovente complesse, poiché alcune di loro sostennero "la necessità di istruire le bambine per formare future madri e mogli consapevoli, responsabili ed emancipate rispetto ad un ruolo familiare e sociale passivo e di su-

balternità” (Seveso, 2018, p. 12), altre si batterono per il diritto all’istruzione femminile come imprescindibile per la promozione sociale e l’indipendenza economica delle donne (Pironi, 2010). Sempre nello stesso torno di anni, si verificava, inoltre, il fenomeno della progressiva e rapida femminilizzazione dell’insegnamento, causato dall’accesso massiccio alla Scuola Normale da parte delle ragazze di ceto medio e basso, che vedevano in questo percorso l’unica possibilità di assicurarsi una futura professione (Ghizzoni, Polenghi, 2008).

Proprio in questi anni, Aurelia Josz, giovane proveniente da una famiglia di origini ebraiche-ungheresi, si trasferì da Firenze a Milano per dedicarsi all’insegnamento di storia e geografia presso la Scuola Normale “Gaetana Agnesi”². Il trasferimento nel capoluogo lombardo senza dubbio le consentì di entrare in contatto con il clima culturale vivace della città (Canadelli, 2008; Zocchi, 2008): il capoluogo lombardo divenne, infatti, proprio nei primi due decenni del Novecento, centro di innovazione e di ragguardevole dibattito pedagogico a livello nazionale e internazionale, da un lato, recependo gli stimoli provenienti dall’estero (Tomarchio, D’Aprile, 2010), dall’altro lato, dando vita a sperimentazioni originali e poi molto conosciute (Negri, Seveso, 2021): la scuola di Maurilio Salvoni, la Rinnovata di Pizzigoni, le prime Case dei Bambini montessoriane costituirono esperienze innovative accomunate da alcune istanze che le attraversavano, quali l’attenzione all’organizzazione degli spazi e alle attività all’aperto, la proposta di un apprendimento non basato sui testi ma sulla manipolazione, l’osservazione, il lavoro pratico, una nuova immagine di insegnante e di allievo/a (Colombo, Beretta Dragoni, 2008; Rossi Cassottana, 2014; Tomarchio, Todaro, 2017; Trabalzini, 2003).

Oltre a questi stimoli relativi alla riflessione pedagogica, Aurelia Josz entrò in contatto, nella città meneghina, con un’articolata rete di associazioni femminili e di donne che in quel periodo erano particolarmente attive nella promozione di iniziative a favore dei diritti delle donne e a tutela dell’infanzia (Cagnolati, 2010; Dekker, 2007; Seveso, Finco, 2017). È accertato il suo legame con Alessandrina Ravizza, educatrice, scrittrice e benefattrice assai nota nel capoluogo lombardo per le sue iniziative a favore dei diseredati e dei diritti delle donne e dell’infanzia (Raimondo, 2020); Aurelia conobbe

² Aurelia era figlia dell’ungherese Lodovico Josz e di Emilia Finzi. Conseguì la Laurea in Lettere a Firenze e si trasferì a Milano, ove ricoprì la cattedra di storia e geografia nella Scuola Normale “Gaetana Agnesi” dal 1906 al 1920.

Adele Nulli in Mejani Leinati, fra le fondatrici della Lega per la tutela degli interessi femminili e poi del Circolo di Coltura Femminile Maria Gaetana Agnesi, attivo nella promozione di dibattiti sull'educazione e sui diritti delle donne; entrò in contatto con Maria Camperio Siegfried³, nobildonna di origini francesi, molto attiva in ambito assistenziale, sostenitrice della Croce Rossa Internazionale e molto sensibile ai problemi dell'educazione e della promozione sociale femminile (Mapelli, Seveso, 2003).

In questa cornice così ricca di stimoli e di innovazioni, Aurelia Josz, pur continuando a dedicarsi all'insegnamento presso la Scuola Normale, iniziò ad interrogarsi profondamente sui percorsi scolastici femminili e su metodi, materiali, programmi diffusi nel sistema scolastico italiano. L'ideazione di una nuova scuola per ragazze nacque dalla lettura di una rivista internazionale. È la stessa Josz che, nella *Relazione e Programma della Scuola Pratica Agricola Femminile in Niguarda* datata 1905, ricostruisce la genesi della sua idea: la lettura di un articolo sulla rivista internazionale *FortNight Review* firmato da Mrs Crawford e dedicato al resoconto delle visite alle scuole agrarie del Belgio, fu illuminante e foriera di interrogativi fecondi. Crawford nel suo scritto deplorava la mancanza di istruzione agraria delle donne in Inghilterra, illustrando in maniera appassionata l'esperienza belga. Aurelia Josz, prendendo spunto da queste considerazioni, cominciò a riflettere sulla carenza di percorsi simili anche nel contesto italiano. Come abbiamo già accennato sopra, i percorsi di istruzione accessibili o riservati alle ragazze erano in quel periodo molto limitati, pur essendo vigente in Italia una legislazione che stabiliva l'obbligo scolastico per bambini e bambine. Lo stato di miseria culturale ed economica in cui versavano numerose famiglie, infatti, spingeva i genitori a non percepire come necessaria l'istruzione femminile, e anzi a impiegare le bambine sia nei lavori domestici e di cura di fratellini o sorelline sia nei lavori dei campi, mantenendole di fatto lontane dalle aule scolastiche (Ulivieri, 1999). Qualora vi fosse in famiglia una minima disponibilità economica, l'investimento era diretto generalmente all'istruzione dei figli maschi, nella speranza di una possibile futura mobilità sociale e nella convinzione che il figlio, una volta cresciuto, avrebbe a sua volta dovuto provvedere al mantenimento di una famiglia magari numerosa. I dati statistici mostrano il

³ Moglie di Manfredo Camperio, noto patriota risorgimentale ed esploratore, fu molto attiva in attività di promozione della giustizia sociale e sostenitrice della necessità di istruzione europea della Croce Rossa italiana. Nelle sue iniziative fu affiancata in maniera incisiva dalle figlie Fanny e Sita.

mancato accesso all'istruzione da parte delle bambine, in maniera evidente: nel 1901, l'analfabetismo femminile era del 54,4 %, mentre quello maschile risultava più basso di ben dodici punti, pari al 42,5 %. Inoltre, anche qualora le bambine avessero possibilità di frequentare la scuola primaria, pochissime fra loro avevano accesso all'istruzione secondaria e superiore, percepita come inutile o addirittura dannosa. A questo proposito, Carmela Covato ricorda come proprio all'inizio del Novecento, si fosse sviluppato un dibattito molto vivace sul proseguimento degli studi da parte delle donne percepito come foriero di una perniciosa concorrenza fra maschi e femmine negli sbocchi lavorativi e sottolinea come emergesse in questo ambito “una vivace polemica alimentata da vecchi e nuovi pregiudizi presenti non soltanto nel senso comune dominante, ma anche in ambienti scientifici...” (Covato, 1996, p. 67). In questo quadro, la Scuola Normale, rivolta inizialmente a futuri insegnanti uomini e donne, divenne nel corso di pochi decenni l'unico canale formativo per le ragazze (Ghizzoni, 2009; Morandi, 2019): la conquista della patente per l'insegnamento nelle scuole elementari divenne, per molte famiglie di ceto medio e in parte anche di basso ceto sociale, una meta molto ambita e idealizzata, ritenuta degna di enormi sacrifici economici per l'acquisto di materiali e di un consono abbigliamento, nonché, a volte, per il pagamento di convitti pur miseri. In molti casi, l'iscrizione alla Scuola Normale poteva rappresentare una vera e propria forzatura, che spingeva le ragazze a frequentare istituti lontani dalla propria residenza di origine, in un clima di miseria morale e di forte competitività e rigidità, e a trovare impiego in zone impervie, ove potevano divenire perfino vittime di pregiudizi e di ostilità⁴. Una situazione – questa – ben chiara ad Aurelia Josz, che, nel suo ruolo di insegnante presso la Scuola Normale, aveva quotidianamente di fronte a sé la condizione di disagio e di sofferenza, di fragilità e di orgoglio delle giovani future maestre: proprio questa frequentazione costante, accanto agli stimoli delle letture, la portava a sottolineare gli aspetti più tortuosi e oscuri di questa situazione. Scrive, infatti, ricordando le sue allieve:

pensando al loro destino, considerando come le più sofferenti provenissero per la maggior parte dalla campagna, e fossero lontane dai loro

⁴ All'inizio del XX secolo si sviluppò anche un intenso dibattito sui limiti della Scuola Normale e sulla necessità di una riforma. Non è possibile in questa sede analizzare questo tema molto vasto e articolato. Solo a titolo di esempio, veda, in merito: Chiosso 2019; Morandi, 2019; Sani, 2001; Zago 2005.

cari, alloggiate in convitti dove si paga poco, e poco si mangia, impegnate nella lotta per la conquista di una licenza, di quel benedetto passaporto, per un impiego di poche lire al mese, io mi ero domandata se non sarebbe stato meglio per esse rimanere presso alla terra, al sole, all'aria, a lavorare fra i solchi, serbandò la freschezza dello spirito, la sodezza delle carni, la robustezza del sangue (1905, p. 5)

Da tali accorate riflessioni, e dalla lettura del saggio sopra citato di Crawford, prese vita, dunque, il proposito da parte di Josz di attuare una sperimentazione che offrisse alle ragazze soprattutto provenienti dalla campagna un percorso formativo più vicino alle loro origini e più adatto a sbocchi professionali legati al mondo agricolo: la realizzazione di tale percorso avrebbe consentito di evitare la frequenza forzata alla Scuola Normale e un posto di lavoro nell'ambito dell'insegnamento, inadeguato alle reali aspirazioni di alcune ragazze.

Il ruolo delle ragazze e delle donne nell'agricoltura: un dibattito vivace

In merito al ruolo delle ragazze e delle donne in agricoltura, evidentemente era presente in Italia e nei Paesi limitrofi un dibattito significativo testimoniato dall'esistenza di corsi serali rivolti alle ragazze nella seconda metà dell'Ottocento, o anche dalla presenza di insegnamenti connessi con il mondo agricolo all'interno delle scuole elementari rurali. A quest'ultimo proposito, appare significativo che nella seconda metà del diciannovesimo secolo fosse stato adottato in queste scuole il testo di Felice Garelli *La giovinetta campagnuola educata ed istruita. Prime nozioni di morale, igiene e di economia domestica per le scuole rurali*, che vide parecchie ristampe: il volume era evidentemente un adattamento de *Il giovinetto campagnuolo, Prime nozioni di morale, igiene e di agricoltura per le scuole primarie rurali* (in due volumi), e offriva alcuni elementi fondamentali di igiene, di conduzione del pollaio, dell'orto, del giardino. La finalità di questo volume era esplicitata dallo stesso autore:

dappoiché la sua educazione comincia e finisce nella scuola, è ragionevole chiedere che la scuola miri ad istruire e educare nella fanciulla simultaneamente la madre di famiglia e la buona massaia; ché altrimenti la scuola non dà quei frutti che essa promette e la nazione domanda (Garelli, 1880, p. III).

Il ruolo della donna all'interno dell'azienda familiare era dichiaratamente subordinato a quello dell'uomo, come appare evidente nel testo, coerentemente con le indicazioni presenti anche nei Programmi nazionali: "l'uomo conduce la roba fino all'uscio di casa, ma la donna la tira dentro. Il denaro entra in casa zoppicando ed esce di galoppo: bisogna che la donna lo fermi" (cit. in Catarsi, 1999, p. 90).

Era dunque evidente, da un lato, il coinvolgimento femminile nelle occupazioni della campagna, ma dall'altro lato il fatto che comunque l'istruzione femminile si fermasse al massimo alla frequenza della scuola elementare, poiché il ruolo femminile era comunque subalterno a quello maschile e dipendente da quest'ultimo. Un'analogia conferma di una riflessione sul ruolo delle ragazze in campagna può giungerci anche da un'opera diffusa nella seconda metà dell'Ottocento nel vicino Ticino, *L'orticoltura per le scuole ticinesi* scritta dall'abate Giorgio Bernasconi, significativamente dedicata proprio alle ragazze:

eccovi, giovinette, un libretto che v'insegna la maniera di coltivare gli orti. Sebbene quest'insegnamento torni utile e opportuno a qualsiasi persona, pure lo dedico a voi in particolare, o ragazze della campagna, che siete destinate a divenir madri di famiglia, a curare l'economia della casa, a provvedere e disporre il vitto domestico. Dalla vostra piccola amministrazione può dipendere un risparmio sensibilissimo per l'intera famiglia, e un migliore trattamento nelle vivande, più gradito e sano, senza gravare la borsa del reggitore della casa (1849, p. 4).

Il confronto con un testo adottato nelle scuole all'inizio dello stesso secolo, scritto da Antonio Fontana, *Primi elementi di agricoltura. Trattatimento di lettura pei fanciulli di campagna* (1823), interamente dedicato solo ai ragazzi e focalizzato sulle vicende di protagonisti maschili, ci mostra forse un'evoluzione avvenuta dopo la metà del XIX secolo nel riconoscimento del coinvolgimento femminile nei lavori dalla campagna, così come un tentativo di indirizzare primi interventi educativi e di istruzione alle donne, pur nell'indiscutibile certezza che tale basilare istruzione si fermasse e si dovesse fermare a livello di scuola elementare.

A fronte, dunque, della mancata prosecuzione negli studi da parte delle ragazze di campagna e di questa carenza di percorsi secondari *ad hoc*, Aurelia Jozs lesse come innovativo ed emancipatorio l'esperimento delle scuole rurali per ragazze di cui Ms. Crawford narrava. Ne *La donna e lo spirito rurale*,

quando ricostruisce questo momento, sottolinea che in Belgio queste scuole erano sostenute “da governo e privati, in cooperazione morale e materiale, nell’intento di dare vigore alle forze che valorizzano la terra” (1932, p. 6), rilevando l’importanza di un forte impegno anche statale nella realizzazione di percorsi simili. L’autrice presentò il suo progetto di scuola al Circolo di Cultura Femminile Maria Gaetana Agnesi nel maggio del 1900, sottolineando quanto sia in Italia sia all’estero la riflessione sull’istruzione femminile fosse materia urgente e ineludibile e riscontrando apprezzamento (D’Annunzio, 1999). Cominciò, così, un incessante e faticoso peregrinare di Josz alla ricerca di sovvenzionatori per la realizzazione di una scuola femminile rurale, che portò all’apertura, nel 1902, della Scuola Pratica Agraria Femminile presso l’Orfanotrofio Femminile delle Stelline, con una maggioranza di allieve interne all’istituzione. Appare significativo che la possibilità di realizzazione della Scuola si concretizzò a seguito del consistente finanziamento di 500 Lire da parte di Maria Camperio Sigfried, fervente sostenitrice del progetto, poi divenuta Presidente del Comitato della Scuola stessa. Nella *Prolusione al Corso Teorico Pratico inaugurato presso L’orfanotrofio Femminile* pubblicata nel 1903, Josz sottolinea di nuovo con vigore la necessità di un percorso di istruzione secondaria per le ragazze, che consenta loro di raggiungere una preparazione in materia di agricoltura rendendole più autonome e meno subordinate e che eviti l’eventuale scelta forzata verso la Scuola Normale:

le scuole cittadine rigurgitano di giovani provenienti dalla campagna aspiranti alla patente normale o alla licenza tecnica per conseguire un impiego, dalla concorrenza già deprezzato e in un ambiente spesso ostile e pericoloso. Trattenerle nell’ambiente nativo, educandole al sentimento della dignità delle occupazioni rurali, insegnando loro quanto giova a rendere remunerativo le industrie agricole, formandole abili massaie cooperative del marito agricoltore, o fattoresse, o giardiniere, o bachicultrici o pollicultrici o apicultrici a cui non manchi un collocamento utile e decoroso in campagna, sarebbe opera previdente e feconda di reali vantaggi per la vita rurale e per l’avvenire agricolo del nostro paese (1903, p.2).

Risulta evidente la finalità di realizzare un percorso formativo che consenta alle ragazze di acquisire un buon livello di istruzione e di competenze per sottrarle ad un destino di mero sfruttamento che invece era una condizione assai diffusa nelle campagne del tempo: anche all’interno dell’attività familiare, infatti, il ruolo della donna avrebbe potuto essere di maggiore consapevolezza, in-

dipendenza, decisionalità, a parere della Josz. Il Programma della Scuola (Josz, 1905), mette in luce questi intenti, mostrando scelte coraggiose per la cultura del tempo: una di queste è l'introduzione dell'insegnamento del francese, come lingua veicolare internazionale e per promuovere la lettura di saggi e testi anche stranieri da parte delle allieve, testimonianza di una concezione della donna di campagna aperta anche a scambi commerciali con partner internazionali, interessata ad aggiornarsi, pronta ad accogliere suggerimenti e indicazioni della stampa specialistica. Accanto alla lingua straniera prendono posto, nel Programma, gli elementi di Coltura generale, che comprendono corrispondenza agricola, commerciale, aritmetica, con attenzione quindi ad una formazione solida anche nelle discipline connesse alle funzioni contabili e di gestione finanziaria, dalle quali tradizionalmente le donne di campagna erano escluse. Infine, una ricca e dettagliata gamma di discipline connesse con le occupazioni del mondo agricolo: Elementi di agraria, Lavori domestici, Stalla-bestiame-mungitura, Caseificio, Pollicoltura, Apicoltura, Floricoltura-orti di grande coltura, Bachicoltura e Bacologia, Igiene domestica, Contabilità della casa e rurale. Il Programma si rivela, dunque, articolato e innovativo, sottintendendo uno svecchiamento della tradizionale immagine della donna di campagna e forse proprio per questo non incontrò facilmente i favori delle associazioni di categoria e degli interlocutori ministeriali. Solo nel 1905, la Scuola diventò autonoma e venne trasferita in zona Niguarda, in una villa elegante circondata da un ampio appezzamento di terreno, che la stessa pedagoga descrive con toni lirici: "una villa settecentesca, che serba il fascino sottile delle cose antiche, tutta fra il verde dei campi, che già furono un parco sontuoso, e con la vista aperta verso la pianura ondulata della Brianza e l'arco magnifico delle Alpi lontane" (1932, p. 7).

Una vera e propria innovazione didattica e educativa

Nello stesso anno, Aurelia Josz ricevette dalla Società Umanitaria⁵ l'incarico "di un viaggio all'estero per studiare la costituzione e il funzionamento

⁵ La Società era stata fondata nel 1893 grazie all'enorme lascito di Prospero Moisé Loria, facoltoso imprenditore ebreo e si proponeva di "aiutare i diseredati a rilevarsi da sé medesimi, procurando loro assistenza, lavoro e istruzione e più in generale di operare per il migliore sviluppo educativo e socio-culturale in ogni settore della vita individuale e collettiva", come recitava lo Statuto della Società stessa.

delle migliori Scuole Pratiche Agrarie Femminili⁶; tale incarico le fu conferito anche dal Ministero dell’Agricoltura, dell’Industria e del Commercio, a testimonianza di un parziale interesse da parte del mondo politico. La meta del viaggio era in particolare il Belgio, dove la pedagogista contò undici scuole agrarie e visitò quelle di Goreind, Overysche, Brugelette, Héverlé. Nel suo diario, che poi trascrive nel libro *La donna e lo spirito rurale*, annota: “quest’ultima specialmente per ricchezza di materiale didattico e sperimentale, come per ampiezza di programma, forse – a volerne fare una critica – anche troppo comprensivo, relativamente al grado culturale delle allieve” (ivi, p. 28). Fece tappa anche a Lucerna, Berna, Liegi. Infine, dopo una breve permanenza a Parigi, giunse fino in Gran Bretagna, ove però trovò molte scuole chiuse, compresa quella di Lady Warwick⁷. Josz si proponeva di conoscere queste sperimentazioni, ma non intendeva semplicemente importarne il modello privo di necessarie modifiche e trasformazioni. A suo parere, infatti, si rivelava indispensabile mettere a punto un modello adatto alla specifica realtà italiana, come afferma esplicitamente nella sua relazione, poi riportata anche nel volume *La donna e lo spirito rurale*: “Osservare e studiare sì, copiare mai niente: questa è stata la mia massima sempre. Ogni pianta richiede il suo clima e il suo terreno: ogni azione del pari” (1932, p. 25). Il suo obiettivo era quindi di raccogliere dati e informazioni, osservare con attenzione le realizzazioni diffuse in Belgio e ideare un percorso che fosse ritagliato sui bisogni, sulle caratteristiche, sulla storia del contesto italiano. È possibile, a questo proposito, parlare dunque di un vero e proprio *transfert culturel*, come è stato definito da Michel Espagne (2009). Lo studioso utilizza questa categoria di indagine per indicare il passaggio di un oggetto culturale da un contesto ad un altro contesto, con inevitabili modifiche, nuove interpretazioni, nuove semantizzazioni (Espagne, 2013). L’adattamento che mise in atto Josz risentì sia di quanto aveva visto in questo viaggio europeo, sia degli stimoli che provenivano dalle sperimentazioni didattiche ed educative italiane e in particolare milanesi cui abbiamo fatto cenno all’inizio di questo contributo. Certamente questo percorso riservato alle ragazze si rivelò innovativo, non solo per l’articolazione delle discipline insegnate, ma anche per l’utilizzo di metodologie attive, per l’organizzazione di spazi e materiali all’aperto, per l’intreccio fra teoria e pratica: “Teoria e pratica si completano a vicenda, –

⁶ Cfr. Fascicolo 378, sezione IV, Archivio Storico Società Umanitaria.

⁷ L’esperimento di Lady Warwick era rivolto a ragazze di ceto medio ed era ben presente a Josz, che lo cita nella sua Relazione del 1908.

scrive l'autrice- sì che ogni lavoro diventa intelligente, proficuo e fonte d'intima soddisfazione" (1932, p. 7). Sia dagli scritti dell'autrice sia da alcune testimonianze fotografiche presenti presso l'Archivio Storico della Società Umanitaria è possibile ricostruire lo svolgimento delle lezioni, molto spesso tenute all'aria aperta, focalizzate sull'osservazione diretta e sulla sperimentazione da parte delle allieve. Josz si definisce, in merito a questa impostazione, debitrice della sperimentazione attuata da Alice Hallgarten Franchetti (Buseghin, 2020) e da Leopoldo Franchetti presso le scuole della Montesca e di Rovigliano:

ora io mi ricordo di avere assistito a una lezione di cose naturali ai bambini della scuola della Montesca della compianta Baronessa Franchetti a Città di Castello. Ella stessa mi accompagnava. E non è facile descrivere la gioia di quei poveri piccini nel riguardare e nel mostrarci la trasformazione di un seme dicotiledone nell'acqua, e le metamorfosi di un girino, e l'analisi di un fiore... (Josz, 1932, p. 172)

Come sottolinea, infatti, Dario De Salvo, le scuole dei Franchetti avevano posto l'accento sulla centralità dell'osservazione diretta, sull'importanza del saper fare e sulla necessità di sottrarsi al puro nozionismo, attraverso un insegnamento in cui "tutte le materie venivano impartite attraverso esercizi pratici e con particolare riferimento alla vita in fattoria e alla vita quotidiana dei fanciulli" (De Salvo, 2020, p. 72). Josz ammette, in un altro scritto, il debito contratto anche con la sperimentazione di Jasnaja Poljana realizzata da Tolstoj, pensatore cui si dichiarava molto legata (in parte grazie al confronto con Alessandrina Ravizza, di origine russa), e cui si richiamava per l'insistenza sulle attività all'aperto e sulla necessità di un'educazione nella natura e legata alla terra. Un altro elemento di innovazione didattica era certamente rappresentato dall'approccio alle discipline teoriche, affrontate a partire dalla concretezza di casi e di fatti:

gli effetti erano benefici anche nei riguardi dello sviluppo intellettuale: ad esempio, in fatto di lingua, si riscontrava che dovendo esse scrivere solo di quanto cadeva sotto i loro sensi, o era suggerito in modo immediato dalla vita, imparavano presto ad esprimersi con chiarezza. Così nella contabilità agraria, la maggioranza riusciva ad afferrare bene il congegno non facile della partita doppia (1932, p. 43).

Un passaggio successivo fu costituito dall'attivazione, da parte di Josz, di un Corso di specializzazione per insegnanti già diplomate, che erano destinate ad insegnare nelle scuole popolari di campagna: si trattava di un corso di specializzazione annuale, che, negli intenti della pedagoga, avrebbe poi dovuto essere integrato con cicli di conferenze pedagogiche. Il Corso riuscì a formare insegnanti che crearono a loro volta un'interessante rete di scambi con altre esperienze innovative: a titolo di esempio, citiamo Olga Lombroso Fiorentino, che divenne poi maestra presso la Scuola del Trotter di Milano e successivamente, insieme ad altre ex allieve di Josz, fu chiamata a coadiuvare Giuseppina Pizzigoni nell'attuazione del nuovo metodo presso la Rinnovata (Fiorentino, 2022). La sperimentazione proposta da Aurelia non si fermò, però, a questi risultati ed era molto vivo nell'autrice il desiderio di una diffusione del modello, senza alcun intento di conservarne gelosamente le idee portanti: entrò in contatto con la contessa Brazzà di Calabria che tentò di esportare il modello pedagogico e con il Ministro Coccu-Ortu che si propose di seguire questa prospettiva in Sardegna. Sulla scorta di queste feconde aperture Josz auspicò che sorgessero in tutto il Paese scuole "con intonazione corrispondente alle fattezze agrarie delle diverse regioni, dove si imparerà a sfruttare, senza impoverire, le naturali ricchezze del nostro suolo" (1932, p. 12) e con questa finalità si rivolse al Ministro Riccio, in particolare per perorare la causa del Mezzogiorno.

Alcune note conclusive: la complessa posizione di Aurelia Josz nel dibattito sull'istruzione femminile

Il percorso formativo si rivelò per molte allieve un successo, sia perché molte ragazze appena diplomate furono richieste, sia perché contribuì a mantenere attiva una fitta rete di relazioni che consentiva scambi e confronti di esperienze innovative. L'autrice presentò le pratiche amministrative presso il Ministero al fine di ottenere il riconoscimento istituzionale del titolo di studio conseguito: era dunque molto esplicita la finalità di qualificare l'istruzione femminile. Appare comunque molto netta la preoccupazione di non creare una pericolosa concorrenza con i ruoli ricoperti da uomini, consentendo alle donne di svolgere un ruolo di collaborazione proficua e non di mera subordinazione:

né con questo si intende di voler arrecare una nuova ed odiosa concorrenza al lavoro maschile, in quanto che le donne faranno in campagna quello che gli uomini non sarebbero atti a fare, riuscendo bensì ad integrare l'opera loro, senza invaderne il campo, e divenendo capaci di essere eventualmente le loro migliori collaboratrici (1905, p. 10).

Evidentemente, queste preoccupazioni rispondevano a interrogativi e timori presenti nel dibattito culturale e pedagogico del tempo, visto che la stessa Josz, al termine della sua *Relazione*, esprime profonda gratitudine nei confronti di privati e associazioni che sovvenzionano la Scuola, ma lamenta la difficoltà di reperire finanziamenti pubblici, ribadendo che sarà possibile giungere a quest'ultima meta quando “avremo vinto lo scetticismo dei ligi al mondo vecchio, il pregiudizio avverso al lavoro muliebre” (ivi, p. 11).

Il dibattito sul ruolo della donna nella famiglia e nella società era infatti in quegli anni divenuto molto articolato, come abbiamo ricordato sopra, e il tema dell'istruzione femminile si intrecciava in maniera complessa con quello dell'emancipazione più in generale e con il timore di un ingresso nel mondo lavoro a scapito dell'impiego maschile. La posizione che Aurelia Josz assunse era molto sfaccettata ed è possibile intuirlo in alcuni significativi passaggi del suo scritto. In merito al tema dell'emancipazione femminile, l'autrice sembra prendere le distanze da posizioni radicali che forse la preoccupavano anche per le modalità rivendicative con le quali a suo parere erano poste. Quando narra della sua partecipazione al I Congresso di attività pratica femminile tenutosi a Milano nel 1908, afferma:

vi presi parte anch'io, tra donne di tendenze diverse, tra le quali emergeva Alessandrina Ravizza, aureolata di bontà. Ivi, da un lato, parole sincere e sante di ardore in difesa di oppressi e d'infelici, denudanti miserie sociali obbrobriose, e suggerimenti di provvidenze intesa a prevenirle o lenirle; dall'altro affermazioni rumorose e sdegni pugnaci delle aspiranti al voto politico – tra le quali certune, che hanno trovato sempre il verso di tirar l'acqua al loro mulino – in omaggio alla dichiarata 'superiorità femminile' (1932, pp. 37-38).

Sono riflessioni che dimostrano le resistenze di Josz nell'identificarsi con le posizioni più vigorose dei movimenti femminili del suo tempo, ma la complessità del suo pensiero emerge con chiarezza quando, in un altro passo, riconnette la mancanza di percorsi di istruzione femminile e la qualificazione

del lavoro delle ragazze e delle donne con il tema del diritto al voto:

delle ragazze che cosa si farà? Dopo la terza o la quarta classe elementare dovranno restare a casa con la madre, a imparare ciò che ella sa, e se non sa nulla – come è probabile – resteranno ignoranti. Ignoranti alla vigilia del voto, ignoranti in seno alla famiglia che formeranno... (ivi, p. 78).

Si tratta di interrogativi interessanti e profondi all'interno di un dibattito vivace che purtroppo sarà spento, dopo il 1922, dalla presa di potere del fascismo: quest'ultimo evento, oltre che sulla vivacità del confronto in merito all'istruzione femminile, ebbe ripercussioni tragiche anche sulla vita e sull'esperimento educativo di Aurelia. Il governo, infatti, fu inizialmente molto attratto dalla sperimentazione, che ben si sposava con la propaganda autarchica e con la retorica del ritorno alla terra del regime. Proprio questo interesse portò all'allontanamento paradossale della Jozs dalla Scuola milanese, e alla sua sostituzione con una dirigente gradita al governo. Dopo la promulgazione delle leggi razziali del 1938, Aurelia fu costretta a ritirarsi e la sua vita si concluse tragicamente ad Auschwitz nel 1944.

La sua posizione e la sua opera ci dimostrano come l'intreccio fra dibattito sull'istruzione delle ragazze, sperimentazioni educative e didattiche innovative, riflessioni sull'emancipazione femminile, fosse estremamente complesso, ma molto interessante ai fini di una ricostruzione storica che lo valorizzi adeguatamente offrendo anche chiavi di lettura per il presente.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (Eds.). 2020. *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: EUM.
- Barausse A. (Ed.). 2008. *Il libro per la scuola dell'Unità d'Italia al fascismo*. Macerata: Editrice Alfabetica.
- Bernasconi G. 1849. *L'orticoltura per le scuole ticinesi*. Lugano: Tipografia Giuseppe Bianchi.
- Bidolli A. P., Soldani S. (Eds.). (2001). *Fonti per la storia della scuola. Vol. 6. L'istruzione agraria*. Roma: Ministero dei Beni e delle Attività Culturali.
- Bucci S. 2002. La scuola della Montesca. Un centro educativo internazionale. In P. Pezzino, A. Tacchini (Eds.), *Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo*. Città di Castello: Petrucci. 195-242.
- Buseghin M. L. 2020. La rete sociopedagogica di Alice Hallgarten Franchetti tra femminismo, istituttrici e maestre: Malwida von Meysenbug, Felicitas Buchner e Mary Douglas Hamilton. In I. Nardi, A. Valoroso (Eds.), *Governanti e istituttrici tra Ottocento e Novecento. Ruolo sociale e immagini letterarie. Quaderni della Fondazione Ranieri di Sorbello n. 7*. Bologna: Pendragon. pp. 36-50.
- Cagnolati A. (Ed.). 2010. *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*. Roma: Aracne Editrice.
- Canadelli E. (Ed.) 2008, *Milano scientifica 1875-1924. Vol. I. La rete del Grande Politecnico*. Milano: Sironi Editore.
- Catarsi E. 1999. *Storia dei programmi della scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso G. 2019. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna: Il Mulino.
- Colombo C. A., Beretta Dragoni M. 2008. *Maria Montessori e il sodalizio con l'Umanitaria. Dalla Casa dei Bambini di via Solari ai corsi per insegnanti (1908-2008)*. Milano: Raccolto Edizioni.
- Covato, C., Sorge, A. M. (Eds.) (1994). *Fonti per la storia della scuola. I. L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero per i Beni Culturali e Ambientali.
- D'Annunzio P. 1999. Aurelia Jozs (1869-1944): Un'opera di pionierato a favore dell'istruzione agraria femminile. *Storia in Lombardia*, 2. 61-96.
- De Giorgi F. 2012. I cattolici e l'infanzia a scuola. Il 'metodo italiano'. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 9. 71-88.

- De Salvo D. 2020. Gli anni Trenta: tra politiche scolastiche fasciste e l'interesse ebraico per l'educazione. Entusiasti e veri militi di un'idea. Storie d'infanzia alla Montesca (1901-1981). In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (Eds.). *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* Lecce: Pensa Multimedia. 67-75.
- Dekker J. J. H. 2007. Philanthropic Networks for Children at Risk in Nineteenth-century Europe. *Paedagogica Historica*. 2. 235-244.
- Espagne M. 2009. *L'histoire de l'art comme transfert culturel. L'itineraire d'Anton Springer*. Paris : Belin.
- Espagne M. 2013. La notion de transfert culturel. *Revue Sciences/Lettres*. 1. <https://doi.org/10.4000/rsl219> [10.01.2023].
- Fiorentino M. 2022. *Olga Lombroso Fiorentino. Una maestra di agraria nella Milano del primo '900*. Milano: Zamorani Editore.
- Fontana A. 1823. *Primi elementi di agricoltura. Trattenimento di lettura pei fanciulli di campagna*. Como: Carlantonio Ostinelli Stampatore ufficiale.
- Garelli F. 1880. *La giovinetta campagnuola educata ed istruita*. Mondovì: Tipografia E. Schioppo succ. Issoglio.
- Ghizzoni C., Polenghi S. (Eds.). 2008. *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Milano: EduCatt.
- Giorgi P., Calgaro R. 2020. Scuole di confine. Vita da maestra nelle periferie del nascente stato italiano. *Formazione & Insegnamento*. 1. 30-42. https://doi.org/10.7346/-feis-XVIII-01-20_03. [20.12.2022].
- Josz A. 1903. *Prolusione al Corso Teorico Pratico inaugurato presso L'orfanotrofio Femminile (Milano, 8 dicembre 1902)*. Milano: Casa Editrice Ditta Giacomo Agnelli, Milano.
- Josz A. 1905. *Relazione e Programma della Scuola Pratica Agricola Femminile in Niguarda (Milano)*. Milano: Società Tipografica Editrice Popolare.
- Josz A. 1907. L'istruzione agraria femminile. *Vita Femminile Italiana*, anno I, fasc. I, gennaio 1907. 6-15
- Josz A. 1908. *Lo studio della topografia nelle scuole primarie e secondarie*. Venezia: Ferrari.
- Josz A. 1921. Una Novità. *La Coltura Popolare*. (IX). 4. 172-174.
- Josz A. 1932. *La donna e lo spirito rurale. Storia di un'idea e di un'opera*. Milano: Antonio Vallardi Editore.
- Lanza G. 1870. *Libro di lettura per le scuole rurali*. Torino: Enrico Moreno
- Mapelli B., Seveso G. 2003. *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*. Milano: Guerini e Associati.

- Miller P. J. 1972. Women's Education. 'Self-Improvement' and Social Mobility – A Late Eighteenth-Century Debate. *British Journal of Educational Studies*. (20). 3. 302-314.
- Miniati M. 2008. *Le 'emancipate'. Le donne ebee in Italia nel XIX e XX secolo*. Roma: Viella.
- Montecchi L. 2015. *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. Macerata: EUM.
- Morandi M. 2019. Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della produzione romana del 1903. *Civitas educationis*. (8). 1. 15-19.
- Negri M., Seveso G. 2021. La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di La Coltura Popolare (1911-1922). *Rivista di Storia dell'Educazione*. 2. 59-71.
- Pironi T. 2013. Aurelia Josz. In R. Sani, G. Chiosso, (Eds.) *Dizionario biografico dell'educazione, Volume I, 1800-2000 (A-K)*. Milano: Editrice Bibliografica. 716-717.
- Pironi T. 2010. *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità* Pisa: ETS.
- Pruneri F. 2018. Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948. *Diacronie*. 34. (2) <https://doi.org/10.4000/diacronie.8062> [20.01.2023].
- Raimondo R. 2020. *La pedagogia sociale di Alessandrina Ravizza fra Otto e Novecento*. Roma: Carocci.
- Raymond A. 2011. L'éducation naturelle: une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (1921-1936). *Carrefours de l'éducation*. (1). 31. 41-60. [11.01.2].
- Rossi Cassottana O. 2014. L'attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche. *Formazione Lavoro Persona*. (IV). 10. 9-34.
- Sani R. 2001. L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai. In L. Pazzaglia, R. Sani (Eds.). *Società e scuola nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*. Brescia: La Scuola. 239-256.
- Seveso G. 2018. Il diritto delle bambine all'istruzione sulle pagine di due riviste dell'inizio del Novecento: 'Unione Femminile' e 'La difesa delle lavoratrici'. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*. 34. (2). <https://doi.org/10.4000/diacronie.8214>. [11.01.2023].
- Seveso G., Finco D. 2017. Le Associazioni delle donne e i diritti dell'infanzia in Italia (1861-1930) – As Associações das Mulheres e os direitos da infância na Itália (1861-1930). *Zero-as-Seis*. 36. 177-192. <https://doi.org/10.4000/diacronie.8214>.

- org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p177. [15.12.2022].
- Schirripa V. 2022. *Insegnare ai bambini. Una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*. Roma: Carocci.
- Tomarchio M., D'Aprile G. (Eds.). 2010 *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento. Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010*. Vol. I: Modelli, temi. Num. mon. *I Problemi della Pedagogia*, 4-6.
- Tomarchio M., Todaro L. (Eds.) 2017. *Spazi formativi modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*. Milano: Maggioli editore.
- Vita Jozs V. 1957. Le origini della prima scuola agraria femminile italiana nel pensiero di Aurelia Jozs. Nervi: Tipografia Ongarelli.
- Ulivieri S. (Ed.) 1999. *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Zago G. 2005. Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella 'Rivista pedagogica'. In M. Chiaranda (Ed.). *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*. Lecce: Pensa multimedia. 129-170.
- Zocchi P. (Ed.). 2008. *Milano scientifica 1875-1924*, Vol. II. *La rete del perfezionamento medico*. Milano: Sironi.

Il giovane rumore dei ribelli

Intervista a Steve Della Casa

(A cura di Gianluca Giachery e Irene Papa)

Tra i più sensibili e attenti critici cinematografici contemporanei – in un’epoca, come la nostra, in cui essere “critici” di un’arte quale il cinema significa avere un’attenzione ampia al mondo della cultura –, abbiamo incontrato Stefano (Steve) Della Casa, ponendogli alcune domande sul rapporto tra cinema e cultura giovanile. Steve ha ricoperto la carica di presidente del “Torino Film Festival” dal 1999 al 2002 e nel 2022, collaborando a quotidiani e riviste quali “La Stampa”, “Cineforum”, “Film TV”. Autore di numerose pubblicazioni (*Mario Monicelli*, 1986; *Mario Mattoli*, 1989; *Officina Torinese*, 2000; *Capitani coraggiosi*, 2003; *L’armata Brancaleone*, 2006), è conduttore, dal 1994, di “Hollywood Party”¹, una delle trasmissioni radiofoniche più seguite in onda su RadioTre. Ha realizzato numerosi docu-film, tra cui: *Flaiano il meglio è Passato* (con Giancarlo Rolandi, 2010); *I tarantiniani* (con Maurizio Tedesco, 2014); *Nessuno ci può giudicare* (con Chiara Ronchini, 2016); *Bulli e pupe* (con Chiara Ronchini, 2018); *Siamo in un film di Alberto Sordi?* (con Caterina Taricano, 2020); *Django&Django. Corbucci Unchained* (con Luca Rea, 2021); *Jazz Set* (con Caterina Taricano, 2022).

Domanda. La tua pluriennale esperienza di direzione del TFF e di partecipazione ad altre importanti rassegne ti permette di avere uno sguardo par-

¹ Cfr. S. Della Casa, *Storia segreta di Hollywood Party. Storia, racconti e drammi di una trasmissione radiofonica che va in onda ininterrottamente da 24 anni*, in “Paideutika. Quaderni di formazione e cultura”, n. 27, 2018.

ticolare sulle nuove tendenze del cinema internazionale. Quali sono, secondo te, le nuove forme sperimentali della cinematografia? Che ruolo hanno, in particolare, i nuovi giovani registi stranieri?

Risposta. Il cinema è da tempo un'arte sovvenzionata e quindi le cinematografie nazionali sono fortemente influenzate dall'apparato legislativo che sta loro dietro, come prova la Francia che ha una grande attenzione per il cinema e che è oggi all'avanguardia per quanto riguarda la produzione. Oggi i film devono soprattutto riuscire a essere percepiti come un qualcosa per cui vale la pena uscire di casa e andare in sala. Non c'è un genere, una forma narrativa, un linguaggio che garantisca questo. Il pubblico intercetta ciò che vuole, e inoltre il pubblico generalista oggi non esiste più. È così per molte forme merceologiche, non solo per il cinema.

D. Nel tuo docu-film del 2016 *Nessuno ci può giudicare* hai attraversato con sguardo interessato una fase del cambiamento musicale degli anni '60-'70, anche attraverso i mutamenti giovanili di stile, moda, letture... Quale passaggio politico, culturale, secondo te, ha rappresentato quel periodo e in che modo oggi possiamo vederne (se c'è) la permanenza?

R. Gli anni Sessanta vedono un fenomeno completamente inedito, a causa del boom economico i ragazzi hanno per la prima volta a livello di massa i mezzi economici per poter avere dei consumi propri. Non era mai accaduto, se non per piccole *elites*. Questo origina un'offerta di beni di consumo sia materiali che culturali diretti quasi esclusivamente ai giovani, e la musica è uno di questi. Tutto ciò comporta ovviamente tensioni generazionali che sfoceranno nella grande rivolta collettiva del '68, ma va detto che i germi della rivolta serpeggiano in tutto il decennio e sono per la prima volta un fermento mondiale spontaneo e globale, che va oltre la cortina di ferro che separava Oriente e Occidente. Di fatto è la matrice di fenomeni ben diversi, dal terzo-mondismo al maggio francese, dalla primavera di Praga alle comunità *hippie* e alla rivoluzione culturale cinese.

D. “La meglio gioventù” di Marco Tullio Giordana, del 2003, racconta, attraverso la ricostruzione delle storie e dei rapporti famigliari di più gene-

razioni, la storia tumultuosa dell'Italia tra gli anni del boom economico e quelli della recessione e del riflusso politico. Qual è l'impatto che questa lettura di Giordana ha avuto sulla tua riflessione storica degli anni caldi della contestazione giovanile?

R. Con grande precisione Marco Tullio fotografa soprattutto l'*animus* collettivo di una generazione, la voglia di rottura con la vita che si era fatta fino a quel momento, il mescolarsi per la prima volta tra figli della borghesia e figli del popolo. Questo è il racconto vero, più genuino e più esaltante di quell'ottimo film.

D. Tra commedia e dramma, dal 1999, anno di *American Pie*, passando per *Elephant* (2003), *I ragazzi della 56^a strada* (1983), fino alla poetica di *Io ballo da sola* (Bertolucci, 1986) e *Lady Bird* (2017)... Tutti film che narrano, tra socialità e interiorità, il problema di un passaggio esistenziale. Come, secondo te, è cambiata la rappresentazione cinematografica delle forme di vita giovanili?

R. Diciamo che "giovane" non è più sinonimo di libero. Nei film *Nouvelle Vague*, quelli di Godard e di Truffaut, nessuno ha mai notato che si correva sempre. La corsa come voglia irrefrenabile di libertà, come simbolo di giovinezza, come sintesi tra i due concetti. Oggi si corre poco.

D. Curiosamente, due film iconici di un certo modo di vedere e vivere la giovinezza sono usciti nello stesso anno, il 1978: *Animal House* (di John Landis, con uno strepitoso John Belushi) e *Grease* (di Randal Kleiser, con una altrettanto strepitosa coppia John Travolta-Olivia Newton-John). Sono già, in una tua lettura critica, entrambi film del "riflusso" politico, oppure indicano una transizione inesorabile verso il disimpegno (*Porky's* è del 1981...)?

R. Un'epoca era finita, era finita per sempre. Quando si è confuso il nuovo mondo che si voleva costruire con una lotta armata velleitaria, minoritaria e sanguinosa, i colori si sono spenti ed è calato il buio. A modo loro, le megadiscoteche, le feste e quei film rispondevano a un'esigenza di luminosità che si era persa.

D. Sembra che il legame fra giovani e cinema sia sempre stato un aspetto significativo, tanto che oggi pare quasi inconcepibile una storia dei giovani senza almeno un riferimento alla gioventù immaginaria degli schermi. A tuo parere, nella produzione nostrana, c'è stato qualche film che potrebbe esser considerato paradigmatico e imprescindibile per una storia della gioventù italiana?

R. Da un lato, *Notte prima degli esami* [regia di Fausto Brizzi, 2006]. Dall'altro, *La terra dell'abbastanza* [regia di Fausto e Damiano D'Innocenzo, 2018].

D. In termini di testimonianza storico-sociale, il legame fra cinema e giovani può essere senz'altro osservato attraverso il binomio trasgressione-ribellione. Il *punk* dei *Sex Pistols* e il *rock* contestatario dei *Clash* hanno segnato l'inizio, ma anche la fine, della lunga scia del movimento tra il '68 e il '77... Secondo te, ci sono particolari "colonne sonore" esemplari che hanno caratterizzato quella stagione?

R. Sicuramente quella di *Easy Rider* [diretto e interpretato da Dennis Hopper, 1969].

D. L'immaginario cinematografico pullula di "cattivi ragazzi" – pensiamo a Marlon Brando che interpreta Stanley Kowalsky in *Un tram chiamato desiderio* (1951), a James Dean di *Gioventù bruciata* (1955) o a Jean-Paul Belmondo di *Fino all'ultimo respiro* (1960). A voler declinare questa etichetta al femminile, e dunque se tu dovessi identificare delle icone della trasgressione incarnate da adolescenti donne, quali sarebbero?

R. Anna Karina in *Questa è la mia vita* di Godard [1962]. Stefania Sandrelli in *Io la conosco bene* di Pietrangeli [1965].

D. Ne *I tarantiniani* (titolo suggestivo ed esplicativo), diretto insieme a Maurizio Tedesco, cogli con ironia alcuni aspetti del cosiddetto cinema popolare italiano degli anni '70-'80, di cui si è nutrito, per sua ammissione, Tarantino. Che fine ha fatto, secondo te, la critica radical del morettiano: "ma dove siamo, in un film di Alberto Sordi...?"

R. La fine che merita... Dimenticata e seppellita nel ridicolo.

D. “Hollywood Party” è, ormai, una parte della nostra storia culturale... la capacità di trasmettere emozioni cinematografiche via radio ha lasciato (e continua a lasciare) il segno su tutti coloro che continuano ad ascoltarvi. C’è, secondo te, una fascia di ascoltatori giovani che s’è avvicinata alla cultura cinematografica così come la proponete voi, ascoltando la trasmissione?

R. Quelli che fanno i rilevamenti dicono di sì. Noi trasmettiamo da quasi trent’anni, io c’ero già nella prima trasmissione il 18 aprile 1994. Quello che posso dire è che giro molto in Italia per festival, presentazioni di libri, di film, giurie o anche semplicemente per diporto o per ricerche enogastronomiche ecc. ecc. In ogni posto, anche nei più sperduti, viene sempre qualcuno a dirmi che ci sente in radio. Spesso sono giovani...

D. La quantità (e la qualità) di serie televisive prodotte sui vari canali e i film trasmessi su piattaforme quali “Netflix” o “Amazon Prime” stanno modificando il modo di fruizione del cinema e della musica: che cosa comporta, secondo te, questo stravolgimento digitale per il cinema “tradizionale”?

R. Che per sopravvivere deve sapersi reinventare e soprattutto far percepire come unica occasione la proiezione in sala. È così per ogni forma di spettacolo, ma anche per ogni merceologia di prodotto. Bisogna aggiornarsi, non si vive sugli allori e non si deve demonizzare il futuro (anche se Leonard Cohen la pensava diversamente...).

D. Non possiamo non chiederti un commento, nella tua veste di “specialista” tarantiniano, sulla mirabile scena del ballo erotico-sensuale tra Vincent Vega (John Travolta) e Mia Wallace (Uma Thurman)...

R. Riassume il fascino per il cinema (Travolta nasce ballerino), per la musica, per le emozioni, per l’attrattiva sessuale. È una delle sequenze più belle della storia del cinema.

RECENSIONI

Rachel Bepaloff, *L'eternità nell'istante. Opere. Volume primo. Gli anni francesi (1932-1942)*, "Prefazione" di M. Jutrin, a cura di C. Guarnieri e L. Sanò, Roma, Castelvecchi, 2022, pp. 668, ISBN 978-88-3292-820-6, euro 30,00.

Con una operazione editoriale coraggiosa e meritevole, Castelvecchi pubblica, in anteprima mondiale, l'opera *omnia* in quattro poderosi volumi della filosofa Rachel Bepaloff. Conosciuta nel nostro paese per i saggi *Sull'Iliade* (Adelphi, 2018) e *L'istante e la libertà* (Einaudi, 2021), incautamente si rischierebbe di affiancare questo nome – com'è, purtroppo, abitudine di alcune tradizioni critiche – ad altre filosofe quali Simone Weil, Hannah Arendt o Iris Murdoch, tutte pensatrici profonde ed originali, ma segnate – a loro modo – da decisive differenze speculative.

Bepaloff restituisce una complessità di scrittura che si radica in un meditato approfondimento delle tematiche esistenziali, a partire da Kierkegaard fino ad Heidegger, Leo Šestov e Gabriel Marcel. Ebraica di origini ucraine, trasferitasi a Parigi nel 1919, all'avvento del nazismo emigrò con la famiglia, nel

1941, dopo diverse peregrinazioni, negli Stati Uniti, rimpiangendo sempre il *côté* culturale parigino e il dialogo proficuo stabilito con intellettuali del calibro di Jean Wahl, Benjamin Fondane e Daniel Helevy. La *Prefazione* di Monique Jutrin e i saggi (nonché la cura profonda) di Cristina Guarnieri e Laura Sanò permettono – con una attenta ricostruzione di quel clima e un'attenzione rispettosa al percorso biografico di questa filosofa che, in ultimo, decise di suicidarsi – di comprendere al meglio la complessità della sua riflessione. Una densità teoretica che, svoltasi in maniera del tutto indipendente, recepisce l'importanza della filosofia heideggeriana e del radicamento esistenziale – più che religioso – del pensiero di Šestov.

Della tragedia novecentesca delle dittature imperanti (fascismo e nazismo), Bepaloff non fu semplice spettatrice, se è vero che, proprio in quell'artico-

lato saggio, *Sull'Iliade*, scritto come "commento" per la figlia, si colgono gli elementi di analisi della violenza incondizionata che conduce l'uomo sempre sul baratro della distruzione. "La forza – scrive – non si riconosce e non gode di se stessa se non nell'abuso in cui abusa di se stessa, nell'eccesso in cui si prodiga" (p. 461). L'eccesso della forza non è altro che la manifestazione di una superiorità di desiderio sul desiderio altrui. Nella asciutta espressione di Bepaloff si ritrova il cardine dell'esegesi di Jean Wahl interprete della *Fenomenologia* hegeliana: non il risaputo infingimento triadico che scopre nella *Aufhebung* la soluzione magica dell'unicità dello "Spirito assoluto", bensì la diatesi attiva e passiva che spinge la soggettività a farsi storia, incarnandosi nell'avvicendamento irrisolto di quella che Nietzsche (approfondito da Bepaloff) aveva, a sua volta, definito *Wille zur Macht*.

Il percorso apparentemente solitario di questa pensatrice costringe il lettore a un andirivieni continuo di tematiche, di suggestioni e di possibili ulteriori approfondimenti. L'originalità del suo pensiero, infatti, fu subito riconosciuta da Jean Wahl e Daniel Halevy (autore di un'importante monografia su Nietzsche), i quali la spronarono a scrivere e a pubblicare quei saggi su Kierkegaard, su Heidegger, su Marcel e su Šestov, che costituiscono il nucleo speculativo di questo primo volume. Il lavoro su *Sein und Zeit*, redatto sotto forma di "lettera" indirizzata ad Halevy, pubblicato nel 1933, è un vero e

proprio esercizio teoretico-filologico degno di quei fini interpreti nostrani, Pietro Chiodi e Franco Volpi, che, in periodi diversi, si sono cimentati con la traduzione teoretico-terminologica del capolavoro heideggeriano. Si legga, in proposito, questo passo di Bepaloff: "Prenda il termine *Erschlossenheit*: svelamento, rivelazione? Non si tratta di questo. *Erschlossenheit des Seins* significa che l'Essere è già scoperto, accessibile, visibile, illuminato (*gelichtet*), che si dà a noi prima di ogni atto concettuale, che a gradi differenti e proporzioni variabili ne abbiamo intelligenza" (p. 142).

Conosciamo la profondità dell'"analitica esistenziale" di Heidegger, le sue locuzioni, i suoi affondi inarrivabili, protesi a evidenziare l'irraggiungibilità dell'unione tra *Dasein* e fatticità ontica. Tutto ciò nel tentativo di rendere ancor più analitico – se possibile – il passaggio costitutivo dalla "gettatezza" alla *Sorge*, fino alla "possibilità d'essere" della morte (*Sinnsmöglichkeit*), per scoprire, infine, che l'Essere è propriamente il rivelarsi dell'*Abgrund*, del senza-fondo che vaga nel ni-ente. Proprio questo "senza-fondo" è libertà di sperimentare l'autentico *Sein* nella singolarità dell'angoscia. "Nella solitudine dell'angoscia – sottolinea Bepaloff –, l'Esistenza ci è svelata tutta insieme nella sua pienezza e nella sua mancanza. La coscienza [...] non è dunque [...] altro che un modo della *Erschlossenheit*: rende l'Esistenza trasparente a se stessa, denunciandone la lacuna essenziale. È un *Aufrufen zum Schuldigsein*

[“Risvegliare all’essere colpevole”]” (p. 158).

Nello scritto *Cammini e crocevia*, primo libro pubblicato da Bespaloff nel 1938 e che raccoglie le sue riflessioni sui suoi autori privilegiati – Green, Malreaux, Marcel, Kierkegaard e Šestov letto nella sua prossimità con Nietzsche –, emerge l’attenzione per il rapporto tra la scrittura, il limite del pensiero filosofico e la musica (altra passione di Bespaloff). “Ogni autore qui studiato – precisa – parte da una rivelazione del reale che porta impresso il sigillo della musica” (p. 183). Pertanto, se in Gabriel Marcel è permanente quel dissidio ontologico che lo conduce a sottolineare la fundamentalità dell’“atto di affermazione”, al fine di suffragare l’ipotesi che “ogni attestazione dell’essere è personale” (p. 257), la “ripetizione” di Kierkegaard (cui è dedicato un irrinunciabile capitolo) rivela la separazione tra i due personaggi dell’opera kierkegaardiana, protagonisti del dissidio permanente del filosofo. Tale spaccatura, infatti, è tutta tra l’indipendenza costitutiva dell’essere (la “libertà assoluta” schellinghiana) e l’irrisolvibile trauma della colpa che affligge il cristianesimo dell’umanità. Scrive Bespaloff: “Lo spirito, nel suo slancio sproporzionato rispetto al fine troppo vicino che vuole raggiungere, oltrepassa la realtà e la manca irrimediabilmente. Questo contrasto tra la frenesia dello spirito e l’inerzia della realtà improvvisamente raggrinzita, svuotata nella sua sostanza da una violenza distruttiva, scoppia nell’iro-

nia rapida e offensiva di Constantin Constantinus, nella veemenza lirica del giovane poeta” (p. 271). Attraverso l’ironia e la veemenza del “giovane poeta” risuonano le parole che ancora Rimbaud poteva esaltare, come forma superiore di non-identità, in un verso del *Bateau ivre*: “La tempesta ha sorriso ai miei risvegli in mare”.

Infine, Šestov e Nietzsche. Il legame personale tra la filosofa e Šestov è testimoniato da quel tramite eccezionale che fu Benjamin Fondane. Nell’atto della comprensione, per Šestov, si scorge la “volontà di non-sapere assoluto”, che anima una spiritualità contraddittoria e riflessiva, che si tormenta – dostojevskianamente – nell’attesa di un dio inconciliabile. Così il pensiero – nella contraddizione delle sue origini, diviso tra Atene e Gerusalemme – non ritrova nell’unità agostiniana della “Civitas Dei” alcuna permanenza consolatoria, semmai, sottolinea Bespaloff, una resa completa della ragione di fronte all’insignificanza dell’umano. Per il filosofo russo, l’atto riflessivo non è che attesa della rivelazione.

Tuttavia, evidenzia Bespaloff: “Ciò che spaventa Šestov non ferma Nietzsche: ‘*Wille zur Wahrheit, das könnte ein versteckter Wille zum Tode sein*’ [‘La volontà di verità potrebbe essere un’oculata volontà di morte’]” (p. 338). Il filosofo ricerca la “verità”? Allora Nietzsche sentenzia in modo icastico: “La verità è la specie di errore senza la quale una determinata razza di creature viventi non potrebbe vivere” [*La volontà di potenza*]. A voler sottolineare la frat-

tura *del e nel* sistema del *logos* generata dal filosofo, Bespaloff ci presenta questa immagine: “Nel terribile disgelo prodotto dal pensiero nietzschiano, tutto scricchiola e tutto si fende: grossi blocchi di assoluto se ne vanno alla deriva, le solide finzioni di sostanza, di soggetto, di realtà, cessano di essere sicure, il mondo stabile e permanente degli oggetti ideali inizia a vacillare” (p. 347). Il Dio della necessità e della compassione ha lasciato il posto al “sentimento tragico” dell’irrealizzabilità

dell’umano. Senza sovrapporre, allora, Dio alla parola (qui sta il vero trauma per Kierkegaard), l’uomo che scese dalla montagna (Zarathustra), per annunciare una nuova era agli increduli della terra, permane come un tormento insoluto anche per Bespaloff: un tormento che porta l’esistenza, nel suo *Freiheit zum Tode*, a riconoscere, nella finitezza dell’essere, la drammaticità temporale del vivere.

Gianluca Giachery

Elvio Fachinelli, *Esercizi di psicanalisi*, Milano, Feltrinelli, 2022, pp. 188, ISBN 978-88-07-10565-4, euro 20,00.

“Giuditta, trottolino di neanche due anni, cerca la spugna per cancellare i graffiti tracciati sul muro. La trova e comincia a cancellare. Poi si rende conto, forse, che la spugna secca è leggera e la usa come proiettile nei confronti di ‘bebele’, una torre di cubi di plastica che il padre chiama Babele” (p. 165). Inizia in questo modo uno degli “esercizi” di psicoanalisi riportati in questo prezioso volume di Elvio Fachinelli, allievo di Cesare Musatti, collaboratore di numerose riviste (da “Quaderni piacentini” a “Quindici”), saggista e traduttore di diversi scritti freudiani compresi nelle *Opere complete*, curate proprio da Musatti. Dopo aver conseguito la laurea in medicina, Fachinelli si specializzò in psichiatria, presso la Clinica dell’Ospedale Maggiore Niguarda a Milano, iniziando a praticare la psicoanalisi con un forte

interesse per le tematiche formative e pedagogiche. Questa sua attenzione è testimoniata dal suo impegno per un’educazione antiautoritaria e non coercitiva, sfociato nell’apertura dell’asilo autogestito di Porta Ticinese a Milano nel 1970 e nella fondazione della rivista e della casa editrice “L’erba voglio”. Figura di primo piano della psicoanalisi italiana, i saggi raccolti in questo volume, curato da Dario Borso, mostrano gli eterogenei interessi di Fachinelli, centrati sempre sulla comprensione – culturale e politica, oltre che clinica – della funzione analitica e, in particolare, del ruolo sociale del medico. Fu tra i primi, in Italia, insieme a Diego Napolitani, Franco Fornari e Luigi Pagliarani, a segnalare la progressiva sclerotizzazione delle istituzioni psicoanalitiche, strutturate sempre più su un percorso formativo elitario e privo

di qualsiasi contatto con le trasformazioni del reale. Di qui l'attenzione per Lacan e per taluni aspetti della sua teoria ("l'inconscio strutturato come un linguaggio"), anche se Fachinelli si tiene sempre lontano da quel "lacanismo" manierista e verboso, interessandosi piuttosto, al pari di Franco Fornari, alle teorie oggettuali della Klein e ai temi legati ai ricordi inconsci della nascita. L'incontro con Lacan avvenne il 30 marzo 1974 a Milano, presso l'associazione "La scuola freudiana" e di questo dialogo serrato è riportata testimonianza nello scritto *Conversando con Lacan* (pp. 34-42). Che cosa poteva apparire rilevante delle teorie lacaniane per uno psicoanalista quale Fachinelli, attento traduttore di Freud? Propriamente la questione del linguaggio: "Dico soltanto – afferma Lacan, in risposta a una domanda di Fachinelli – che il linguaggio, essendo dell'ordine di ciò che ho chiamato il simbolico, cioè la parola e il linguaggio, voglio dire i poli dove la lingua funziona, la parola nella 'performance' e il linguaggio nella 'competenza' più o meno logica... ritengo che appartenga a un registro diverso da ciò che con pura metafora si chiama il linguaggio del corpo" (p. 38). Fachinelli attribuiva grande importanza al linguaggio e alle sue molteplici possibilità logico-espressive, nella consapevolezza, tuttavia, che la semiosi corporea ricoprisse un ruolo fondamentale nella comunicazione umana. Goffman aveva già pubblicato, negli Stati Uniti, i suoi studi sull'interazione simbolica – *La vita quotidiana come rappresentazio-*

ne (1959), *Asylum* (1961), *Modelli di interazione* (1967) –, mentre la cosiddetta spinta "culturalista" della psicoanalisi (Harry Stack Sullivan, Frieda Fromm-Reichmann, Erich Fromm e Karen Horney) metteva in evidenza l'importanza della relazionalità e della costituzione antropologica del sociale nel rapporto tra paziente e analista, recuperando le innovative riflessioni di Sándor Ferenczi. La relazione di cura, scriveva quest'ultimo, si fonda sulla ristrutturazione del legame d'amore primario.

Il rapporto tra amore e violenza viene evidenziato in un testo scritto all'indomani dell'assassinio di Pasolini. Ciò che colpisce Fachinelli è che la morte dello scrittore venga evocata, su vari giornali, a partire dall'intersecarsi di sesso e violenza. Pasolini il seduttore di "ragazzi di vita"; Pasolini il "perverso"; Pasolini "vittima" del suo "vizio". "Per il suo stesso presentarsi – scrive Fachinelli –, Pasolini trasforma la natura di questo rapporto. La violenza simbolica contenuta nel prestigio, nel denaro e nella promessa diventa accecante. Pasolini chiede un rapporto d'amore. Ma perché è Pasolini, egli diventa corpo di preda" (p. 66). Sicuramente, quello dedicato allo scrittore friulano, è uno dei testi più toccanti del volume.

Se il sesso e la sessualità sono stati da sempre al centro della teoria psicoanalitica, l'attenzione di Fachinelli si è rivolta anche al tema dell'educazione alla sessualità, ovvero alle domande che pongono i bambini sulla loro nascita (generazione) e sulle fantasie (onni-

potenti) legate all'atto simbolico della "creazione". Il bambino domanda: "da dove vengono i bambini?" e il genitore, spesso pensando di compiere un atto di educazione progressiva, fornisce una risposta "scientifica". Tale risposta, sottolinea Fachinelli, per il bambino non solo è "insufficiente", ma può rivelarsi anche angosciosa. "Nell'infanzia di un giovane ossessivo, mi è stato possibile ritrovare tanti anni dopo la soluzione cartesiana al dubbio sull'esistenza del mondo. Il bambino era riuscito a vincere la sua angoscia sull'esistenza del tutto proprio con il ragionamento cartesiano: posso dubitare di tutto, ma non posso dubitare del fatto che penso di non esistere; se dubito, se ho pensieri anche falsi, io che penso, esisto" (pp. 126-127). Il bambino può iniziare ad accogliere la risposta "scientifica" solo in età adolescenziale, quando la realtà sessuale – che nasconde sempre fantasie simboliche incestuose – viene condivisa con il gruppo dei pari, esorcizzata e feticizzata, anche, attraverso l'atto della masturbazione.

Nell'attenzione al *quid* nascosto della formula desiderante del bambino (perché gli psicoanalisti si interessano all'infanzia?), Fachinelli ritrova un interlocutore privilegiato in Benjamin, che diviene il collezionista per eccellenza di "segreti" infantili. "Il *Programma per un teatro proletario di bambini* mi fu portato dalla Germania sul finire del '68 o all'inizio del '69 da un amico, l'architetto, pittore e scrittore Corrado Levi. Era un opuscolo grigio su carta scadente, pubblicato dal Consiglio

Centrale degli Asili Infantili Socialisti di Berlino Ovest" (p. 135). Così comincia la narrazione di un "ritrovamento" casuale, che manifesta, per Fachinelli, l'interesse – fino allora poco conosciuto – di Benjamin per l'infanzia e, in particolare, per l'educazione dei bambini. "Benjamin – continua – appartiene a quelle personalità la cui biografia è così ramificata e la cui opera è così controversa da sottrarsi sempre a un accesso pieno. Qualcosa di lui rimane sempre in ombra" (p. 136).

L'interesse di Benjamin per l'infanzia nasconde, precisa lo psicoanalista, la tensione temporale (che Fachinelli aveva puntualmente analizzato in *La freccia ferma*, 1979) del bambino nei confronti del futuro. Tale tensione è la breccia utopistica che s'invera in quello che lo stesso filosofo tedesco aveva chiamato *Jetzt-zeit*, ossia il "tempo-ora", l'atto trasformativo-rivoluzionario attraverso cui l'Angelo della storia fa la sua comparsa. "Se profeta è colui che parla prima per il dopo, per l'avvenire, e viene normalmente inteso soltanto dopo o mai più, ebbene bisognerà pur riconoscere che Benjamin, in alcuni dei suoi scritti *venuti alla luce* in quegli anni, ha esattamente occupato la posizione del profeta" (p. 137). Oggi conosciamo l'opera di Benjamin nella sua completezza. Fachinelli, fine interprete e conoscitore di quella tradizione mitteleuropea (così profondamente studiata da Ferruccio Masini, Furio Jesi e Claudio Magris), ha rilevato nella "gioia" uno dei temi essenziali della lettura benjaminiana delle *Affinità elettive* di

Goethe (saggio che riscosse la piena attenzione di Hoffmannsthal). “Per l’impossibilità di passare dalla scelta basata su un rapporto di affinità alla decisione che fonda il rapporto di fedeltà, questo mondo riposa fatalmente, in fin dei conti, sulla forza delle istituzioni, per quanto queste siano concepite già in dissoluzione” (p. 147).

Il segno di questa “gioia” si coglie tessendo quella trama che, da *Il bambino dalle uova d’oro* (1974) fino a questo denso volume, conferma la forza critica e ancora attuale della riflessione di Elvio Fachinelli.

Gianluca Giachery

Fredric Jameson, *The Benjamin Files*, London/New York, Verso/New Left Books, 2020, trad. it. *Dossier Benjamin*, Treccani, 2022, pp. 352, ISBN 978-88-12-00920-6, euro 26,00.

Nella ricca bibliografia di critica benjaminiana apparsa in questi ultimi anni mancava un testo capace di raccogliere in unità, per quanto precaria la si voglia intendere, l’estrema, progettuale frammentarietà delle scritture di questo difficile, inclassificabile intellettuale tedesco vissuto tra la lunga agonia degli Imperi centrali europei e la prima metà del secolo a seguire, diventando vittima infine della persecuzione nazista.

L’approccio di questo importante critico letterario e teorico politico statunitense, tra i maggiori, non intende essere ultimativo ma, nella presa in esame di una serie di probabili titoli sotto i quali sussumere le mille tessere del mosaico benjaminiano, vuole piuttosto offrire una metodologia di ricerca, un percorso di lettura tra i possibili, mantenendo l’oggetto dell’indagine nella sua imperscrutabile enigmaticità, rispettoso della scrittura antisistemica che si trova tra le mani. Anzi, è

proprio questa caratteristica del testo benjaminiano che appare per Jameson degna di preliminare attenzione, soprattutto perché l’immagine volutamente frammentaria di questa scrittura non è assimilabile al frammentismo di altri intellettuali più o meno coevi (in area tedesca l’esempio più immediato va all’Adorno dei *Minima moralia*, e l’esempio rivolto all’immediato passato va a Nietzsche, e più indietro a Lichtenberg), forse piuttosto può essere assunto un classico come Pascal, l’inquietudine scritturale dei suoi *Pensieri*, come riferimento utile per un confronto. Jameson ritiene che è proprio il *modus operandi* di Benjamin a lasciare sospeso il cosiddetto frammento, sospeso rispetto a frammenti precedenti e seguenti, sospeso in una sorta di non-tempo, se di solito le sequenze dei frammenti in altri autori presuppongono, da parte del lettore, la capacità di effettuare collegamenti col prima e col dopo al fine di confi-

gurare un 'senso' globale. Qui, invece, suggerisce Jameson, l'immagine più consona al risultato del lavoro di Benjamin è quella della monade, ossia di un'entità del tutto autonoma, che invita a sua volta il lettore ad analogo lavoro, per così dire, creativo, in grado di colmare il vuoto che quella monade rappresenta soprattutto rispetto alla sua dinamica interna, e di collaborare dunque alla definizione del suo senso. Si potrebbe dire, allora, che ci troviamo di fronte, con Benjamin, ad un progetto *ante litteram* di 'Opera aperta', così come alla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso teorizzò Umberto Eco.

Scrive Jameson: "Qui [a proposito di *Infanzia berlinese*, ndr] la parola che tende a imporsi – quanto di più lontano dall'utilizzo romantico del termine 'frammento', abusato fino allo sfinimento, per tacere di altri quali 'bozzetto', 'impressione', 'ricordo', ciascuno portatore di una sua ideologia – e che mi sembra più appropriata, è di nuovo 'episodico', che subito riattiva la sua parentela con gli analoghi problemi dell'estetica brechtiana e della sua 'epica', o dramma narrativo, numeri separati di uno spettacolo di varietà la cui logica si estende non nella direzione della storia ma in quella dell'aneddoto, del fatto di cronaca, la battuta di spirito, lo scivolone, la 'forma semplice' di Jolles" (pp. 203-204).

Tutti gli snodi classici del pensiero di Benjamin vengono affrontati e, in più di un caso, interpretati alla luce di una doverosa *ambiguità*, o prudente in-

certezza ermeneutica, considerata la natura talvolta ermetica del periodare dell'autore (si pensi alle famose *Tesi di filosofia della storia*, oggetto dell'ultimo capitolo del libro), ma l'aspetto più interessante del lavoro di Jameson sta nella considerazione con la quale vengono trattate pagine *a torto* considerate minori, o gruppi di brevi lavori raccolti attorno ad una "costellazione" in apparenza marginale. Sia quelle pagine, sia quelle costellazioni 'minori', sia il ricco epistolario di Benjamin (Scholem, Adorno...) entrano in tal modo a far parte di più vaste costellazioni concettuali, legate a testi 'maggiori', in molti casi costituendo loro varianti illuminanti. Data l'estrema ricchezza del volume, non possiamo che fare qualche esempio.

Nel capitolo intitolato "Il ciclo fisionomico", Jameson riesce a collegare la nota figura del *flâneur*, di origine baudelairiana, con tutta una costellazione di figure ad essa imparentate nel nome del *principio allegorico*, elemento metodologico in Benjamin dalle molte adibizioni: si va così dalla figura del collezionista, a quella del bambino, ai personaggi della narrativa kafkiana alla figura del giocatore. Si tratta, per ognuna di queste figure, di ritrovarne i segni in scritti benjaminiani a volte di pochissime pagine, nelle recensioni e naturalmente nelle lettere che vanno a completare i tratti caratteristici di quella che appare, appunto, la figura principale, quella del *flâneur*. Attorno a Baudelaire, come si sa, Benjamin organizza tutto un mae-

stoso apparato analitico che, spesso, si riduce semplicemente alla collazione di innumerevoli citazioni (nei famosi *Passages' di Parigi*), il cui scopo è quello di illustrare in profondità, nel suo radicale storicismo anti-continuista, quella che lui chiama una "immagine dialettica", ossia un periodo storico (nella fattispecie il secondo Impero francese come stigma della modernità), così come aveva già svolto attorno al *Trauerspiel* tedesco secentesco. In *Il dramma barocco tedesco*, infatti, l'intenzione è quella di rendere conto di un passaggio storico, per lui essenziale, segnato dall'impossibilità, tutta moderna anch'essa, di ripetere la tragedia classica greca, e di recuperare ciò che il mito in essa rappresentava.

Possiamo accennare ad un secondo esempio, riguardante il capitolo intitolato "Il più grande critico letterario tedesco". Qui la posta in gioco è prima di tutto il ruolo dell'intellettuale nelle attuali collettività europee, *in primis* in quella tedesca, così contraddittoria agli occhi del Benjamin che vive ed opera al tempo della repubblica di Weimar, e negli anni immediatamente a seguire. Si fa strada una nuova figura nella vasta costellazione di tipi umani raccolti, figura peraltro centrale presso molti scritti benjaminiani, più o meno estesi, ossia la figura dell'"osservatore tedesco" ("forse il precursore di quello che abbiamo identificato come il 'materialista dialettico'", p. 230), il cui sguardo spazia soprattutto su tutto ciò che in arte (ad es. il surrealismo) e in filosofia politica (ad es. il pensiero di

Sorel) rappresenta in qualche modo la 'novità' alternativa (Benjamin preferisce dire pensiero "avanzato" in opposizione a pensiero "regressivo") a ciò che fino lì ha rappresentato la norma indiscussa, e lo fa senza peraltro feticizzarne la manifestazione nel nome del 'modernismo' a prescindere, ma ponendolo in relazione dialettica con eventuali elementi coevi opposti. Ed è ad esempio il surrealismo francese a suggerirgli la presa di distanza dall'espressionismo tedesco, e a suggerirgli inoltre, come se il surrealismo rappresentasse prima di tutto un'istanza metodologica, la traduzione di un movimento artistico in rivolta extraestetica, quasi a modellizzare un fare sociale e politico che debba potersi ispirare, nella prassi quotidiana sociopolitica, ad analogo rovesciamento linguistico manifestatosi in arte: il ruolo dell'intellettuale in tutto questo, avverte il Benjamin di Jameson, non è esente comunque, in questo 'trasporto', da *consapevole perplessità* ("Questa professione di fede culmina in maniera abbastanza onesta in una confusione dell'intellettuale di fronte alla propria vocazione: non sarà allora il caso di rinunciare all'arte? Non è questa l'implicazione della rivolta surrealista contro l'estetica? [...]. La confusione anarchica tra rivolta e rivoluzione sarà rielaborata come tensione tra ebbrezza e sobrietà", p. 237).

Che ne è allora dell'intellettuale, secondo Benjamin? Jameson chiarisce il problema nel modo seguente: "Tutti i suoi scritti sono imbevuti della con-

sapevolezza di se stesso in quanto intellettuale borghese e delle inevitabili limitazioni che questo status gli pone: sposare la causa del proletariato non poteva certo fare di lui un proletario” (p. 364). Il critico sottolinea a più riprese, con una formula che riassume un po’ tutto il lavoro di questo intellettuale profondamente europeo, il fatto che nelle sue opere non si trova mai la traccia di una sistemazione certa circa il proprio pensare e scrivere: “L’elemento ‘distruttivo’: è questa la dimensione che pervade tutta l’opera di Benjamin e su cui ha insistito pienamente, sia nell’ambito della critica letteraria e culturale sia in quella della meccanica e del ‘progresso’ materiale” (p. 249).

A conti fatti, allora, il posto dell’intellettuale nelle moderne collettività s’identifica, secondo il Benjamin che Jameson ci restituisce, con la pratica della critica più radicale, con la *destruktion*, con la decostruzione su qualsivoglia oggetto d’analisi coperto da dogmatiche verità, consentendo in

tal modo peraltro una inedita, straordinaria *osmosi tra i piani* ontologici più diversi: l’ipotesi di una “nuova arte” prelude, sul piano antropologico, al sorgere di un nuovo tipo umano, e sul piano politico annuncia l’inveramento di una forma, peraltro destinata a rimanere irrealizzata, di socialismo (“[...] quella che chiameremo ‘la sua versione di una rivoluzione culturale’, alla quale aggiunge un imperativo politico, se non addirittura un’estetica: politicizzazione piuttosto che estetizzazione”, p. 315). E Jameson conclude: “Il socialismo si configura come una teoria e una prassi politica degli usi produttivi della potenza crescente delle forze produttive. Questo è il motivo per cui Benjamin non è un teorico della lotta di classe: la sua intelligenza altamente reattiva [...] teorizza invece le conseguenze della progressiva affermazione di una società e di una politica di massa” (p. 316).

Gianmarco Pincioli

Francesco Orlando, *In principio Marcel Proust*, a cura di Luciano Pellegrini, Milano, Nottetempo, 2022, pp. 239, ISBN 979-12-5480-000-3, euro 18,00.

In questo libro sono stati raccolti cinque studi proustiani (più la trascrizione di una conferenza) redatti da Francesco Orlando (1934-2010) in tempi diversi della sua meditazione critica, grosso modo tra i primi anni settanta e l’anno della morte. Orlando è stato un importante critico francesista di

ispirazione psicoanalitica (fondamentali i suoi studi su Racine e Molière), autore inoltre di *Per una teoria freudiana della letteratura* (1992), testo metodologico che si avvale, oltre che della teoria freudiana, anche degli aggiornamenti post freudiani, da Lacan a Matte Blanco.

L'approccio freudiano in "Proust e la madre, le lettere" (2010) è più accennato con leggerezza che giocato con severità ermeneutica, poiché in queste ultime pagine scritte su Proust, e sui suoi rapporti con la madre per come li conosciamo attraverso il loro epistolario, più che l'opera, i suoi snodi narrativi e i suoi personaggi, si prende in considerazione l'uomo che soffre per le sue malattie psicosomatiche, e che vive questa relazione simbiotica con la madre con tutta l'ambiguità e la complicità di cui i due sono capaci; il trasferimento nelle pagine della *Recherche* di tutto questo – suggerisce Orlando – è all'insegna di capovolgimenti di responsabilità (i personaggi della nonna, della madre, dell'Io narrante si scambiano tratti caratteriali e rispettivi ruoli), di sostituzioni, condensazioni, di coperture e svelamenti che rendono di fatto impossibile rinvenire *direttamente* la 'vita' nella 'finzione narrativa'. La via 'indiretta' potrebbe per l'appunto essere quella relativa all'applicazione prudente del metodo psicoanalitico.

Ma in "Marcel Proust dilettante mondano, e la sua opera" (1972) è in gioco una questione più generale, ossia quali siano le condizioni "necessarie" e "sufficienti" allo scopo di descrivere e valutare in generale le opere letterarie; la via da percorrere, allora, tiene conto in questo caso per lo più di considerazioni storiche e sociologiche. Nel caso di Proust, si tratta – questo l'assunto del titolo del saggio – di comprendere quanto determinante sia stata la sua biografia di "dilettante mondano" nel-

la stesura dell'opera, tenuto conto che "[...] nessuno vorrà dubitare che tra i contemporanei di Marcel Proust i dilettanti mondani siano stati innumerevoli, e che uno solo abbia scritto *À la recherche du temps perdu*. Allora se quella circostanza ha un senso, se deve contare fra le condizioni dell'opera, è ovvio che non sarà fra le condizioni sufficienti; il problema consisterà nel verificare se conta fra le condizioni necessarie, se trova fra esse il suo senso." (p. 58). Questo approccio consente a Orlando una notevole chiosa narrativa circa lo statuto dell'Io narrante, a mezza via tra Io autobiografico e terza persona onnisciente: "[...] il vero supporto di questa prima persona è per l'appunto il fatto, altrettanto nuovo e inaudito, che il romanzo sia romanzo del romanzo, e di conseguenza romanzo del romanziere. [...]. È piuttosto l'onniscienza e l'onnipresenza metalinguistica di colui che narra, la sovrana ostentazione che l'opera fa dell'autore" (p. 67). Orlando conclude ritenendo senz'altro una delle chiavi di volta del senso del romanzo l'appartenenza paradossale del suo autore a questa categoria di persone, i "dilettanti mondani", il cui snobismo rappresenta uno dei tratti caratterizzanti della società aristocratica e altoborghese francese *fin de siècle*, suscettibile dunque di essere descritta dall'interno proprio dall'implacabile sguardo, critico e partecipe al tempo stesso, di uno dei suoi più anomali protagonisti.

La severità ermeneutica improntata alla psicanalisi torna nei due saggi se-

guenti: “Sapere’ contro ‘vedere’: Metamorfosi e metafora” (1985, 2006) e “Logica falsa e prestigio vano: una lettera di M. de Charlus” (1980). Nel primo dei due, all’insegna del pensiero di Matte Blanco più che di quello di Freud, viene impostata (e proposta forse per ulteriori letture di altri testi) una metodologia interpretativa che, invece che *sostituire* un elemento extratestuale a un elemento testuale, “consiste nel *collegare* – nella quale, in altri termini, due elementi entrambi testuali si motivano reciprocamente in modo bilaterale.” (p. 85). Sostiene Orlando che in questo modo si evita, nella pratica ermeneutica letteraria ispirata alla psicoanalisi, il contenutismo (“quei modelli freudiani che chiamerò psicologici o *pieni*”) in favore di “modelli che chiamerò formali, o semiotici, o logici [...] in ogni caso *vuoti*” (p. 86). La lettura condotta da Orlando viene esercitata sul modello che nella tradizione analitica viene chiamata ‘scena primaria’ (la rappresentazione primitiva del coito tra i genitori, reale o fantasticata che sia), ubbidendo alla coppia oppositiva evidenziata dal titolo del saggio: ‘sapere’ contro ‘vedere’, ossia distinguendo “tre componenti: A) un *contenuto* di realtà, legato a una data *interpretazione* [...]; B) una *dissociazione* di ordine cognitivo tra *vedere* e *sapere*, se poniamo l’accento su quanto c’è di sbagliato nell’interpretazione; C) un’ambivalenza di ordine affettivo fra l’eccitazione sessuale (euforica) e l’angoscia di castrazione (disforica)” (pp. 89-90).

L’altro saggio, “Logica falsa e prestigio vano: una lettera di M. de Charlus”, sempre mantenendo desto l’aggiornamento del freudismo classico con gli sviluppi dovuti a Matte Blanco, incardina il proprio esercizio interpretativo sui tentativi di seduzione di M. de Charlus nei confronti del *maitre d’hôtel* Aimé. La questione viene posta da Orlando attraverso una domanda più generale: “Può la regressione da una razionalità più rigorosa a una più caotica riuscire comica in letteratura? Senza dubbio sì; ma l’ammissione pecca per larghezza. Credo, per esempio, che un’analogia regressione possa altre volte riuscire quel che diremmo lirica. In ogni caso la lettera fittizia che mi accingo ad analizzare viene introdotta dal Narratore precisamente come una tale regressione [...]” (pp. 110-111). La lettera, in particolare, mette in scena la negazione freudiana secondo quella figura che viene chiamata ‘formazione di compromesso’: “una manifestazione semiotica che fa posto da sola, simultaneamente, a due forze in contrasto sotto forma di significati incompatibili.” (p. 112). M. de Charlus, insomma, nega a se stesso e all’interessato l’attrazione che lo convince a scrivere la famosa lettera, e così facendo rivela esattamente il contrario di quanto nega, arrivando a sdoppiarsi in un primo M. de Charlus rassegnato alla rinuncia dell’amato, incalzato da un secondo M. de Charlus che non smette di incitare l’amato a corrispondergli. “Proust, Sainte-Beuve, e la ricerca in direzione sbagliata” (1970) si occupa

di un'opera dalla complessa genetica, *Contre Sainte-Beuve*, nella quale un Proust che sta elaborando le prime fasi della *Recherche* si misura col biografismo radicale (la "direzione sbagliata" del titolo) esercitato da questo famoso critico letterario, opponendosi alla riduzione dell'opera alla vita dell'uomo che l'ha scritta. L'apparente paradosso consiste nel fatto che Proust stia elaborando in quello scorcio di fine Ottocento un'opera narrata in prima persona che, dunque, potrebbe a sua volta essere suscettibile di accusa circa analogo riduzionismo biografico. Le pagine proustiane contro Sainte-Beuve, dunque, rappresentano una sorta di preventiva autodifesa nei confronti di tutti coloro, e ce ne saranno infatti, che intenderanno identificare il Narratore in prima persona con l'autore della *Recherche*. Orlando scopre, peraltro, che questa preventiva autodifesa era già prevista da Proust nel suo capolavoro, quando decise di incarnare il Sainte-beuvismo in alcuni personaggi, e addirittura in quel se stesso-Narratore che scopre la sua vocazione scritturale soltanto in fondo al romanzo, quasi a volersi difendere da una componente analoga facente parte, paradossalmente, della sua stessa personalità di scrittore che ha vissuto, fino a quel momento, una vita da "dilettante mondano". Orlando conclude osservando che "[...] il capolavoro non si sarebbe determinato fino a quando l'opposizione fra una ricerca in direzione sbagliata e una trascurata, prorogata, incompresa ricerca in direzio-

ne giusta, fra una vita fallita e un'opera intrapresa estremamente tardi, non gli si fosse rivelata come l'unica base possibile della sua gigantesca architettura" (p. 146).

L'ultimo saggio è costituito dalla trascrizione di un intervento orale di Orlando in un liceo, "Spunti introduttivi per la lettura della *Recherche* di Proust" (1987), nel quale l'autore risponde alla domanda: "perché questo libro ha un tale valore esemplare?", e lo fa con l'intento di insegnare ai giovani il metodo giusto per entrare in contatto, attraverso questo romanzo, con la letteratura moderna. In particolare, Orlando illustra ai giovani la formula, "romanzo di un romanzo", con cui si può sintetizzare il progetto proustiano, o anche quell'altra formula, l'opera come "summa" ("Cioè un'opera nella quale c'è dentro tutto, un'opera che descrive l'intero mondo", p. 200). In estrema sintesi, Orlando ripercorre molte delle conclusioni cui era arrivato nei saggi precedenti, ricordando che Proust, per molti versi, eredita sia il progetto di descrizione di una totalità sociale (Balzac, Zola), sia quello di edificare un *Livre* che, come in Mallarmé, sia in grado, nel nome della Letteratura, di caricarsi sulle spalle, rispetto alle sue ambizioni, quelle aspirazioni religiose, circa le grandi verità decisive sul mondo, che la religiosità tradizionale, agli occhi di molti intellettuali *fin de siècle*, non è ormai più in grado di assolvere.

Gianmarco Pinciroli

Paul Celan, Peter Szondi, *Briefwechsel*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 2005, trad. it. *Tra l'oro e l'oblio. Lettere 1959-1970*, Vicenza, Neri Pozza, 2023, pp. 320, ISBN 978-88-545-2574-0, euro 32,00.

“Messa alla catena / tra oro e oblio: / la notte.” (‘Argumentum e silenzio’ in *Di soglia in soglia*, 1955).

Tra l'impossibilità per il sopravvissuto, anzi, la necessità, il dovere da un lato, di non *dimenticare* la Notte, ossia l'orrore della Shoah, e dall'altro la dazione di una *parola* – poetica nel caso di Celan e critica nel caso di Szondi – che rappresenti comunque, se pure nel caso del primo in una poesia alle soglie del silenzio, l'unico aggancio vitale al mondo vivente e *al tempo stesso* il rischio del tradimento nei confronti dell'indicibile che dev'essere detto fuori dall'elegia: tra l'*oro* infedele di una parola lirica forzosamente conciliativa e il desiderio paradossale, d'altra parte incessantemente frustrato, di testimonianza e di oblio nei confronti di un passato imperdonabile, si svolge *il senso* di questa raccolta epistolare utile a comprendere non solo l'opera complessiva di questi due grandi intellettuali di lingua tedesca del Novecento, ma, di contro alla riuscita mondana del loro rispettivo lavoro di scrittura, a contenere la fatalità dell'irresistibile approdo al *suicidio* che siglerà in età prematura ambedue le loro vite.

Si tratta del poeta romeno, di origine ebraiche, naturalizzato francese, Paul Celan, e del critico letterario ungherese, naturalizzato tedesco, Peter Szondi, anch'egli di origini ebraiche. Soprattutto per quanto riguarda Celan, in Ita-

lia sono già uscite alcune raccolte epistolari (Adorno, Ingeborg Bachmann, Nelly Sachs, Kloos-Barendregt, Ilana Shmueli); quella intrattenuta con Szondi, qui in oggetto, intercetta, soprattutto nelle lettere tra il 1959 e i primi anni Sessanta, la ripresa dopo tre anni di una questione che aveva causato immensa sofferenza al poeta. Si tratta dell'*accusa di plagio* mossagli tra il 1953 e il 1954 dalla vedova del poeta alsaziano Yvan Goll, peraltro amico di Celan finché era rimasto in vita (Goll muore di leucemia nel 1950).

Non è da escludere – lo si può desumere dal tono emotivo di molte delle lettere spedite a Szondi – che la ‘questione Goll’, che quasi subito vedrà schierati sui fronti opposti alcuni degli intellettuali più in vista tra fine anni Cinquanta e primi anni Sessanta in Germania e Francia, sia tra le cause del progressivo, e inarrestabile peggioramento della salute psichica del grande poeta, scandita da frequenti internamenti in cliniche per malattie nervose e dal progressivo *oscurarsi* del suo dettato poetico, sempre più ermetico nel suo lessico e segreto nelle quasi imprevedibili allusioni al proprio vissuto, fino a diventare una sorta di *idioletto* personale, suscettibile di una ben ardua ermeneutica.

Szondi, fin da subito si schiera dalla parte dei difensori di Celan, e le sue lettere in risposta lo testimoniano abbondantemente; sarà anche colui che

fin da subito, desidererà *scrivere* sulla sua poesia, cercando di avvicinarsi ad essa con un metodo adeguato ad essa (la raccolta di questi studi uscirà postuma in Germania, dopo la morte di ambedue gli scriventi).

Ma le lettere dei due amici riservano altre sorprese. Infatti, Celan e Szondi hanno in comune un notevole numero di conoscenze (il filosofo e filologo Jean Bollack, la filologa Mayotte Bollack sopra tutti), a loro volta obbligati in qualche modo a pronunciarsi sulla 'questione Goll' e a comunicare anch'essi per lettera quel che ne pensano, come si vede dai numerosi supplementi contenenti frammenti opportuni, tratti dal vasto epistolario sia tra Celan e i suoi molti corrispondenti, sia soprattutto tra i vari esponenti di questo stesso gruppo, così da essere in grado di ricostruire l'altalenante stato delle diverse relazioni e del loro influsso sulla salute mentale del protagonista, consentendoci in tal modo di conoscere emozioni ed eventi che dallo specifico epistolario tra Celan e Szondi non risultano.

Il testo in oggetto, inoltre, si arricchisce notevolmente grazie ad un saggio ("Postfazione") del curatore dell'intero volume, Christoph König, il quale, con l'intenzione di rendere conto della complessità relazionale di quegli anni celaniani e szondiani, opera il suo intervento sulla base non solo del testo delle lettere tra Celan e Szondi, ma allarga lo sguardo anche all'originale progetto interpretativo di ambedue rispetto al testo poetico.

Ma la 'questione Goll', che nelle lettere occupa un vasto spazio, almeno agli occhi di Celan *va oltre* l'affronto personale; dalle lettere, infatti, si desume che essa assume l'aspetto, proprio per il suo debordare dalla nuda questione letterario-giuridica, di un segnale inquietante riguardante un sentimento diffuso di cui si trova traccia sui quotidiani e sui mensili letterari di quegli anni, ossia di una *presa di posizione* conciliatoria, e in qualche caso assolutoria, nei confronti della radicale condanna nei confronti della Shoah, anche a causa dell'antisemitismo sottotraccia che, sia in Francia che in Germania, in quegli anni non si era mai spento del tutto. La forte diffidenza di Celan che ne consegue nei confronti di *quasi tutti* i suoi corrispondenti, a diverso titolo accusati d'indifferenza o di malafede (persino Szondi resterà in qualche caso sospeso, per Celan, nel limbo di un'amicizia soltanto 'letteraria'), non impedisce per fortuna al poeta di scrivere versi (oltrepassando in tal modo la famosa interdizione adorniana circa l'impossibilità di fare poesia dopo Auschwitz) arrivando persino a proporli (si vedano le lettere 25, 98 e 102), soprattutto a Szondi, chiedendo addirittura pareri e consigli su eventuali modifiche da apportare.

I due, peraltro, oltre che scriversi, riescono a incontrarsi talvolta a Parigi, in Svizzera, in Germania sia tra loro sia con le loro conoscenze, e nelle lettere viene lasciata traccia delle loro conversazioni in queste occasioni, nel corso delle quali, evidentemente, non solo

la letteratura occupa il loro dibattere, ma anche il tema doloroso delle sorti odierne dell'ebraismo. Scopriamo allora che i due intellettuali impostano la loro relazione, sia epistolare sia *de visu*, le rare volte in cui accade, a tre: il terzo è spesso il già ricordato Jean Bollack. La relazione epistolare tra questi tre personaggi si mantenne sempre su un piano di grande stima reciproca ma non di reciproco coinvolgimento emotivo, fatta salva l'adesione di Szondi a Celan circa l'accusa di plagio cui s'è accennato poco sopra.

Di fatto, la maggiore attenzione del libro si concentra proprio sulla figura tragica di Celan, non perché sia meno tragica la vita di Szondi, che ha vissuto sulla propria pelle il campo di concentramento e vi ha perso, come Celan, i genitori, maturando in tal modo una lunga, devastante depressione dalla quale non riuscirà mai ad uscire e che non sarà senza conseguenze sulla sua produzione, ma perché ormai Celan, vittima di un discutibile riduzionismo critico, è diventato, soprattutto e per lo più, se non soltanto, la *figura poetica* stessa dell'immane tragedia dell'Olocausto, come d'altronde già il nostro maggior traduttore dei versi di Celan,

Giuseppe Bevilacqua, temeva che sarebbe accaduto ("drastica decurtazione del suo significato storico", questa è la sua lapidaria definizione) nel saggio introduttivo all'edizione mondadoriana del 1998 delle *Poesie*.

König, dal canto suo, riesce a tratteggiare, sfruttando gli accenni contenuti nelle lettere, la *singolare metodologia* (assai differente e assai lontana, e non meno efficace, da quella adottata per esempio da Gadamer, sempre sui testi celaniani) mediante la quale Szondi riesce ad approssicare il testo letterario senza tradirne le infinite sfumature semantiche (pp. 151-159), e ne dimostra l'efficacia proprio attraverso gli studi che il critico, negli anni immediatamente precedenti il suicidio, come s'è detto, dedica all'amico poeta. Anni dopo, Bollack "ripresero gli esperimenti di Szondi – scrive König – nei *Celan-Studien*, che si muovono nella triangolazione di filosofia della storia, testualità (nel senso della decostruzione) ed ermeneutica, un'ermeneutica *letteraria* che si sa responsabile delle scelte storiche dell'autore impresse nel materiale linguistico" (p. 144).

Gianmarco Pincioli

Lecture dalla Francia

Camille Dejudin, *Urgence pour l'école républicaine. Exigence, équité, transmission*, Parigi, Gallimard, 2022, pp. 64, ISBN 978-2-07-301292-0, euro 3,90.

All'origine del manifesto firmato da Camille Dejudin, insegnante di filosofia nella secondaria e dottoressa in Scienze Politiche, c'è la constatazione di un fallimento. A fronte delle entusiasmanti statistiche dei risultati ottenuti all'esame di maturità (conseguito da più del 90% degli allievi nel 2022), infatti, ben il 55% circa degli iscritti all'università diplomati nel 2016 non terminavano un triennio. Questi dati, ai quali si aggiunge il fragile posizionamento della Francia nella classifica del *Programme for International Student Assessment* (PISA), portano l'autrice a considerare l'urgenza di un cambiamento di paradigma: quale ruolo intende svolgere la scuola oggi? Come pretendere di "former l'individu autonome et le citoyen éclairé en visant à asseoir l'égalité des chances devant l'émancipation intellectuelle et la participation sociale" (p. 3)?

Le proposte e i problemi sollevati in *Urgence pour l'école républicaine* si applicano specificatamente al contesto francese, in cui la scuola si vuole portatrice di valori repubblicani, a partire dalla laicità, quarto elemento del motto gallico applicato in particolare entro le mura scolastiche. Ai minorenni in formazione che entrano in aula al suono della campanella, infatti, la *Loi sur le port de signes*

religieux ostensibles, che regola l'indossare segni religiosi negli edifici scolastici, del 2004, e la *Carta della Laicità* (2013) esigono un "effort de discrétion" che li proteggerebbe da "une 'assignation' au premier regard pouvant leur porter préjudice" (p. 35). La scuola, così concepita, introdurrebbe gli allievi alla "société dans son essence: sa *contraignante altérité en surplomb des subjectivités*" (p. 36, corsivo dell'autrice) e sarebbe un luogo, insomma, in cui *les Lumières* occuperebbero uno spazio maggiore rispetto alla vita privata.

Le sempre più diffuse minacce portate alla laicità, tuttavia, non sono il problema centrale individuato da Dejudin, che entra nel dettaglio delle ultime riforme della scuola media (del 2015, portata dall'allora ministra Vallaud-Belkacem) e del liceo (del 2019, pensata dall'ex-ministro Blanquer). A partire dal posto occupato dalle nuove tecnologie nelle aule, l'autrice evoca il tuttora discusso passaggio dai voti (da 0 a 20) ai quattro colori nella media inferiore, attardandosi sull'implicita – ma non meno reale – esclusione dell'ipotesi della bocciatura e continuando poi sull'ultima prova introdotta in sede di esame di maturità. Dejudin solleva così molti nodi che sembrano particolarmente evocativi del ruolo

assegnato oggi alla scuola pubblica francese. Tutti questi elementi, infatti, contribuiscono a trasformare la scolarità obbligatoria in un grande tunnel che spingerebbe verso l'uscita ogni tipo di allievo, senza accertarsi che abbia effettivamente acquisito gli strumenti necessari per ritagliarsi un posto dignitoso nella società ed emanciparsi. A titolo di esempio, vale forse la pena soffermarsi sul *Grand Oral*, ultima prova dell'esame di maturità. Dei venti minuti di durata totali, cinque sono dedicati all'esposizione di una questione scelta dallo studente, dieci sono consacrati al colloquio con i due membri della commissione e cinque, infine, sono dedicati all'orientamento dello studente dopo il diploma (quest'ultimi, non valutati – e che cosa ci fanno là, allora?, si chiede l'autrice). In realtà, lo studente deve preparare due questioni a partire dalla coppia di "specialità" che ha scelto. Dopo la riforma Blanquer, infatti, alcune materie sono comuni a tutti, mentre altre (tre il secondo anno di liceo, poi soltanto due l'ultimo e terzo anno, in base alle possibilità offerte dal liceo) devono essere scelte in base alle proprie disposizioni, o, piuttosto, a seconda del percorso universitario e professionale che si intende intraprendere. Delle due "specialità" scelte, una sola, come detto, sarà esposta, a seconda della disponibilità degli esaminatori, dei quali, perdipiù, per motivi organizzativi, uno insegna la materia interessata e l'altro no.

Questa prova, dal coefficiente determinante, mette particolarmente in luce una mancanza di rigore e di equità nei confronti dei maturandi, ma anche una svalutazione drastica della trasmissione: tre punti attorno ai quali insiste il manifesto. Come pretendere un lavoro di qualità senza prevedere alcun allenamento? E, di conseguenza, come permettere agli studenti che non dispongono di un bagaglio personale e/o familiare ricco di accedere alla prova? È legittimo chiedersi, forse, se l'ingiunzione alla *bienveillance* fatta ai correttori (selezionati tra gli insegnanti delle "specialità") serva a compensare questi difetti di forma. A ciò, peraltro, si aggiunga che i voti delle prove sono ritoccati una o più volte dopo la valutazione, senza il consenso dei correttori e talvolta perfino a loro insaputa, da parte di colleghi (ma anche di ispettori), per "armonizzare" i risultati conformandoli alla media nazionale. L'ideale perseguito da Dejardin è chiaro: "l'école doit être le lieu du refus de l'immédiateté [...] au profit du doute constructif et de la prise de recul informée. Le reste, l'école de la vie' (quand ce n'est pas celle de la rue) peut s'en charger" (p. 28, corsivo dell'autrice). La scuola francese sprona oggi all'innovazione costante a discapito dei contenuti disciplinari, trasformando l'educazione alle tecnologie in educazione attraverso le tecnologie e inducendo una corsa frenetica a un equipaggiamento di ultima generazione (destinato rapidamente

a diventare obsoleto). Il manifesto di Dejardin è un appello destinato al pubblico, ma anche ai politici, affinché i dodici o quindici anni trascorsi sotto l'egida dell'*Éducation Nationale* possano concretamente contribuire all'emancipazione dei più giovani, fornendo loro gli strumenti adatti per

tentare di prevaricare i limiti imposti dalle origini sociali, per permettere loro di far fronte alla vita in una società che, a sua volta, concorrerà alla loro formazione.

Marta Baravalle



Ibis si impegna nella difesa dell'ambiente
e per questo stampa su carta prodotta
a partire da boschi gestiti in maniera responsabile.

Finito di stampare nel mese di novembre 2023 da Joelle srl.

